

# Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor

*Norske styringsdokumenter og  
lærerstudenters representasjoner*

Judith S. Klein



Masteroppgave i samfunnsgeografi  
ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi.  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2018



# **Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor**

*Norske styringsdokumenter og lærerstudenters representasjoner av bærekraftig utvikling*

© Judith S. Klein

2018

Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor – Norske styringsdokumenter og lærerstudenters representasjoner

Judith S. Klein

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Formålet med oppgaven var å undersøke hvordan utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er forstått og forankret i norsk utdanningskontekst. For å finne ut dette har jeg for det første analysert nasjonale styringsdokumenter for skolen og for det andre foretatt et studie av lærerstudentenes møte med utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) på lærerutdanningen. Med utgangspunkt i dette ønsket jeg å finne ut hva slags diskurser om bærekraftig utvikling som kommer til uttrykk og hvilke diskursive kamper som utspiller seg. For å undersøke konteksten og rammevilkårene for UBU har jeg analysert hvorvidt og på hvilken måte UBU er forankret i norske styringsdokumenter for skolen. Derfor foretok jeg en analyse av de mest sentrale offentlige styringsdokumentene, inkludert læreplanverket og retningslinjene for lærerutdanningene. På bakgrunn av syv dybdeintervjuer og en ukes feltarbeid på lærerutdanningen besto mitt hovedfokus i å undersøke hva slags førforståelse, representasjoner og motivasjon som kom til uttrykk blant lærerstudentene. Sentralt her er deres syn på årsaker, løsninger og medborgerskap i møte med globale nøkkelproblemstillinger. Det er disse to delene i sammenheng som gir et inntrykk av hvordan BU/UBU er forstått i norsk kontekst.

Blant funnene var for det første at lærerstudentene ga uttrykk for et mangfold av ulike måter å forstå bærekraftig utvikling på og grunnleggende ulike syn på hvilken rolle skolen skal ha i møte med komplekse problemstillinger i samfunnet. Mens enkelte mente at dette var noe av det viktigste skolen skulle bidra med, mente andre at skolens hovedoppgave er å lære barna å lese og skrive. Noen sentrale tendenser var at samtlige av lærerstudentene assosierte bærekraftig utvikling innledningsvis med miljø, og UBU forsto de som miljølære. Motivasjonen for å undervise i dette var lav. Denne forståelsen kom til uttrykk i deres før-forståelse helt i begynnelsen av intervjuet. Etter hvert som de forsto bærekraftig utvikling som bredere steg motivasjonen for å undervise i dette. I utgangspunktet var troen på håp, løsninger og aktørskap (eng. *agency*) svak. Derimot gikk det igjen en tro på at endring ville tvinge seg frem av seg selv. Dette ble beskrevet som sykdomsepidemier, økonomisk eller økologisk kollaps.

For det andre viste analysen av styringsdokumenter at UBU er godt beskrevet og forankret i de overordnede nasjonale styringsdokumentene (policydokumenter), men i begrenset grad i de konkrete kompetansemålene og i de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningene. Ettersom kompetansemålene er det styringsdokumentet som i størst grad er førende for lærernes organisering av det daglige arbeidet, samt for vurdering av elevene, er en forankring her en forutsetning for at målene i de overordnede styringsdokumentene når klasserommet. Til tross for at

Kunnskapsdepartementet eksplisitt uttalte at *”Utdanning for bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle fag på alle trinn”* (Kunnskapsdepartementet, 2012), har rammebetingelsene frem til i dag ikke gitt tilstrekkelige føringer for dette. Flere fag har rom for å ta opp UBU og globale hovedutfordringer, men frem til i dag har det vært avhengig av den enkelte lærer.

De rådende diskursene i styringsdokumentene er først og fremst basert på Brundtlandkommisjonens definisjon. I artikuleringen mellom policytekstene har diskursen beveget seg fra en miljølærediskurs til en mer helhetlig tilnærming der sosial, økonomisk og miljømessig dimensjon skal sees i sammenheng. Dette sammenfaller med den internasjonale konteksten, der FNs bærekraftsmål av 2015 vektlegger disse tre dimensjonene i sammenheng.

# Forord

Med de globale hovedutfordringene vi står ovenfor trengs en felles visjon om en ønsket fremtid, som kan skape håp og handlekraft. FNs visjon om å oppnå bærekraftig utvikling innen 2030 er en stor utopi, men likevel viktig. For første gang i historien finnes universelle mål om å eliminere fattigdom og sikre miljøet. En visjon med eierskap også fra grasrotorganisasjoner og sivilsamfunn. Utdanning er en nøkkelfaktor for å kunne legge om til en bærekraftig utvikling, og skolen er den arenaen som angår hele befolkningen. Dagens elever er morgendagens velgere, yrkesaktive, politikere og beslutningstakere. Som (tidligere) lærer følte jeg at jeg hadde verdens viktigste jobb, men jeg stilte meg stadig spørsmål om hvorvidt det vi underviste i var det aller viktigste. Siden har jeg stadig reflektert over følgende spørsmål: Hva er det aller viktigste vi mennesker trenger å lære for å imøtekomme samtidens globale problemstillinger? Ikke at denne oppgaven har som ambisjon å besvare det spørsmålet, men mitt normative standpunkt er at utdanning for bærekraftig utvikling er en dimensjon vi ikke kan komme utenom.

Denne oppgaven ble påbegynt i 2015, og har på grunn av flere årsaker blitt gjort i et rykk og noen napp, ved siden av jobb og familie. 15 år har gått siden jeg avla hovedfagseksamenene mine ved Institutt for samfunnsgeografi. Jeg takket ja til et spennende jobbavbrekk i stedet for å skrive oppgave. Det viste seg å bli et langt avbrekk, men der jeg fikk brukt både samfunnsgeografi og pedagogikk i praksis. Det har nå vært en glede å fordype meg i et tema som har opptatt meg lenge i jobbsammenheng. Med min aktivistbakgrunn i bunnen har det samtidig vært en utfordring å ta meg tid til å *lese, gruble* og *skrive*, og ikke minst bevege meg fra aktivist til forsker. En enorm takk til verdens beste veileder, Elin Sæther. Dette hadde jeg ikke greid uten henne. Med sitt skarpe analytiske blikk og store hjerte har hun lært meg så mye på en så god måte. Jeg vil også rette en takk til lærerutdanningen, for å ha latt meg ha feltarbeid i deres arbeidshverdag. Takk til ansatte på Institutt for samfunnsgeografi, for å ha gitt meg grunnlaget for livslang læring. En stor takk til Ingeborg Flagstad for å ha lest oppgaven, gitt meg viktig feedback og motivasjon. Takk til Anita Wold og Gunhild Regland Farstad for gjennomlesning og gode tilbakemeldinger. Takk til Arnfinn og Knut for verdifullt samarbeid om denne tematikken i en årrekke. Takk til Mamma, Pappa, Idar og Joachim for alltid å heie på meg. Takk Idar, for redigering! Takk til Elise, Markus og Bjørn både for rom til å skrive, men også for alle herlige avbrytelser. Dere er alltid viktigst! Når en person i en familie bruker tid på noe for sin egen del, betyr det implisitt at andre i familien bidrar mere for fellesskapet. Jeg kunne ikke ha fullført dette uten deg, Bjørn.

It always seems impossible until it is done ...

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	V
Forord .....	VII
Innholdsfortegnelse .....	VIII
<b>1. Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1.1 Problemstilling .....	3
1.1.2 Oppgavens oppbygning .....	4
1.2 Bakgrunn .....	5
1.2.1 Hva er Utdanning for bærekraftig utvikling? .....	5
1.2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling i en internasjonal kontekst .....	7
1.2.2.1 Et mangfold av aktører og retninger .....	8
1.2.3 Utdanning for bærekraftig utvikling i nasjonal kontekst .....	10
<b>2. Teori .....</b>	<b>12</b>
2.1. Makt .....	12
2.1.1 Skjult makt .....	13
2.1.2 Makt som allstedsværende .....	14
2.1.3 Kunnskap, makt og sannhet .....	14
2.1.4 Hegemoni .....	15
2.2 Bærekraftig utvikling og utviklingsteoretiske perspektiver .....	17
2.2.1 Brundtlanddefinisjonen .....	17
2.2.2 Utviklingsbegrepet og utviklingsteoretisk tilbakeblikk .....	19
2.2.3 Ideen om fremgang .....	21
2.3 Skolen i samfunnet .....	22
2.3.1 Dannelse, medborgerskap og samfunnsoppdrag .....	23
2.3.2 Pedagogikkens normproblem og det pedagogiske paradoks .....	24
2.3.3 Fra en normativ til en pluralistisk tilnærming .....	25
2.3.4 Kritiske innvendinger mot UBU .....	27
2.3.5 Emosjoners rolle i UBU .....	29
2.4 Didaktiske konsekvenser .....	32
<b>3. Metode .....</b>	<b>33</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	33
3.1.1 Kritisk realisme og sosialkonstruktivisme .....	33
3.1.2 Språk og diskursanalyse .....	34
3.1.3 Språk, makt og kritisk diskursanalyse .....	35
3.2 Tekstanalyse .....	36
3.2.1 Avgrensning og utvalg av tekster .....	37
3.2.2 Diskursanalytiske verktøy .....	38
3.3 Feltarbeid .....	39
3.3.1 Deltagende observasjon av gruppediskusjoner, verksteder og foredrag .....	40
3.3.2 Dybdeintervjuer .....	41
3.3.3 Koding og kategorisering .....	42
3.3.3.1 Representasjoner .....	44
3.3.4 Fra aktivist til forsker .....	45



3.3.4.1 Forforståelse .....	45
3.3.5 Validitet, reliabilitet og etikk.....	47
<b>4. Analyse .....</b>	<b>50</b>
4.1 Framstilling av bærekraftig utvikling i styringsdokument for skolen.....	51
4.1.1 Styringsdokumentenes status.....	51
4.1.2 FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling i Norge .....	54
4.1.2.1 Fra miljølære til en helhetlig tilnærming? .....	55
4.1.3 UBU i læreplanverket.....	57
4.1.3.1 UBU i kompetansemålene .....	59
4.1.3.2 Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene .....	65
4.1.4 Manglende sammenheng .....	67
4.1.5 Fagfornyelse: Nye muligheter eller diskursiv omkamp? .....	67
4.1.6 Rådende diskurser i styringsdokumentene for skolen.....	71
4.2 Lærerstudentenes representasjoner av bærekraftig utvikling .....	75
4.2.1 Et mangfold av diskurser .....	75
4.2.2 Inkoherens i synet på årsaker og løsninger .....	81
4.2.3 Synet på endring og aktørskap på ulike nivåer .....	83
4.2.3.1 Desillusjonisme og betydningen av emosjoners rolle.....	86
4.2.4 Forbehold utfra forestilling om ideologi/normativitet .....	87
4.2.5 Førforståelse og motivasjon .....	89
4.2.6 Tverrfaglig tilnærming som åpning for engasjement.....	86
4.3 Oppsummering av hovedtendenser .....	94
<b>5 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>96</b>
<b>6 Litteraturliste .....</b>	<b>99</b>
Vedlegg: intervjuguide, samtykkeskjema.....	



# 1. Innledning

*"We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them"*

Albert Einstein (u.å)

Overordnet tema for oppgaven er Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) i det norske utdanningssystemet. Motivasjonen for å undersøke dette er basert på spørsmålet: Hva er det viktigste unge trenger å lære i møte med dagens og fremtidens globale hovedutfordringer? Dannelseseoretikeren Wolfgang Klafki (2001) hevdet at enhver dannelsesprosess bør ta utgangspunkt i de mest sentrale nøkkelproblemstillingene enhver generasjon står ovenfor (Oettingen, 2011). Til tross for at disse nøkkelproblemstillingene kan være både historisk og geografisk betinget er det noen som utpeker seg som universelle og tidløse. Av eksempler pekte Klafki på sosial ulikhet, miljø, fred og på eksistensielle og relasjonelle forhold. Beslektet med Klafkis *epokalyptiske nøkkelproblemer* er begrepet «wicked problems», som brukes i UBU litteraturen av blant annet Arjen Wals (Wals, 2016). Dette kan sies å være sosiale, kulturelle og politiske komplekse spørsmål, som ikke har et svar, men flere ulike og noen ganger motsetningsfylte svar. Ordet wicked betyr ond på norsk, men henviser til problemstillinger der flere dimensjoner griper inn i hverandre og gjør problemstillingen kompleks (Wals, 2016). Forholdet mellom økonomisk vekst og global oppvarming kan være et eksempel på en slik sammensatt problemstilling.

Som en av få institusjoner som når alle, spiller skolen en viktig rolle både for det enkelte individ og for samfunnet. Her formes hvert enkelt individ til samfunnsborgere. I forhold til dannelse er skolen viktig nettopp fordi den når alle. Denne tilgangen til å forme mennesker gjør skolen både som institusjon og i forhold til innhold til et viktig politisk anliggende. Skolens formål vedtas av Stortinget, og hva som til enhver tid oppfattes som kunnskap og sannhet er knyttet til makt. Målene formes ut fra hva som oppfattes som viktig kunnskap, sant og objektivt, og styres av rådende diskurser i samfunnet. Slik sett er sammenhengen mellom makt, språk og kunnskap viktig. Det som beskrives som skolens formål er slik sett alltid normativt (Oettingen, 2011).

I et langsiktig perspektiv vil det som læres på skolen ha en effekt på samfunnsnivå. Utdanning som nøkkelfaktor for bærekraftig utvikling er anerkjent internasjonalt gjennom delmål 4.7 i FNs bærekraftsmål (2015). Internasjonalt har blant annet *Education 2030* som mål å utvikle rammeverk

for hva slags kompetanser elever i OECD-landene vil komme til å ha behov for i et fremtidsperspektiv, mens i Norge har Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) jobbet med framtidens skole. I kjølvannet av Ludvigsenutvalgets NOU Fremtidens skole, ble det anerkjent at UBU kan være en viktig tilnærming i lys av fremtidens hovedutfordringer. At bærekraftig utvikling ble valgt ut som en av tre tverrfaglige temaer i Stortingsmelding 28 (2015-2016), kan også sees som respons på arbeidet med fremtidens skole.

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan utdanning for bærekraftig utvikling er forankret og fortolket i den norske utdanningssektoren. For det første undersøker jeg hvordan UBU/BU er forankret og fortolket i nasjonale styringsdokumenter. Styringsdokumenter er vesentlige både fordi det er her intensjonen med skolen artikuleres, i tillegg er de et uttrykk for den kulturelle, historiske og politiske konteksten skolen inngår i. I og med at skolen angår hvert enkelt barn er styringsdokumenter et samfunnsformende virkemiddel og et sentralt politisk anliggende. Det er her den politiske styringen av hva den oppvoksende generasjon skal lære uttrykkes. For det andre undersøker jeg hvilke forestillinger og oppfatninger som kommer til uttrykk i kommende læreres representasjoner av BU/UBU. Fokus her er deres forståelse av årsaker, løsninger og eget medborgerskap. Hvilke diskurser får dominere fortellingene om bærekraftig utvikling? Hvordan vi ser på verden påvirker våre handlinger, og slik blir ulike representasjoner viktige for å forstå endring (Sæther, 2017). Lærerstudentenes representasjoner er viktige fordi de får stor utbredelse og innflytelse i kommende elevers skolegang.

For både å forstå og kategorisere lærerstudentenes representasjoner har spesielt to begreper vært sentrale; geografisk skala og relasjonelt rom. For det første fordrer forståelsen av bærekraftig utvikling et flerskalaperspektiv, fordi samtidens komplekse problemstillinger krever å kunne vurdere samfunnsfenomenet på flere geografiske nivåer, altså både i et lokalt, nasjonalt og globalt perspektiv. For det andre er skala som verktøy viktig også for selve integreringen av UBU. En forutsetning for at UBU skal kunne være en nøkkel til transformasjon av samfunn er at det integreres på både globalt, nasjonalt og lokalt nivå. For det tredje er geografiske nivåer brukt i analyse av datamaterialet, både i identifisering av diskurser og i kategorisering av lærerstudentenes representasjoner. Relasjonelt rom brukes i analysen av lærerstudentenes forståelse av globale sammenhenger og forbindelser. Med relasjonelt rom menes her at det er selve sammenhengen mellom land, regioner, objekter, strukturer, prosesser, aktører og praksiser som er i fokus. Rommets eksistens avhenger av prosessene som definerer det (Jordhus-Lier & Stokke, 2017). Dette skiller seg fra en absolutt romforståelse, der den fysiske verden i større grad betraktes som en objektiv ramme for lokalisering av materielle ting, aktører og praksiser (Jordhus-Lier & Stokke, 2017).

Som bakgrunnsmateriale har jeg brukt en rekke internasjonale policydokumenter, for å se nasjonalt nivå i lys av det internasjonale. Utvalg og avgrensning av materiale for nærtekstanalyse er foretatt med utgangspunkt i hvilke policydokument som er mest sentrale og aktuelle i forhold til problemstillingen. Jeg legger størst vekt på tekster som har mest relevans for nyere tid, dette er Kunnskapsdepartementets nasjonale strategi for Utdanningståret for bærekraftig utvikling, revidert nasjonal strategi *Kunnskap for en felles framtid* (2012-2015), Ludvigsenutvalgets *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28 (2015-2016), i tillegg inngår tidligere forskning på UBU og en rekke masteroppgaver på temaet som bakgrunnsdokumenter. Fordi det pågår en nasjonal fagfornyelse har også viktige dokumenter i denne prosessen inngått som bakgrunnsmateriale, men er ikke fokus for analysen. I tillegg har jeg analysert læreplanverket under Kunnskapsløftet, herunder Generell del av læreplanen, ny overordnet del og de spesifikke kompetansemålene for grunnskolen og fellesfagene i videregående skole, samt retningslinjer for lærerutdannelsene. Disse er analysert for både å se i hvilken grad og hvordan UBU defineres og fortolkes i nasjonal kontekst. Videre undersøker jeg hvordan språket bidrar til å opprettholde maktforhold i samfunnet, og hvilke ideologiske interesser tekstene kan tenkes å tjene. Oppsummert får dette en rekke didaktiske implikasjoner, som jeg drøfter til slutt. Didaktikk betyr undervisningsteori, og innebærer teoretisk og praktisk kunnskap og viten om undervisning (Oettingen, 2016).

### **1.1.1 Problemstilling**

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan utdanning for bærekraftig utvikling er forstått og forankret i norsk utdanningskontekst, i lys av den internasjonale konteksten. Med utgangspunkt i denne tematikken undersøker jeg denne problemstillingen:

Hvordan er utdanning for bærekraftig utvikling definert og fortolket i norske styringsdokumenter og i lærerstudenters representasjoner?

Styringsdokumentene forteller både om rammebetingelsene for UBU, om hva slags diskurser om BU/UBU som kommer til uttrykk og hvilke diskursive kamper som utspiller seg.

Undersøkelsen av lærerstudentenes representasjoner forteller om deres førforståelse, motivasjon og forestillinger knyttet til UBU. I analysen legger jeg vekt på hva lærerstudentene tenker er de mest

sentrale hovedutfordringene globalt, og hva slags årsaker, løsninger og handlingsalternativer de ser for seg i møte med disse.

### **1.1.2 Oppgavens oppbygging**

Oppgaven begynner med en innledende del. I den innledende delen redegjør jeg for bakgrunn og kontekst for BU/UBU både internasjonalt og nasjonalt. Her forklarer jeg også en rekke begreper som er sentrale i oppgaven.

Kapittel to er oppgavens teoretiske rammeverk, den er tredelt og begynner med en redegjørelse av ulike teoretiske perspektiver på makt. Neste del omhandler utviklingsteoretiske perspektiver med et historisk tilbakeblikk. I tredje del drøfter jeg teoretiske perspektiver på skolen i samfunnet. Til slutt drøfter jeg didaktiske implikasjoner for UBU i lys av teoriene. I kapittel tre synliggjør jeg hvordan jeg metodisk har gått frem. For det første tar jeg opp metodologiske perspektiver på språk, diskursanalyse og ideologi. Dette utgjør et bakteppe for den neste delen, som er tekstanalyse og diskursanalytiske verktøy. Den tredje delen av metodekapitlet omhandler feltarbeidet ved lærerutdanningen. Her redegjør jeg for de kvalitative dybdeintervjuene, observasjon av gruppediskusjoner og forelesninger. Deretter redegjør jeg for hvordan jeg metodisk gikk frem for å undersøke lærerstudentenes representasjoner. Her drøfter jeg koding og kategorisering, i lys av refleksivitet. Deretter drøfter jeg en rekke problemstillinger knyttet til overgang fra aktivist til forskerrollen. Til slutt diskuterer jeg spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og etikk I kapittel fire analyserer jeg empirien. Analysedelen er todelt, der jeg i den første delen undersøker framstillingen av bærekraftig utvikling i styringsdokumentene. Deretter analyserer jeg lærerstudentenes representasjoner. I denne delen undersøker jeg hva slags førforståelse, motivasjon og diskurser lærerstudentene har av bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling. Til slutt i kapittel fem oppsummerer jeg oppgavens hovedmomenter, og drøfter hvilke mulige implikasjoner disse momentene kan ha.

## 1.2 Bakgrunn

### 1.2.1 Hva er utdanning for bærekraftig utvikling?

Utdanning for bærekraftig utvikling kan forstås ut fra ulike ståsteder og beskrives med ulikt meningsinnhold. I henhold til Dobson (1996) finnes 300 ulike betydninger av begrepet bærekraftig utvikling. De siste 30 årene kan man likevel se noen fellestrekk blant et mangfold aktører.

Internasjonalt har det - om enn stykkevis og delt - blitt uttrykt et økende behov for og et ønske om en grunnleggende endring i måten vi skaper rammer for vårt livsgrunnlag og våre levekår. Som en av flere responser på behovet for omlegging til mere bærekraftige levemåter globalt, kommer utdanningskomponenten inn som en av flere langsiktige løsningsforslag

Sustainable development cannot be achieved by political agreements, financial incentives and technological solutions alone. We need to change how we think and act, and that is where ESD has a critical role to play. No doubt education is shaped by society, but education also shapes society in profound ways. (Hodge, 2013).

Selve ideen om å utdanne *for noe* går langt tilbake i filosofiens historie, og kan egentlig spores helt tilbake til de greske filosofenes ide om verdensborgeren (Kemp, 2013). Tanker, ideer og grunnleggende filosofiske spørsmål om oppdragelsens, utdannelsens eller dannelsens rolle i samfunnsutviklingen har vært et kontinuerlig pedagogisk filosofisk tema. I *Om Pædagogikk* fra 1803 skriver Immanuel Kant

Foreldre sørger for huset, fyrstene for staten. Ingen av dem har som overordnet mål det, som er bedst for verden, eller den fullkommenhed, som menneskeheden er bestemt til, og som den også har anlæg for. Udkastet for en oppdragelsesplan må imidlertid gjøres kosmopolitisk. (Kant i Kemp, 2013, s. 28).

Selv om utdanning som en nøkkelfaktor i samfunnsendringen har vært påpekt i århundrer innen ulike filosofiske retninger, og at UBU ble omtalt allerede på begynnelsen av 1900-tallet (Wals, 2016) er det først med Brundtlandkommisjonen (1987) og deretter med Agenda 21 (1992), at utdanningsinstitusjonene har blitt tildelt ansvar for nettopp det konseptet man i dag kaller utdanning for bærekraftig utvikling.

I 1984 oppnevnte FNs generalforsamling *Verdenskommisjonen for miljø og utvikling*, også kjent som *Brundtlandkommisjonen*, en kommisjon for å utrede sammenhenger mellom miljø og utvikling. I 1987 leverte kommisjonen FN-rapporten *Vår felles framtid* (eng. *Our Common Future*), kjent som 'Brundtlandrapporten' (FN, 1987). En kan si at begrepet bærekraftig utvikling hadde sitt utspring fra denne. Selve begrepet "*bærekraftig utvikling*" ble også benyttet før Brundtlandkommisjonen (Dryzek, 2013), men det var Brundtlandkommisjonen som gjorde begrepet kjent og til dominerende diskurs (Knutsson, 2011). Kommisjonen definerte bærekraftig utvikling slik: "*Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov*" (WCDE, 1987.s.43). Visjonen er altså «Å overlevere en verden til våre etterkommere som er i samme stand som den verden vi hadde ønsket at den forrige generasjon hadde overlevert oss» (WCDE, 1987, s.43).

Som kritikk til det rådende paradigmet, der fattige land skulle tilpasses rike, uttalte Sibusisu Bengu i 1992 at «*Det verden trenger nå, er ikke utdanning for å lære de fattige å lese og skrive, men en omskolering av de rike i Nord*» (Mokhtari & Sødal, 2005). Bengu ble senere utdanningsminister under Nelson Mandelas regjering. Dette utsagnet sammen med Brundtlandrapporten kan sees som en radikal kursendring innen det rådende moderniseringsparadigmet, der fattige land skulle strukturtilpasses rike land på sentrale områder, ikke minst innen «utdanning for alle». Bengus uttalelse i forbindelse med FN-toppmøtet i Rio i 1992 ble oppfattet som et klart budskap fra viktige aktører i Sør. FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling (2005-2014) kan sees på som en erkjennelse av at det etter Rio-toppmøtet i 1992 hadde blitt gjort for lite i forhold til UBU, samtidig reflekterte nettopp dette de globale maktforholdene og den manglende viljen til endring hos sentrale vestlige stormakter (Nygaard, 2018). Oppfølgingen av dette tiåret har i ettertid blitt kritisert for manglende resultater, og at det besto av mange gode ord som *ikke* ble omsatt til handling (Straume, 2016).

Til tross for at utdanning for bærekraftig utvikling, heretter kalt UBU, deretter ble nedfelt i Agenda 21 og en rekke styringsdokument både overnasjonalt gjennom FN, OECD og i ulike nasjonale planer, har ikke UBU nådd klasserom verden over slik man skulle ønske (Straume, 2016). Utgangspunktet for denne oppgaven starter derfor med - hva er grunnen til dette? Et så stort spørsmål kan ikke besvares på 100 sider. Derfor er en avgrensning nødvendig. Hvordan er UBU fortolket og forankret i norsk utdanningskontekst, hva er de rådende diskursene i Norge, og hvordan arter disse seg? Gjennom å se



på lærerstudentenes representasjoner og norske styringsdokumenter, i lys av internasjonale rådende paradigme, diskurser og representasjoner håper jeg det vil gi noen svar. Utdanning for bærekraftig utvikling er i dag aktuelt på flere geografiske nivå. Jeg vil her redegjøre for noen hovedtrekk vedrørende UBU i internasjonal kontekst, for deretter å belyse aktuelle prosesser på nasjonalt nivå.

### **1.2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling i internasjonal kontekst**

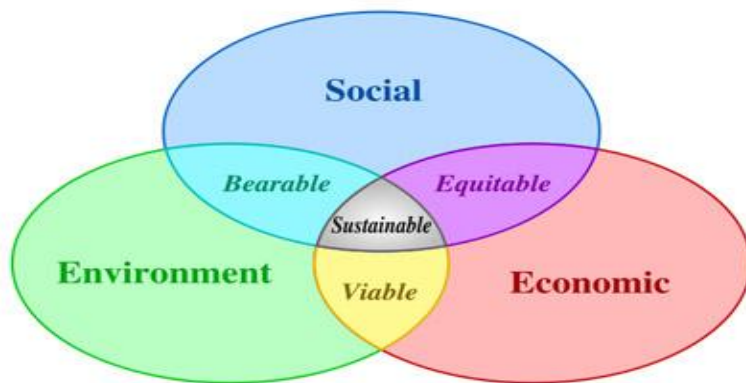
Som en oppfølger til Tusenårsmålene igangsatte FN og en rekke sivilsamfunnsorganisasjoner i 2013 en rekke åpne prosesser, kalt post 2015 prosessene. Prosessene var vesensforskjellig fra oppløpet til Tusenårsmålene, på den måten at det blant annet var nedsatt en Open Working Group, der sivilsamfunnsorganisasjoner kunne bidra helt fra starten (Frøberg, 2018). Norske sivilsamfunnsorganisasjoner var sterkt involvert i pådriverarbeidet, og det som skjedde i praksis var at sivilsamfunnsaktører var i forkant og dyttet myndighetene (Frøberg, 2018). Prosessene munnet ut i at FN i 2015 vedtok Bærekraftsmålene (SDGene), med en overordnet visjon om å eliminere fattigdom og sikre miljøet innen 2030. Målene er for første gang universelle og vil slik sett gjelde for alle land (FN, 2015). Dette står i motsetning til Tusenårsmålene (MDGene), som ble kritisert for å være en agenda der fattige land skulle tilpasses rike (Amin, 2006). Mål 4.7 er i særdeleshet viktig for UBU-satsningen, ikke minst fordi den er bred nok til å knytte ulike internasjonale retninger og kjernebegreper sammen. Delmål 4.7 gjengis i sin helhet her:

By 2030 ensure all learners acquire knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship, and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (FN, 2015)

Det ble for første gang også utviklet indikatorer på hvert mål. For UBU gjelder følgende indikatorer 4.7.1: *“Extent to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development, including gender equality and human rights, are mainstreamed at all levels in: (a) national education policies, (b) curricula, (c) teacher education and (d) student assessment”* (FN, 2015).

Som vi så av Brundtlandkommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling er den vid og kan tolkes på mange måter. Til tross for denne åpenheten har FN, OECD og sivilsamfunnsaktører rundt omkring i verden stadig løftet frem viktigheten av å se tre dimensjoner i sammenheng. *“Det finnes en innbyrdes*

vekselvirkning mellom økonomiske, samfunnsmessige og miljømessige sider ved enhver handling. Tar man ikke hensyn til alle tre sider, vil ikke resultatet være bærekraftig” (OECD, 2008). Med FNs bærekraftsmål fra 2015 ble disse tre dimensjonene enda mer synlig, og den sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonen har fått navnet de tre pilarene og illustreres fra 2015 slik:



#### 1.2.2.1 Et mangfold av aktører og retninger

Internasjonalt finnes en rekke miljøer med et mangfold av aktører som jobber for noenlunde lignende visjoner og mål som definert under UBU, men med ulike tilnærminger, begreper og definisjoner. Selv om ulike miljøer vektlegger ulike elementer, er både *Environmental Education*, *Global Citizenship Education*, *Global Education*, *Global learning*, *critical Global Education*, *Development Education*, *Global Development Education*, *Human Rights Education*, *Peace Education*, *Education for Sustainable Consumption (ESC)*, *Sustainability Education* og *Education for Sustainable Development* beslektet med ESD, som vi i Norge kaller for UBU (Nygaard & Wegimont, 2018). Disse ulike nettverkene og retningene kan sees på som en del av det internasjonale samfunnets respons på globale hovedutfordringer, artikulert som klimakrise, matkrise, gjeldskrise og finanskriser, der underliggende utviklingsdiskurser styrer valg av hovedfokus. Felles for de er at *utdanning* betraktes som en hovedfaktor for endring, og at deres formål er eksplisitt *utdanning for noe*. Disse miljøene er ofte også sterke pådrivernetter for å få integrert tematikken i utdanningssektoren i ulike land og for å få satt tematikken på dagsorden (Wals, 2016). Et kjennetegn på et slikt pådrivernetter er et sterkt sivilsamfunnsengasjement og den tette sammenkoblingen mellom et bredt mangfold av ulike aktører, for eksempel universiteter, lærerorganisasjoner, interesseorganisasjoner, NGOer og utviklingsmyndigheter. Wals (2016) kaller slike nettverk «The big 5». I henhold til Wals (2016) er nettopp denne organiseringen og samarbeidet på tvers av et mangfold av aktører en nøkkel til å lykkes med implementering av UBU i nasjonale strukturer. Norad og Sida er eksempler på

utviklingsmyndigheter som har spilt en rolle (Knutsson, 2013). I disse diskusjonene om utdanningens rolle i møte med globale hovedutfordringer er det ofte beslektede temaer som går igjen både nasjonalt og internasjonalt, om enn med ulike innganger og nyanseforskjeller i begrepene (Nygaard & Wegimont, 2018). Enten disse kategoriseres under merkelappen UBU, GCE eller kompetanser for det 21. århundre så handler de om mye av det samme- hvordan skal skolen møte globale hovedutfordringer. Diskusjonen om kompetanser for det 21. århundre går under forkortelsen DeSeCo som står for *Definition and Selection of Key Competencies* fra 2003 (Sinnes, 2015). Mange av disse miljøene bruker Maastricht deklarasjonen (*eng.* The Maastricht Declaration) av 2002 som felles referanseramme

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship. (Nygaard & Wegimont, 2018. s.2).

Selv om det er overlapp mellom de ulike miljøene som er opptatt av *utdanning for noe*, er det også spenninger og ulike innfallsvinkler. Først og fremst foregår en spenning mellom de som vektlegger miljø på den ene siden og de som vektlegger sosial ulikhet på den andre (Knutsson, 2011). I tillegg er det ulike nyanser av hvilken rolle medborgerskapsbegrepet skal ha. I Global Citizenships Education er for eksempel medborgerskapsdimensjonen mere eksplisitt enn i for eksempel Development Education (Nygaard & Wegimont, 2018). Et annet skille går mellom de som vektlegger den formelle utdanningssektoren og de som fokuserer på uformell utdanning (*eng.* *Development Education and Awareness Raising.*) Noe av grunnen til at enkelte miljøer beveget seg vekk fra bærekraftsbegrepet, var fordi begrepet ble assosiert med miljø, naturvern og klima alene (Knutsson, 2011). Disse kritiserte det ensidige fokuset på miljødimensjonen, og at den gikk på bekostning av den sosiale og økonomiske komponenten. I stedet for å påvirke innenfor UBU-kretsene, ble miljøene fragmenterte. Etter at FNs bærekraftsmål (2015) ble vedtatt med utgangspunkt i de tre pilarene, er bærekraftsbegrepet på veg tilbake både internasjonalt og nasjonalt. Det finnes flere argumenter for å benytte begrepet UBU sammen med begrepet globalt medborgerskap, dette for å tydeliggjøre den sosiale og den globale dimensjonen, samt å synliggjøre dannelses- og aktørperspektivet. De ulike aktørenes artikulering må forstås på bakgrunn av disse ulike konseptuelle vektleggingene og nyanseforskjellene i formålet. Samtidig kan ikke fremveksten av disse ulike konseptene og tilnærmingene forstås uten å se på de ulike systemene for offentlig tilskudd (Knutsson, 2011). Hvilke konsepter det gis støtte til varierer fra land til land, og det er konkurranse om midlene «*The question*

of how to address the concept of sustainability is not only a conceptual debate, but has to do with access to funding instruments” (Scheunpflug & Asbrand, 2006). I sentrale dokumenter har dessuten EU og FN ulik vektlegging når det gjelder formell sektor og sivilsamfunnet som arena for læring og aktivt medborgerskap (Nygaard & Wegimont, 2018). Dette bidrar i noen grad til fragmentering, svakt samarbeid og koordinering på tvers (Nygaard & Wegimont, 2018). Utdanning for bærekraftig utvikling, slik det artikuleres av spesielt FN, sivilsamfunnsorganisasjoner og NGOer kan med rette sies å ta til orde for holdnings- og handlingsendring. Ofte henvises det til følgende del av Brundtlandkommisjonens rapport:

Skal man lykkes i å endre menneskenes holdninger, slik vi tar til orde for, må det gjennomføres en omfattende kampanje som gjennom informasjon og opplæring engasjerer store folkegrupper. En slik kampanje må begynne nå for å legge grunnlaget for bærekraftig framgang for menneskeheten. (WCED, 1987).

Alle disse ulike retningene som argumenterer for en *utdanning for noe* (Education for Peace, Education for Human Rights, Education for Global Citizenship, Education for Sustainable development), kan ikke forstås uten å sees i sammenheng med den øvrige utdanningskonteksten. Den dominerende diskursen på utdanning internasjonalt, har vært og er *utdanning for alle* diskursen, der hovedformålet er å gi unge lese- og skriveferdigheter (Bloch & Swadener, 2009). Denne *utdanning for alle* diskursen har til nå vært hegemonisk (Nguyen, 2010), og i politiske prosesser fremstått som lukket. Handlingsplaner for UBU fra 1987 og frem til 2015 fremstår som løsrevne prosesser, som ikke ser ut til å ha vært knyttet opp til den gjengse (*eng. mainstream*) utdanningsdiskusjonen. I erkjennelse av at fremdriften var krevende vedtok FN-toppmøtet Rio+10 å igangsette FNs utdanningstiltak for bærekraftig utvikling (2005-2014). Til tross for lovord forble denne ukjent for de fleste, i likhet med de fleste andre strategier innen UBU (Straume, 2016). Et viktig vendepunkt er etableringen av FNs bærekraftsmål i 2015. Her får delmålet 4.7, som er utdanning *for noe*, en plass innenfor hovedmål 4 som i hovedsak dreier seg om *Utdanning for alle*. UBU er altså innenfor det diskursive utdanningsfeltet, og kan slik sett ta del i den diskursive kampen om betydningstilskrivelse.

### 1.2.3 Utdanning for bærekraftig utvikling i nasjonal kontekst

På nasjonalt nivå er det spesielt tre sentrale og aktuelle forankringspunkt for UBU i nyere tid. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) “*Fag-fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*” ble bærekraftig utvikling løftet frem som en av tre tverrfaglige temaer «*som skal inn i alle fag på alle*

*trinn der det er relevant»* (Kunnskapsdepartementet, 2016). De øvrige tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Dette ble bestemt etter råd og forslag fra det regjeringsoppnevnte Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8). Prosessen med Ludvigsenutvalgets *Fremtidens skole* foregikk fra 2013-2015, med bred involvering av skolesektor og sivilsamfunn og med åpne høringsprosesser (Utdanningsforbundet, 2015). Bærekraftig utvikling var et aktuelt tema gjennom hele prosessen, og var foreslått som en av tre tverrfaglige temaer (NOU 2015:8). I perioden 2017 til 2020 skal alle fagene i grunnskolen og i de gjennomgående fagene i videregående opplæring fornyes. Utdanningsdirektoratet leder arbeidet med å fornye fagene, og det legges opp til bred inkludering og åpne prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette innebærer at det er et rom for inkludering og påvirkning som tidligere ikke har eksistert. I de kommende tre årene vil fokus være på å utvikle kjernen i fag, læreplanrevisjon og integrering av de tre nye tverrfaglige temaene. Parallelt med fagfornyingsprosessen pågår også revidering av retningslinjer for lærerutdanningene (UHR, 2018) og prosesser i det såkalte Liedutvalget, som skal foreslå struktur, organisering og fagsammensetning i fremtidens videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fagfornyningen innebærer omfattende prosesser med mange aktører, og fornyelsesprosessen omtales som et nybrottsarbeid som vil forme norsk skole de neste 20 årene.

## 2. Teori

For å analysere både styringsdokumentene og lærerstudentenes representasjoner har jeg vært avhengig en rekke teoretiske perspektiver. Dette kapitlet er derfor delt inn i tre hoveddeler. I første del drøftes ulike teoretiske perspektiver på makt og forholdet mellom makt, kunnskap og sannhet. Ulike dimensjoner av makt er essensielt både for å forstå forholdet mellom skolen og samfunnet på den ene siden, men også den diskursive kampen rundt begrepet bærekraftig utvikling. I neste del drøftes kjernebegrepet bærekraftig utvikling og selve utviklingsbegrepet. En viktig dimensjon i lys av utviklingsbegrepet er rom forstått som relasjonelt. Dette, samt nærliggende konsepter knyttet til utvikling og miljø vil jeg drøfte i lys av noen sentrale utviklingsteoretiske perspektiver og med et historisk tilbakeblikk på hvordan noen hoveddiskurser om utvikling er utformet over tid. I den tredje delen som omhandler *Skolen i samfunnet* vil jeg drøfte teoretiske perspektiver på hvordan skolen som en institusjon som når alle svarer på samtidens utfordringer. Her er perspektiver på makt, særlig den produktive forståelsen sentral. Utgangspunktet for diskusjonen er skolens todelte formål og mandat - samfunnsoppdraget på den ene siden og for enkeltindividets læring på den andre siden. Dette bringer oss over i en refleksjon over begrepene dannelse, medborgerskap og deltagelse. Videre inngår en diskusjon om normativitet, sett i lys av makt, og utfordringer som følger med å skulle bruke skole og utdanning som en arena til å forme framtida. Her løftes noen kritiske innvendinger mot UBU frem, og danner utgangspunktet for en rekke didaktiske forutsetninger. De didaktiske konsekvensene belyses som en følge av diskusjonen over. I denne delen inngår også teorier om emosjoners rolle, og betydningen av en pluralistisk tilnærming til UBU.

### 2.1 Makt

Å beslutte hva slags kunnskap barn og unge presenteres for i skolen, samt hvordan opplæringen skal organiseres innebærer makt. Hvilke diskurser som er de rådende innen utdanning avgjør hva som velges og velges bort. I det følgende vil ulike perspektiver på makt belyses. Først belyses Lukes (2005) tre-dimensjonale syn. Deretter vil jeg diskutere Foucaults (1980) maktperspektiv, for til slutt å komme inn på hegemonibegrepet og Faircloughs (2010) kritiske diskursanalyse.

### 2.1.1 Skjult makt

Lukes (2005) skiller mellom et en-dimensjonalt, to-dimensjonalt og tredimensjonalt syn på makt. De to første formene er synlige og eksplisitte, mens den siste er skjult. Det som kjennetegner en endimensjonal forståelse av makt er at den nærmer seg makt som noe direkte observerbart. For eksempel får A makt over B ved at A får B til å gjøre noe hun/han ellers ikke ville gjort. Hvis for eksempel noe utelates fra dagsorden er dette observerbart, men likevel mere skjult. Dette kan kalles en to-dimensjonal form for makt. Når en fremsetter et enkelt syn, perspektiv, diskurs eller ideologi som om det er det eneste alternativet, når det egentlig er mange, er det bruk av skjult makt. Her holdes noe borte ved å redusere alternativene gjennom språklige virkemidler. Som illustrasjon på det tre-dimensjonale synet kan A også utøve makt ved å forme, påvirke og bestemme Bs ønsker. I henhold til Lukes er den mest effektive formen for makt å få andre til å ønske det samme som deg selv, og det kan gjøres ved å kontrollere deres tanker og begjær (Lukes, 2005). Denne tre-dimensjonale typen av makt er vesentlig i kritisk diskursanalyse, noe jeg vil komme tilbake til. Makt tolereres nemlig når den er skjult, usynlig og lite eksplisitt, og dens suksess er proporsjonal til dens evne til å skjule egne mekanismer (Foucault, 2000). Makt tolereres ikke på samme vis når den er eksplisitt. Med dette mener Foucault at hvis maktmekanismene kommer eksplisitt til syne, kan en diskurs forvente å møte mer motstand, eller kanskje ikke bli tatt alvorlig. For eksempel vil en åpenbar rasistisk tekst overbevise færre enn om teksten klarer å skjule budskapet sitt på en subtil måte (Rønbeck, 2012). Makten er også skjult når man får noe til å fremstå som så naturlig at det ikke lenger stilles spørsmålstegn ved. Dette tilsvarer det som Bordieu kaller *doxa*, noe det ikke stilles spørsmålstegn ved (Skrede, 2017).

Selv om det alltid er mulig med kamp om diskurser og strukturer, er det enkelte diskurser eller ideologier som er så etablerte at de blir sett på som *objektive* (Skrede, 2017). Laclau og Mouffe (2001) hevder at det vi oppfatter som objektivt eller som sannhet er et historisk resultat av politiske prosesser. Når sporene av makt eller maktrelasjonene i denne forbindelse viskes ut, glemmes det at omverden er politisk konstruert (Laclau & Mouffe, 2001). Når noe fremsettes som om det er objektivt, naturgitt eller som om det er det eneste alternativet der det i virkeligheten er mange

mulige alternativ, kan det være tegn på en hegemonisk makt. Når en diskurs eller ideologi blir stående igjen som den rådende og dominerende kalles dette hegemoni (Jørgensen & Phillips, 1999). Overgangen mellom diskurs og ideologi er glidende, i oppgaven brukes ideologi i betydningen diskurs som har fått en bestemt politisk status. Fairclough definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og undertrykkelse (Fairclough, 2003, s. 218)

### **2.1.2 Makt som allstedsværende**

Med sitatet «*We need to cut off the kings head*» illustrerer Foucault (1980, s.121) en bevegelse vekk fra makt forstått som noe som besittes av bestemte enkeltpersoner og institusjoner. Den type makt Foucault er opptatt av er makt som allestedsværende. Den er dynamisk og angår alle nivåer av sosial eksistens. Dette er en form for makt som ikke noen besitter, men som rullerer mellom aktører som på en og samme tid både kan utøve og bli utsatt for maktbruk (Foucault, 1980, s. 98). Dette er ikke makt forstått som noe som skal erverves, berøves eller deles, men den har en mer relasjonell karakter som utøves i et vekselspill mellom forskjellige forhold (Rønbeck, 2012). Makt inngår for eksempel i gruppedynamikk mellom mennesker på en arbeidsplass eller i et parforhold. Enhver maktrelasjon har et visst spillerom og åpner slik sett for alternative muligheter. I den grad relasjonene ikke er asymmetriske, kan denne formen for makt anses som produktiv og positiv, og må skilles fra både maktmisbruk, dominans og fra den makten som er direkte uheldig for en annen (Skrede, 2017). All dominans innebærer riktignok makt, men all makt er ikke dominans. I henhold til Hanna Arendt er det også viktig å skille makt fra vold (Kvamme et al., 2016). Vold kan rettferdiggjøres ut fra målet, men vold kan ikke legitimeres (Kvamme et al., 2016). Makt derimot trenger ikke å rettferdiggjøres, men må ha legitimitet. Makt og vold er slik sett ikke bare forskjellige, men de er motsetninger (Kvamme et al., 2016). Arendts syn på makt er i tråd med Foucaults produktive maktbegrep, men hun legger i tillegg inn både en handlings- og en fellesskapsdimensjon. Makt oppstår når mennesker samler seg for å handle i fellesskap, og makt opphører når det fellesskapet ikke lenger er, som for eksempel under den amerikanske revolusjonen. Arendts maktbegrep har mindre relevans for å forstå språk, diskurs og produksjon av kunnskap, men hennes maktforståelse er relevant for synet på autoritet. Hun argumenterer for at autoritet kan sees på som produktivt og nødvendig, og at dette må sees på en ny måte i forhold til skole, oppdragelse og utdanning (Kvamme et al., 2016).



### 2.1.3 Kunnskap, makt og sannhet

Foucault hevder at makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. «*Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold*» (Foucault i Rønbeck, 2012, s. 95). Alle samfunn og epoker i historien har sine spesifikke makt- og kunnskapsregimer som produserer forskjellige sannheter. Tatt i betraktning at ingen kan se verden som den egentlig er, men kun fra ulike ståsteder, vil makt og kunnskap være dialektisk. At kunnskap slik sett er situert, får konsekvenser for hva som oppfattes som sant og objektivt (Sæther, 2017). På samme tid kan sannhet og makt sees som en sirkulær kraft som produserer kunnskap (Rønbeck, 2012). «*Det som til enhver tid betraktes som sannhet er en effekt av forskjellige diskursive og institusjonelle og maktgjennomsyrende praksiser*» (Foucault i Rønbeck, 2012, s. 20). Oppfattelsen av sannhet og kunnskap avhenger slik sett av gjeldene maktrelasjoner. Denne relasjonen mellom makt, kunnskap og sannhet bidrar til å skape dominante diskurser som fremstår for oss som «naturlige» og «riktige» (Rønbeck, 2012).

### 2.1.4 Hegemoni

Ut fra et diskursanalytisk perspektiv forstås hegemoni som en fastlåsing av elementer i momenter. Som forklart i metodekapitlet er elementer i denne forbindelse tegn som ennå ikke har fått fastlagt sin betydning, de er flertydige (Jørgensen & Phillips, 1999). I en diskursiv kamp vil man hele tiden forsøke å få elementer til å bli momenter gjennom å redusere deres flertydighet til entydighet. Forekommer dette, kalles det *lukning* (Jørgensen & Phillips, 1999). Da oppløses kampen med andre måter å forstå virkeligheten på, og det er altså snakk om en hegemonisk diskurs. «*Hegemoni forstås som en kontingent sammenknytting av elementer i en artikulasjon i et uafgjørligt terræn*» (Jørgensen & Phillips, 1999, s.61). I og med at denne lukningen aldri er absolutt, bør hegemoni bli forstått som en kontinuerlig prosess som innebærer at en ideologi eller diskurs aldri etableres totalt (Knutsson, 2011). Som vist i omtalen av objektivitet og sannhet, er det alltid diskurser som oppfattes som mer objektive enn andre. Men, sier Laclau og Mouffe (2001), de er aldri mere etablerte enn at motstridende syn kan konkurrere dem ut. Ingen diskurs kan etableres totalt, selv om de kan ha en hegemonisk posisjon. Det er alltid en stadig kamp mellom ulike diskurser og måter å definere sider av virkeligheten. Hegemoni er slik sett aldri helt stabil, men skiftende, og konsensus er alltid et spørsmål om grad. Gramsci (1971) fremhever betydningen av hvordan hegemoniet opprettholdes av skjulte og sofistikerte maktmekanismer «*The dominating group, alliance or bloc, uses sophisticated persuasion,*

*intellectual transactions and moral authority to reach into the very 'hearts and minds' of people and exercise power as if it were an expression of their own interests and aspirations"* (Knutsson, 2011, s.65). På denne måten opprettholdes den herskende konsensus i samfunnet og folks virkelige interesser tilsløres (Jørgensen & Phillips, 1999). Som vi var inne på skaper relasjonen mellom makt, kunnskap og sannhet dominante diskurser som fremstår for oss som naturlige og riktige (Rønbeck, 2012). Gramscis maktperspektiv omtales av Jones (2006) slik: *"Gramsci's highly original understanding of power sees it as something that is actively lived by the oppressed as a form of common sense"* (Jones i Knutsson, 2011 s.65.) I henhold til Gramsci (1971) er det et dialektisk forhold mellom utdanning og hegemoni, og han ser dette i et flerskalaperspektiv.

Every relationship of 'hegemony' is necessarily an educational relationship and occurs not only within a nation, between the various forces of which the nation is composed, but in the international and world-wide field, between complexes of national and continental civilizations (Gramsci i Knutsson, 2011.s.65.)

Faircloughs kritiske diskursanalyse trekker på Gramscis marxistiske perspektiver. Fairclough definerer ideologi som representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og undertrykkelse (Fairclough, 2003, s. 218). Gramsci er interessant fordi han lenge før sosialkonstruktivismen og postmodernismens inntog var inne på ideologiens og språkets betydning i forhold til makt og endring. Selv om Gramsci var godt forankret i marxistisk dialektikk, brakte han inn en tro på at endring er mulig gjennom avideologisering. Det er altså mulig å erkjenne at geografisk ujevn utvikling produseres av det økonomiske kapitalistiske systemet, men det deterministiske aspektet får mindre betydning enn i ortodoks marxisme, i og med at sosial praksis kan endres gjennom avideologisering. Slik kan et marxistisk perspektiv på økonomi som hovedfaktor bak sosial ulikhet, forenes med et perspektiv på at det også er foranderlig gjennom dekoding av diskurs eller avideologisering. Med Gramsci ble det mulig gjort en distinksjon mellom historisk økonomisme og historisk materialisme, som åpnet for en mer fleksibel og dynamisk marxistisk forståelse av forholdet mellom basis og overbygning (Knutsson, 2011). Dette ga konsekvenser for struktur-aktørperspektivet, og selv om en rekke analyser av for eksempel sosial ulikhet kom frem til at økonomi determinerer, får aktører i et slikt perspektiv likevel et spillerom i forhold til å kunne påvirke struktur gjennom språk: *"Structures, of course, delimit what is possible, but these structures are themselves changeable"* (Gramsci i Knutsson, 2011, s.62). Endring er slik sett mulig ved å fokusere på selve dialektikken mellom struktur-aktør, subjekt-objekt og individ og samfunn (Peet, 1998). Jacques

Derridas begrep dekonstruksjon kan sees på som en strategi for endring (Laclau & Mouffe, 2001). Gjennom dekonstruksjon ser vi at elementer kunne vært knyttet sammen på en annen måte, og slik sett kan hegemoniet brytes opp (Jørgensen & Phillips, 1999). En diskursanalyse er slik sett en dekonstruksjon og en strategi for endring.

## 2.2 Bærekraftig utvikling og utviklingsteoretiske hovedperspektiv

Konteksten både UBU og BU eksisterer innenfor er vesentlig. Jeg vil derfor komme innpå noen hovedperspektiver og sentrale konsepter i det utviklingsparadigmet vi har vært en del av. *“We cannot really understand the position and historical evolution of global development issues in the ... curriculum without understanding the intellectual history of development and the evolution of development cooperation”* (Knutsson, 2011, s.11).

### 2.2.1 Brundtlanddefinisjonen

Som nevnt innledningsvis i bakgrunnskapitlet ble grunnlaget for UBU lagt med Brundtlandkommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling i 1987. Det innebærer 30 år med diskursiv kamp om hvilket bestemt meningsinnhold UBU skal ha. Begrepet bærekraftig utvikling definert av Brundtland er både rost og kritisert for å være så vidt at det kan inneholde et stort mangfold av synspunkter på kryss og tvers. At et begrep kan fylles med mange ulike elementer, kalles i et diskursanalytisk perspektiv flytende betegner (dette er forklart i metodekapitlet). En vanlig kritikk er at BU begrepet definert av Brundtland uttrykker det Øhman ville kalle en harmonimodell, der makt og interesse motsetninger utelates. Dryzek (2013) hevder for eksempel at BU diskursen består av en kombinasjon av økonomisk vekst, global rettferdighet og miljøvern, der det ikke tas et oppgjør med dens iboende ideologiske motsetninger. For eksempel kan kritikere fristes til å kategorisere Brundtlandsdefinisjonen som en nyliberal diskurs. Samtidig kan det synes som at det er vel så mange med en sosial rettferdighetstilnærming som føler eierskap til definisjonen, der sosial utjevning tas for gitt, noe som ikke passer inn i et nyliberalt perspektiv (Knutsson, 2011). Andre (Rist, 2008) mener at det er nettopp fordi begrepet kan romme så mange tolkninger og er skrevet som en harmonimodell at det har vært mulig å oppnå en felles støtte verden over, og at begrepet fortsatt overlever etter 30

år. «*The tremendous success of this idea is due to its elasticity*» (Knutsson, 2013.s.11). Det er spesielt fire faktorer som kan se ut til å kjennetegne Brundtland definisjonen. For det første knyttes både miljø og utvikling sammen på en måte som gir rom for å se de i sammenheng. For det andre fremheves det antroposentriske aspektet ved at definisjonen starter med mennesket, ikke naturen og miljøet. Menneskelig handling (aktørskap) er fremhevet eksplisitt. For det tredje har den en optimistisk grunntone, ved at det er måtehold som indikeres, ikke grenser. Gjennom å belyse økonomisk vekst og bærekraft i sammenheng skapes en optimisme (Laumann, 2007). I tillegg fokuserer den på basisbehov, der det hevdes at alle mennesker i alle deler av verden, både nå og i fremtiden, har mulighet til å imøtekomme sine behov. Denne måten å fremstille sammenhenger mellom både mennesket og natur, en nåtid og fremtid, samt den universelle dimensjonen og det elastiske aspektet kan sees som selve kjernen i Brundtlandsdefinisjonen (Laumann, 2007). Knutsson (2013) hevder at det i kritikken av begrepet synes en manglende forståelse for hvilken politisk kontekst denne typer begreper og tekster skapes i. Tekster som *Vår felles framtid* (eng. *Our Common Future*) bør ikke leses som en utviklingsstrategi i seg selv, men som et kompromiss, som skaper en mulighet til fortolkning i mange retninger (Knutsson, 2011). I prosesser der det gjengse (eng. *mainstream*) er et mål og konsensus er middelet, bør det ikke komme som en overraskelse at begrepene rommer paradokser og motsetninger (Knutsson, 2013). Ut fra et pragmatisk perspektiv ville ikke BU være del av en gjengs (eng. *mainstream*) utviklingsdebatt uten å romme ulike ideologiske tilnærminger. Hvis UBU skal anses som en strategi for BU, er en forutsetning at UBU integreres i alle land. Skal den kunne integreres i alle land må begrepene BU/UBU gjøres gjengse. Dette forutsetter en åpenhet for fortolkning og rom for ulik meningsdannelse. Bruntlandkommisjonens BU begrep kan slik sett heller forstås som et verktøy for å få globale sammenvevde problemstillinger (eng. *wicked problems*) på dagsorden.

Det at begrepet kan beveges i mange retninger og har rom for ulike fortolkninger har skapt spenninger innen UBU. Frem til 2015 sto den største spenningen i UBU mellom utvikling og miljø, med ulike leire som dro i hver sin retning. I tillegg var det tydelig at miljølærediskursen i UBU hadde vært den hegemoniske (Sætre, 2016). I de ulike styringsdokumentene ser vi en gradvis større anerkjennelse av at miljø og utvikling må sees i en helhetlig sammenheng, og at det er selve skjæringspunktet mellom som er det sentrale (Unesco, 2017). Etter 2015 er det de tre pilarene som i større grad angir definisjonen, ved at det understrekes at både sosial, økonomisk og miljømessig dimensjon må sees i sammenheng, skal det være bærekraftig (Unesco, 2017). Det økonomiske og samfunnmessige aspektet har altså blitt forankret, slik at miljødimensjonen ikke lenger har

hegemoni. Men hva sosial, økonomisk og miljømessig dimensjon innebærer er ikke gitt, og er fortsatt åpent for fortolkning. Det er i spennet mellom disse pilarene vi finner de såkalte sammenvevde, komplekse problemstillingene (eng. *wicked problems*). Det er også her stor grad av dissens. Begrepsparet «bærekraftig» og «utvikling» blir komplekst (eng. *wicked*) når de står sammen. Begrepet bærekraftig referer til miljødimensjonen, og er ikke nødvendigvis i seg selv like komplekst isolert sett. Det er sammen med begrepet utvikling de komplekse spørsmålene og ideologiske motsetningene oppstår (Knutsson, 2011). Begrepet *utvikling* innehar store ideologiske motsetninger, og når ulike aktører snakker om utvikling kan det være svært ulike betydninger til grunn både i forhold til ideologiske og tematiske vektlegginger (Rist, 2008). Utviklingsbegrepet må forstås i lys av den historiske bakgrunnen det ble skapt i, der flere motstridende retninger innen utviklingsteoriene har tatt eierskap til begrepet. Ulike teorier bruker begrepet utvikling, men i synet på hvordan utvikling skapes, legges både forskjellige og noen ganger gjensidig utelukkende betydninger til grunn.

### **2.2.2 Utviklingsbegrepet og utviklingsteoretisk tilbakeblikk**

Etterkrigstidens utviklingsparadigme var preget av dualistiske ytterpunkter, med avhengighetsteorien og moderniseringsteorien i direkte opposisjon til hverandre (Potter, 1999). Det var riktignok et mangfold av ulike teoretiske retninger, men jeg velger å her belyse disse hovedkategoriene, både fordi elementer fra disse har en modifisert gjenklang i dagens debatter, og fordi de utgjorde en grunnleggende motsetning i synet på årsaker, løsninger, strategier og ansvar. En måte å kategorisere synet på årsaker er å grovinndeles dem i interne eller eksterne årsaker til manglende utvikling. De fleste innen dagens utviklingstenkning ser disse årsakene i sammenheng og anerkjenner samspillet, men etterkrigstidens utviklingsparadigme var preget av såkalte grand theories, kombinert med moderniseringsteori som hegemonisk diskurs (Rist, 2008). Med W.W. Rostows stadieteori og Lewis modell av fattigdom falt moderniseringsteoriens vektlegging av årsaker på indre faktorer i hvert enkelt land (Peet, 1999). Gjennom å ensidig vektlegge interne faktorer som korrupsjon, naturkatastrofer, manglende demokrati, manglende utdanning, nedtones sentrale geografiske sammenhenger. Når dimensjoner av relasjonelt rom og gjensidig avhengighet (eng. *interdependence*) utelates får dette konsekvenser for hvordan makt og årsakssammenhenger fremstilles. Spørsmål om årsaker, løsninger, ansvar og endring fikk i sin ytterste konsekvens et «blaming the victim» perspektiv (Hesselberg u.å). Dualisme, dikotomisering og forenklinger preget moderniseringstenkingen. Samfunn ble delt inn i tradisjonelle eller moderne, uutviklede eller underutviklede, siviliserte eller

barbariske (Potter, 1999). Rostow plasserte alle samfunn inn i ulike stadier basert på deres utviklingsnivå. Stadieteorien beskrev samfunnsutviklingen gjennom 5 stadier, fra tradisjonelt (uutviklet) til massekonsumsamfunnets moderne samfunn (Rostow, 1960). Dette indikerte ikke bare et lineært, men også etnosentrisk syn på utvikling (Peet, 1999), der rike land framstilles som løsningen og ikke del av problemet. Grunnen til at Rostows stadieteori får såpass mye oppmerksomhet er fordi han hadde en ledende posisjon i konvensjonell utviklingstenkning spesielt på 60-tallet når holdninger og utviklingsstrategier ovenfor den «tredje verden» ble etablert (Knutsson, 2011). I offentlige taler om både utenriks- og utviklingspolitikk er det klare henvisninger til Rostow. Dette fikk implikasjoner på hva slags bilder som ble konstruert av rike og fattige land, og hva slags «medisin» rike land forespeilte. Moderniseringsteorien er også forenelig med nyklassisk økonomi og nyliberalisme (Potter, 1999).

De politiske implikasjonene blir nevnt av Peet (1999) slik:

Traditional societies wishing to develop need only copy the already-proven example of the West, while generous Western governments should send armies of modernizers, like Peace Corps or retired corporate executives... and the backward countries should ....only welcome U.S. aid, investment, corporations, and direction (Peet, 1999, s. 83).

Motsatsen var Andre Gunder Franks avhengighetsteori. Han presenterte en teori der eksterne årsaker, strukturer og relasjoner mellom land ble vektlagt (Peet, 1999). Relasjonelt rom fikk på denne måten ikke bare betydning, men ble selve utgangspunktet for å forstå sammenhenger mellom rike og fattige land, omtalt som «utviklede» og «underutviklede» land. «Underutvikling» av regioner og land fant sted ikke som resultat av dualistiske samfunn (klasse internt), men som resultat av historiske gjensidige prosessen mellom utviklingen av utviklede land og underutviklingen av såkalte underutviklede land (Frank, 1969). I sin tekst «*The Development of Underdevelopment*» av 1969 beskrives denne historiske prosessen som dialektisk ved at utvikling av rike land henger gjensidig sammen med underutvikling av fattige land. I sin metropol-satellitt modell, viste han hvordan sentrums metropoler sugde overskudd ut av periferiens satellitter (Frank, 1969). Drivkraften bak metropol-satellitt strukturens gjensidige utbytting var kapitalisme. Frank (1969) fremholdt videre at utvikling fant sted når satellittenes bånd til metropolene var svakest, for eksempel viste han til Latin-Amerika under 1. og 2. verdenskrig og i mellomkrigstiden. Derav ble den viktigste utviklingsstrategien frakobling fra verdensøkonomien. Med kapitalisme som drivkraft viste han hvordan fattigdom og ulikhet ble påført utenfra og at det er denne ene og samme prosessen siden 1500-tallet som har

skapt fattige og rike land, samt fattigdom og rikdom internt i land (Peet, 1999).

Disse to synene, med avhengighetsperspektivet på den ene siden og moderniseringsperspektivet på den andre, sto i direkte opposisjon til hverandre. Men det var ikke et antagonistisk forhold, fordi moderniseringsparadigme var rådende. Samtidens kalde krig, viste også opplagte sammenhenger mellom henholdsvis ortodoks marxisme og avhengighetsteori, og mellom liberalisme (ny-liberalisme) og moderniseringsteori (Peet, 1999). Selv om det med Berlinmurens fall markerte slutten for den kalde krigen og de store meta-narrativene, har tankegodset fra begge disse retningene preget synet og debatten opp til i dag (Peet, 1999). Nivået av abstraksjon og generalisering, samt svake koblinger til empiri og deres essensialistiske dimensjon ble sterkt kritisert. I takt med postmodernismens inntog og det bredere paradigmeskifte, gikk man bort fra slike «grand theories» eller metanarrativer. Vel og merke innen vitenskapen, i praksis er diskursene og virkelighetsoppfattelsen mere seiglivet.

### **2.2.3 Ideen om fremgang**

Et sentralt element i moderniseringsparadigmet er ideen om fremgang (Peet, 1999). Fremgang kan sies å være en prosess der det nåværende stadiet eller resultatet alltid anses som bedre enn foregående stadier, og der framtidige stadier forventes å bli bedre enn det som er nå (Kvamme, et al. 2016). Det er spesielt to viktige faktorer som ligger til grunn bak ideen om fremgang: den er normativ og operer etter en lineær tidsoppfatning (Kvamme, et al. 2016). Ideen om fremgang finnes så langt som 2000 år tilbake, men forestillingen ble spesielt sentral under moderniteten, fra 1600-tallet, og var sammen med et eurosentrisk verdensbilde grunnleggende i moderniseringsparadigmet (Peet, 1999). Eurosentrisme er en versjon av etnosentrisme og innebærer å vurdere andre samfunn ut fra sin egen kulturs målestokk (Eriksen, 1993). Eget ståsted, verdier og normer blir utgangspunktet man ser verden fra, heller enn å forsøke å forstå samfunn ut fra sine egne forutsetninger (Eriksen, 1993). Med en eurosentrisk tilnærming opphøyer man seg selv og sin kultur, og ens eget «ethnos» plasseres i sentrum og farger måten en ser på verden (Amin, 1992). «*De andre*» (Said, 1978) fremstår i et slikt perspektiv som mindreverdige imitasjoner av en selv (Eriksen, 1993). I samme tidsperiode som imperialismen for alvor startet var troen på sosial evolusjon rådende (Eriksen, 1993). Ideen gikk ut på at menneskelige samfunn utviklet seg i en bestemt retning, der moderne samfunn, som de europeiske, var på toppen av en utviklingskjede. I kjølvannet av Charles Darwins biologiske utviklingsteori «*On the Origins of Species by Means of Natural selection*» (1859), oppsto

sosialdarwinismen. Inspirert av Darwin, utviklet Herbert Spencer ideen om at menneskesamfunn utvikler seg gjennom konkurranse mellom individer. Prinsippet om at den sterkeste og mest tilpasningsdyktige er den som overlever, var altså utviklet med naturvitenskapelig utgangspunkt, men anvendt på mennesker og samfunn. Herfra stammer begreper og teorier om «primitive» samfunn og «the savage». Verden ble delt inn i sentrum og periferi, der sentrum sto for moderne fremskritt og periferi ble beskrevet som tilbakelagt «backwardness». Det var sentrum som viste periferien sin fremtid. I følge Peet (1999) bidro sosialdarwinismen til å legitimere sosial ulikhet og la til rette for folkemord, undertrykkelse og nesten kulturell utslettelse av en rekke urfolk fra USA til Australia (Peet, 1999). *“Survival of the fittest helped explain the transition to an intensely competitive industrial capitalism and the rise to power rich people...”* (Peet, 1999, s.67).

Terje Tvedt (1990) illustrerer moderniseringsparadigmet på følgende måte:

I tilbakeblikk vil en kanskje mene at bistandsepoken fungerte som et organisert framstøt for global eksport av vestlig kultur, der motsetningene mellom Geldof og Thatcher, mellom Reagan og Mor Theresa var av mindre betydning. Kanskje vil en se en klar linje fra Columbus som krysset Atlanteren med bibel og bjeller i skipssekken, til bistandseksporten som krysset Sahara i en Boeing med prosjektforslag og vide budsjetttrammer i kofferten, og mellom portugisernes bygging av Fort Jesus på kysten av Øst-Afrika og nordmenns bygging av bistandssentre i det indre av Afrika 500 år senere. (Tvedt, 1990. s. 16)

Amin (1992) gjør et poeng av at eurosentrismen ikke bør forstås som summen av europeiske samfunns fordommer og uvitenheter, som for øvrig ikke er verre enn andre samfunns fordommer eller uvitenhet. I henhold til Amin er eurosentrismen et spesifikt moderne fenomen som hadde sin oppblomstring på 1800-tallet, og utgjør en sentral dimensjon ved den moderne, kapitalistiske verdens kultur og ideologi (Amin, 1992). Det er moderniseringsteoriens ide om fremskritt som har vært det underliggende dominerende aspektet i utviklingsdebattene og i nyliberal økonomisk politikk (Peet, 1999). Relatert til BU/UBU innebærer dette at begrepet utvikling er belastet også med tankegods fra moderniseringsparadigmet, som gjennom lang tid har farget forståelsen av hva utvikling er.

## 2.3 Skolen i samfunnet

Som en av få institusjoner som når alle, har skolen en viktig rolle både på individuelt, lokalt og



samfunnsnivå. «Den beste måten å bli kjent med et samfunn på er å observere hvordan unge blir tatt vare på og behandlet» hevder Kvamme et al. (2016) og peker på hvordan pedagogikk både speiler, reproducerer og fornyer samfunn og kultur (Kvamme et al., 2016). Skolens mandat kan sies å være tosidig - på den ene siden er målet å gi den enkelte utdanning for individets egen del, blant annet for fremtidig funksjonalitet i arbeidslivet. På den andre siden skal utdanning bidra til elevenes dannelse, slik at de skal bli medborgere i et samfunn (Stray, 2009). Aggregert vil dette implisere en tredje dimensjon – skolen som arena for samfunnsforming, sosial endring eller reproduksjon. Kvamme definerer pedagogikk i et slikt samfunnsperspektiv og sier at pedagogikk kan forstås og defineres som *“studiet av hvordan samfunn reproducerer og fornyer seg”* (Kvamme et al., 2016, s.17). Slik sett spiller skolen en rolle i både å skape, opprettholde og forandre dimensjoner ved samfunnets sosiale strukturer, relasjoner, identiteter og institusjoner. Ved at skolen både kan fornye og produsere samfunnsforhold kan skolen sies å spille en betydelig rolle både politisk og kulturelt. Selv om det er vanlig å plassere pedagogikk i den sosiale sfæren, er det klare sammenhenger mellom pedagogikk og politikk i ordets vide forstand (Kvamme et al., 2016). Med politikk forstått som en betegnelse for alle sosiale aktiviteter som angår utviklingen av et samfunn, glir skolen inn i den politiske sfære (Kvamme et al., 2016).

### **2.3.1 Dannelse, medborgerskap og samfunnsoppdrag**

En sentral spenning i utdanningsdiskursene står mellom det individuelle og det samfunnsmessige, forenklet kan en si at spenningen står mellom danning og utdanning (Kemp, 2013). En kan skille mellom skolens samfunnsmandat som et uttrykk for politisk styring og pedagogikkens samfunnsoppdrag som dreier seg om etisk-politiske danningsdiskurser (Kvamme et al., 2016. s. 331). Gjennom den etisk-politiske danningsdimensjonen blir begrepet medborger og global medborger vesentlig. Begrepet medborgerskap dreier seg om ulike sider ved tilhørighet og individet som en del av samfunnet og verden (Hegen, 2017). I henhold til Stokke (2013) er deltagelse en av fire sentrale dimensjoner ved medborgerskap. De øvrige dimensjonene er medlemskap, juridisk status og rettigheter, og du kan regnes som medborger ut fra en eller flere av dimensjonene (Stokke, 2017). Begreper som medborgerskap, verdensborger (global medborger) og kosmopolitt kan trekkes helt tilbake til de greske filosofene før Kristus. For eksempel kalte Diogones allerede i 300 år f. kr seg verdensborger (Kemp, 2013). Ser vi på selve ordet paideia som pedagogikk stammer fra, innebærer dette danning av den ideale medborger (Kvamme et al, 2016). En finner referanser til medborgerskap og kosmopolitt regelmessig i hele filosofihistorien, der blant annet Kant, Klafki og Benner er sentrale for vår tenkning. Utover «stjernehimlen over meg og moralloven inni meg» som kan sees som

Kants tidlige krav om menneskerettighetene, hadde også Kant en klar appell til ikke bare medborgerskap, men også til et globalt medborgerskap: «*Dog begrenser siviliseringen seg ikke kun til barnets lokale og nasjonale tilhørighet, men sikter mot utvikling til en form for verdensborger*» (Oettingen, 2015. s. 46).

Handlingsrommet for dannelse og medborgerskap er under stadige diskursive kamper. Hvorvidt dannelse vektlegges er ikke gitt, og henger sammen med dimensjonen mellom det individorienterte og samfunnsmessige synet. I bunn og grunn handler dette om en diskursiv kamp om hva som skal være skolens og opplæringens hovedformål. Snakker vi om dannelse for enkeltindividets skyld eller dannelse for samfunnets skyld? Normativitet brukes gjerne som et argument mot å undervise i UBU/BU. Her kommer Oettingens poeng godt med, nemlig at diskusjonen om normativitet må løftes på et høyere abstraksjonsnivå, i og med at normativitet angår hele skolens formål og pedagogikk generelt (Oettingen, 2011). All pedagogikk er normativ, hevder Oettingen (2011), enten den er synlig, uttalt eller skjult. Med pedagogikk forstått og definert som «*studiet av hvordan samfunn reproducerer og fornyer seg selv*» forutsettes normative betraktninger (Kvamme et al. 2016). I henhold til Oettingen (2011) er dette en tidløs problemstilling i all pedagogikk. Hovedproblemet ligger i at skolen har en iboende motsetningsfylt (antinomisk) grunnstruktur, hevder Oettingen (2011). Ett av disse iboende paradoksene kaller han *det pedagogiske paradoks*. Dette handler om spenningen mellom jeget og verden, samt tvang og frihet, og at en gjennom skolen tvinges til å oppdras til nettopp det motsatte, nemlig frihet. Hvordan oppdra mennesket til frihet, når middelet som brukes egentlig er tvang? Forutsetningen for skole er uavhengig av læringsstil en pedagogisk autoritet som barnet ikke kan velge (Oettingen, 2015).

### **2.3.2 Pedagogikkens normproblem og det pedagogiske paradoks**

For å forstå kjernen i normproblemet og det pedagogiske paradoks ønsker jeg å ta et historisk tilbakeblikk. Spørsmålet om skolens formål trekker oss dermed tilbake til den moderne pedagogikkens begynnelse på 1700-tallet med Rousseau og Kant. For det første var Rousseau blant de første som understrekte at barnet fødes med en iboende naturlig mulighet for å inngå i en dannelsesprosess, men forutsetningen for at et menneske skal oppnå dannelse er deres frihet og evne til å velge (Oettingen, 2011). Gjennom barndommen skal barnet lære selvbestemmelse og å kontinuerlig formgi sin fremtidige tilværelse (Kvamme et al, 2016). Denne fremtidige tilværelsen kan ikke utpekes på forhånd av de voksne eller lærerne, i og med at barna må lære dette selv. Rousseau stilte spørsmålet - hvordan kan vi oppdra barn til frihet når vi samtidig tvinger det? Kants syn på

medborgerskap var beslektet med Rousseaus tanker. Men der målet til Rousseau var utdanning til frihet til selvbestemmelse for å hindre mennesket i å utvikle destruktive former for egeninteresse, var frihet for Kant frihet i betydningen å underkaste seg en allmenngyldig lov (morallov). Med sitt kategoriske imperativ hadde Kant en slags strategi for et globalt medborgerskap: «*Alle mine handlinger skal kunne gjøres til en allmenngyldig lov*». Forutsetningen er riktignok at alle underkaster seg denne allmenngyldige moralloven, skal det ha en samfunnseffekt globalt. Paradokset eller den iboende motsetningen er den samme, nemlig at dette kun kan skje gjennom frihet. Hvordan utdanne barn til frihet gjennom tvang? Det at Rousseau utga to motstridende verk kan kanskje i seg selv illustrere dette iboende paradokset mellom individ og samfunn. Det ene verket forfektet viktigheten av å oppdra barnet til individuell frihet, det andre vektla statens ansvar for å oppdra mennesket til politisk borger. Den siste avhenger av en underkastelse under den allmenne vilje, men denne underkastelsen må være frivillig. Vi skal lede elevene til å bruke sin frihet godt og samtidig venne de til å tåle en tvang mot friheten. Hvor skal dette kultiveres om ikke i skolen? Skolen har grunnleggende sett en tvangsmessig kultur, hevder Oettingen (2011).

### **2.3.3 Fra en normativ til en pluralistisk tilnærming**

Nettopp dette spenningsforholdet mellom tvang og frihet, og jeget og verden, er utgangspunktet for en rekke feiltolkninger som har konsekvenser for normproblemet (Oettingen, 2011). Ved ikke å se mennesket og verden i sammenheng og ved kun å plassere dannelsesbetydningen i innholdet, reduseres menneskets dannelsesmulighet og dermed mulighet til medborgerskap. I den moderne verden blir etiske og moralske spørsmål individuelle (Oettingen, 2011). Hvis mennesket avskriver sin egen frihet umyndiggjør det seg selv. Myndiggjøring er også grunnleggende i Kants forståelse av medborgerskap, og dette henger sammen med kritisk tenkning og mot. Dovenhet og feighet er alltid en potensiell flukt for mennesket fordi «*det er så bekvemt at være umyndig,*» hevder Kant (Oettingen, 2015. s. 35). Menneske må ha mot til å være myndig og mot til å bruke (betjene) sin fornuft (Kant, 2008).

Opplysning er menneskets utgang af den selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evnen til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse. Sapare aude! Hav mod til at bruge din egen forstand! (Kant, 2008).

For som dannelseseoretikeren Humboldt hevder, er det å ville fraskrive mennesket sin dannelsesmulighet det samme som å fraskrive mennesket sin menneskelighet. For det andre er et fellesskap som ikke kan utvikles mere et umenneskelig fellesskap. Derfor forsøker Humboldt å imøtekomme dette normproblemet ved å peke på menneskets åpne dannelsesmulighet i møte med verden. Både individ og samfunn er avhengig av en kontinuerlig åpen utvikling (Oettingen, 2011). Ettersom vi med en åpen dannelsesmulighet ikke trenger å definere et bestemt samfunnssyn, blir dannelse i denne betydningen å kunne delta fritt og kritisk i spørsmålene om normenes betydning. Med sin vekselvirkningsteori kaller Humboldt denne åpne dannelsesmuligheten *Bildsamkeit*. Å være *bildsam* innebærer å inngå i en åpen formbar prosess, der det foregår en kontinuerlig vekselvirkning mellom egen individualitet og fellesskapet, altså mellom jeget og verden. En grunnleggende forutsetning er at det ikke foreligger et predefinert bestemt sluttmaal, verken for enkeltindividets dannelse eller for menneskehetens utvikling. Didaktikken må altså være åpen og refleksiv. Det er disse diskusjonene og denne Humboldtske teori om vekselvirkningen mellom jeget og verden som la grunnlaget for Klafkis dannelseteorier (Oettingen, 2011). I didaktisk sammenheng bidro Klafki til en vending vekk fra å forklare hvordan verden er, til å utforske forskjellige syn (Oettingen, 2011). I stedet for å bevisstløst akseptere fastlagte normer og verdier, må vi mennesker stadig søke etter mening, og formgi vår menneskelige eksistens (Oettingen, 2011). For å komme til forståelse av seg selv og den verden man er en del av peker Klafki (2001) på tre fundamentale evner i en moderne tilværelse. Disse er evnen til medbestemmelse, selvbestemmelse og solidaritet. For det første må et menneske kunne bestemme over sitt eget liv. For det andre må vi kunne ta et medansvar i forhold til fellesskapet (samfunnet). For det tredje må vi kunne engasjere oss solidarisk med de som ikke har mulighet for å være medbestemmende. I tillegg til å anerkjenne skolens rolle i forhold til hver generasjons nøkkelproblemstillinger, la Klafki (2001) også grunnlaget for en pluralistisk didaktikk med en åpen tilnærming til ulike perspektiver (Oettingen, 2011). Denne måten å håndtere normproblemet på får konsekvenser for hvordan UBU legges opp. Ved å anerkjenne at medbestemmelse og selvbestemmelse må ligge til grunn blir koblingen mellom UBU og medborgerskap sentral, og slik sett kan normproblemet også håndteres.

I tråd med overgangen til postmodernismen og fremveksten av den kritiske pedagogikken ble det bredt anerkjent at verken skolen eller undervisningen kan være objektiv (Kvamme et al., 2016). Diskusjonene rundt det normative i både pedagogikken og samfunnsforskningen har vært preget av det positivistiske og naturvitenskapelige hegemoniet. Under positivismen hadde naturvitenskapen

hegemoni vitenskapsteoretisk. Dette fikk metodiske konsekvenser for samfunnsvitenskapen ved at metoder og kriterier fra naturvitenskapen ble brukt på samfunnsforskningen. I all oppdragelse og skole vil det foregå en påvirkning, i og med at tilgangen til vår virkelighet alltid er avhengig av våre representasjoner. Samtidig er det viktig å understreke at diskurser er seiglivet og endringer i og av praksis tar tid (Sæther, 2017). Vestergaard (1985) understreker at i stedet for å forsøke å etterstrebe en objektivitet så bør man heller sette fokus på verdiene som ligger til grunn for skole og samfunn. Påvirkning kan ikke unngås, men man kan være oppmerksom på at det skjer. En undervisning som har objektivitet som ideal, vil ifølge Vestergaard (1985), oppdra barna til bestemte holdninger, innenfor den kritiske pedagogikken vil barna i større grad utvikle egne holdninger (Kvale et al. 2016. s. 110). Slik sett vil både en lærer som forholder seg til loven og læreplanen og en som forsøker å endre systemet, påvirke eleven. Forskjellen mellom disse er at den første vil bevare systemet, mens den andre vil endre det (Vestergaard, 1985).

### **2.3.4 Kritiske innvendinger mot UBU**

Samtidig som en rekke ulike diskurser forsøker å fylle UBU med innhold på den ene siden, er også UBU en del av et diskursivt felt der ulike utdanningsdiskurser konkurrerer om orden. Den rådende diskursen innen utdanning er de som forfekter at utdanning for alle og lese og skriveferdigheter er det mest sentrale i skolens formål (Kvamme et al., 2016). I denne diskursen er det en tendens til å nedtone både dannelsesmandatet og medborgerskapsaspektet. For eksempel bidrar PISA-undersøkelsene frem til nå til å opprettholde et slikt syn (Sinnes & Eriksen, 2015). Innen denne diskursen rettes det også ofte kritiske argumenter mot UBU og andre grener av *Utdanning for noe*. Dette synet kan sies å dreie diskursen om skolens formål i en bestemt retning i den grad en ikke forholder seg til skolens samfunnsmandat og dannelsesaspekt. Det kan trekkes et skille mellom de argumenter som avviser UBU fordi de prioriterer grunnleggende ferdigheter over danning, og de argumenter som er kritiske til andre trekk ved UBU. Argumentasjonen mot UBU som baserer seg på å redusere dannelsesaspektets betydning er interessant i seg selv, og ikke minst viktig i den diskursive kampen. Men akkurat her konsentrerer jeg meg om de argumentene der det reelle samfunnsmandatet anerkjennes, og ikke underkommuniseres. Det er spesielt tre hovedargumenter mot UBU. Disse argumentene er; 1) faren for indoktrinering; utdanning for noe bestemt kombinert med et instrumentelt læringssyn kan føre til det motsatte av intensjonen med danning, nemlig indoktrinering, 2) faren ved at FN som en av mange overnasjonale institusjoner dikterer ulike lands utdanning og 3) utopisk: Intensjonen med UBU er

utopisk i den grad en ønsker at nye generasjoner skal gjøre det umulige ingen generasjoner før har greid, nemlig å skape bærekraftig utvikling. Jeg skal nå gå nærmere inn på disse tre argumentene.

### **Indoktrineringsaspektet**

I Jicklings artikkel «*Why I dont want my children to be educated for sustainable Development*» (1994) peker Jickling på flere av disse kritiske aspektene ved å implementere UBU. Alle utdanninger for noe har et forhåndsbestemt formål, skriver Jickling (1994). Jickling (1994) er kritisk til å bruke utdanning for å oppnå noe bestemt. Når det i tillegg skisseres klare oppfordringer til handling (for eksempel i en rekke politiske styringsdokumenter), i kombinasjon med et instrumentelt læringsyn, kan dette i sin verste konsekvens føre til det motsatte av dannelse og medborgerskap, nemlig indoktrinerer. Denne faren for indoktrinerer er absolutt reell, vel og merke om vi ikke implisitt legger til grunn en pluralistisk tilnærming til de såkalte «wicked problems» som UBU omhandler. Ergo er man avhengig av en rekke premiss og forutsetninger vedrørende *Utdanninger for noe*, for at de skal fungere i tråd med dannelsesaspektets intensjon. Slik feltet står i dag, bør disse forutsetningene gjøres eksplisitte. To premiss for å unngå denne faren kan være å ha en åpen tilnærming til handlingsaspektet, altså at det aldri utvikles et bestemt mål for handling. I tillegg blir en pluralistisk tilnærming ikke bare ønskelig, men nødvendig.

### **FN som overnasjonal institusjon**

UBU og andre utdanninger for noe har en klar forankring i FNs styringsdokumenter, som ulike nasjonalstater forholder seg i varierende grad til (Unesco, 2017). Det er første gang i verdenshistorien at det er utviklet bestemte mål som skal være universelle. Disse er både rost, omdiskutert og ansett som kontroversielle nettopp på grunn av sin universalitet (Unesco, 2017). Prinsipielt kan det diskuteres hvilken legitimitet en overnasjonal struktur skal ha over nasjonalstatens, ikke minst over den enkelte nasjonalstats utdanningsmål og læreplaner. På en annen side mangler jo nettopp denne maktdimensjonen mellom FN og nasjonalstater, på godt og vondt. FN kan i det lys sees som en av mange aktører/agendasettere på den globale arenaen. Slik sett er en måte å fortolke FNs bærekraftsmål på at de er frivillige konsepter som setter ulike temaer på den internasjonale dagsorden, som statene kan velge å forholde seg eller ikke forholde seg til. Innholdsmessig kan FNs bærekraftsmål i sin helhet forstås som et kompromissdokument i en diskursiv kamp mellom et mangfold av aktører, der prosessen frem var preget av et stort rom for uformell makt. At målenes innhold både er flertydige og motsetningsfylte skulle i det lys være opplagt, og deres funksjon kan

forstås mer som verktøy i den diskursive kampen. At delmål 4.7 diskuteres av utdanningsmyndighetene som et utgangspunkt for å se hvorvidt og hvordan «wicked problems» kan integreres er noe helt annet enn å tilrettelegge undervisningen med bærekraftsmålene som prinsipp. Her er Jicklings argument om å unngå instrumentell tilnærming vesentlig. Igjen er en forutsetning at en forholder seg til FN som det organet det er, og til at målene er politiske kompromissdokument langt unna vitenskapelig kvalitetssikring. Igjen blir pluralistiske og deliberative metoder en forutsetning, skal koblingen til skole være legitim utfra et dannelsesperspektiv.

### **UBU som utopi**

Hvordan kan vi legitimere at det er neste generasjon som skal greie å løse det tidligere generasjoner ikke har greid? Hvordan kan det legitimeres at det er kommende generasjoner som skal løse de problemene tidligere generasjoner har skapt? I et generasjonsperspektiv har den såkalte generasjonskontrakten historisk sørget for en overføring av kunnskap mellom generasjoner (Kvamme et al., 2016). Hvor avgrenses generasjonskontrakten? På en annen side, hvordan kan det legitimeres at barn og unge ikke utrustes med kompetanser, kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å imøtekomme verdens komplekse hovedutfordringer? I henhold til Arendt (i Kvamme et al., 2016) anses skolen som et før-politisk område, der barn bør beskyttes mot verden. Hvordan kan et slikt perspektiv ivaretas samtidig som en ønsker å konfrontere barn og unge med samtidens komplekse hovedutfordringer? Dette er det ingen klare svar på, annet enn at en også her bør gjøre en rekke forutsetninger eksplisitte. I henhold til Kant er en viktig forutsetning at ingen mennesker gjøres til et middel (Kemp, 2013).

Forutsetningene for UBU drøftet ovenfor kan sees i relasjon til Oettingens prinsipper for all dannelse og didaktikk. For nettopp å unngå faren for indoktrinering er en pluralistisk tilnærming nødvendig. I et helhetlig bilde må disse forutsetningene integrert i definisjonen av UBU gjøres eksplisitte. Tar vi for gitt at når vi snakker om UBU er det den pluralistiske tilnærmingen vi mener, faller i såfall Jicklings (1994) hovedargument mot UBU bort. Samtidig kan hans innvendinger fungere som redskap til en kontinuerlig refleksiv og kritisk tilnærming, og til utvikling av didaktiske prinsipper eller forutsetninger.

### **2.3.5 Emosjoners rolle i UBU**

En viktig, men underkjent dimensjon i spørsmål som angår UBU er de affektive og emosjonelle aspektene. I henhold til Ojala (2017) bør de emosjonelle aspektene tas på alvor, i og med at *wicked problems* ikke bare innebærer miljø- og utviklingsproblemer, men også psyko-sosiale aspekter (Ojala, 2013). Hvordan mennesker forholder seg til komplekse globale problemstillinger kan henge sammen med deres verdensforståelse og identitet (Ojala, 2013). De emosjonelle sidene er ikke minst viktige aspekter i en pluralistisk tilnærming, der ulike perspektiver brynes med hverandre. I de pluralistiske tilnærmingene anerkjennes altså kompleksitet, respektfull dissens, konflikt og usikkerhet i læringsprosessen (Ojala, 2013). For å få dette til didaktisk er de såkalte *deliberative kommunikasjonsmodellene* viktige. I en deliberativ kommunikasjonsmodell utforskes ulike sider av en sak, og argumenter veies opp mot hverandre i en grundig, åpen, respektfull og kritisk drøfting av et tema, hvor målet er å komme til enighet om det beste argumentet (Ojala, 2014). I en prosess der det tilrettelegges for både ulike, motsetningsfylte, konkurrerende og noen ganger gjensidig utelukkende perspektiver er logisk argumentasjon viktig, men det også de emosjonelle aspektene, hevder Ojala (2013). For eksempel er evnen til å lytte og til å ta i betraktning andre menneskers synspunkter grunnleggende for samarbeid. I slike deliberative prosesser berøres ofte menneskers grunnleggende verdensforståelse, identitet og ideologier (Ojala, 2013). Emosjoner knyttet til identitet og verdensforståelse kan være utfordrende, og slik sett blir emosjonsregulering viktig. Hvordan emosjoner reguleres og hva slags mestringsstrategi vedkommende tar i bruk er også vesentlig for hvorvidt en didaktikk basert på deliberative prosesser og pluralistiske tilnærminger blir fruktbare. De emosjonelle og psyko-sosiale aspektene angår slik sett i høyeste grad det 21 århundrets kompetanser som vektlegger kritisk tenkning, utforskning, refleksjon, diskusjon, samarbeid, evne til å skape synergier og kompleks problemløsning (Ojala, 2013).

Med begrepet coping (heretter kalt mestringsstrategi) peker Ojala (2012) på hvordan mennesker prøver å håndtere ulike psykologiske trusler og stressfaktorer. Dette innebærer kognitive og/eller atferdsmessige anstrengelser til å håndtere krav, utfordringer og bekymringer. Disse mestringsstrategiene bruker mennesker både når det gjelder personlige, sosiale og samfunnsmessige problemer, og ikke minst i forhold til å greie å forholde seg til "*well-being of others*". Med «others» mener Ojala (2012) både fremtidige generasjoner og mennesker andre steder i verden, og også dyr. Hvilke mestringsstrategier vi velger i forhold til å mestre «others»-orienterte bekymringer avgjør hvorvidt strategien fører til handling eller passivitet.

Ojala (2012) nevner to hovedtyper mestringsstrategier: kognitive problemfokuserede mestringsstrategier og emosjonsfokuserede mestringsstrategier (Ojala, 2012). I sin studie av 12 åringers



håndtering av klimaendringene identifiserte Ojala (2012) de tre mestringsstrategiene. Foruten undervurdering av alvoret med henhold til klimaendringene (fornekting, egosentrisk tenkning, ikke bry seg/likegyldighet), og problemfokuset (kognitiv), fant hun også en menings-fokuset mestringsstrategi. Disse er beskrevet nedenfor.

### **Problemfokuset mestringsstrategi (kognitiv)**

Hvis en person tar i bruk problemfokuset kognitive mestringsstrategier konfronterer hun /han problemet, for så å aktivt å søke etter informasjon om hvordan og hva de selv kan gjøre for å løse det. Denne mestringsstrategien er ansett som en tilpasningsdyktig måte å håndtere utfordringer, og studier viser at disse strategiene også indikerer tilfredshet (eng. *well-being*). Hvis problemstillingen viser seg å være ukontrollerbar, at det finnes få løsninger, kan denne problemfokuset mestringsstrategien derimot skape mer stress og lav tilfredshet.

### **Emosjonsbasert mestringsstrategi**

Når en person tar i bruk en emosjonsbasert mestringsstrategi forsøker ikke personen å gjøre noe med problemet som forårsaker stresset, men de forsøker å finne strategier for å bli kvitt de negative emosjonene. Her forsøker personen gjerne å distansere seg fra problemet, eller unngå og fornekte problemfaktorene. Dette kan forstås mer som en flukt fra emosjonene, heller enn selve problemstillingene. Når det finnes få eller ingen løsninger på problemstillingen kan disse strategiene være nødvendige og fruktbare i forhold til å føle tilfredshet.

### **Meningsfokuset mestringsstrategi**

Denne mestringsmåten er relatert til aktivisering av positive emosjoner, heller enn reduksjon av negative. Den er ikke det samme som fornekting, fordi de positive emosjonene i stedet kan hjelpe personen til å konfrontere stressfaktorene og til å ta i bruk problemfokuset virkemidler, også når ingen øyeblikkelig fremgang kan sees. Her anerkjenner personen stressfaktorene, men kan justere eget perspektiv. Dette kan være en viktig mestringsstrategi når stressfaktorene ikke kan løses med en gang, eller kanskje ikke i det hele tatt.

I Ojalas studie (2013) viste det seg for det første at de problemfokuset og meningsfokuset mestringsstrategiene hadde sammenheng med positiv miljøatferd og handlinger, mens de som nedvurderte klimatrusselen, skåret lavt på miljøatferd. Videre viste det seg at ungdommer med problemfokuset mestringsstrategier bekymret seg mest over klimaet, mens de med meningsfokuset mestringsstrategier hadde høyere grad av optimisme og følelse av tilfredshet. Dette kan ha didaktiske konsekvenser for UBU.

Ved å være bevisst disse ulike typene mestringsstrategier kan undervisningen legges opp slik at elevene kan støttes i måten å håndtere komplekse nøkkelproblemstillinger.

I henhold til Ojala (2013) er barn mindre tilbøyelige til å bruke problemfokusede mestringsstrategier enn voksne. Dette kan forstås i lys av at barn har mindre mulighet for kontroll over deres egne handlinger enn voksne, i og med at de er avhengige av sine foreldres handlinger. For unge, kan problemfokusede mestringsstrategier dermed være mer stressende. Selv om de skaffer seg informasjon om hvordan å løse et komplekst problem, så er de ikke frie til å handle, i og med at de fortsatt er avhengige av sine foreldre. Jo mer meningsfokusede strategier barn velger, jo høyere er deres grad av tilfredshet i livet, og en følelse av høy grad av mening i livet kan virke som en buffer mot negative emosjoner og slik sett være avgjørende i forhold til å ville finne aktive handlingsalternativer.

## 2.4 Didaktiske konsekvenser

For å håndtere det pedagogiske normproblemet, må for det første forbindelsen mellom politikk og pedagogikk synliggjøres, og pedagogikkens bevegelse og åpenhet anerkjennes (Oettingen, 2015 s. 45). Med utgangspunkt i en anerkjennelse av at all utdanning er normativ, følger logisk at vi altså må passe på at det pedagogiske område ikke blir gjort til et instrument, men at det i tråd med Klafki (2001) er en åpen dannelsesmulighet, samtidig som elever presenteres for sentrale nøkkelproblemstillinger (Oettingen, 2011). Den viktigste problemstillingen blir derfor av didaktisk art. Hvordan tilrettelegge undervisning i sosiovitenskapelige kontroverser uten at den blir indoktrinerende eller determinerende? (Oettingen, 2015). Dette handler altså om hvordan skolen møter komplekse problemstillinger som ikke har et enkelt svar, men hvor det kreves å belyse mange ulike og kanskje motsatte perspektiver samtidig. Med utgangspunkt i kritikken blir følgende elementer viktige som prinsipper og forutsetninger for UBU. For det første anbefaler Sinnes (2017) at innfallsvinkelen til komplekse nøkkelproblemstillinger starter med store spørsmål (Sinnes, 2017). De store komplekse dilemmaene UBU inviterer til har ikke et entydig svar (Wals, 2016), og grenseoppgangen mellom politikk, ideologi og kunnskap er ofte uklare (Knutsson, 2011). Sinnes (2017) innfallsvinkel til store spørsmål kan forstås som en justering av *big ideas* (DeSeCo), men i stedet for å formulere ideer er det åpne spørsmål som er inngangen. Dette er i tråd med hva et mangfold av tidligere pedagoger har vært inne på, for eksempel Bruner, Dewey, Tyler, Klafki og Brenner, (Oettingen, 2011).

For det andre forutsettes en pluralistisk tilnærming, som synliggjør en rekke ulike perspektiver til enhver problemstilling (Knutsson 2011). Her dyrkes utforskning av ulike sider av en sak og det å veie argumenter opp mot hverandre i en grundig, åpen, respektfull og kritisk drøfting av et tema (Ojala, 2014). En respektfull

dissens i klasserommet kan indikere en didaktikk som nettopp har lagt til rette for dette (Ojala, 2014). Å inneha evne og vilje til å kunne revidere og endre egne standpunkter i lys av andres standpunkter vil bli etterspurt kompetanse. Her blir det viktig å kunne åpne opp og ta inn så mange av de andres standpunkter som mulig, og så kunne reflektere over og revurdere eget standpunkt (Dale, 2004). Ojala (2014) understreker viktigheten av de emosjonelle dimensjonene, og viser til emosjonsregulering og håndtering (eng. *coping*) som viktige mestringsstrategier. Dette er ikke minst viktig fordi komplekse nøkkelproblemstillinger ofte relateres til menneskers identitet og grunnleggende verdensanskuelse (Ojala, 2014). Når det gjelder handlingskompetanse understreker blant annet Wals (2016) det transformative elementet, og er opptatt av å kunne gi mennesker verktøy, «tools», slik at de kan bli aktører for endring. Her understreker Sinnes (2015) forskjellen på å legge til rette for UBU-kompetanser som fremmer handlingskompetanse, og til å legge til rette for en bestemt handlingskompetanse. Distinksjonen går på forskjellen mellom å utvikle kompetanse og å diktere hvordan denne skal brukes (Sinnes, 2015).

### 3. Metode

Formålet med kapittelet er først og fremst å synliggjøre hvordan jeg metodisk har gått frem, hvilke metodiske verktøy jeg har brukt i datainnsamlingen og analysen, samt å synliggjøre eget vitenskapsteoretisk ståsted. Som introduksjon redegjør jeg først for kritisk realisme og sosialkonstruktivisme, som utgjør mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Deretter drøfter jeg teoretiske perspektiver på diskursanalyse, språk og ideologi, som også utgjør et bakteppe til tekstanalysen av styringsdokumentene. I tekstanalysen gjennomgås noen sentrale diskursanalytiske verktøy. Neste del omhandler feltarbeidet med kvalitative dybdeintervjuer og deltagende observasjon. I denne delen gjennomgår jeg hvordan jeg har kategorisert og kodet datamateriale, for å identifisere representasjoner og eventuelle diskurser. Til slutt belyser jeg utfordringer og dilemmaer under prosessen, der spørsmål om refleksivitet knyttes til min egen overgang fra aktivist til forsker. Til slutt drøftes spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og etikk.

Metode er valgt ut i fra at den er egnet til å belyse oppgavens forskningsspørsmål: Hvordan defineres og fortolkes BU/UBU i a) styringsdokumentene og b) Hva er lærerstudentenes representasjoner av bærekraftig utvikling? Intensjonen var å kunne få et inntrykk av hvordan utdanning for bærekraftig utvikling er forstått og forankret i norsk utdanningskontekst, i lys av den internasjonale konteksten. Gjennom å undersøke hvordan utdanning for bærekraftig utvikling framstilles både i norske styringsdokumenter for skolen og i lærerstudenters representasjoner var målet å finne ut er hva slags diskurser om UBU/BU som kommer til uttrykk og hvilke diskursive kamper som utspiller seg.

## 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

### 3.1.1 Kritisk realisme og sosialkonstruktivisme

For å illustrere mitt vitenskapsteoretiske ståsted ønsker jeg innledningsvis å begynne med det gamle filosofiske spørsmålet om hvorvidt lyden av et tre som faller faktisk eksisterer uavhengig av menneskelig eksistens. Eksisterer lyden om ingen er der? Mitt eget svar til dette er at vi kan vite og vet at selve lydbølgene eksisterer uavhengig av oss. Men hvorvidt eller hvordan selve lyden høres uten at noen (mennesker eller dyr) er der, det vet jeg ikke, og det kan vi heller ikke vite. Lyden av et tre som faller er slik vi hører den uatskillelig knyttet til vår persepsjon, i denne forbindelse vår hørsel. Med dette som utgangsposisjon anerkjennes at det finnes en objektiv virkelighet (lydbølger). Spørsmålet er hvordan vi kan ha tilgang til det objektive så lenge vår tilgang til verden går gjennom vår persepsjon. Oppgaven kan slik sett sies å være ontologisk forankret innenfor kritisk realisme, mens det epistemologiske utgangspunktet har et mer relativistisk perspektiv med forankring i sosialkonstruktivismen. I tråd med Fairclough er det mulig å kunne jobbe innenfor en konstruktivistisk retning, uten å redusere all sosial virkelighet til relativisme og diskurs (Skrede, 2017). Tidligere avvisninger av sosialkonstruktivismen er rett og slett en akademisk misforståelse, hevder Skrede (2017). Virkeligheten er ikke avhengig av vår kunnskap om den, sier Bhaskar (2012). Det ville være å redusere ontologi til epistemologi (Bhaskar, 2012). På den andre siden å anta at egenskaper ved verden dikterer vår kunnskap om verden vil si å redusere epistemologi til ontologi (Bhaskar, 2012). Begge deler ville være en feilslutning, og blir kalt henholdsvis den epistemiske og ontiske feilslutning (Skrede, 2017). Med kritisk realisme som vitenskapsteoretisk ståsted anerkjennes altså en objektiv virkelighet, men i og med at virkeligheten er tilgjengelig for oss kun gjennom våre representasjoner, fortolkninger og måter vi selv konstruerer kategorier på, blir det sosialkonstruktivistiske perspektivet vesentlig. For eksempel kan det sies at absolutt fattigdom, ulikhet i levekår og global oppvarming eksisterer uavhengig av våre representasjoner. Hvilke forestillinger vi har av årsaker og sammenhenger avhenger derimot av vår persepsjon og representasjoner, i tillegg til diskurser som påvirker oss og som vi påvirker. Vår uløselige avhengighet av egen persepsjon, beveger oss over i det faktum at vi ikke kan unnsnippe normativitet i samfunnsforskningen (Skrede, 2017). Derfor er en synliggjøring av forskerens posisjonering nødvendig og det perspektivet man ser verden fra bør gjøres eksplisitt (Sayer, 2011).

### 3.1.2 Språk og diskursanalyse

Vitenskapsteoretisk markerer sosialkonstruktivismen et oppgjør med den logiske positivismens tanke om at vår erkjennelse bunner i en nøytral betraktning av en objektiv virkelighet, løsrevet fra den som

ser (Sæther, 2017). Observasjonene våre farges av begrepene vi ser dem gjennom, i tillegg til at våre begreper og kategorier i seg selv uttrykker og rangerer verdier (Sæther, 2017). Ved å anerkjenne språkets betydning for å konstruere vår virkelighetsforståelse, har sosialkonstruktivismen slik sett gitt språket en viktigere rolle i samfunnsvitenskapen (Skrede, 2017). Siden språk bidrar til å produsere og reprodusere sosiale forhold, spiller språket en rolle i reproduksjon av både sosial ulikhet og klima- og miljøutfordringer. Fordi vi alltid tolker og er aktive subjekt, er vår viten og verdensbilder produkter av vår måte å kategorisere virkeligheten på (Jørgensen & Phillips, 1999). Den velkjente formuleringen gitt av blant andre Jørgensen og Phillips (1999, s.9) oppsummerer essensen av poenget slik: Vår måte å snakke på avspeiler ikke virkeligheten nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre omverdenen. Dette er et felles utgangspunkt for ulike retninger innenfor diskursanalyse, enten det er snakk om diskursteori (Laclau & Mouffe, 2001), kritisk diskursanalyse (Fairclough, 2010) eller diskurspsykologi (Jørgensen & Phillips, 1999). Diskursanalyse er et begrep som brukes ulikt av ulike retninger, men en slags minimumsdefinisjon kan sies å innebære en bestemt måte å snakke om et utsnitt av verden på (Jørgensen & Phillips, 1999). Forholdet mellom ulike diskurser kan ha sammenheng med relasjoner mellom mennesker (Skrede, 2017). To premisser for at et fenomen kan kalles diskurs er både at det er en viss grad av repetisjon av innholdet, og at det deles av flere mennesker (Skrede, 2017). Selv om diskurser innebærer en viss grad av kontinuitet, er de aldri helt stabile. Vesentlig for denne oppgaven er både hvilke rådende diskurser om UBU som kommer til uttrykk gjennom språk, og hvordan forholdet mellom språk, makt og ideologi forholder seg både på mikro- og makronivå. Dette bringer oss over i Fairclough og kritisk diskursanalyse, selv om analysen drar på elementer fra ulike diskursanalytiske tilnærminger.

### **3.1.3 Språk, makt og kritisk diskursanalyse**

Kritisk diskursanalyse setter søkelyset på selve relasjonen mellom språk, makt og ideologi (Fairclough, 2010). Språk kan sies å stå i et dialektisk forhold til større strukturer i samfunnet (Fairclough, 2010), og denne dialektikken kan beskrives slik: «*Siden samfunnsendringer påvirker mange aspekter i våre sosiale liv, må nødvendigvis språket bli påvirket, samtidig som endret språkbruk påvirker samfunnet igjen*» (Skrede, 2017, s. 39). Språk anses altså som en viktig del av transformasjonen av samfunnet (Skrede, 2017), og kritisk diskursanalyse vil hevde at folk både er språkets herrer og slaver. Selv om vi stort sett bruker språk, kan vi også skape språk (Sæther, 2017). Kritisk diskursanalyse kan sies å være problemorientert på den måten at fokus gjerne er på usynlige maktstrukturer (Fairclough, 2010). Lukes (2005) tre-dimensjonale maktperspektiv innebærer den type makt som er i det skjulte, implisitte og usagte, og det er denne som er kritisk diskursanalyses hovedanliggende (Skrede, 2017). I Faircloughs maktperspektiv understrekes det at makt ikke kan

reduseres til diskurs (Fairclough, 2010). Makt og diskurs sees på som forskjellige elementer i en sosial prosess, men de flyter inn i hverandre. Diskurs kan internaliseres i makt og makt kan internaliseres i diskurs (Fairclough, 2010). Et viktig aspekt i forståelsen av opprettholdelse og transformasjon av makt og diskurs er ideologi. Ideologi kan forstås som bestemte representasjoner av verden som bidrar til å etablere og opprettholde maktrelasjoner, dominans og utnyttelse (Fairclough, 2010). Ideologi inngår både som del av strukturer og som del av hendelser hevder Fairclough (2010). Videre mener Fairclough (2010) at ideologisk-diskursive formasjoner er det som utgjør sosiale institusjoner. Et karakteristisk trekk ved ideologisk-diskursive formasjoner er evnen til å få ideologier til å fremstå som naturlige, og ikke –ideologiske, altså som sunn fornuft (Fairclough, 2010. s.30).

Dette postmarxistiske utgangspunktet skiller kritisk diskursanalyse fra den poststrukturalistiske diskursteorien (Jørgensen & Phillips, 1999). Mens hovedformålet i kritisk diskursanalyse er å synliggjøre usynlige maktstrukturer og mekanismer som virker undertrykkende, vil diskursteorien vise den diskursive kampen, men har ikke samme tro på at språket kan representere verden. I et diskursteoretisk perspektiv er diskursen fullt ut konstituerende for vår verden, og det er slik sett ikke snakk om noen dialektikk mellom diskurs og andre elementer (Jørgensen & Phillips, 1999). Fairclough (2010) understreker at kritisk diskursanalyse har en forankring i kritisk realisme, der en objektiv virkelighet anerkjennes. Det er det dialektiske aspektet ved kritisk diskursanalyse som er viktig i oppgaven, både mellom diskurs, makt og utdanning på den ene siden og den interne relasjonen mellom diskurser på den andre siden, samt hvordan forholdet mellom språk, makt og ideologi forholder seg både på mikro- og makronivå.

## 3.2 Tekstanalyse

For å undersøke konteksten og rammevilkårene for UBU ønsket jeg å for det første å finne ut av hvorvidt og hvordan UBU er forankret i norske styringsdokumenter. Derfor foretok jeg en analyse av de mest sentrale offentlige styringsdokumentene, inkludert læreplanverket og retningslinjene for lærerutdanningene. Utgangspunktet mitt var å betrakte bærekraftig utvikling som en flytende betegnelse, som på dette tidspunktet kunne beveges i flere mulige retninger. For det første ønsket jeg å finne ut i hvilken grad UBU er implementert i sentrale styringsdokumenter, i tråd med hva norske myndigheter selv har lovet. For å få innblikk i omfanget talte jeg andelen kompetansemål i fellesfagene som a) omhandler BU/UBU og b) kan ha rom for å undervise i BU/UBU. Siden kompetansemål skal fortolkes lokalt gjennom lokalt læreplanarbeid og i den enkelte lærers arbeid, så var det også nødvendig å se på kompetansemål som ikke nødvendigvis nevnte UBU eksplisitt.

Deretter undersøkte jeg koblingen mellom styringsdokumenter og læreplaner. For eksempel ble det i Kunnskapsdepartementets handlingsplan (2012) uttalt at «BU/UBU skal gjennomsyre alle fag på alle trinn». Dette ble en viktig innfallsvinkel for å undersøke omfanget, og hvorvidt det er sammenheng mellom de nasjonale styringsdokumentene (policydokumenter) og læreplanene. Videre ble det i Kunnskapsdepartementets handlingsplan *Kunnskap for en felles Fremtid* (2012-2015) uttalt at miljø- og utvikling skulle sees i sammenheng og behandles tverrfaglig, slik at elevene skulle få en helhetlig forståelse. Jeg foretok derfor tekstanalysen med dette som utgangspunkt, og analyserte hva slags definisjoner og hva slags meningsinnhold som styringsdokumentene tillegger begrepet bærekraftig utvikling. Med utgangspunkt i FNs definisjon av bærekraftig utvikling med miljømessig, sosial og økonomisk dimensjon kodet jeg tekstene i fargekoder ut i fra disse tre kategoriene, samt kategorien «i sammenheng». Gjennom å kode styringsdokumentene i henholdsvis sosial, miljømessig og økonomisk pilar, fikk jeg et inntrykk av hvilke dimensjoner som er de mest dominerende i de ulike styringsdokumentene. I tillegg analyserte jeg i hvilken grad disse ble sett i sammenheng.

Ved hjelp av begreper fra Laclau og Mouffes (2001) diskursanalyse og Faircloughs (2010) kritiske diskursanalyse analyserte jeg ordlyden og måten BU/UBU ble omtalt, forholdet mellom ulike tekster og forholdet mellom fortolkningene i norsk kontekst i forhold til FNs visjon. Ikke fordi FN nødvendigvis bør ha definisjonsmakt normativt sett, men fordi sentrale nasjonale styringsdokumenter har uttalte målsettinger om å bygge på FN, og slik sett har en selvpålagt sammenheng med den internasjonale konteksten. Disse styringsdokumentene gir en helhetlig forståelse av rammebetingelsene for UBU i Norge.

### **3.2.1 Avgrensning og utvalg av tekster**

#### Bakgrunnstekster

I perioden 1987 og frem til 2018 er det utgitt en rekke tekster om BU/UBU på både internasjonalt og nasjonalt nivå. Det er i disse årene at den globale agendaen for bærekraftig utvikling har blitt skapt. Alle disse dokumentene inngår i en prosess der ulike perspektiver på bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling utformes over tid. Gjennom analyse av noen sentrale dokumenter ønsker jeg å få et innblikk i denne prosessen. Sammen gir de utvalgte tekstene en indikasjon på et samlet inntrykk av hvilken grad av forankring UBU har i samfunnet (både nasjonalt og internasjonalt).

I perioden 2015 til 2018 er det også utviklet planer for arbeid med UBU i barnehager og strategi for bærekraft i Folkehøgskoler og voksenopplæringen. Disse inngår ikke i nærttekstanalysen, men de inngår som bakgrunnsstoff i og med at de har blitt skapt under den samme tidsepoken og er et

uttrykk for den samme pågående diskursive kampen og gir en indikasjon på graden av forankring i ulike deler av utdanningsløpet.

Næranalyse, intertekstuell og intern tekstanalyse

Utvalget av tekster for næranalyse er basert på relevans i inneværende periode både med tanke på UBU som diskurs og med tanke på lærerstudentenes kontekst. Utvalg av tekster for næranalyse kan kategoriseres på to nivåer.

1) Policynivå: Her inngår politiske styringsdokument, Stortingsmeldinger, offentlige utredninger, handlingsplaner, virksomhetsplaner og lovverk (opplæringslovens formålsparagraf).

2) Læreplanverket: Her inngår to undernivåer a) Generell del av læreplanen og b) De konkrete kompetansemålene. I tillegg inngår også hovedområder. (Nye kjerneelementer i fag ville ha inngått på dette nivået om de hadde vært ferdige).

En enklere kategorisering kunne vært å dele inn i policydokumenter på den ene siden og læreplanverket integrert på den andre, men gjennom nærtetekstanalysen viser det seg at det ikke nødvendigvis er sammenheng internt mellom generell del av læreplanen og de konkrete kompetansemålene. I og med at det er kompetansemålene som har vist seg å i praksis være styrende for lærernes undervisning blir de behandlet for seg. Med fagfornyelsen skal riktignok læreplanverket utgjøre en mer sammenhengende helhet, men i og med at de nye kompetansemålene ikke foreligger, og at det er forrige læreplanverk som har preget nåværende diskurser og lærerutdanning er tredelingen nyttig for å undersøke den faktiske integreringen.

### 3.2.2 Diskursanalytiske verktøy

I analysen av styringsdokumentene har jeg brukt en rekke diskursanalytiske verktøy som både har sitt utgangspunkt i Laclau og Mouffes diskursteori og i Faircloughs kritiske diskursanalyse. For det første er begrepene *flytende betegner* og *diskursiv kamp* spesielt relevant for oppgaven, fordi de blant annet kan gi en indikasjon på en diskursorden (Jørgensen & Phillips, 1999). Flytende betegner er ofte ord med en positiv konnotasjon som ikke er klart definert, som i dette tilfelle gjelder bærekraftig utvikling. Ulike diskurser kjemper om å fylle begrepet med sitt innhold og sin betydning. Dette kommer til uttrykk gjennom diskursiv kamp, der ulike diskurser kjemper om å oppnå hegemoni (Jørgensen & Phillips, 1999). For å forstå denne prosessen har følgende begreper vært viktige: elementer, momenter, diskursivt felt, nodalpunkt, antagonisme, diskursorden og hegemoni, og i det følgende vil jeg gi en kort begrepsavklaring. En diskurs består av tegn som står i et forhold til hverandre (Jørgensen & Phillips, 1999). Disse tegnene kalles *momenter* når de har fått fastlagt sin betydning. Når tegn enda ikke har fått fastlagt sin betydning kalles de *elementer* (Jørgensen &



Phillips, 1999 s.38). Elementer forstås som tegn som enda er flertydige. Alle tegn i en diskurs er momenter i et system, og tegnenes betydning avhenger av relasjonen mellom de (Jørgensen & Phillips, 1999). Sagt på en annen måte får ord betydning gjennom å referere til andre ord som er ulikt fra seg selv (Sæther, 2017). Nodalpunkt kan sees på som nøkkelbegrep eller privilegerte tegn som de andre tegnene strukturerer seg og får sin mening i forhold til (Laclau & Mouffe, 2001). I den aktuelle diskursive kampen er ordene «å hjelpe», «kompetanseoverføring», «hjelp til selvhjelp», «utdanningskapital», «teknologi», «imperialisme», «kolonitid» sentrale momenter knyttet til bærekraftig utvikling som kan peke på hva slags meningstilskrivelse det ønskes å fylle bærekraftig utvikling med. I en diskursiv kamp vil man forsøke å gjøre elementene til momenter ved å redusere deres flertydighet til entydighet. En diskurs etableres slik sett ved at hvert tegn blir entydig fastlagt som moment. Forekommer dette kalles det *lukning* (Jørgensen & Phillips, 1999). Når dette skjer, utelukkes samtidig andre mulige betydninger tegnene kunne ha hatt. Diskurs innebærer slik sett en reduksjon av muligheter, der andre mulige betydninger utelukkes ved å forsøke å stanse tegnenes bevegelighet i forhold til hverandre. De andre mulighetene som nå utelukkes inngår i det som kalles et *diskursivt felt*. Videre konstituerer diskursen seg i forhold til det diskursive feltet, altså i forhold til det den utelukker (Jørgensen & Phillips, 1999. s. 37). *Diskursorden* beskriver et begrenset antall diskurser som kjemper i samme område, eller diskursive felt, om betydningstilskrivelse (Jørgensen & Phillips, 1999. s.69). Diskursorden innebærer en viss stabilitet i sosiale praksiser, og er i henhold til Skrede (2017) delvis lingvistiske og delvis sosiale. Noen diskurser står i direkte motsetning til hverandre og utgjør det som kalles antagonisme (Jørgensen & Phillips, 1999.s.60). *Antagonisme* er et uttrykk for de diskurser som er uforenelige. Hvis en diskurs vinner over den andre, og en diskurs blir stående igjen som den rådende, dominerende diskursen kalles det *hegemoni*. Når en diskurs får hegemoni oppløses nødvendigvis antagonismen, og det er snakk om en hegemonisk diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999). Lukningen er likevel aldri absolutt. Gjennom å stadig forsøke å skape nye relasjoner mellom elementer, kan man forandre eller reprodusere den dominerende betydningen, og slik sett er endring mulig (Jørgensen & Phillips, 1999).

### 3.3 Feltarbeid

UBU som tema var nytt på lærerutdanningen hvor jeg foretok feltarbeid, høsten 2015. Gjennom en ukes feltarbeid fikk jeg innblikk i hvordan temaet ble introdusert som pilot i en temauke på lærerutdanningen. På bakgrunn av syv dybdeintervjuer og en ukes feltarbeid besto mitt hovedfokus i å undersøke hva slags førforståelse, representasjoner og eventuelle diskurser som kom til uttrykk blant lærerstudentene.

I feltarbeidet inngikk foruten syv kvalitative dybdeintervju, også deltagende observasjon av foredrag, gruppediskusjoner, verksteder, gruppearbeid og et fokusgruppeintervju ledet av de vitenskapelig ansatte. Til alle dybdeintervjuene og fokusgruppeintervjuet inngikk lydopptak, og intervjuene ble transkribert (ord for ord) og anonymisert. På forhånd ba jeg de vitenskapelig ansatte om å få lov til å delta som observatør (skriftlig), noe de alle samtykket til. Jeg ba også studentene om samtykke (muntlig) i alle gruppe- og plenumssesjoner jeg deltok i.

Datamaterialet består av:

- Lydopptak av 7 dybdeintervjuer av lærerstudenter på 1-2 timer per intervju og et gruppeintervju
- Notater fra deltagende observasjon av gruppediskusjoner, verksteder og forelesninger under integrert uke
- Innsyn i gruppearbeidene/undervisningsmaterialet lærerstudentene lagde
- Bilder og notater fra presentasjonene til foreleserne

### **3.3.1 Deltagende observasjon av gruppediskusjoner, verksteder og foredrag**

Gjennom deltagende observasjon av foredragene til de vitenskapelig ansatte, gruppediskusjonene mellom studentene og fokusgruppeintervjuet fikk jeg et inntrykk av hvordan undervisningen om UBU ble lagt opp didaktisk, hvilke temaer foreleserne fokuserte på, og hvordan UBU/BU ble diskutert av studentene på gruppene. Her tok jeg notater, samlet undervisningsoppleggene de lagde og bilder av forelesningspresentasjonene. Som en del av integrert uke fikk studentene i oppgave å samarbeide på tverrfaglige grupper. Her skulle de på tvers av fagdidaktikk komme frem til et felles undervisningsopplegg. Dette ble både lagd skriftlig og presentert for hverandre i plenum.

Formålet mitt med deltagende observasjon var å få et inntrykk av lærerstudentenes kontekst, og hvordan bærekraftig utvikling ble introdusert på lærerutdanningen for første gang. Dette ga meg først og fremst en mulighet til å kunne skille mellom det studentene ble eksponert for gjennom lærerutdanningen og de perspektivene studentene hadde med seg i sin førforståelse. Jeg fant i liten grad noen sammenheng mellom diskursene hos lærerstudentene og forelesningene. For eksempel identifiserte jeg en rekke diskurser i studentenes representasjoner som ingen av forelesningene i noen grad kunne sies å gi uttrykk for. Selv om studentene både hadde en selvutviklingstilnærming til UBU og brukte både økosentriske og moderniseringsteoretiske diskurser, observerte jeg ingen elementer av disse perspektivene i forelesningene eller i noe av det de vitenskapelig ansatte la til

rette for. Det er slik sett gode grunner for å kunne si at disse perspektivene kom fra studentenes førforståelse og ikke fra lærerutdanningen.

I uformelle settinger som under pausene og på begynnelsen av gruppearbeidene fikk jeg også innblikk i spontane samtaler studentene i mellom. For eksempel var det flere studenter som uttrykte misnøye og frustrasjon på grunn av at tidspunktet integrert uke ble lagt på ikke egnet seg i forhold til eksamenstiden. De skulle gjerne hatt denne tiden for å lese til eksamen. Flere ga også uttrykk for at de ville engasjert seg mere hvis UBU hadde vært et tema de kom opp i til eksamen. Denne frustrasjonen kan være en faktor som påvirket deres holdninger til både temauken, tverrfaglighet og UBU generelt. Slik sett kan det tenkes at datamaterialet mitt ville vært annerledes hvis for eksempel integrert uke om bærekraftig utvikling var noe de fikk karakter på.

En fordel med å bruke ulike metoder, er at de gir tilgang på forskjellig kunnskap. Mens intervjuene ga tilgang til hva studentene sa at de skulle gjøre, ga observasjonene tilgang til hva de faktisk gjorde. For eksempel var en interessant observasjon at selv om flere av studentene på forhånd uttrykte motstand mot de tverrfaglige undervisningsoppleggene, viste det seg etter framvisningen av oppleggene at de likevel mente de hadde lært masse. Flere av de som på forhånd ga uttrykk for en manglende tro på et slikt tverrfaglig undervisningsopplegg, sa etter fremvisning at de tverrfaglige undervisningsoppleggene både var noe de kunne bruke i kommende undervisning og at opplegget ble mere helhetlig enn om de hadde gjort dette hver for seg og fagvis. Informant E beskrev dette slik:

Etter intensivuka så satt det i gang en del tanker i hodet mitt, og det at det var tverrfaglig gjorde at jeg så litt mere nytteverdien. På forhånd tenkte jeg at det ville bli vanskelig å finne matte sin plass, men jeg erfarte at det gikk an å arbeide tverrfaglig med det. (Informant E).

På mange måter kan temauken på lærerutdanningen sies å i praksis ha endret flere av studentenes motforestillinger mot tverrfaglig samarbeid, der de gjennom praksis (eng. *learning by doing*) opplevde at dette både var lærerikt og ga gode undervisningsopplegg. Gjennom observasjonene ble det tydelig hvor kontekstavhengig studentenes ytringer faktisk er. Hadde jeg kun basert datamaterialet fra dybdeintervjuene ville denne dimensjonen ha falt vekk. Observasjonene ga et godt bakgrunnsgrunnlag for å forstå noe av lærerstudentenes kontekst, men det var datamateriale fra de syv dybdeintervjuene som ga hovedgrunnlaget for å forstå lærerstudentenes fortolkninger av bærekraftig utvikling.

### 3.3.2 Dybdeintervjuer

De syv informantene ble valgt ut enten under gruppearbeidene eller i pausene mellom, ved at jeg spurte gruppene om det var noen som kunne tenke seg å la seg intervjuer. To av informantene (henholdsvis D og G) spurte jeg direkte, fordi G hadde utpekt seg i plenum og vi dermed kom i prat, og fordi D hadde en fagkombinasjon som de andre ikke hadde. Det ble slik sett god spredning i studentenes fagbakgrunn og didaktiske spesialisering, med henholdsvis geografi, historie, samfunnskunnskap, kinesisk, naturfag, matematikk og media, noe som kan være en forklarende faktor til hvorfor informantene samlet sett hadde slikt et mangfold av ulike forestillinger rundt bærekraftig utvikling. De syv dybdeintervjuene hadde 1,5-2 timers varighet, og var semistrukturerte på den måten at jeg hadde forhåndsformulerte spørsmål i en intervjuguide med en klar disposisjon. Intervjuguiden hadde åpne spørsmål der det var lagt opp til at informantene fikk snakke mest mulig fritt og hadde rom for oppfølgingsspørsmål basert på hva informantene selv la vekt på. Ønsket var at dette skulle gi meg et rikt datamateriale og mulighet til å utforske i dybden hvordan informantene selv fritt reflekterte og tenkte. Selve intervjusituasjonen foregikk enten i Universitetskantina eller på kafeer. I tillegg til at det var en viss støy, kunne det tenkes at disse stedene ikke var de mest egnede for å snakke mest mulig «fritt». Både studievenner og forelesere kunne potensielt ha sittet på bordet ved siden av. I kommende intervjusituasjoner vil jeg nok være mere påpasselig med valg av intervjusted.

Spørsmålsformuleringene i intervjuguiden begynte med spørsmål direkte relatert til begrepene BU/UBU. Deretter brukte jeg spørsmål formulert med inspirasjon av store spørsmål basert på «big ideas» i betydningen til Sinnes (2017). Her var intensjonen å både sette informantene inn i fugleperspektiv og i ønsket fremtid. Dette for å undersøke visjoner og for å høre hvordan de faktisk tenkte, reflekterte og resonnerte, og ikke bare gjenga noe tillært. I denne delen av intervjuet var ikke begrepene BU/UBU sentrale, og jeg opplevde at andre dimensjoner kom frem i tillegg til at studentenes engasjement steg. Intensjonen var altså at dette skulle si meg noe om deres forforståelse, og ikke hva de hadde lært under temauken på lærerutdanningen.

Måten spørsmålene stilles på får jo konsekvenser for hele oppgaven. Et tilbakevendende spørsmål er hvordan datamaterialet mitt ville være annerledes dersom jeg hadde brukt andre begreper. Det er ikke spørsmålene som sådan jeg ville ha korrigert, men selve begrepene. Det viste seg at BU/UBU er begreper samtlige studenter hadde en slags forutinntatt ambivalent holdning til. De hadde både en rekke forestillinger som er interessante for å undersøke forforståelsen, som for eksempel at samtlige av informantene forsto BU/UBU nært miljølære, men de uttrykte også motstand. Denne

forutinntatte motstanden viste seg i løpet av samtalen å være primært knyttet til selve begrepene BU/UBU og ikke nødvendigvis til tematikken. Et tilbakevendende spørsmål under bearbeidelsen av datamaterialet ble derfor hvordan å skille det som er uttrykk for motstand mot begrepene fra hva som er deres representasjoner av verden? Hvordan ville svarene vært om jeg hadde beveget meg helt vekk fra intervjuguiden og brukt andre begreper enn BU/UBU for å snakke om miljø og utvikling? Selv om min intensjon var å stille så åpne spørsmål som mulig, lurer jeg på hvor åpne spørsmålene faktisk ble oppfattet, når jeg eksplisitt brukte begrepene BU/UBU, som de viste seg å ha et ambivalent forhold til. Hadde for eksempel motstanden vært mindre om jeg hadde erstattet BU/UBU med for eksempel miljø og utvikling? I ettertid ville jeg ha fulgt opp dette bedre i selve intervjusituasjonen, og stilt oppfølgings spørsmål for å undersøke dette mere i dybden. Kanskje hadde jeg vært mere sensitiv ovenfor dette, om jeg ikke først og fremst hadde vært så overrasket over denne motstanden de uttrykte. Samtidig var det først under bearbeidningen og analysen av dataene at jeg ble klar over at denne motstanden først og fremst var rettet mot selve begrepene, og ikke mot tematikken i seg selv. De fleste viste tegn på høyere motivasjon rundt BU i slutten av intervjuet enn i begynnelsen, og det kan ha sammenheng med at de etter hvert snakket mere og mere «fritt», i tillegg til at jeg i større grad brukte begrepet «globale hovedutfordringer». I tillegg var det et skifte blant flere etter at jeg påpekte at bærekraftig utvikling kan forstås ut fra de tre dimensjonene (sosial, miljømessig og økonomisk). Informant A uttrykte dette skiftet slik: *«I løpet av samtalen har jeg oppfattet bærekraftig utvikling som mye bredere da. Jeg forbant det bare med naturfagsproblematikker, men at det også dreier seg om sosiale forhold da. Det gjør det jo mer fristende å ta tak i»* (informant A). Om jeg hadde gjort dette klart fra begynnelsen av ville motivasjonen de uttrykte kanskje vært høyere.

I intervjuene brukte jeg også begrepet 'handlingsalternativer', 'strategi' og 'aktørskap', ut fra en antakelse om at dette var lettere å assosiere med konkrete handlinger enn for eksempel begrepet medborgerskap, som kanskje i større grad innebærer et aspekt ved informantens identitet. Men på spørsmål om både handlingsalternativer, strategier og aktørskap kunne det virke som studentene ble usikre. Usikkerheten kunne delvis tolkes på grunnlag av at de faktisk ikke hadde mange refleksjoner omkring egne handlinger, men samtidig fikk jeg også inntrykk av at dette ikke var etablerte begreper i deres livsverden. Begrepet handlingsalternativer brukes av ungdomsorganisasjonen Changemaker for å engasjere til endring, og en viktig distinksjon jeg burde vært klar over er at det som gir en positiv assosiasjon hos allerede engasjerte trenger ikke å gi den samme assosiasjonen hos de som i utgangspunktet ikke er engasjerte i tematikken. Gjennom prosessen har det blitt tydeligere for meg at det er mine egne representasjoner som har vært avgjørende for valg av begreper. For eksempel kan kanskje det å anta at alle har forestillinger om handlingsalternativer være en både urealistisk og ambisiøs forventning, og at jeg burde sett at enkelte begreper kan virke mere fremmedgjørende enn

motiverende. Til ettertiden tar jeg med meg følgende sitat til meg selv «*If you want soulful answers remember to ask soulful questions*» (LENT, 2015), og begrepene jeg bruker skal jeg ha en mere kritisk og spørrende tilnærming til.

### 3.3.3 Koding og kategorisering

En innfallsvinkel for å identifisere kategorier var å lete etter gjennomgående elementer, enten som uttrykte ulikhet, likhet eller noe særegent ved informantene hver for seg eller sammen. Foruten at lærerstudentene innledningsvis oppfattet BU som miljølære, var lærerstudentenes syn på endring, aktørskap og medborgerskap et gjennomgangstema. Etter koding av transkripsjonene fra intervjuene jobbet jeg med å identifisere kategorier. Delvis brukte jeg formuleringer som informantene selv brukte for å betegne diskursene. For eksempel brukte informant G begrepet økosentrisme om sitt eget perspektiv. I de fleste tilfellene dro studentene på et mangfold av diskurser, og her ble både synet deres på årsaker, løsninger og endring, samt ord de valgte utgangspunktet for kategoriseringen. I analysen viste det seg at det var et visst mønster mellom synet på årsaker, løsninger og handlingsalternativer. Selv om mønstrene utviklet seg fra datamaterialet, omhandlet spørsmålene i intervjuguiden nettopp årsaker, løsninger, handlingsalternativer og spørsmål om endring. Kategoriene er slik sett informert av teorien og laget av meg på forhånd. Disse spørsmålene ble riktignok stilt sent i intervjuet, etter at studentene selv hadde fått definert og fortolket BU/UBU på sin måte. Kodingen har dermed både et induktivt og et deduktivt element. Kategorisering er aldri en nøytral prosess, og kategorier ligger ikke og venter i empirien. Enten vi koder representasjoner eller identifiserer diskurser er dette konstruksjon (Skrede, 2017). Kategoriene jeg endte opp med er på ingen måte uttømmende, og hvorvidt måten å avgrense de på er de mest hensiktsmessige er heller ikke gitt. Jeg kommer ikke bort fra at både spørsmålene og kategoriene er utviklet utfra eget ståsted, der min egen forforståelse påvirker måten å kategorisere diskursene på. I tillegg er det åpenbart at jeg selv er godt forankret i enkelte av diskursene jeg selv identifiserte, og et tilbakevendende spørsmål er i hvor stor grad jeg som forsker greier å framstille virkelighetsoppfattelser som er langt unna mitt eget ståsted like helhetlig som de representasjoner som er nærmere mine egne.

Jeg gikk vekk fra å forsøke å plassere informantene i ulike diskurser, i og med at hver og en motsatt dro på et mangfold av ulike diskurser. I beste fall sammenfalt enkelte av studentenes syn med et narrativ, men med unntak av informant G (selverklært økosentrisk) var det i grunnen få av informantene som hadde et overordnet verdensbilde eller helhetlig narrativ. De diskursene som her er identifisert er avhengig av både de teoriene, metodene, antagelsene og den før-forståelsen som jeg som forsker har bidratt inn i arbeidet med. De identifiserte diskursene er slik sett konstruert med

det utgangspunktet, og kunne vært annerledes om det hadde vært andre teorier, metoder og vektlegginger. Hva som skal regnes som egen diskurs og hvordan å avgrense en diskurs er også avhengig av hvordan forskeren gjør dette.

### 3.3.3.1 Representasjoner

I arbeidet med de enkelte intervjuene valgte jeg å bruke begrepet representasjon heller enn diskurs, fordi jeg enda ikke kunne se noe mønster eller gjentakelse av tegn. Her er det en bred definisjon av begrepet som ligger til grunn, altså representasjon forstått som meningsskapende framstillinger «*i betydningen å framstille noen eller noe gjennom tekst, lyd eller visuelle uttrykk*» (Sæther, 2017. s. 166). I likhet med diskurser er representasjoner av virkeligheten også språklige og sammensatt av ulike tegn i ulike kombinasjoner, som skaper bestemte meningssammenhenger (Sæther, 2017). Sæther (2017) sier at de kan være politiske på den måten at de former vår tenkning og dermed påvirker våre handlinger. Et annet beslektet begrep som jeg har hatt i bakhodet under analysen av intervjuene er begrepet narrativ. I Bruners (2002) betydning kan narrativer forstås slik «*The term to «narrate» derives from both «telling» (narrare) and «knowing in some particular way». Knowing and telling are intimately linked and are integral parts of human nature*» (Lauman, 2017. s. 17).

### 3.3.4 Fra aktivist til forsker

I henhold til Hammersley og Atkinson (2004) påvirkes forskerens orientering av deres sosio-historiske plassering, verdier og interesser. Hvilke begreper og kategorier forskeren har med seg i møte med empirien blir slik sett av betydning (Sæther, 2017). Fra min egen, mangeårige forankring i miljø- og utviklingsorganisasjoner er det ingen tvil om at jeg selv ser verden fra et bestemt ståsted og perspektiv, og valg av spørsmål, begreper, teorier og metoder farges av dette. Forskerens refleksivitet blir slik sett viktig, samt å gjøre data, prosess, verktøy, vitenskapsteoretisk utgangspunkt, posisjon og ståsted transparent (Jørgensen og Phillips, 1999). I løpet av prosessen hadde jeg flere a-ha opplevelser, og måten jeg har forstått informantene på har beveget seg i løpet av de ulike fasene av arbeidet med datamaterialet. I arbeidet med denne oppgaven har egen bakgrunn tidvis vært krevende. Det ligger en viss ambivalens i å analysere et fenomen kritisk som jeg selv er og har vært pådriver for i en årrekke. For det første er et dilemma hvordan å kategorisere noen i ulike diskurser, når en selv ser verden fra et bestemt ståsted? Hvordan kan jeg vite at jeg ikke har gått glipp av vesentlige dimensjoner ved andres perspektiver? Dette dilemma kan ikke løses, siden jeg som forsker er uløselig knyttet til egen persepsjon og for-forståelse.

### 3.3.4.1 Forforståelse

Begrepet forforståelse viser til den stilltiende forståelsen vi har av oss selv, vårt liv, våre omgivelser, andre mennesker og verden omkring oss (Gadamer.u.å). Forforståelsen vår kan være både på et bevisst og ubevisst nivå, og refererer til et grunnleggende sett av verdier og oppfatninger som det kan være vanskelig å ha et refleksivt forhold til (Gadamer.u.å). I og med at temaet var nytt på lærerutdannelsen, er det forforståelsen til lærerstudentene som var det jeg i utgangspunktet skulle undersøke. I løpet av prosessen utvidet dette begrepet seg til også å omfatte min egen forforståelse. I møte med alle disse mangfoldige fortolkningene av hva bærekraftig utvikling kan være, var det mange mulige interessante spor jeg kunne ha fulgt opp. Det jeg faktisk valgte å fokusere på, og måten jeg kategoriserte deres svar på, må til syvende og sist spores tilbake til min egen forforståelse. Med en annen forsker kunne det vært helt andre innganger, temaer som ble vektlagt og spørsmål som ble stilt. I forhold til min egen forforståelse er det noen vesentlige aspekter som bør synliggjøres. For det første er det viktig at jeg har vært, og er, pådriver for det samme feltet som jeg forsker på. Hovedutfordringen i forhold til dette er å forstå og å sette ord på hvordan dette har preget mitt blikk på datamaterialet, samt hvordan å gjøre dette transparent. Jeg er uttalt pådriver for at bærekraftig utvikling skal inn i læreplaner både nasjonalt og internasjonalt. Når jeg tidligere har lest tekster har det vært med dette perspektivet for øyet. I løpet av prosessen har jeg av den grunn gått gjennom styringsdokumentene flere ganger. I møte med studentene opplevde jeg ikke at det var anstrengende å møte deres perspektiver med en åpenhet, men det at mitt eget perspektiv er såpass rotfestet kan både ha påvirket informantenes svar og refleksjoner, og også hva jeg valgte å følge opp i datamaterialet. En fare er at jeg er så dypt forankret i min egen forforståelse at jeg ikke ser min egen blindhet eller at jeg ikke er sensitiv nok til å fange opp nye viktige dimensjoner enn de som gir en gjenklang til min allerede eksisterende forforståelse. På en annen side har det at jeg har jobbet med tematikken både nasjonalt og internasjonalt gitt meg erfaringer og kunnskap som er vanskelig tilgjengelig gjennom kun teori og datainnsamling, og kan slik sett være en styrke.

Et annet aspekt ved min egen forforståelse som bør gjøres transparent er bakgrunnen min som lærer, med fagdidaktikk i geografi og samfunnsfag. Igjen kan jeg forsøke å være så åpen som jeg vil i intervjusituasjonen, men dette er den fagidentitet jeg har i bagasjen og som jeg ser verden ut fra. I min egen streben etter å forstå studentene ble det tydeligere for meg hvilke kategorier og diskurser jeg selv bruker for å forstå verden. Hvorfor ble enkelte temaer mere fremtredende enn andre? I hvilken grad var disse temaene fremtredende uavhengig av min egen forforståelse? Etter å ha lyttet til opptakene flere ganger la jeg merke til at jeg stilte flere kritiske oppfølgingsspørsmål til de som hadde et mere fremmed syn på BU/UBU enn meg selv, mens ikke til de jeg tilsynelatende var ganske



enig med. For eksempel er det en tendens til at perspektiv og temaer jeg ikke kjenner igjen i min egen forforståelse har blitt viet relativt mye plass. For eksempel får informant A sin desillusjonisme et eget avsnitt, mens informant F sin postkoloniale framstilling ikke. Informant F helte primært mot en postkolonialistisk og sosial ulikhetsdiskurs, og jeg kunne kjenne igjen mine egne synspunkt i hans representasjoner. Det jeg lurer jeg på er om dette er litt av grunnen til at informant F ikke fikk så stor plass i analysen som mange av de andre informantene. Manglende tro på aktørskap har også fått mye plass, og som tidligere aktivist er handlingsaspektet muligens en sentral identitetsmarkør i miljøet. Er det slik at fordi disse gjennomgangstemaene avviker fra min egen forforståelse, så blir de mere fremtredende? Denne tendensen ble jeg ikke oppmerksom på før sent i prosessen.

I ettertid ser jeg at det i samspillet mellom studentenes forforståelse og min egen foregikk en bevegelse i begges perspektiv. Mens deres synspunkt endret seg i løpet av intervjusituasjonen, endret min forståelse seg i takt med å jobbe med intervjuene, tekstene og teoriene. Under arbeidet med datamaterialet endret min egen forståelse av studentenes svar seg etter hvert som jeg hørte lydopptakene flere ganger. Liten tro på agency/aktørskap og endring var et funn jeg både var overrasket over og lite forberedt på. I utgangspunktet hadde jeg forventet et høyere engasjement fra lærerstudentene. I møte med studentene som ikke hadde tro på løsning merket jeg innledningsvis hvordan dette rett og slett skuffet meg, og at min egen motivasjon sank i tråd med at de ikke viste engasjement. I etterkant ser jeg det annerledes. Hvorfor i all verden skal lærerstudenter ha perspektiver på handlingsalternativer? Det har blitt tydelig for meg at dette rett og slett kommer fra min egen aktivistbakgrunn, og har vært et slags doxa for meg selv. Det jeg først hadde fått inntrykk av under intervjuet viste seg å fremstå annerledes etter å ha jobbet med datamaterialet. Det ble tydelig for meg at det manglende engasjementet deres var knyttet til begrepene BU/UBU. I tillegg ble det tydelig hvor nært knyttet endring og løsningsorientering er til min egen identitet, og skuffelsen jeg kjente handler om mine egne forventninger til at andre skal ha samme ønske om å ville bidra til endring.

I henhold til Skrede (2017) bør vi i stedet for å anstrenge oss for å fjerne effekten av forskeren, forsøke å forstå denne effekten. For å imøtekomme problemet blir posisjonering og det å gjøre data synlig og gjennomsiktig viktig. Personlig har dette vært en god trening i både å ta et skritt tilbake og å utfordre egne forestillinger. Jeg gikk inn i prosessen med en høy grad av skråsikkerhet og endte med mange nye spørsmål.

### 3.3.5 Validitet, reliabilitet og etikk

Validitet innebærer at beskrivelsen korresponderer med den sosiale virkeligheten den uttaler seg om (Skrede, 2017, s.156). Det handler om hvorvidt vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt. Stemmer konklusjonen med den virkeligheten som er beskrevet? I denne oppgaven det selve tolkingen av studentenes representasjoner og diskursene i styringsdokumentene som er i fokus, og slik sett er ikke målet å finne noe objektivt. I forhold til studentene blir det viktig å undersøke om jeg har greid å fremstille det studentene ønsket å uttrykke. Å ha dette i bakhodet var en viktig del av hele prosessen, men jeg tok spørsmålet eksplisitt opp etter å ha gjennomført første del av analysen. Innledningsvis uttrykte studentene eksplisitt at de ikke var spesielt interessert i BU/UBU, i tillegg virket studentene på meg tilsynelatende umotiverte og uengasjerte både i selve intervju situasjonen og under temauken. Men jeg merket at å forsøke å kategorisere informantens motivasjon ble vanskelig fordi datamaterialet også viste engasjement. På dette tidspunktet stilte jeg meg spørsmålet - Er det slik at jeg har undersøkt motivasjonen deres og funnet at de er umotiverte? Spørsmålet gjorde at jeg gikk tilbake og lyttet til lydopptakene flere ganger. Jeg trengte å lytte nærmere på tonefallet og stemmeleie deres, noe transkripsjonene ikke kunne gi. Det var nå jeg fanget opp at studentene beveget seg i løpet av intervjuet, og at det de eksplisitt uttrykte som manglende engasjement primært var knyttet til begrepene UBU/BU. Når jeg stilte store spørsmål om verdens globale sammenhenger viste de interesse, og når de fikk reflektere fritt og brukt egne begreper steg engasjementet. Hadde jeg kun tatt utgangspunkt i det de svarte eksplisitt «*Jeg føler ikke egentlig at bærekraftig utvikling er i mitt interessefelt egentlig*» (informant A) og deretter ikke stilt spørsmål til validiteten ville jeg ikke fanget opp denne viktige dimensjonen.

Når det gjelder analysen av tekstene måtte de leses en rekke ganger med ulike innfallsvinkler, i tillegg lette jeg etter så mange kilder som mulig. «*Kvar gong vi les ein tekst, kan vi skjønne han betre eller i fall på ein annan måte, vi utvidar heile tida vår eigen horisont i møte med teksten*» (Fugleseth & Skogen, 2012).

En fare i denne oppgaven er det Maxwell (2013) kaller reactivity. Det innebærer at jeg som forsker påvirker informantene mine, som jeg igjen tolker. Som beskrevet i forbindelse med forforståelse, er jeg allerede engasjert i tematikken, og det kan skinne gjennom og påvirke hva de svarer. Når det gjelder analysen helhetlig kan også bakgrunnsforståelsen min styrke validiteten, i og med at jeg har fulgt feltet både nasjonalt og internasjonalt i en rekke andre sammenhenger og slik sett kjenner konteksten for UBU. Samtidig utgjør dette igjen en trussel i forhold til forskers «bias». For å imøtekomme dette problemet har jeg stadig stilt kritiske spørsmål til egen analyse og beveget meg mellom tekstnær analyse av tekstutdrag til kontekstuell helhet og tilbake til nærttekst analyse igjen.

Til ettertiden er det to grep jeg i tillegg ville gjort for å styrke validiteten. For det første ville jeg ha latt studentene lese både hvordan deres perspektiver ble analysert, for å undersøke om det er samsvar mellom min tolkning og det de ønsket å kommunisere. For det andre ville jeg under identifisering av diskurser i tekstene drøftet måten å katekorisere de på med flere forskere.

Reliabilitet vil si etterprøvbarehet og innebærer i hvilken grad resultatene i denne oppgaven ville vært de samme om studien hadde vært utført av en annen forsker (Skrede, 2017, s.158.) Når det gjelder analyse av styringsdokumentene kan etterprøvbarehet styrke eller svekke funnene i denne oppgaven. I gjennomgangen av datamaterialet har jeg flere steder valgt å bruke lengre sitater heller enn parafisering, for å gjøre data synlig. Når det gjelder lærerstudentenes fremstilling av BU/UBU er det vanskeligere med etterprøvbarehet i og med at mennesker er dynamiske. Skrede (2017) understreker at studier som involverer mennesker ikke kan reproduseres, fordi alle sosiale fenomener er i kontinuerlig endring.

### **Etiske betraktninger**

Samfunnsforskning knytter til seg en rekke etiske problemstillinger generelt (Hammersley & Atkinson, 2004), hvor flere aspekter allerede har blitt diskutert implisitt i andre deler av metodekapitlet. De viktigste faktorene for denne studien er knyttet til studentenes konfidensialitet og informerte samtykke, både med tanke på deltagende observasjon og dybeintervjuene. For å være sikker på at studentenes deltagelse var frivillig ble informert samtykke foretatt både skriftlig og muntlig. Jeg ba også vitenskapelig ansatte om informert samtykke skriftlig, i og med at jeg skulle observere i deres arbeidssituasjon. Alt datamateriale ble anonymisert ved bruk av pseudonymer i forbindelse med transkripsjon. Innhentingen av datamateriale ble også godkjent av Norsk Senter for forskningsdata (NSD). I enkelte av intervjuene uttrykte informantene en rekke følelser, for eksempel desillusjonisme. Et spørsmål jeg har grublet på er hvorvidt spørsmålene bidro til å forsterke følelsen av mismot og manglende håp? Jeg vet ikke i hvilken grad dette var et uttrykk for en dypere eksistensiell problemstilling for informanten, eller hvorvidt dette var følelser kun knyttet til intervjusituasjonen. For eksempel uttrykte denne informanten «Jeg er en naiv liten dott» (informant A), og jeg kjente forbehold mot å bruke sitatet, mest med tanke på at informanten selv skulle lese dette under overskriften «Desillusjonert». Samtidig er det viktig for forskningen på feltet å få innblikk i de emosjonelle aspektene ved UBU, i og med at de ikke har like stort fokus i litteraturen. Jeg valgte å la forskningen i dette tilfelle vege tyngst. Men hadde det vist seg at anonymiseringen ikke var

nok for å oppretholde informantens konfidensialitet hadde jeg unnlatt å bruke empiri fra dette intervjuet.

## 4. Analyse

Dette kapitlet handler om hvordan utdanning for bærekraftig utvikling framstilles både i norske styringsdokumenter og i lærerstudentenes representasjoner. Analysedelen er todelt. I den første delen analyserer jeg de av styringsdokumentene som har mest relevans for utviklingen av UBU. De viktigste diskusjonene i denne delen handler om hvordan bærekraftig utvikling/utdanning for bærekraftig utvikling er forankret, definert og fortolket i nasjonale styringsdokumenter. Formålet er å undersøke hvilke diskurser som kommer til syne, hvilke diskursive kamper som utspiller seg og hva styringsdokumentene kan fortelle om konteksten lærerstudentene er en del av.

I den andre delen analyserer jeg lærerstudentenes representasjoner av bærekraftig utvikling. Sentralt her er deres syn på årsaker, løsninger, endring og aktørskap. Videre diskuteres noen gjennomgangstemaer, blant annet deres førforståelse og motivasjon for å jobbe med UBU.

## 4.1. Framstilling av bærekraftig utvikling i styringsdokumenter for skolen

I denne delen analyserer jeg omfanget og vektleggingen av utdanning for bærekraftig utvikling i de mest sentrale styringsdokumentene i inneværende periode. Ut fra de teoretiske diskusjonene om UBU, er det tre momenter som det har vært viktig å se etter i materialet. Hvis UBU skal ha en transformativ effekt forutsettes for det første en helhetlig tilnærming der miljø og utvikling, altså økonomisk, miljømessig og sosial dimensjon sees i sammenheng (Wals, 2016). For det andre spiller det en rolle hvordan UBU plasseres i utdanningsløpet, altså at UBU er integrert i flere ledd i utdanningssystemet (Straume, 2016). For det tredje er hvilken status UBU har i læreplanverket viktig (Sinnes, 2015). Undersøkelser viser at det er de konkrete kompetansemålene som i størst grad legger føringer for lærernes undervisning (Straume, 2016). Dermed trengs det altså både en analyse av tekstene på policynivå, en analyse av læreplanverkets generelle del og de konkrete kompetansemålene.

Kapittelet begynner med en kort redegjørelse av hva som menes med styringsdokumenter, hva slags status de ulike tekstene har og hvordan de forholder seg til hverandre. Deretter analyserer jeg for det første hvordan UBU artikuleres mellom ulike sentrale tekster i noen ulike faser av UBU i norsk kontekst. Sentralt her er spenningen mellom utvikling og miljø. For å forstå konteksten trekkes også

aktuelle pressemeldinger og handlingsplaner inn. For det andre analyserer jeg hvordan UBU kommer til uttrykk i læreplanverket og i formålsparagrafen. For det tredje analyserer jeg de nyeste styringsdokumentene. På bakgrunn av disse fasene og kartleggingen av læreplanverket drøfter jeg hvilke diskurser som er de rådende i den nåværende diskursive kampen.

#### **4.1.1 Styringsdokumentenes status**

Med styringsdokumenter menes offentlige dokumenter som angir målet, retningen og intensjonen med skolen (Stray, 2009). Skolens styringsdokumenter består av flere deler og kan kategoriseres på flere nivåer. For det første gjelder opplæringslovens formålsparagraf som understreker selve verdigrunnlaget i skolen. For det andre forekommer en rekke politiske grunnlagsdokumenter. I fravær av et godt norsk begrep kaller jeg dette nivået disse tekstene inngår i for *policynivå*. Et tredje nivå er læreplanverket, som kan deles inn i henholdsvis generell del (overordnet del og prinsipper) på den ene siden, og de konkrete kompetansemålene på den andre siden. Lærerutdanningene styres av egne retningslinjer og rammeplaner, men som igjen skal forholde seg til den til enhver tids oppdaterte læreplaner i skolen (Meld.St.28. s. 74). Derfor er det læreplanene som vies mest oppmerksomhet.

##### **Formålsparagrafen**

I Stortingsmelding 28 (Meld.St.28.2015-2016) omtales Formålsparagrafen som selve verdigrunnlaget for skolen. Sammen med generell del av læreplanen angis overordnede mål og det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Meld.St.28, 2015-2016).

##### **Policynivå**

På dette nivået inngår politiske grunnlagsdokumenter, som Stortingsmeldinger og NOUer, samt strategier, offentlige utredninger, handlingsplaner og virksomhetsplaner. Meldinger til Stortinget er politiske og normative tekster som foreslår fremtidig politikk eller inneholder en rapport om offentlig virksomhet på feltet. Handlingsplaner beskriver i større grad konkrete tiltak (Skrede, 2017).

I denne delen analyserer jeg Stortingsmelding 28 Meld.St.nr 28(2015-2016) «*Fag-fordypning-Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*», Ludvigsenutvalgets NOU Fremtidens skole-Fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015:8), de to nasjonale strategiene for FNs utdanningstiår, henholdsvis "Strategiplanen for utdanning for bærekraftig utvikling 2005-2010", revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015 «*Kunnskap for en felles framtid*» og Utdanningsdirektoratets

virksomhetsplan «*Bærekraftig utvikling. Utdanning for Bærekraftig Utvikling*»  
(Utdanningsdirektoratet, 2006).

### **Læreplanverket**

Læreplanverket har status som forskrift og definerer fagenes innhold og struktur. Det inneholder den viktigste beskrivelsen av hvilke kompetanser elevene skal utvikle og er et sentralt virkemiddel for nasjonal styring av opplæringens innhold (Meld. St.28. s 10). Læreplanverket består både av generell del («Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen») og av kompetansemålene, samt hovedområder og etter hvert kjerneelementer. Kompetansemålene er de konkrete målene lærerne i størst grad organiserer arbeidet sitt ut fra (Straume, 2016). Kompetansemålene brukes også som utgangspunkt for vurdering av elevene. Med kjerneelementer menes både det viktigste innholdet, og det elevene må lære for å kunne mestre og bruke faget. Det kan altså være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) understrekes det eksplisitt at læreplanene ikke utelukkende skal forstås som et styringsdokument. Det skal også være rom for lokale prosesser og lærere og skoleeiers fortolkninger (Meld.St.28. s 10). Dagens læreplanverk er under en fornyelsesprosess (Utdanningsdirektoratet, 2017), men bygger på Kunnskapsløftet (2006), der læreplanen beveget seg vekk fra å beskrive innholdet i opplæringen til læreplaner med kompetansemål. Det innebærer at læreplanene nå beskriver selve kompetansen eleven skal tilegne seg i faget. Kompetanse er i læreplanverket for Kunnskapsløftet forstått som «*evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan*» (UDIR, 2016). Læreplanene beskriver den kompetansen som det er forventet at elevene skal oppnå etter endt opplæring etter henholdsvis 2., 4., 7. og 10. trinn. I videregående opplæring er kompetansemål definert for hva elevene skal kunne etter hvert trinn og hvert fag (Meld. St.28.2015-2016). Det er både kompetansemål og fokuset på de grunnleggende ferdighetene som først og fremst skiller Kunnskapsløftet fra andre reformer. I de kommunene som er en del av forvaltningsområdene for samisk språk gjelder et parallelt læreplanverk.

Under denne delen analyserer jeg generell del av læreplanen fra 97 (KUF, 1996), Ny overordnet del (2017) som fra 2017 erstattet generell del av læreplanen fra 1997 (KUF, 1996), med navn «Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre analyserer jeg læreplankstene i fellesfagene for grunnskolen og videregående opplæring og samtlige kompetansemål (L97).

### **Retningslinjene for lærerutdannelse**

Retningslinjene for lærerutdannelse er føringer, utarbeidet av fagmiljøene selv, til hjelp for institusjonenes utarbeidelse av egne programplaner og fagplaner, og har formell status på nivået under forskrift/rammeplan (jf. Rundskriv F-5-10). Det er to faktorer som er viktig å understreke i forhold til styringsdokumenter for lærerutdanningene. For det første at rammeplanene/ de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningene skal forholde seg til den til enhver tids oppdaterte læreplaner i skolen (Meld.St.28. s. 74). For det andre at hver lærerutdanningsinstitusjon har betydelig grad av autonomi, i og med at de ikke er underlagt et direktorat, slik som læreplanene er underlagt Utdanningsdirektoratet (UHR, 2018). Det er flere ulike lærerutdanninger med hver sine retningslinjer: lektorutdanningen (trinn 8-13), Faglærerutdanning, Praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY), de samiske grunnskolelærerutdanningene – fellesdel, Praktisk pedagogisk utdanning – allmennfag (PPUA), og femårige grunnskolelærerutdanninger (UHR, 2018). Hver lærerutdanningsinstitusjon lager hver sine programplaner (UHR, 2018).

### **4.1.2 FNs utdanningstiar for bærekraftig utvikling i Norge**

Under FNs Utdanningstiar for bærekraftig utvikling (2005-2015) utarbeidet Kunnskapsdepartementet to nasjonale handlingsplaner, hvorav det var en høringsprosess mellom opprinnelig plan og ny revidert. Artikulasjonen mellom ulike tekster i løpet av dette tiåret viser hvordan det foregikk en brytning mellom miljø og utvikling, og en bevegelse fra miljølære til en mer helhetlig definisjon av bærekraftig utvikling.

Den nasjonale oppfølgingen av FNs utdanningstiar for bærekraftig utvikling (2005-2015) starter med en pressemelding i 2006, der daværende Kunnskapsminister Øystein Djupedal og Miljøvernminister Helen Bjørnøy presenterer den nye handlingsplanen for UBU. Formålet med planen er å gi elevene kunnskap om samspillet mellom mennesket og natur. Til tross for det uttalte formålet presenteres pressemeldingen under følgende hovedoverskrift: «*Nye planer for miljøfag i skolen*» (KD, 2006). Videre peker Bjørnøy på det hun kaller alvorlige hovedutfordringer «... *klimaendringer, tap av biologisk mangfold og økende antall miljøgifter ...*» (KD, 2006). Problemstillingene hun fremhever er altså natur og miljøorienterte problemstillinger, hvor temaer som levekår, økonomisk ulikhet, fattigdom, fordeling, fred eller konflikt er utelatt. Videre er tiltakene som skisseres utelukkende relatert til miljølære. Blant tiltakene som fremheves er et nettbasert læremiddel som er opprettet for



å styrke det pedagogiske opplegget for UBU, med tittelen «Nettverk for miljølære», under [miljølære.no](http://miljølære.no).

Det uttrykkes engasjement og hastverk i pressemeldingen: «*Vi har ingen tid å miste i opplæringen av de neste generasjoner i miljøvern*». Ordlyden i pressemeldingen illustrerer at UBU på dette tidspunktet (2006) defineres utelukkende som miljølære, og det er altså miljøvern det haster å få opplæring i. Ut fra en slik forståelse av begrepet er det kanskje ikke rart at ministeren hevder at bærekraftig utvikling allerede i 2006 er forankret i læreplanene «*Det er svært viktig at bærekraftig utvikling nå er kommet inn i skoleverket på alle klassetrinn og i mange fag*», konkluderer miljøvernminister Helen Bjørnøy i pressemeldingen.

Også i Utdanningsdirektoratets tiltaksplan for UBU av 2006 ser vi hvordan bærekraftig utvikling gjennomgående defineres som et natur - og realfagsprosjekt. Her vektlegges eksplisitt en realfaglig og naturfaglig tilnærming, der flere dimensjoner i dagens definisjoner er utelukket. Riktignok nevnes utviklingsdimensjonen når det påpekes at en målsetning er at «*det utvikles ansvarsfølelse og solidaritet med verdens fattige og med kommende generasjoner*», men verken får dette perspektivet særlig plass og heller ikke følges det opp i beskrivelse av konkrete temaer eller tiltak.

Denne realfaglige tilnærmingen virker på en side valgt og tiltenkt ved at tiltaksplanen eksplisitt hevder at UBU bygger på realfags- og IKTsatsningen i skolen: «*Opplæringen innenfor bærekraftig utvikling er basert på realfaglig kunnskap ....*» (Udir, 2006. s. 1). På en annen side sier denne tiltaksplanen riktignok at en rekke fag er sentrale i opplæring for bærekraftig utvikling, og i tillegg sier den eksplisitt at «*det faglige innholdet og de aktuelle saksforhold må belyses ut fra en sosial, en økonomisk og en økologisk synsvinkel*». Men når vi ser på hvilke konkrete hovedtemaer som nevnes er det altså klima, miljøgifter, biologisk mangfold og vårt forbruksmønster som er i fokus. Her er det kun eventuelt innen temaet forbruksmønster at en sosial og økonomisk dimensjon berøres. Foruten utelukkelse av utviklingsdimensjonen på tiltaksnivå, er altså både samfunnsdimensjonen og et flerskalaperspektiv, der problemstillinger belyses ut i fra ulike geografiske nivåer, direkte fraværende. Dette medfører en lokal orientering om spesifikke naturmessige fenomener, og at det globale perspektivet blir svakt.

Disse tekstene ble altså skrevet i starten av den nasjonale oppfølgingen av FNS utdanningstيار for Bærekraftig utvikling (2004-2014), og jeg viser de som eksempler på hvordan begrepsforståelsen av UBU artet seg i begynnelsen. Utdanningstيارet er videre interessant fordi det både illustrerer hvordan miljølære ble artikulert som den dominerende diskursen i begynnelsen og etterhvert hvordan andre diskurser tok plass og en mer helhetlig tilnærming ble «kjempet» frem.

#### 4.1.2.1 Fra miljølære til en mer helhetlig tilnærming?

I innspillsrundene mellom den første nasjonale strategien for FNs utdanningstiår (2005-2010) og den reviderte strategiplanen *Kunnskap for en felles framtid* (2012-2015) argumenterte en rekke høringsinstanser for en bedre integrering av utviklingsdimensjonen (altså den sosial og økonomiske pilaren), og for en mer helhetlig tilnærming slik at utvikling og miljø kunne sees i sammenheng (RORG, 2005). Blant annet skriver et nettverk av flere miljø- og utviklingsorganisasjoner i sitt høringsinnspill at «*Temaene som omhandler globale spørsmål og Nord-Sør spørsmål i Generell del (L97) gjenspeiles i for liten grad i den enkelte fagplan*» (RORG-samarbeidet, 2005). Etter flere innspill ble den nasjonale strategien revidert og i den reviderte strategien fra 2012 ble en vesentlig konklusjon vedtatt:

Opplæringen i Norge så vel som i andre land i Europa har lagt vekt på miljødimensjonen i opplæringen og i mindre grad integrert den globale utviklingsdimensjonen. Det er derfor et mål å fornye satsing på utdanning for bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.2).

Her erkjenner Kunnskapsdepartementet eksplisitt at det er miljødimensjonen som fram til nå har vært vektlagt. I tillegg forplikter de seg til ikke bare å ta inn utviklingsdimensjonen, men også til at utvikling og miljø skal behandles integrert. I motsetning til de tidligere tekstene og den tidligere handlingsplanen fremheves nå også samfunnsfagets rolle. Også den globale dimensjonen løftes frem: «*Utdanningen skal ta opp lokale så vel som globale emner*» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.5). Tre faktorer bidrar altså til å omdefinere UBU fra primært miljølære til en mere helhetlig tilnærming. For det første skal miljø og utvikling ses i sammenheng. For det andre skal både realfag og samfunnsfag trekkes inn. Sist, men ikke minst, sies det eksplisitt at temaene både skal være lokale og globale, og med dette legges det et grunnlag for et flerskalaperspektiv. Dette er altså ordlyden som brukes på strateginivå. Når vi derimot ser på hvordan planen beskrives på tiltaksnivå blir bildet annerledes. For det første nevnes en rekke eksterne aktører som viktige for å implementere UBU i skolen. Aktørene som nevnes for å drive UBU frem er utelukkende miljø- og naturfagsorienterte. De som foreslås er Naturfagsenteret, den naturlige skolesekken, miljølære.no, miljøstatus.no, regnmakerne og energinettverket. For det andre ser vi at de foreslåtte faglige temaene på tiltaksnivå i hovedsak heller mot naturfag: naturområder, biologisk mangfold, avfall, gjenvinning, klima, energi, friluftsliv, naturopplevelser, vannressurser. De samfunnsorienterte temaene som nevnes er foruten helse og interessekonflikter, kategorisert sammen i henholdsvis `deltagelse og demokrati` og `forbruk, ressurser og fordeling`. Måten de naturfaglige og samfunnsfaglige temaene er kategorisert hver for seg gjør at elevene ikke trenger å se miljø og utvikling i sammenheng. Ved å behandle disse

temaene hver for seg, unngår en slik sett de store komplekse og sammensatte dilemmaene, som inngår i det Wals (2016) kaller «wicked problems». Med en fragmentering unngås de mest komplekse, fagovergripende og sammenvevde problemstillingene.

Handlingsplanen understreker likevel at BU/UBU skal integreres i læreplanverket og at BU/UBU skal «gjennomsyre alle relevante fag slik at det skapes en gjennomgående helhet i opplæringen» (KD, 2012. Kunnskap for en felles framtid 2012-2015. s.5). For å finne ut dette er en analyse av læreplanverket nødvendig.

I perioden under FNs Utdanningstiår for bærekraftig utvikling ser vi hvordan det tydelig foregikk en endring i definisjonen av BU/UBU. Fra å definere UBU som miljølære og til en definisjon som både ivaretar miljø og utvikling. Artikulasjonen mellom disse tekstene er vesentlig, fordi den gjennom sin diskursive kamp både forpliktet Kunnskapsdepartementet til både å omdefinere UBU fra et miljølære perspektiv til en bredere begrepsforståelse, og til å ha som målsetting at UBU skal gjennomsyre alle relevante fag og alle deler av utdanningsløpet. På strateginivå kan en da si at forutsetningene for at UBU skulle integreres i klasserommet lå til rette. Samtidig som det tydelige avviket mellom beskrivelsen av UBU på strateginivå og tiltaksnivå utgjorde et potensielt hinder for en helhetlig tilnærming. Det er fortsatt miljødimensjonen det var konkrete planer for, ikke den sosiale og økonomiske dimensjonen. For å undersøke hvorvidt revidert strategi oppfylte målsettingen med at UBU skulle gjennomsyres slik at det ble en gjennomgående helhet i opplæringen, går vi over til analyse av læreplanverket for inneværende periode.

### **4.1.3 UBU i læreplanverket**

Kunnskapsløftet ble implementert i den norske skolen i august 2006. Læreplanverket i Kunnskapsløftet er delt inn i tre deler: Generell del (videreført fra L97), Prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag med spesifikke kompetansemål. Fokus for analysen er læreplanverkets generelle del og kompetansemålene for fag. I tillegg vurderer jeg opplæringslovens formålsparagraf fordi den sammen med generell del av læreplanen angir det verdimeslige grunnlaget. Selv om den opprinnelige generelle delen av læreplanen ble erstattet av ny overordnet del i 2017, er den opprinnelige tatt med fordi den har vært gjeldende helt siden 1993. Slik sett er L 93 det styringsdokumentet vi har hatt over lengst tidsperiode og det er sannsynlig å tenke seg at den slik sett har hatt stor rekkevidde. BU/UBU nevnes verken implisitt eller eksplisitt i prinsippene for opplæringen, og prinsippene inngår derfor ikke i analysen.

## Opplæringslovens formålsparagraf

I og med at det heter seg at skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf, er denne et viktig utgangspunkt (*Ny overordnet del*, 2017). I opplæringsloven er formålsparagrafen den første vi møter, og teksten åpner med følgende setning: «*Opplæringa skal....opne dører mot verda og framtida*» (Opplæringslovens formålsparagraf 1-1, 2008). I og med at det er her skolens samfunnsoppdrag beskrives og defineres, er nettopp denne henvisningen til både verden og framtida vesentlig, ikke minst fordi disse elementene er av nyere dato. Formålsparagrafen ble fornyet i 2008, og før dette var ikke henvisningen til verden og framtida tilstede. Vi kan slik sett si at det så langt legges til rette for et globalt og framtidrettet perspektiv. Videre står det at «*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst*» (Opplæringslovens formålsparagraf 1-1, 2008). Slik sett kan også et bærekraftig utviklingsperspektiv tolkes inn i formålsparagrafen. Formålsparagrafen uttrykker videre hvilke verdier skolen er tuftet på, og kan gjengis i sin helhet her:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (Opplæringsloven § 1-1).

Gjennom valg av ord som solidaritet, likeverd, respekt for menneskeverdet og naturen, kan både sosial- og miljømessig dimensjon av bærekraftig utvikling sies å være integrert. Disse knyttes også sammen i en helhetlig fremstilling. Formålsparagrafens intensjon kan sies å være forenlig med UBUs målsettinger, selv om BU/UBU ikke nevnes eksplisitt. Formålsparagrafen utdypes i Generell del av læreplanen (L 97), som ble videreført i Kunnskapsløftet.

## Generell del av læreplanen (L 97)

I L 97 tas bærekraftig utvikling opp eksplisitt og det gjøres en klar henvisning til Brundtlandkommisjonen, men i stedet for å henvise til den delen av Brundtlandsdefinisjonen som fokuserer på behovsdekning og generasjonsaspektet, slik de øvrige styringsdokumentene gjør, tar generell del av læreplanen opp konkrete globale problemstillinger i samtiden og problematiserer disse: «*Verdskommisjonen for miljø og utvikling har peikt på dei problem som ligg i samanfletta kriser - t.d. i den betra helse og folkeauken i verda; i moderne teknologi med overforbruk av ressursar og skade på liv; i økonomisk vekst som ureinar og øydelegg naturen; i fattigdom og forarming*» (L97.s.46) Her er det ikke et tilslørende harmoniperspektiv som er rådende, men store dilemmaer

gjøres transparente. Handlingsaspektet er også tydelig, og det fremheves at undervisningen skal vekke elevenes tro på at solidarisk handling og felles innsats kan løse de store globale hovedutfordringene. Viktigheten av å jobbe helhetlig og på tvers med fagovergripende temaer understrekes gjennom det modale hjelpeverbet *må*

Undervisninga må motverke oppsplitta læring. Konkret kunnskap er nødvendig, men er aleine ikkje nok - heilskapleg naturfagleg og økologisk innsikt er også nødvendig. I undervisninga må ho knytast til samfunnsfagleg innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Elevane må lære å sjå ting i samheng og halde overblikk - lære å skode framover i livet og utover i verda. (L97).

I L 97 er et uttalt mål at mennesket både skal lære å leve i harmoni med naturen og i solidaritet med verdens fattige «...i ei bærekraftig utvikling må etisk fostring til samkjensle og solidaritet med verdas fattige vere eit berande prinsipp» (L 97.s.46). Videre fremheves de rike landenes ansvar i forhold til de globale problemene «De utviklede land med høyt utdanningsnivå har et særlig ansvar for å sikre verdens felles framtid» (L97, s.21). Det er gjennomgående henvisninger til at våre valg ikke bare får konsekvenser for naturmiljøet, men også for mennesker lokalt, globalt og i et generasjonsperspektiv: «Vala har konsekvensar på tvers av landegrensar og over generasjonar: Livsstil påverkar helse; vårt lands forbruk er årsak til ureining i andre land; vår tids avfall blir problem for neste slektsledd» (L 97). Med gjennomgående henvisninger til verden og andre land, kan også et globalt medborgerskapsperspektiv tolkes inn.

Innholdet i L 97 er strukturert rundt en beskrivelse av seks dimensjoner ved individets liv og eksistens: det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Tilsammen legger disse seks dimensjonene grunnlaget for det læreplanen uttrykker som et ideal, nemlig det danningen av det integrerte menneske. Med det integrerte menneske som målsetning skal opplæringen fremme et moralsk og kritisk ansvar for både samfunnet og også verden de lever i. I L 97 er det først og fremst en klar appell til en felleskapstanke: «Sluttmålet for opplæringa er å eggje den einskilde til å realisere seg sjølv på måtar som kjem fellesskapet til gode - å fostre til menneskelegdom for eit samfunn i utvikling», (L97). Elevenes dannelsesforhold og verdens skyld kan her tolkes som like viktig som for enkeltindividets skyld. Av alle styringsdokumenter kan det tyde på at L 97 er den som kan sies å ligge nærmest Klafkis (2001) dannelsesbegrep, og som innehar et perspektiv der formålet med skolen er dannelsesforhold av medborgere.

Tar vi utgangspunkt i Kunnskapsdepartementets handlingsplan av 2012 som hevder at BU/UBU skal «gjennomføres slik at det skapes en gjennomgående helhet i opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2012), er det med formålsparagrafen og generell del av læreplanen så

langt mulig å argumentere for at denne delen av læreplanverket i stor grad tar opp bærekraftig utvikling på en helhetlig måte. I og med at det er kompetansemålene som i størst grad er førende for lærernes undervisning, må kompetansemålene undersøkes.

#### **4.1.3.1 BU/UBU i kompetansemålene**

I den kommende delen forsøker jeg å skape en oversikt både over hvorvidt og hvordan BU/UBU er fortolket i de konkrete kompetansemålene i inneværende kompetansemål. Fagene som undersøkes er fellesfagene i grunnskolen - og videregående opplæring. I analysen inngår samfunnsfag, naturfag, geografi, norsk, engelsk og matematikk, mat og helse, musikk, kroppsøving og kunst og håndverk. Her er det de obligatoriske fellesfagene som er undersøkt, og altså ikke programfag på videregående, da de er valgfrie. Hvor stor andel av kompetansemålene omhandler a) utdanning for bærekraftig utvikling? og b) hvor mange har rom for å kunne omhandle Utdanning for bærekraftig utvikling? I den siste kategorien vil det avhenge av den enkelte lærers fortolkning av kompetansemålene. I tillegg har jeg vurdert de av målene som omhandler BU/UBU i et skalaperspektiv, for å undersøke hvordan eller hvorvidt en global dimensjon finner sted og hvordan sammenhenger på ulike geografiske nivå fremstilles. Jeg har både undersøkt omfanget omfanget av UBU i grunnskolen og fellesfag i videregående, og hvordan fagene er strukturert i forhold til å belyse bærekraftig utvikling. Jeg starter med en kort beskrivelse av de viktigste tendensene basert på kartleggingen, deretter drøfter jeg ordlyden i læreplanene i samfunnsfag og naturfag, for til slutt å drøfte læreplanene i lys av muligheter.

For å undersøke i hvilken grad BU/UBU «gjennomstyrer alle fag» eller «gjennomstyrer alle fag der det er relevant» i det inneværende læreplanverket har egen analyse vært nødvendig. I tillegg lener jeg meg på forskning av både Sætre (2016), Laumann (2007) og Straume (2016) som har gjort relevante studier på UBU. Sætre (2016) har for eksempel foretatt en analyse av BU/UBU i læreplanene for geografi. For å få en gjennomgående analyse av samtlige fag i det inneværende læreplanverket har egen analyse likevel vært nødvendig.

#### **Hovedtendenser**

Kunnskapsløftet (K06) har som uttalt mål å fokusere på grunnleggende ferdigheter. I kompetansemålene er det de grunnleggende ferdighetene som først og fremst gjennomstyrer læreplanene for de enkelte fag. Etter å ha kartlagt omfanget og andelen av kompetansemålene som omhandler bærekraftig utvikling er det tre tydelige tendenser å merke seg. For det første er en gjennomgående tendens at kompetansemål som omhandler bærekraftig utvikling og globale

hovedutfordringer blir færre og svakere jo lavere trinn en kommer. Dette gjelder når en betrakter kompetansemålene for grunnskolen (1.-10.trinn) og fellesfagene i videregående skole under ett. Det er hovedsakelig sent på ungdomstrinnet og i videregående skole at læreplanene legger opp til å ta opp temaer som angår bærekraftig utvikling. I 1.-4.trinn viser kartleggingen at kompetansemål som direkte omhandler BU/UBU er så godt som fraværende i samtlige fag.

Hvis vi tar utgangspunkt i forutsetningen om at FNs tre dimensjoner må sees i sammenheng blir spørsmålet om hvordan miljø og utvikling struktureres vesentlig. Om vi vurderer hvorvidt BU/UBU sees i et helhetlig, tverrfaglig og globalt perspektiv, er det kun læreplanen for geografi som rommer disse dimensjonene på en tverrfaglig måte. For eksempel beskrives formålet med faget slik:

Føremålet med geografifaget er å utvikle medvit om forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene. Opplæringa i faget skal stimulere til å sjå samanhangar...Geografi skal og skape forståing for kvifor ressursane er viktige for den globale produksjonen, arbeidsdelinga og busetnaden. Befolkningsutvikling og globale økonomiske prosessar påverkar den økonomiske utviklinga og den globale fordelinga av goda. (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Som vi ser av formålet med faget, er det skjæringspunktet mellom det naturgitte og det menneskeskapte som er utgangspunktet, og slik sett er det her gode rammer for å forstå miljø og utvikling i sammenheng. En viktig svakhet er at geografi kun er et eget obligatorisk fag i 1. trinn på videregående skole og at det er et av de fagene med færrest timetall. I grunnskolen er ikke geografi et eget fag, men kun et av fire hovedområder i samfunnsfaget.

For det tredje er det hovedsakelig kompetansemålene i samfunnsfag og naturfag som eksplisitt og gjennomgående omhandler bærekraftig utvikling. Dette gjelder både grunnskolen (1.-10-trinn) og fellesfagene i videregående skole. Hvorvidt de sees i et tverrfaglig perspektiv er opp til læreren som tolker (Laumann, 2007). Ved å strukturere bærekraftig utvikling i henholdsvis naturfag og samfunnsfag, vil det som Laumann (2007) understreker skape en fragmentering. I fagene norsk og matematikk er bærekraftig utvikling ikke tilstede verken ut fra en bred eller snever definisjon. Dette gjelder kompetansemålene fra 1. trinn i grunnskolen og ut videregående skole. I matematikk som redskapsfag er det riktignok rom for å kunne jobbe med BU/UBU, for eksempel under hovedområde statistikk, men det er ingen føringer i læreplanens kompetansemål og slik sett avhengig av den enkelte læreren. Ved bruk av kategorien «kan ha rom for å ta opp BU/UBU» er det noen muligheter for å ta opp den samfunnsmessige dimensjonen av BU i flere fag. I formålet til både norsk og engelsk nevnes internasjonalt perspektiv og kulturforståelse, og på videregående er det også kompetansemål i engelsk som legger opp til for eksempel å forstå imperialismen og kolonitid. Den generelle tendensen

er at disse temaene presenteres først på videregående skole, eventuelt sent i ungdomsskolen. I engelsk er det ingen av de 97 kompetansemålene som direkte omhandler UBU i 1.-10.trinn. Likevel er det et eget hovedområde «Kultur, samfunn og litteratur» som har som intensjon å bidra til kulturforståelse i vid forstand. Samtlige av kompetansemålene under dette hovedområdet på grunnskolen fokuserer på engelskspråklige land, i forståelsen av Storbritannia og USA. Med en så snever innretning vil faget kunne bidra til å forsterke et eurosentrisk verdensbilde. Ved å utvide de empiriske eksemplene til også å gjelde ikke-europeiske engelsktalende land, så vil faget kunne ha bidratt til en bredere kulturforståelse og til å øke den globale forståelsen. I Kunst og håndverk er det totalt 71 kompetansemål, hvorav ett kompetansemål etter 10. trinn tar opp bærekraftig utvikling: «Beskrive livsløpet til et produkt og vurdere konsekvenser for bærekraftig utvikling, miljø og verdiskaping». I mat og helse er det 39 mål, og kun to som angår bærekraftig utvikling: «Vurdere, velje og handle miljøbevisst» og «vurdere og velje varer ut fra etiske og berekraftige kriterium».

Ser vi kun på hovedområdene, og ikke kompetansemålene er det flere hovedområder i grunnskolen som kan sies å ha rom for å ta opp BU/UBU i både et helhetlig og globalt perspektiv. De mest relevante hovedområdene for UBU på grunnskolen er utforskaren, geografi og mangfold i naturen. Likevel er det ikke hovedområdene som gir de viktigste føringene for lærernes undervisning, men kompetansemålene. Dette innebærer at om det ikke gis føringer i kompetansemålene, så er det ikke gitt at viktige perspektiver skissert i hovedområdene belyses.

### **Svakest i omfang på de laveste trinnene**

I de laveste trinnene (1.-4) er bærekraftig utvikling så godt som fraværende i alle fags kompetansemål. I fellesfagene norsk, matematikk, engelsk, naturfag, samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk, musikk og kroppsøving er det totalt 272 kompetansemål i 1.-4. trinn. Av disse er det henholdsvis tre kompetansemål i naturfag, fire kompetansemål i samfunnsfag og ett kompetansemål i mat og helse som kan ha rom for å ta opp bærekraftig utvikling. Dette avhenger riktignok av hvordan læreren tolker kompetansemålene, og hvorvidt de vil velge å vektlegge tematikken. I norsk, matematikk, engelsk, kunst og håndverk eller kroppsøving er det ingen av kompetansemålene fra 1. til 4. trinn som tar opp bærekraftig utvikling. Oversikten viser de obligatoriske fagene fra 1.-4.trinn og andelen kompetansemål som kan ha rom for å ta opp BU/UBU ut fra en snever og vid definisjon av bærekraftig utvikling.

Fag	Kompetansemål	Kompetansemål relevant mht til BU/UBU



Norsk	48	0
Matematikk	30	0
Engelsk	40	0
Naturfag	39	3
Samfunnsfag	28	4
Mat og helse	12	1
Kunst og håndverk	30	0
Kroppsøving	18	0
Musikk	27	0
Totalt	272	8

I det eneste kompetansemålet i mat og helse, som kan ha rom for å omhandle BU/UBU ser vi av ordlyden at det samtidig ikke *må* sees i et bærekraftig perspektiv: *“fortelje om ei utvald råvare og korleis ho inngår i matvaresystemet, frå produksjon til forbruk”*. Det er slik sett lite forpliktende, men avhengig av hvilken råvare en velger kan en samtidig ta opp en rekke interessante aspekter. Poenget er at det avhenger av hvordan den enkelte lærer tolker målet. Utforskaren kan også gi rom til å jobbe med UBU, for eksempel gjennom at elevene skal *“skape og illustrere forteljingar om menneske som lever under ulike vilkår, og samanlikne levekår”*. I tillegg åpner utforskaren for en rekke tenkemåter som er forenlig med de kompetansene som er skissert for fremtidens skole og som Sinnes (2015) kaller UBU-kompetanser. Men hvorvidt utforskaren knyttes til UBU eller global forståelse er opp til den enkelte lærer.

Når det gjelder handlingsdimensjonen og medborgerskap er dette gjennomgående referert til i de fleste overordnede styringsdokumenter, ikke minst er handlingsdimensjonen nedfelt i selve

formålsparagrafen: «*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad*».

I kompetansemålene er det også en tendens til at dette vektlegges sent. I trinnene 1.-4. er det nevnt et kompetansemål som omhandler handling knyttet til UBU. Her står det at elevene skal *“praktisere kildesortering og diskutere hvorfor kildesortering er viktig”*. Hvorvidt kildesortering skal settes inn i en kontekstuell forståelse sier ikke kompetansemålet noe om.

### **Læreplanen for Naturfag**

Bærekraftig utvikling er et eget hovedområde på videregående i naturfag, og understrekes i formålsteksten i naturfag, samt inngår i hovedområdene «teknologi og design» og «mangfold i naturen» i grunnskolen. I videregående naturfag og sent ungdomstrinn kan den miljømessige dimensjonen av BU/UBU sies å være godt forankret. I 1.-4- trinn er det 39 kompetansemål i naturfag. Av disse er det ingen av målene som eksplisitt tar opp i seg begrepet bærekraftig utvikling, men tre kompetansemål kan gi rom for å omhandle det miljømessige aspektet ved bærekraftig utvikling, avhengig av hvordan den enkelte lærer kontekstualiserer temaet. For eksempel *“stille spørsmål, samtale og filosofere rundt naturopplevelser og menneskets plass i naturen”*. På ungdomstrinnet øker andelen av kompetansemål som angår bærekraftig utvikling, og etter 10. trinn omhandler 5 kompetansemål av totalt 35 kompetansemål bærekraftig utvikling. Generelt får man tydelig frem de naturspesifikke sidene ved bærekraftig utvikling, men det er en smal inngang til et stort fagområde. For eksempel skal elevene *“undersøke og registrere biotiske og abiotiske faktorer i et økosystem i nærområdet og forklare sammenhenger mellom faktorene”*. Temaet kan se ut til å være presentert på fagets premisser, uten åpenbare henvisninger til å jobbe tverrfaglig med stoffet. Unntaket er en klar henvisning til å se BU i sammenheng med teknologi. Under hovedområdet teknologi og design fremheves samspillet mellom naturvitenskap, teknologi og bærekraftig utvikling. Tverrfagligheten gjelder her primært innenfor naturvitenskapelig orienterte fagområder. I naturfag sees bærekraftig utvikling primært i et lokalt og nasjonalt perspektiv. Det legges opp til at elevene får kjennskap til mangfoldet som finnes i naturen lokalt, samt detaljert kunnskap om ulike arter, men denne naturfaglige inngangen til BU vil ikke like lett gi kunnskap om den sosiale og økonomiske dimensjonen, og det globale perspektivet kan bli svakt.

### **Læreplanen for Samfunnsfag**

Bærekraftig utvikling omtales både i de konkrete kompetansemålene, samt blir ivaretatt i hovedområde geografi. Ser vi på hovedområdet Utforskaren er dens innhold også forenelig med de såkalte UBU-kompetansene til Sinnes, og kompetanser for det 21. århundre. Det globale perspektivet belyses, men er forbeholdt trinnene sent på ungdomsskolen og primært videregående fagene geografi og historie, samt hovedområdene *Internasjonale forhold* og *Politikk og demokrati*. I formålsteksten til samfunnsfag knyttes også her bærekraftig utvikling sammen med teknologi, på samme måte som i de overordnede styringsdokumentene: *Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei berekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevane lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entreprenørskap, og dei vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi.*

Det henvises også tydelig til en handlingsdimensjon, og ord som aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking nevnes eksplisitt. *Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon. Slik kan den einskilde forstå seg sjølv og andre betre, meistre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring.*

Både sosial, miljømessig og økonomisk dimensjon er tilstede, men det er geografi som primært tar opp syntesen mellom natur og mennesket, miljø og utvikling, og ser dette i et flerskalaperspektiv.

### **Oppsummering**

Det er spesielt tre hovedtendenser kartleggingen viser samlet sett. For det første er det kun i hovedområder og kompetansemål for samfunnsfag og naturfag bærekraftig utvikling har en eksplisitt plass. Dette gjelder gjennomgående i hele grunnskolen. I videregående skole er det rom i flere fag for å berøre tematikken. Hvorvidt temaene sees i et tverrfaglig perspektiv er det ikke lagt føringer for. Men tendensen er at samfunnsfag i større grad har en flerfaglig tilnærming, mens det er en ren naturfaglig tilnærming som preger naturfaget. Det er først og fremst geografi på videregående skole (VG1) som behandler BU/UBU i et helhetlig perspektiv, der miljø og utvikling, samt de tre pilarene sees i en sammenheng. Geografi er obligatorisk kun på 1. trinn i videregående skole, og har i tillegg fått redusert timetall. I grunnskolen er ikke geografi et eget fag, men inngår som del av samfunnsfaget. For det andre er den andre tydelige tendensen at andelen kompetansemål som omhandler bærekraftig utvikling er færre jo lenger ned i grunnskolen man kommer (Se kartlegging av 1.-4. trinn). Når det gjelder komplekse globale problemstillinger "wicked problems" er det hovedsakelig sent i ungdomstrinnet og på videregående skole læreplanen legger opp til å ta tak i disse.

Det er flere fag som ved enkle justeringer potensielt kunne ha blitt gjort mere relevante for å svare på framtidens utfordringer, uten at det hadde gått på bekostning av grunnleggende ferdigheter eller andre dimensjoner ved faget. Både mat og helse, kunst og håndverk og musikk har gode rammer for å omhandle BU/UBU. For eksempel kunne det å jobbe med gjenbruk og redesign i kunst og håndverk være en inngang til en praktisk dimensjon av BU/UBU. Tekstil kunne være en konkret som inngang til å forstå global arbeidsdeling. I formålet med mat og helse fremheves at faget skal stimulere til å bli bevisst forbruker. For eksempel kunne mat være en inngang til å forstå eksistensgrunnlag, levekår, råvarehandel, fordeling, matsikkerhet og matsuverenitet, og slik sett ha gjort faget mere aktuelt for framtiden og for å svare på samfunnets utfordringer. Det er slik sett flere muligheter for å integrere kompetansemål som omhandler BU her. Likevel er kompetansemålene preget av grunnleggende ferdigheter, som for eksempel at elevene skal *“lage enkle gjenstander og former i papir og tekstil gjennom å rive, klippe, lime, tvinne og flette”*.

#### **4.1.3.2 Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene**

I all fornyelse av skolen er lærerutdannelsen sentral. Dette understrekes også i handlingsplanen for FNs utdanningstiår *«Kunnskap for en felles framtid»*, 2012-2015. Her la Kunnskapsdepartementet vekt på å sikre relevant kompetanse innen utdanning for bærekraftig utvikling i lærer- og etterutdanningen til lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2012). I de daværende rammeplanene var likevel bærekraftig utvikling så godt som fraværende (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kun i formålet med samfunnsfag ble bærekraftig utvikling nevnt: *«I faget skal det legges vekt på bærekraftig utvikling, likestilling, toleranse og respekt for ulike kulturer»* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s.43). Men de konkrete målene tok ikke opp begrepet. Miljø var knyttet til Natur- og miljøfaget, og formålet var å *«gi et grunnlag for å forstå våre naturgitte og teknologiske omgivelser»* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003, s. 41). Igjen kunne det være rom for å ta opp tematikken, men noen sterke føringer forelå ikke. De daværende rammeplanene ble erstattet av det som i dag heter nasjonale retningslinjer (Levy, 2018). Verken rammeplanene eller retningslinjene kan sammenlignes med læreplanverkets status, i og med at det ikke er et eget direktorat som er ansvarlig for de ulike lærerutdanningene, slik som Utdanningsdirektoratet er ansvarlig for utarbeidelse av læreplaner. De ulike lærerutdanningene har slik sett stor grad av autonomi, og utarbeider egne programplaner (Levy, 2018).

Universitets- og høyskolerådet (UHR) ved Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) overtok i 2014 ansvaret for å utvikle og revidere de nasjonale retningslinjene for alle lærerutdanningene i Norge.

Arbeidet med retningslinjene skulle bidra til å utvikle felles standarder for lærerutdanningene. Retningslinjene ble utviklet av programgrupper for hver av lærerutdanningene, som gjennomgikk alle retningslinjene i perioden 2014-2018. Arbeidet startet opp september 2014. Selv om retningslinjene skulle revideres i tråd med kunnskapsfeltets utvikling (UHR, 2018), kan det tyde på at prosessene ikke ble satt i sammenheng med verken Ludvigsenutvalgets prosess med Fremtidens skole, og heller ikke fagfornyelsesprosessen (Solholm, 2018).

Da de første utkastene til retningslinjer forelå ble de stående uten å nevne bærekraftig utvikling, dette til tross for bærekraftig utvikling hadde vært løftet frem som en av tre tverrfaglige temaer gjennom hele prosessen med Ludvigsenutvalget Fremtidens skole (NOU 2915:8), fra 2013 til 2015, og deretter nedfelt i Stortingsmelding 28 (2015-2016). Etter blant annet høringsinnspill fra sivilsamfunnsorganisasjoner, ble bærekraftig utvikling tatt inn i de nasjonale retningslinjene for henholdsvis praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag (PPUA) og lektorutdanningen (Solholm, 2018). For eksempel står det at kandidaten skal ha «bred kunnskap om danning og utdanning i et samfunn basert på demokrati, bærekraftig utvikling, mangfold, likestilling og likeverd» (Nasjonale retningslinjer for PPUA, 2017). Lektorutdanningen gir bærekraftig utvikling større plass, og skriver at

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal blant annet legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Utdanningen skal legge til rette for at studenten utvikler kunnskap og ferdigheter med relevans for disse temaene og erfaring med tverrfaglig samarbeid. (Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen 2017, s. 19)

En fordel er at de nasjonale retningslinjene for lærerutdanningene skal i motsetning til læreplanene være i kontinuerlig utvikling i tråd med kunnskapsfeltets utvikling, og UHR er slik sett åpne for kontinuerlige innspill (UHR, 2018). En svakhet er at ikke to så omfattende prosesser som den nasjonale fagfornyelsen og revidering av retningslinjer for lærerutdanningene i utgangspunktet er knyttet bedre til hverandre, og at man er avhengig av innspill fra eksterne aktører.

#### **4.1.4 Manglende sammenheng mellom overordnede styringsdokumenter og kompetansemålene**

På bakgrunn av analyser av de mest sentrale styringsdokumentene er det tydelig at utdanning for bærekraftig utvikling har vært og er integrert i den generelle del av læreplanen både i (L97) og ny overordnet del (2017), samt opplæringslovens formålsparagraf. I tillegg er både visjon, mål og prinsipper for UBU nedfelt i revidert nasjonal strategi *Kunnskap for vår felles framtid* (2012-2015), Ludvigsenutvalgets NOU Fremtidens skole (2014 og 2015) og Stortingsmelding 28 (2016-2017), samt i formålene med enkelte av fagene. Det som mangler er de konkrete kompetansemålene og de

nasjonale retningslinjene for lærerutdanningene. Dersom utdanning for bærekraftig utvikling skulle ha preget innholdet i elevenes opplæring, eller lærerstudentenes utdanning, måtte integreringen ha skjedd også på kompetansemålnivå og i retningslinjene for lærerutdanningene. I og med at det er kompetansemålene som i størst grad legger føringer for lærernes undervisning er dette en forutsetning. Flere fag har rom for å ta opp UBU og globale hovedutfordringer, men frem til i dag har det vært avhengig av hvordan den enkelte lærer tolker kompetansemålene. Rammebetingelsene legger slik sett frem til i dag ikke opp til at det skal undervises verken i, om, for, gjennom eller som bærekraftig utvikling.

Til tross for at Kunnskapsdepartementet eksplisitt uttalte at nasjonale utdanningsmyndigheter skulle sørge for at temaet ble integrert både i læreplaner og lærerutdanningene, skjedde ikke dette. I stedet ble dette en strategi som skolene i liten grad fikk kjennskap til (Straume, 2016), og som manglet oppfølging. Det analysen viser er at det er manglende samsvar mellom overordnede strategier på policynivå og de konkrete kompetansemålene på den andre siden. I revidert strategi for Utdanningståret for bærekraftig utvikling var hovedmålet at "UBU skulle gjennomsyre alle fag". Hvis dette skulle vært tilfelle måtte revisjonen av kompetansemålene (2013) vært tilpasset ny revidert strategi, noe som ikke var tilfellet. Utdanningstårets mål om at bærekraftig utvikling skulle gjennomsyre alle relevante fag slik at det skapes en gjennomgående helhet i opplæringen kan ut fra kompetansemålene per i dag ikke sies å være innfridd.

#### **4.1.5 Fagfornyelse: Nye muligheter eller diskursiv omkamp?**

En av anbefalingene i Ludvigsenutvalgets NOU *Fremtidens skole* (NOU 2015:8) ble at bærekraftig utvikling skulle løftes frem som et av tre tverrfaglige temaer som skulle gjennomsyre alle fag på alle trinn. Dette ble fulgt opp i Stortingsmelding 28 (2015-2016) "*Fag-fordypning-Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*", og bærekraftig utvikling ble sammen med demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring fastslått som tre tverrfaglige temaer. Som del av fagfornyelsen ble opprinnelig generell del av læreplanen erstattet av det som nå heter «ny overordnet del». På en side kunne det se ut som alle de tre tverrfaglige temaene nå hadde større plass enn i den opprinnelige planen, men i ny overordnet del får man inntrykk av at bærekraftig utvikling omtales mere som et enkelt tema, mens det i L 97 gjennomsyret hele planen. På en annen side er intensjonen med ny overordnet del, som del av fagfornyelsen, at denne og alle deler skal henge bedre sammen, sees i sammenheng og brukes som et integrert hele (Meld. St. 28 (2015–2016)). Slik sett vil føringene fra ny overordnet del i større grad kunne bli fulgt opp og konkret påvirke hvordan lærerne tilrettelegger sin undervisning.

Tatt i betraktning at Ludvigsenutvalget ble satt ned av den rød-grønne Stoltenberg regjeringen, og Stortingsmeldingen ble til under en borgerlig regjering, er det overraskende at meldingen viderefører bærekraftig utvikling definert relativt i tråd med Ludvigsen, men med noen klare unntak.

Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine. Skal det lykkes, må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt. Ifølge FN vil det å forbedre sosiale forhold, miljøproblemer og økonomisk ulikhet i verden være viktige bidrag til en bærekraftig utvikling. De tre dimensjonene sosiale, miljømessige og økonomiske forhold henger sammen og gir gode muligheter til å behandle temaet tverrfaglig i skolen. Ulike fag vil bidra til at elevene utvikler kunnskap om de tre dimensjonene og får grunnlag for å forstå sammenhengen mellom dem. Ny teknologi og teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon og dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling (Meld. St. 28 (2015–2016), s.39)

I denne omfattende omtalen kan det synes som meldingen har tatt høyde for all kritikk tidligere styringsdokumenter har blitt kritisert for under ulike høringsrunder. For det første bygger meldingen på FNs tre pilarer og viktigheten av å se de i sammenheng. For det andre fremheves et flerskalaperspektiv, ved at det skal tenkes og handles både lokalt, nasjonalt og globalt. Sist, men ikke minst er det Brundtlandkommisjonens definisjon som er den rådende i Stortingsmeldingen og ny overordnet del, der det henvises ordrett til den delen av Brundtlandsdefinisjonen som omhandler behovs- og generasjonsaspektet, noe verken Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8) eller opprinnelig generell del av læreplanen gjør (L 97). Ludvigsenutvalget (2015) og L 97 omtaler UBU både i tråd med de tre pilarene og i et flerskalaperspektiv, men de unngår å sitere Brundtlandkommisjonen.

NOUen går riktignok lengre enn Stortingsmeldingens i å forsøke å definere BU/UBU. For eksempel foreslår NOUen noen konkrete temaer FNs tre pilarene kan fylles med: «*Temaer som kan være aktuelle innenfor det sosiale er menneskerettigheter, levekår, helse, kultur, mangfold, likestilling, utdanning, arbeidsvilkår, rettferdighet og ansvarlighet*» (NOU 2015: 8). I tillegg fremhever NOUen fattigdomsreduksjon og rettferdig fordeling av ressurser. Stortingsmeldingen går ikke videre på dette sporet, men lager i stedet en tydelig kobling mellom bærekraftig utvikling og teknologi. Det er også nesten uten unntak slik at hver gang BU nevnes i meldingen innsettes også en setning om teknologi «*Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine. Klimaendringene gir behov for faglig og teknologisk kompetanse og forståelse for de etiske sidene av denne utfordringen*» (Meld. St. 28, 2015–2016.s.13). Her ser vi hvordan meldingen først henviser til Brundtlandkommisjonens opprinnelige definisjon fra 1987, for deretter å understreke viktigheten av teknologisk kompetanse. Under overskriften «Departementets vurdering» går meldingen lenger og bruker det modale hjelpeverb *skal*: «*Ny teknologi og teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon og*

*dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling»* (Meld. St. 28, 2015-2016.s.39). Mens meldingen innledningsvis bruker *kan*, brukes ordet *skal* avslutningsvis. Det er også interessant at teknologielementet plasseres i etterkant av en lang utredning av viktigheten av bærekraftig utvikling i tråd med Brundtlands definisjon og med henvisning til FN.

Videre knyttes et ensidig optimistisk globaliseringssyn inn *«En av de viktigste sidene ved globalisering, er at land blir mer avhengige av hverandre – økonomisk og politisk. Mennesker som flytter bidrar til mer sammensatte tilknytninger på tvers av landegrensener og kulturer, og til et mer mangfoldig norsk samfunn»* (Meld. St. 28, 2015-2016.s.6). Her knyttes elementer sammen på en måte som reduserer de negative konsekvensene av både globalisering og migrasjon.

Med de tre tverrfaglige temaene mener Sinnes (2017) at Stortingsmelding 28 og fagfornyelsen på flere måter utgjør et brudd med tenkningen i Kunnskapsløftet (2006), hvor primært grunnleggende ferdigheter er i fokus (Sinnes, 2017). Ser vi nærmere på Stortingsmelding 28 handler den først og fremst om den kommende fagfornyelsen og hvordan å videreføre de grunnleggende ferdighetene og ikke om hvordan å integrere de tverrfaglige temaene. Meldingen starter med en henvisning til Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8) og understreker innledningsvis skolens rolle i møte med fremtidens samfunnsutfordringer: *«Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å finne løsningene på dagens og fremtidens fremtidsutfordringer»*. Men mens Ludvigsen NOU vektla utdanningssystemets rolle for samfunnsutviklingen, peker Stortingsmelding 28 (2015-2016) på Utdanningssystemets rolle for barn og unges eget liv: *«Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag til utvikling av barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger som grunnlag for å mestre eget liv i et demokratisk og mangfoldig samfunn»* (Meld. St. 28 (2015–2016.s.5). Her beskrives utdanningssystemets viktighet for barns liv, men ikke nødvendigvis for samfunnet. Videre bryter meldingen helt med intensjonen i Ludvigsenutvalget med følgende setning: *«Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel til å påvirke kunnskapskapitalen»* (Meld. St. 28 (2015–2016) s.5). Meldingen bruker ord som knytter kunnskap og utdanning til kapital, og fremhever kunnskapskapitalen som Norges viktigste ressurs. *En godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke, vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien. Det stiller krav til fornyelse, også i utdanningssystemet»* (Meld. St. 28 (2015–2016) s.6). På denne måten knyttes fagfornyelsen til den nasjonale økonomien, og utdanning for nasjonale egeninteresser. Disse elementene er i tråd med en nyliberal diskurs, og bryter med Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8) som først og fremst så på utdanningens formål som dannelse for både individet og samfunnets skyld.



De ulike diskursene i Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8) og Stortingsmelding 28 (2015-2016) får noen konkrete implikasjoner for de kommende prosessene. For det første er det en spenning mellom behovet for å forstå komplekse fagområder på tvers av fag på den ene siden versus på utvikling av læreplaner på fagenes premisser på den andre siden. For det andre legges ulik meningstilskrivelse i begrepet dybdelæring. Det er viktige nyanser i synet på både tverrfaglighet og dybdelæring som skiller NOUen og Stortingsmeldingens håndtering av bærekraftig utvikling og potensielt kan by på en diskursiv kamp i prosessene videre.

I Stortingsmeldingen understrekes det at fagfornyelsen skal ta utgangspunkt i fagene og fagenes egenart. Tverrfaglighet, hvor elevene jobber med problemstillinger på tvers av fag, skal være en del av læreplanene for fag *der det er relevant*. Setningen «der det er relevant», er ny, og finnes ikke i Ludvigsenutvalgets NOU (2015:8). Dette er en tydelig modifikasjon av Ludvigsens anbefaling og med setningen «der det er relevant» kan måten det tverrfaglige arbeidet organiseres begrenses. Bruk av ordet *skal* hever viktigheten, men ved å fullføre setningen med «der det er relevant» og «på fagenes premisser» svekkes tydeligheten. Stortingsmeldinger sier derimot følgende: «*Grunnleggende ferdigheter, de tre tverrfaglige temaene og faglig relevante læringsstrategier skal også integreres i kompetansemål i fagene på fagenes premisser*» (Meld. St. 28, 2015-2016.s.24). At de grunnleggende ferdighetene skal integreres på fagenes premisser gir intuitivt mening. At også de tverrfaglige temaene skal integreres på fagenes premisser, vil derimot få en helt annen vektlegging og potensielt begrense en fagovergripende tilnærming. Så lenge organiseringen skal skje på fagenes premisser begrenser dette både mulighetene for å tilnærme seg «wicked problems»/ komplekse spørsmål med en åpen og utforskende tilnærming (Sinnes, 2017).

Den andre spenningen som vil skape utfordringer er den noe ulike måten å beskrive dybdelæring. Mens Ludvigsenutvalget anbefaler at læreplanen setter opp mål på tvers av fag (fagområder), fordi «*flerfaglig organisering av sentrale kompetanser kan være en måte å ivareta dybdelæring på i betydningen forståelse av sammenhenger*» (NOU, 2015:8. s.49) definerer Stortingsmedlingen dybdelæring slik: «*At elevene gradvis og over tid utvikler forståelse av begreper og sammenhenger innenfor et fag*» (Meld. St.28, 2015-2016.s.14).

Sinnes (2017) påpeker at det er tvilsomt om fokusering på kjerneelementer i fagene i seg selv vil legge opp til tverrfaglighet, systemisk forståelse og UBU-kompetanser. Sinnes (2017) argumenterer for at det er de store spørsmålene i vår tid som bør være utgangspunktet for fagfornyelsen. Samtidig påpeker Sætre (2016) og Wals (2016) at UBU bør integreres innen hver kjerne av fagene, i tillegg til tverrfaglig.

#### 4.1.6 Rådende diskurser i styringsdokumentene

På bakgrunn av analysen av styringsdokumentene identifiserte jeg noen gjennomgangstemaer og hoveddiskurser. Disse gjengir jeg her.

##### **Brundtlandsdefinisjonen**

Et gjennomgående trekk i samtlige styringsdokumenter på policynivå er en henvisning til Brundtlandkommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling. Til tross for ideologiske skillelinjer, og skifte av regjeringer, er det fremfor alt en setning som går igjen i norske styringsdokumenter fra første nasjonale strategi for UBU (2004) og frem til og med Stortingsmelding 28 (2015-2016), og det er følgende: *“Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine”*. De to elementene som er gjennomgående i norske styringsdokumenter fra Brundtlandkommisjonen er behovsdekningselementet og generasjonsaspektet. Det er i artikuleringen mellom de ulike styringsdokumentene at det blir tydelig hvilken rolle Brundtlandkommisjonens definisjon har spilt. Internt i hver enkelt tekst utgjør ikke Brundtlandkommisjonens definisjon nødvendigvis noe betydelig omfang. Det er når vi ser styringsdokumentene over tid, samt i måten den brukes for å forklare hva BU/UBU er at vi kan si at den er dominerende, og kanskje til og med hegemonisk. Det er denne definisjonen som er den rådende også i læreplanverket. Den brukes eksplisitt i Ny overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæringen (2017), men i opprinnelig generell del av læreplanen fra 93 gjøres en eksplisitt referanse til verdenskommisjonen uten å nevne Brundtlandkommisjonens definisjon: *“Verdskommisjonen for miljø og utvikling har peikt på dei problem som ligg i samanfletta kriser»* (L93).

##### **Grunnleggende ferdigheter**

Tar vi utgangspunkt i styringsdokumentene under ett uten å fokusere på bærekraftig utvikling er det utvilsomt fokuset på grunnleggende ferdigheter som i økende grad preger perioden fra og med 2006, etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette kommer for eksempel til uttrykk i antall kompetansemål i læreplanverket. I fagfornyelsen skriver også Stortingsmelding 28 (2015-2016) at det er Kunnskapsløftet fagfornyelsen skal bygge på.

##### **Miljølærediskurs**

Selv om samtlige av styringsdokumentene understreker tverrfaglighet og flerfaglighet i arbeidet med bærekraftig utvikling, er hovedtendensen at miljødimensjonen har hatt en forrang. Det er flere henvisninger både i omfang (antall ord), innhold og detaljnivå når det gjelder miljø, enn de to andre pilarene. Samtidig er samfunnsmessig og økonomisk dimensjon sterkere tilstede i de nyeste styringsdokumentene, enn de var i de første. Det angis en tydeligere retning etter 2015, der de tre

pilarene sosial, økonomisk og miljømessig eksplisitt løftes frem. At det er sammenhenger mellom dem, og at en mer helhetlig innfallsvinkel etterstrebes er tydeligere enn før 2015. Men hva sosial, økonomisk og miljømessig pilar innebærer, er ikke gitt.

Mens det i forbindelse med miljø og klima henvises til pedagogiske metoder, viktighet, formål, kunnskapsinnhold og konkrete eksempler, er den sosiale og økonomiske pilaren gjennomgående svakere utdypet i styringsdokumentene enn den miljømessige dimensjonen. For eksempel er ordet miljø nevnt 43 ganger i Stortingsmeldingen, og 73 ganger i NOUen. Til sammenligning er ordene levekår og fattigdom ikke nevnt i Stortingsmeldingen, og de samme ordene er nevnt én gang i NOUen. Begrepet økonomisk ulikhet er riktignok nevnt i Stortingsmeldingen, men kun én gang. Begge dokumentene har flere avsnitt og undertitler som omhandler klima og miljø alene, noe som ikke gjelder for de sosiale og økonomiske pilarene. På bakgrunn av dette er det grunnlag for å hevde at miljødiskursen fortsatt dominerer noe, men dens posisjon ikke lenger er hegemonisk.

### **Teknologidiskurs**

Teknologi som tema tilknyttet bærekraftig utvikling går igjen i alle styringsdokumentene på både overordnet nivå, og i læreplanverket. Med unntak av opprinnelig Generell del av læreplanen (L97) er det et teknologioptimistisk syn som er fremtredende i de ulike styringsdokumentene. For eksempel omtales teknologi slik i Stortingsmelding 28 (2015-2016) «*Ny teknologi og teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon og dømmekraft knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling*» (Meld. St. 28, 2015–2016).

Som motsetning er fremstillingen i L 97 slik: «*Bruksretta vitskap og teknologi har hatt negative konsekvensar, dels erkjende som ved atomsprenningar, dels ved utilsikta sideverknader som sur nedbør, skogdød eller drivhuseffekt*» (L 97). Mens L 97 problematiserer teknologiens konsekvenser, lar de øvrige styringsdokumentene være å ta opp disse dimensjonene.

Et tydelig trekk ved samtlige styringsdokumenter er måten teknologi plasseres gjennomgående rett etter beskrivelse av bærekraftig utvikling, gjerne i tilknytting til Brundtlandkommisjonens behovsdeknings- og generasjonselement. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) ser vi hvordan den starter med å forklare BU med Brundtlandsdefinisjonen: «*Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine*», og avslutter med å påpeke viktigheten av teknologi «*Ny teknologi og teknologisk utvikling skal....være sentrale innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling*» (Meld. St. 28 (2015–2016), s.39). Også når konkrete temaer eller løsninger innenfor bærekraftig utvikling skal foreslås er det gjerne teknologi som går igjen, ofte uten å nevne andre aktuelle løsninger eller temaer.

## Nyliberal diskurs

Viktige nodalpunkter som inngår i denne er økonomisk vekst, teknologi -og globaliserings optimisme. Dette kommer spesielt til uttrykk i Stortingsmelding 28 (2015-2016) sitt innledningskapittel, der språklige formuleringer og begrepsbruk bryter med resten av meldingen. I følgende eksempel kobles begrepet kunnskap til ord som utelukkende tilhører en økonomidiskurs i retning av nyliberalisme: «*Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen*» (Meld.St.28. 2015-2016). Ord som kunnskapskapital beveger seg langt unna begrepsbruken i formålsparagrafen der betydningen av læring i retning dannelse vektlegges. Her er det motsatt formål, nettopp at elevens læring er for å oppnå noe, nemlig å bli en aktør i konkurransen om kunnskap, forstått som kapital. Denne kunnskapskapitalen settes så eksplisitt inn i en sammenheng med nettopp formålsparagrafen der verdiene fremstilles, men fremstilles underordnet hensynet til kunnskapskapitalen

Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste konkurransekraft. Den samlede kunnskapskapitalen er samfunnets viktigste ressurs. Det er avgjørende for arbeidslivet og det er avgjørende for å kunne håndtere de viktigste utfordringene samfunnet har, på kort og lang sikt. Utdanningssystemet er myndighetenes viktigste virkemiddel for å påvirke kunnskapskapitalen (Meld.St.28. (2015-2016), s.5).

Selv om innledningen har en egen underoverskrift 1.2 med tittelen *Opplæringens verdigrunnlag*, der man eksplisitt fremhever formålsparagrafen i opplæringsloven som selve verdigrunnlaget for skolen, får man inntrykk av at utdanningsløpets viktighet for våre nasjonale egeninteresser i konkurranse med andre land er like viktig. Dette er langt unna ordlyden i formålsparagrafen og det som ligger til grunn for dannelse.

Selv om meldingen skriver at skolen både skal utdanne og danne, underbygger den i liten grad hva som legges i dannelse. Derimot er den tydelig på hvor viktig utdanning er i forhold til nasjonal økonomi: «*En godt utdannet og omstillingsdyktig arbeidsstyrke, vil bidra til å lette omstillingskostnadene i økonomien. Det stiller krav til fornyelse også i utdanningssystemet*» (Meld.St.28. (2015-2016), s.6)

Generelt handler Stortingsmelding 28 i stor grad om fag og fagfornyelse, men de gangene den drar inn nyliberale diskurser er det med en stor kraft, entydige begreper, men inn i en flertydig sammenheng.

Et eksempel er i forbindelse med omtalen av temaer som den økonomiske pilaren kan omhandle «*Temaer som kan være aktuelle innenfor økonomi er å minske fattigdom, rettferdig fordeling av ressurser, nasjonal og global markedsøkonomi, arbeid og inntekter, økonomisk trygghet*». Her nevnes nasjonal og global markedsøkonomi som det eneste forslaget til type

økonomi. Det settes ikke opp som et tema for seg, som kan drøftes og belyses i forhold til levekår, men det skrives inn på en måte som kun fanges av et analytisk blikk. Dette kan tolkes på ulike måter. Enten som et uttrykk for at markedsøkonomien er den hegemoniske diskursen, noe ingen stiller spørsmålstegn ved, eller som et element som noen forsøker å få til å bli et moment. Måten disse ordene knyttes sammen reduserer også vekten av ordet markedsøkonomi, i og med at den settes inn etter «rettferdig fordeling av ressurser». Fordeling kan sees på som et nodalpunkt innen en sosial ulikhetsdiskurs, og ved å skrive inn “nasjonal og global markedsøkonomi” i sammenheng med fordeling kan det fremstå som et kompromiss. Selv om disse elementene ikke er gjennomgående hegemoniske utgjør de nodalpunkter omgitt av et språk med klare nyliberalistiske grunntoner. Innledningen i stortingsmeldingen avsluttes med at det er på denne bakgrunnen regjeringen vil videreføre og fornye læreplanverket for Kunnskapsløftet. På en side utgjør denne delen av meldingen en svært liten del, samtidig er måten å beskrive utdanningssystemets formål på entydig og bestemt.

## 4.2 Lærerstudentenes representasjoner av bærekraftig utvikling

I første del er formålet å gi en oversikt over hvilke hoveddiskurser de ulike lærerstudentene bruker. Deretter diskuterer jeg lærerstudentenes representasjoner av bærekraftig utvikling, med vekt på deres syn på årsaker, løsninger og handlingsalternativer. I lys av hvilke diskurser som kommer til syne drøfter jeg enkelte spenninger og gjennomgangstemaer; deres motivasjon, syn på skolens formål og førforståelse.

### 4.2.1 Et mangfold av diskurser

Lærerstudentene uttrykker et mangfold av assosiasjoner, tanker og refleksjoner rundt bærekraftig utvikling. Studentene brukte elementer fra mange ulike og noen ganger motsetningsfylte diskurser. Deres assosiasjoner til hva som er det mest sentrale for bærekraftig utvikling varierte mellom alt fra selvutvikling, forbruksvaner, økologisk småskala jordbruk til teknologisk utvikling. Selv om de alle uttrykte bekymring for global oppvarming, fattigdom, ulikhet og migrasjon hadde de svært forskjellige innfallsvinkler, vektlegginger og hvilken rolle skolen skal ha i møte med komplekse problemstillinger i samfunnet. Likevel var det noen sentrale tendenser som gikk igjen i alle intervjuene. For det første viste få av lærerstudentene et engasjement eller ønske om å jobbe med UBU. For det andre ga samtlige av de syv informantene innledningsvis uttrykk for at de tror UBU er det samme som det Sandell et al., (2005) beskriver som miljølære. Motivasjonen for å undervise i dette er lav. I løpet av intervjuene, i tråd med at de opplever BU/UBU som bredere, kommer alle utenom informant G frem til at det er andre dimensjoner enn den miljømessige de egentlig synes er viktig å vektlegge. I tråd med at de opplevde BU/UBU som bredere viste studentene uttrykk for økt motivasjon og interesse. For det andre var troen på løsning og eget medborgerskap gjennomgående svak.

I lærerstudentenes syn på årsaker- og løsninger fant jeg en rekke ulike forestillinger og spenninger. De diskursene lærerstudentene kan sies å bruke elementer fra har jeg kalt sosial ulikhetsdiskurs, postkolonial diskurs, miljølærediskurs, økosentrisk diskurs, moderniseringsdiskurs, selvutviklingsdiskurs, nyliberalistisk diskurs (økonomisk vekst), teknologidiskurs (teknologioptimisme) og grunnleggende ferdighetsdiskurs. Dette er på ingen måte rene kategorier hvor det passer å plassere studentene. Tvert imot brukte hver informant elementer fra en rekke av disse diskursene. Informant G er muligens et unntak, fordi han både erklærte seg selv som økofrelst og nesten utelukkende snakket ut fra et økosentrisk perspektiv.

Det diskursive feltet som omgir lærerstudentenes kontekst til vanlig handler primært ikke om utdanning for bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling ble introdusert for dem på lærerutdanningen gjennom en temauke, som er en uke i løpet av et år. Først og fremst ga de uttrykk for at deres hovedfokus var eksamen og innholdet i sine respektive fag. Med unntak av informant G var det ingen som i utgangspunktet uttrykte et allerede eksisterende engasjement verken for bærekraftig utvikling eller UBU. I det diskursive feltet inngår en rekke utdanningsdiskurser. Her er Kunnskapsløftet sentralt, og i lærerstudentenes representasjoner er det tydelig at diskursen om grunnleggende ferdigheter er sentral, om ikke rådende. I det følgende redegjør jeg for hva som

kjennetegner hoveddiskursene lærerstudentene bruker i sine beskrivelser av bærekraftig utvikling og globale hovedutfordringer.

### **Sosial ulikhetsdiskurs**

Studentene som legger vekt på sosial ulikhet er først og fremst opptatt av menneskers levekår i et globalt rettferdighetsperspektiv. I sine fremstillinger vektlegger de strukturelle og eksterne årsaker til ulikhet, og selve sammenhengen mellom rike og fattige er sentral. Sett i lys av FNs tre dimensjoner er det den sosiale dimensjonen som er ståstedet studentene ser verden fra: *«De aller mest sentrale hovedutfordringene er skjevfordeling av godene»* (informant B). Fordeling og økonomisk vekst oppfattes som en del av problemet: *«Det er jo vekstideologien, den er så styrende. Det må finnes et alternativ til den der markedsøkonomien»* (informant B). I disse studentenes fremstillinger er det en sterk sammenheng mellom økonomi og utvikling og mellom miljø og utvikling, men det er menneske og samfunn som er i sentrum. Studentene fokuserer først og fremst på tema som fattigdom, levekårsulikhet, migrasjon og menneskerettigheter, og de sees gjerne som konsekvens av imperialism, kolonitid, post-kolonialisme og det økonomiske systemet. Klima og miljø blir også ansett som viktig, men det er den sosiale ulikheten som oppfattes som aller viktigst.

Perspektivet kan sies å være forenlig med elementer fra avhengighetsteorien, på den måten at utvikling og manglende utvikling henger sammen og fremstilles som dialektisk. Ved fokus på strukturelle og eksterne årsaksfaktorer, plasseres ansvaret for manglende utvikling primært hos de rike landene. Noen av studentene som vektla sosial ulikhet inkluderte også elementer fra en marxistisk diskurs, ved at de vektla kapitalismens iboende egenskaper som fattigdoms- og ulikhetsproduserende. Likevel tok disse to studentene eksplisitt avstand fra begrepet marxisme og ga uttrykk for at dette var noe de ikke ville identifiseres med.

### **Postkolonial diskurs**

Informant F brukte en postkolonial diskurs som har som utgangspunkt at dagens verdensbilde er en konsekvens av imperialismen og kolonitiden. F beskriver imperialismen som den viktigste årsaken til ujevn geografisk utvikling, og mener at denne ujevnheten opprettholdes av strukturer som er nykolonialistiske. De viktigste løsningene på denne situasjonen, som F, beskriver det, er endring av våre holdninger og verdensbilder. Denne diskursen er forenlig med en sosial ulikhetsdiskurs, men vektlegger i større grad vårt tankesett og språk som faktor for endring.

### **Økonomisk vekst- og moderniseringsdiskurs**

Studentene som kommuniserer elementer fra et moderniseringsteoretisk perspektiv uttrykker

en forestilling om at vi (forstått som rike land) har kommet lengst, og bør bidra til andre lands utvikling med kompetanseoverføring, bistand eller "hjelp til selvhjelp". Synet på årsaker er blant annet at andre land ikke har kommet like langt som oss, og må hjelpes. *«Jeg tenker at rike land kan være løsningen. Vi har midler. At man kan hjelpe til å få samfunnene opp...Men vi skal ikke gå inn og overstyre heller da, men ...vi kan tilby kunnskap og utdanning»* (informant E). I dette perspektivet er det primært interne faktorer i hvert enkelt land som anses som problemet, og løsningsforslagene farges gjennomgående av dette *«Jeg tror problemet må løses i India og Kina, og i de afrikanske landene... Det er der folk bor»* (informant A). Et relasjonelt romperspektiv er fraværende, noe som medfører at sammenhenger mellom land ikke synliggjøres. Her kan både økonomisk, sosial og miljømessig dimensjon av bærekraftig utvikling anses som viktig, men selve sammenhengene er fraværende. Synet er forenelig med en nyliberal diskurs, der økonomisk vekst fremgår som positivt *«I utgangspunktet tenker jeg at økonomisk vekst er bra for da blir kaka litt større»* (informant A). Likevel er det ikke økonomien i seg selv disse studentene er mest opptatt av, det er først og fremst modernisering

Spørsmålet er hvor den økonomiske veksten skal komme ..... Men det blir jo feil å si at vi burde ha litt mindre økonomisk vekst i vesten, for da får vi ikke finansiert egne velferdssystemer .... Eller akkurat her i Norge trenger vi ikke akkurat mer velferdsvekst, det er ikke det jeg mener. Men for å hjelpe de som trenger det trenger vi økonomisk vekst (informant A).

Fordi vårt eget ståsted brukes som parameter, fremstår for eksempel fattige land som om de mangler noe vi har– for eksempel teknologi, olje, utdanning, demokrati, velferdssystemer etc. Slik sett kan en si at synet kan være etnosentrisk. Plassering av ansvar kan, i motsetning til sosial ulikhetsdiskurs, helle mot en oppfatning av at manglende bærekraftig utvikling er de fattige landenes «skyld». Informant A uttrykker dette slik: *«Det er like mye de fattige landenes feil, som ikke setter minstelønner og arbeidsbegrensninger på sin arbeidsplass, slik som vi gjorde for hundre år siden, da vi var i den situasjonen og var så fattige»* (informant A).

De bruker ord som «å løfte folk opp av fattigdom». En av studentene satte også fattigdomsreduksjon opp mot befolkningsvekst. Han brukte ordet befolkningseksplasjon og beskrev dette som vel så viktig som fattigdomsreduksjon. I utgangspunktet kan denne diskursen anses som motsatsen til sosial ulikhetsdiskurs, men blant studentene som heller mot en sosial ulikhetstilnærming i sin årsaksforklaring, var det likevel en tendens at de samtidig brukte moderniseringsteoretiske



tilnærminger til strategi og løsninger. Elementer fra moderniseringsdiskursen går igjen hos flere av informantene (både A, E, F og til dels C), men det er hos informant A og E at moderniseringsdiskursen er tydeligst og hvor elementene farger både årsaks- og løsningsforståelsen. Disse studentene mener også selv de har lite kompetanse innen bærekraftig utvikling og global forståelse

Det burde vært mer undervisning i dette da jeg gikk på skolen. Og dette er ikke det jeg diskuterer med venner heller. Jeg skulle gjerne hatt litt kunnskap. Det er veldig store spørsmål som gjerne skulle besvares, og gjerne starte litt tidligere enn når man er oppe i 20-årene» (informant E).

Av samme årsak uttrykker de at de ikke føler de har nok kompetanse til å undervise i UBU.

### **Miljølærediskurs**

Selv om miljødimensjonen er det rådende i styringsdokumentene, er det ikke riktig å si at dette var en rådende diskurs hos de fleste av lærerstudentene. En viktig distinksjon kom til syne mellom det de uttrykker som sin før-forståelse og det de kommer frem til gjennom refleksjon i øvrig del av intervjuet. Innledningsvis trodde de at bærekraftig utvikling hovedsakelig handlet om klima og miljø, og UBU forsto de som miljølære. Men i løpet av intervjuet ble det tydelig at flere av studentene egentlig var mere opptatt av den sosiale dimensjonen fremfor klima og miljø. Flere nevnte at de syntes klimaproblemet var den viktigste hovedutfordringen, men i resten av samtalen var det enten miljø som kretsløp eller sosiale aspekter ved bærekraftig utvikling de la vekt på. Egentlig var det få som fritt la vekt på å snakke om klima eller global oppvarming.

En tendens var at studenter med naturfagdidaktikk deltok i intervjuet og samtaler på gruppene med en klarere oppfatning av hva BU var. De ga uttrykk for at det var deres fag som hadde mest eierskap til BU/UBU. For eksempel uttrykte en av informantene med naturfagsdidaktikk at hun heller skulle ha hatt tid til å jobbe med undervisningsopplegg på UBU selv, enn på grupper, i og med at de andre på gruppen ikke hadde samme faglige utgangspunkt for å jobbe med UBU. De uten naturfagsdidaktikk responderte med at de ikke hadde noe å bidra med i og med at de selv ikke hadde naturfagdidaktikk.

### **Økosentrisme**

I studentenes ytringer kommer også en økosentrisk diskurs til uttrykk. Informant G uttrykker at menneskets hovedansvar er å respektere skaperverkets design. Når naturen kan få være for seg selv

bør vi mime etter det. Han uttrykker dette slik: «*En koreografi av symbiotiske danser mellom arter, der menneske kommer inn på en positiv måte, og kan være en katalysator*» (informant G) I denne diskursen vektlegges utelukkende den miljømessige dimensjonen, og den sosiale og økonomiske dimensjonen blir borte i tråd med at man beveger seg langt inn i dybden av økologiens kretsløp. Menneske og natur sees på som en enhet som er gjensidig avhengig av hverandre «*Vi lever på en planet der alt opprinnelig var et kretsløp*» (informant B). Informant G betegnet seg selv som 'økofrelst'. Denne tenkningen inkluderer mange elementer fra Lovelock sin Gaia-hypotese (1979), der alt levende og ikke-levende materiale på jorden utgjør en selvregulerende selvstendig organisme (Sinnes, 2015). Denne studenten vektlegger det nære og det lokale, noe som gjør at ulike geografiske nivå ikke gis betydning: «*Det å slå seg til ro med at jeg har min egen hage, og å være fornøyd med det*» (Informant G). Informant G har riktignok troen på løsning, men svak strukturell tilnærming til globale maktstrukturer. Det kan også synes som han bevisst unngår de sammenhengene: «*Nå høres jeg kanskje hard ut, men jeg vet ikke hvor lang vi kommer med å bekymre oss over problemer langt borte....La nordmenn bruke sine ressurser og Bangladesh sine*» (informant G). Slik sett forsvinner både sammenhenger mellom land og globale maktstrukturer, ikke nødvendigvis fordi han ikke forstår de, men fordi han velger å vektlegge et lokalt perspektiv. Han underbygger det med å se til naturen: «*En elg livegner seg på de ressursene den har rundt seg, og påvirker ikke en elg i Nord-Amerika...*» Han avbryter seg selv og fullfører setningen med «*Men nå høres jeg ... jeg kan jo virke overnaiv*» (informant G).

Sinnes (2015) deler økosentrisme inn i en dypøkologisk og en mer teknokratisk retning, der dypøkologien hevder at menneske må tilpasse seg naturens premisser, og derfor trenger vi dyptgripende endringer i måten vi lever på. Den teknokratiske fokuserer på miljøvennlig teknologi. Denne inndelingen er ikke helt hensiktsmessig i forbindelse med lærerstudentenes representasjoner, i og med at man kan finne en teknokratisk tilnærming uten å være økosentrist. Også de lærerstudentene som var mere opptatt av for eksempel fattigdom og menneskerettigheter, mente at teknologi kunne være en god strategi. En kan finne teknokratiske diskurser i alle retninger. En annen mulig måte å kategorisere teknokratisk diskurs er å plassere den innen løsninger som går på håndtering/ tilpasning satt opp mot mer dyptgående strukturelle endringer (Katz, 2004), eller kortsiktig løsning versus langsiktig løsning.

Blant studentene som brukte en økosentrisk diskurs var det derimot et skille mellom de som mener menneskets inngripen er negativ og de som mener menneskets inngripen kan være positivt. Informant B tilhører den første kategorien, mens informant G heller mot den siste «*Jeg tror heller på at vi (mennesker) kan sette vakre fotavtrykk. Minimalisere fotavtrykket og lage vakre håndavtrykk*» (informant G).

Den økosentriske diskursen kom ikke til syne i styringsdokumentene, men i representasjonene til to av informantene, henholdsvis informant G og B. Mens informant B delvis dro på sosial ulikhetsdiskurs og delvis på økosentrisme, var dette perspektivet gjennomgripende i informant G sine representasjoner.

### **Teknologioptimistisk diskurs**

Blant de av lærerstudentene som vektla teknologi som viktig løsningsfaktor var det få som problematiserte teknologiens betydning og konsekvenser. Dette gjaldt både de som brukte sosial ulikhetsdiskurs, moderniseringsdiskurs og økosentrisk diskurs i sine årsaksforklaringer. Informant F uttrykte mest skepsis, men det var hovedsakelig i forhold til at noen land hadde fått et teknologisk forsprang foran andre. Informant E var opptatt av at teknologioverføring kunne være den viktigste utviklingsstrategien sammen med utdanning og kompetanseheving. Slik sett knyttes studentenes teknologioptimisme til moderniseringsdiskursen, og ikke primært til økosentrisk diskurs.

### **Forbukerdiskurs**

I refleksjoner rundt handlingsalternativer uttrykker flere av studentene at hovedstrategiene innebærer ulike former for endring av forbruket vårt. Riktignok synes de fleste at det er vanskelig å komme på både løsninger og handlingsalternativer, men etter refleksjon er det følgende tiltak som pekes på: gjenbruk, resirkulering, kildesortering, klær av økologisk bomull, fjerning av sprøytemidler og kjøp av el-biler og solcellepanel. På spørsmål om strategier og handlingsalternativer svarer informant B følgende: «... jeg er opptatt av kretsløpstanken, og jeg vet veldig godt hva som skal til bare for å velge skritt i riktig retning, det å velge riktig materiale når man bygger hus». Innenfor forbruksdiskursen er det individuelle handlingsalternativer studentene legger vekt på, ikke kollektive «Punkt en er å bruke det vi har lenge nok. Punkt to er å resirkulere alt som ikke kan brukes» (informant B). I behovet for å finne handlinger kan det individuelle perspektivet noen ganger ha en tendens til å forenkle komplekse spørsmål. Det kan fremstå som om det å ha en handling i seg selv er viktig, ikke hvilken effekt den har eller hvorvidt det fører til en løsning.

### **Selvutviklingsdiskurs**

I dette perspektivet anerkjennes komplekse, systemiske hovedutfordringer og det tillegges vekt i årsaksforklaringen, men problemene kan ikke løses på annet nivå enn å begynne med seg selv. Dermed blir subjektet i sentrum, og bærekraftig utvikling knyttes slik til personlig utvikling der alle

innfallsvinkler begynner med jeget. Informant D som vektlegger selvutviklingsdiskursen er lei av begrepet bærekraftig utvikling og til dels systemkritisk tenkning, dette uttrykker han slik: «*Stakkars unge menneskene som vokser opp nå trenger å se noe mer enn systemet*» (informant D).

Årsakene til manglende bærekraftig utvikling bunner i egoisme og manglende toleranse eller empati. Det aller viktigste temaet som løftes frem er å kjenne seg selv og å utvikle toleranse. Informant D uttrykker dette slik: «*Med en gang det er en virkelig toleranse og forståelse- så virker det for meg i hvertfall som man har en veldig naturlig evne til å ta hensyn. Hvordan skal man forstå andre hvis man ikke kjenner sin egen frykt? Empati forutsetter at du ser hva andre opplever*» (informant D).

Forståelsen av endring og handlingsalternativer kommer med dette fokuset til uttrykk gjennom meditasjon, yoga og selvutvikling. Målet er at egoet må bekjempes, og det foregår på det indre planet for å endre hvordan vi lever og er. Det er *væren* og ikke *gjøren* som står i sentrum, og slik sett blir det en annen måte å forstå aktørskap eller handlingsalternativer på. I synet på endring er det langsiktig transformasjon og paradigmeskifte som gjelder «*Fristende å si Gud og Karma. Tilbake på empati. Når mennesker slutter å tenke bare på seg selv ...*» (informant D). Denne informanten mener at man ikke kan påtvinge mennesker til å ville endre noe. Derfor er håpet at endring skal skje av seg selv. Informant B tror endring vil komme av seg selv ved sykdomsepidemier eller gjennom at naturen ordner opp, mens informant D håper på en økonomisk kollaps, før økologisk kollaps.

I forhold til lærerens rolle i UBU uttrykker informant D at forutsetningen er at hver enkelt forankrer en rekke verdier i seg selv først «*Det er et fantastisk paradoks at han som ikke ser sin egen intoleranse skal sitte der å lære bort om toleranse*» (Informant D). At ord og handling henger i hop blir slik sett det viktigste i forhold til UBU.

#### **4.2.2 Inkoherens i synet på årsaker og løsninger**

Et interessant aspekt er at det uttrykkes en slags inkongruens mellom synet på årsaker, løsninger og handlingsalternativer, og at studentene kombinerer elementer fra flere diskurser også på tvers av ganske motstridene diskurser. For eksempel var det flere av informantene som beskrev årsaker i tråd med en sosial ulikhetstilnærming, men i beskrivelsen av løsninger og strategier dro de gjerne på en mer moderniseringsorientert diskurs, der også et nyliberalt syn ble fremtredende.

Informant C gir for eksempel en marxistisk forklaring av grunnleggende årsaker til manglende bærekraftig utvikling, og fremhever kapitalismens iboende dynamikk som selve hovedproblemet. Han mener også at klima- og miljøproblematikken er en konsekvens av det økonomiske systemet. Men når han skal beskrive løsninger er det mer kortsiktige strategier han foreslår. For eksempel

mener han at u-hjelp, samt å investere i mer miljøvennlige alternativer som vindkraft og solceller er de viktigste strategiene. Det samme ser vi hos informant A. Hovedårsaken hun peker på eksplisitt og entydig er økonomisk ulikhet globalt. «*Det krever liksom en hel omveltning i hele samfunnet. Det er liksom ikke småtterier ... Vi trenger kanskje litt mere revolusjonære krefter som er knallharde, og det må være mange, og det kan bli stygt for da er det mange som kan miste makten sin, jobben sin*» (informant A). På spørsmål om strategi og løsning er likevel svaret hennes økonomisk vekst og teknologioverføring: «*Innbyggerne i afrikanske land må selvfølgelig få lov til å ha den veksten vi har hatt. Og så tenker jeg at det ligger i teknologien*» (informant A). Selv om hun gir uttrykk for innsikt i historiske årsaker som imperialisme og et økonomisk system som favoriserer de rike, viser hun her at løsningen likevel er økonomisk vekst og teknologi. Hun gir uttrykk for behovet for en omlegging, men vil løse det med de samme mekanismene som hun kritiserer. Denne motsetningen mellom årsaksforståelse og løsninger er også kjent i utviklingsforskningen (Nystad & Solerød, 1997). Nystad (1997) påpeker at det ikke er uvanlig å ha en avhengighetsteoretisk forståelse av årsaker, men moderniseringsteoretiske strategiforslag.

Blant informantene kan det se ut som denne inkongruensen kan ha en sammenheng med manglende refleksjoner rundt påvirkning, deltagelse og medborgerskap. De som i størst grad framholder en strukturell og sammensatt forståelse av årsaker er de samme som forfekter en tro på at endring bare vil komme av seg selv (altså at naturen ordner opp eller at det skjer ved økonomisk kollaps). De uttrykker en erkjennelse av at problemene er alvorlige og snakker med letthet om komplekse sammenhenger, men er nølende og usikre i spørsmål rundt løsninger og handlingsalternativer. Noen uttrykte at de ikke aner hva de kunne bidra med, mens andre tok aktivt avstand fra å foreslå handlingsalternativer eller aktørskap. Informant D begrunner sin avstand fra handlingsalternativer med at «*Aktørskap er revolusjonær virksomhet*» (informant D). Han er riktignok den av studentene som i størst grad identifiserer seg med en personlig selvutviklingsdiskurs, hvor hvert enkelt menneske bør jobbe med sitt indre, men det forklarer likevel ikke hvorfor han kobler aktørskap til noe revolusjonært.

Informant A innrømmer at hun drar ned en «rullegardin», nettopp fordi problemstillingene er så sammenvevde. På spørsmål om hvilke konkrete handlingsalternativer hun mener er viktigst, svarer hun først at hun ikke ser noen. Deretter er det hun gir uttrykk for en stor grad av forvirring og usikkerhet.

Det vet jeg ikke.... Det aner jeg ikke.... Det er litt av bilde og. Jeg aner ikke. Jeg kildesorterer, jeg. Jeg bruker ikke så mye heller. Jeg går liksom når jeg kan. Men jeg tror ikke det har noe å

si. For løsningene ligger et helt annet sted. Langt over mitt hode. På politisk plan, overnasjonalt, transnasjon, alt. Det vi gjør i Norge vil jo ikke monne i det hele tatt. Spiller jo ingen rolle, for vi er jo så få. Vi er jo så gode. Og selv om vi går foran som godt eksempel så blir jo det feil også. Det kan liksom vi gjøre som har så god råd. Nå mener jeg ikke at vi ikke skal gå foran som et godt eksempel heller. Jeg stiller meg litt tvilende (informant A).

Til slutt konkludere informant A med at det verken kan løses her eller ved egne handlingsalternativer «Jeg tror det problemet må løses i India og Kina, og i de afrikanske landene. Det er der folk bor». Her beveger hun seg plutselig vekk fra de sammenhengene hun tidligere har beskrevet, der relasjonelt rom plutselig blir fraværende. Dette utsagnet bryter med de refleksjonene hun gjennomgående har delt. Avslutningsvis fikk hun spørsmål om hva hun gledet seg mest til ved å undervise i. Det er interessant at den samme informanten avrunder intervjuet nettopp med å påpeke sammenhenger:

Å lære dem hvordan verden henger sammen. Hvordan alt henger sammen med alt. Det er ikke slik at noe som skjer her ikke har konsekvenser andre steder. Ingenting skjer i et vakuum. Vi inngår i en sammenheng. At det lille lokalsamfunnet vi er en del av henger sammen med noe mer (informant A).

Det kan slik sett se ut som at når det blir snakk om handlingsalternativer og hva vi kan bidra med så oppstår en slags kognitiv dissonans. Informant A sier jo også innledningsvis at det er da hun drar ned en «rullegardin». Hvorvidt det er inkongruensen mellom årsaker og løsninger som skaper dissonansen med henhold til egne handlinger, eller hvorvidt det er motsatt er ikke mulig å si med utgangspunkt i datamaterialet.

### **4.2.3 Synet på endring og aktørskap på ulike nivåer**

Et skille innen UBU går mellom de tilnærminger som framholder et strukturperspektiv på endring, og tilnærminger som framhever betydningen av individuelle valg (Sæther, 2017). For eksempel vil informant B legge vekt på hvilke materialer hun bygger huset sitt med, mens aktivister i Regnskogsfondet vil innføre regler mot handel av tropisk tømmer. Aktørskap forstås her som evnen til å handle og politisk aktørskap som evnen til å handle politisk (Jordhus-Lier, 2017). Begrepet medborgerskap er bredere ved at det dreier seg om individets identitet og tilhørighet som en del av samfunnet og verden (Hegen, 2017). I henhold til Stokke (2013) er deltagelse en av fire sentrale dimensjoner ved medborgerskap. Mens en vanligvis kan finne ulike grader av individ- og strukturorientering, så er det til dels ingen tro på endring eller aktørskap og til dels det individorienterte (individuelle handlingsalternativer) som er de dominerende perspektivene blant lærerstudentene. Noen av studentene kommer inn på strukturelle tilnærminger, men ser ikke egne handlinger i det lys. Medborgerskap, aktørskap, mobilisering og politisk påvirkning er en del av deres

tankeverden, men det framstår mer som noe de observerer enn som noe de tenker er beskrivende for deres egne praksiser. Det dominerende trekket er at lærerstudentene enten ikke har tro på aktørskap eller at de ikke ser seg selv som endringsaktør. Derimot deler flere av informantene (B, D og F) troen på at endring vil skje av seg selv, enten i form av økonomisk kollaps, sykdomsepidemier eller økologisk kollaps.

I litteraturen rundt struktur og aktør har Cindi Katz (2004) kategorisert ulike nivåer av aktørskap. Det første nivået kaller hun motstandsdyktighet. Det innebærer å håndtere situasjonen (eng. *resilience*). Det neste nivået kaller hun omarbeidelse, som innebærer endring av strukturer, men ikke underliggende maktforhold (eng. *reworking*). Det tredje nivået kaller hun motstand. Dette innebærer både strukturell og systemisk endring (eng. *resistance*). Ved bruk av Katz' nivådeling, vil lærerstudentene kun befinne seg på det første nivået av motstandsdyktighet. De håndterer, men har ingen tro på at de kan eller vil endre verken underliggende maktforhold eller større strukturelle systemiske forhold. I likhet med Ojala (2013) understreker Katz (2004) at handlinger ikke alltid kan være aktive, men kommer mer til uttrykk som håndtering. Likevel er ikke Katz' modell dekkende, fordi flere av informantene har en tro på handlingsalternativer på et individuelt nivå. De har også forestillinger om handlinger som noe aktivt, selv om det ikke er de som tenker å handle. Disse forestillingene av handlingsalternativer og strategier er blant annet politisk mobilisering, politisk pådriverarbeid, innlemmelse i organisasjoner, etisk forbruk, bærekraftig livsstil. Disse typene handlingsalternativer er mere aktive enn Katz' kategorier. Lærerstudentene håndtering, aktørperspektiv og syn på endring kan kategoriseres på fire nivåer, som jeg her vil beskrive hver for seg.

### **Endring skjer av seg selv. Ingen aktørskap (eng. *agency*)**

De av lærerstudentene som uttrykte en forestilling om at endring skjer av seg selv hadde liten tro på aktørskap (informant B, D og F). I dette synet råder en forestilling om at naturen eller økonomien vil ordne opp selv. Det vil komme sykdomsepidemier eller naturkatastrofer som vil tvinge frem endring «*Nå høres jeg kanskje psyko ut. Men det kommer til å skje ting....sykdomsepidemier. Dette er apokalyptisk. Men tross alt da så er det kloden som har vært her først*» (informant B). Behovet for paradigmeskifte og transformasjon uttrykkes, men man oppfatter ikke seg selv eller andre som potensielle endringsaktører. Dette perspektivet passer med Katz første nivå; håndtering.

### **Dessillusjonisme**

Dette innebærer liten eller ingen tro på løsning eller aktørskap. Bærekraftig utvikling er ikke mulig. Studentene som uttrykte dette viste apati, håpløshet og hadde også et dystert verdensbilde.

### **Handlingsalternativer/ aktørskap på individuelt nivå**

Dette synet innebærer en tro på at egne valg, prioriteringer og endring av enkeltindividets livsførsel vil være viktig for å skape bærekraftig utvikling. Det er få eller ingen assosiasjoner til samarbeid med andre, organisering eller en kollektiv dimensjon. Innenfor denne fant jeg et skille mellom de som heller mot en selvutviklingstilnærming (personlig utvikling) og de som heller mot en forbrukerorientert tilnærming. I deres syn på årsaker anerkjennes såkalte «wicked» problems, men hvorvidt målet med handlingen har en samfunnseffekt belyses ikke. Analysen deres av årsaker tilsier at vårt eksistensgrunnlag er truet, likevel er forslagene til løsning basert på en individuell tilnærming.

### **Handlingsalternativer på kollektivt og lokalt nivå (kollektivt aktørskap)**

Dette nivået innebærer troen på at løsninger vil skje gjennom organisering, frivillige organisasjoner, sosial mobilisering, partier eller ved å påvirke politikere. Dette var det noen flere indirekte berørte, men som kun informant G ga uttrykk for å være i nærheten av å praktisere, da i betydningen lokal organisering rundt økologisk landbruk.

### **Handlingsalternativer på strukturelt og systemisk nivå**

Flere hadde en ide om handlingsalternativer på et strukturelt nivå, men ingen ga uttrykk for at de hadde særlig tro på dette. Ojala (2017) fremhever betydningen av aktørskapstenkning (eng. *agency thinking*), som innebærer evnen til å se klare mål, strategier og handlingsalternativer. Løsninger foregår gjennom å skissere konkrete mål og å skape strategi for endring av årsakssammenhenger. Forutsetningen for aktørskapstenkning hevder Ojala (2017) er blant annet håp og tillit. Dette innebærer en tro på eller håp om at strukturelle endringer er mulig gjennom for eksempel politisk påvirkningsarbeid, som å påvirke kapitalflukt, gjeld, WTO eller norsk utviklingspolitikk.

Det er denne egenskapen som er fraværende blant informantene. I et forskningsprosjekt om elevers meningssskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling av Elin Sæther (2017) argumenteres det for at elever må støttes i å utvide aktørperspektivet. Sæther (2017) begrunner dette i at «...fokuset på individuell ansvarlighet som konsument kan fortrenge oppmerksomheten på grunnleggende årsaker til miljøproblemene og global urettferdighet». I henhold til Sæther(2017) forutsetter en slik perspektivutvidelse at ungdommer kan forestille seg muligheter for kollektiv handlekraft «At de som gruppe kan oppnå resultater som er noe annet enn det sammenlagte resultatet av individuelle handlinger» (Sæther, 2017, s. 220).

#### **4.2.3.1 Desillusjonisme og betydningen av emosjoners rolle**



I en undersøkelse av fremtidshåp blant ungdomsskoleelever viser resultatene i henhold til Wolla (2015) svakere fremtidshåp og tro på løsninger i 2015 sammenlignet med 2002 (Wolla, 2015). En av informantene (A) uttrykte en mer gjennomgående desillusjonisme. Den besto i ingen tro på endring, en generell dyster beskrivelse av verden, pessimistisk fremtidstro og lite håp. *«Jeg er litt desillusjonert selv da, så da er det litt tungt. Ja...altså mine elever kommer jo til å være politikere om 20 år. Men da (ler) er det kanskje for sent. Noe må jo gjøres nå. Og så blir jeg litt sånn maktesløs»* (informant A).

Hun følte også selv at hun hadde lav kunnskap om BU/UBU, selv om hun i løpet av intervjuet kunne redegjøre for like mange komplekse sammenhenger som de andre informantene *«For jeg føler egentlig ikke jeg har noe kompetanse i det rett og slett»* (informant A).

Hun hadde også liten tro på at handling nytter, svak tro på løsning og endring, og ingen tro på at hun selv kan bidra *«Det jeg gjør har nesten ikke noe å si, og at det er nesten litt trist å kommunisere til elever.... Det er ikke så lett»* (informant A).

På spørsmål om hva hun følte elevene trenger å lære mere om så svarte hun følgende:

Nei, det er jeg veldig i tvil om. Unntatt at alle orienterer seg om hva vi har å bale med. Hvor klima er en kjempeutfordring, men som ingen har en løsning på. Og jeg kan godt stå å si at jeg kan stå å kildesortere og fly mindre, men jeg har ikke helt troen på at vi kan løse de største utfordringene slik. Det skjer et helt annet sted. På politikernivå, at vi må bli enige. Kanskje jeg er litt sånn utviklingspessimist som ikke skjønner helt hvordan vi skal få det til. Og da er det fint å sortere søpla liksom, men det monner ikke det (informant A).

Til slutt er det som kommer til uttrykk nærmest apati: *«Jeg kjenner at det er veldig vanskelig, og jeg kjenner at jeg sitter og føler meg veldig dum. Jeg er en naiv liten fjott. Jeg bør jo bare legge meg i lenke et sted eller demonstrere....»* (informant A).

Avslutningsvis legger hun vekt på at den manglende motivasjonen egentlig handler om dårlig samvittighet

Det er også litt av problemet med dette feltet her. Jeg får så veldig dårlig samvittighet, får mange følelser av å tenke på det. Et sånt område der man skygger unna. Det er verre enn alt liksom, som en sump. Man skulle absolutt alltid gjort mye mer. Også får man mulighet noen ganger til å gi penger til regnskogsfondet, og det føles veldig bra. Men ellers er alt en suppe (informant A).

Tankene informant A uttrykte understreker betydningen av hvorfor emosjoners rolle bør tas på alvor i forhold til UBU (Ojala, 2013). Ojala (2013) understreker viktigheten av kollektive handlingsalternativer også for å skape positive følelser og håp.

#### 4.2.4 Forbehold utfra forestilling om ideologi/ normativitet

Et forbehold mot UBU som flere av lærerstudentene berører er en forestilling om at undervisning i, for eller om bærekraftig utvikling er ideologisk. Disse lærerstudentene uttrykte en generell skepsis mot at skolen skulle undervise i bærekraftig utvikling, fordi de mente at temaet er politisk og normativt. For eksempel uttrykte informant C sitt forbehold slik: *«De større radikale inngrepene ville medført en stor inngripen i folks liv, som de ikke vil ha. Det er en del skremmende totalitære spørsmål i disse temaene»* (informant C). Han understreker at skolens hovedoppdrag først og fremst er å gi elevene grunnleggende ferdigheter, og at det aller viktigste er å lære elevene å lese og skrive. Dette er kanskje ikke så bemerkelsesverdig i seg selv, i og med at disse lærerstudentene studerer under *Kunnskapsløftet* hvor de grunnleggende ferdighetene har et eksplisitt hovedfokus. Informant B mener også at skolens hovedoppdrag er grunnleggende ferdigheter, men går enda lengre. Hun synes ikke at spørsmålet om hvordan lærerstudentene vil undervise i bærekraftig utvikling er legitimt. Dette uttrykker hun slik: *“Vet ikke hva du mener med det egentlig. Det er et helt håpløst spørsmål, ...fordi skolen skal jo lære folk å lære og skrive og kanskje et par fremmedspråk kanskje....”* Hun tenker seg om, resonnerer høyt og etterhvert sier hun *“Jo, i den der dannelses- eller oppdragerollen kunne en tatt inn mer av den politiske biten, men.....uten å være marxistisk da. Vi må jo undervise i ting vi ikke tror på på andre spørsmål også ”* (Informant B). For det første uttrykkes UBU som “den politiske biten”, altså som om andre temaer skolen underviser i ikke er politiske. For det andre kan det virke som om det gjøres en implisitt sammenheng mellom UBU og marxisme. Etter å ha reflektert åpner informant B for at det riktignok kanskje kan undervises i UBU i forbindelse med dannelsesbiten, vel og merke under forutsetning av at undervisningen ikke blir marxistisk orientert. Informant B har en forestilling om at hun automatisk vil bli kalt marxist *«Veldig gledelig hvis det hadde vært lov å undervise om fordeling av godene uten å bli beskyldt for å være marxist»* (informant B). Det viktigste her er at det ikke uttrykkes noen redsel eller skepsis for å helle i andre ideologiske retninger, samt at studentenes utsagn taler for at de tror at det er mulig å representere noe nøytralt. Måten studentene uttrykker sine syn på skolens hovedformål har et slags bastant preg. De virker ikke åpne for at dette kan diskuteres eller stilles spørsmålstegn ved. Det virker heller ikke som de tror at de kan stille spørsmålstegn ved hvorvidt skolens formål kan være bredere. De fastslår at det er slik at skolen skal lære folk å lese og skrive. Ved å bruke de modale hjelpeverbene “skal” og “er” uttrykkes en slags skråsikkerhet. Slik sett kan det synes som den grunnleggende ferdighetsdiskursen er både

hegemonisk og relativt lukket. Andre mulige tolkninger er det ikke åpning for. Likevel antyder informant B såvidt at UBU kan være relevant innenfor "den der dannelsesbiten", men måten hun nevner dannelse på tyder på at dannelsesaspektet er lite vektlagt i forhold til de grunnleggende ferdighetene. Informant C har en forestilling om at både dannelse og undervisningen i UBU automatisk ville bli både indoktrinerende og moraliserende: «*Det er mye av det samfunnsdannende aspektet som lett kan grense til indoktrinering er man redd for*» (informant C). Etter hvert som han tenker høyt rundt dette kommer han selv frem til at om en ga elevene kunnskap om alle sider av en sak, slik at de selv kan komme frem til gode valg på egen hånd, så kunne det likevel være mulig å undervise i UBU. En pluralistisk tilnærming eller deliberativ prosess var ikke begreper som var kjent for han, men likevel resonnerer han seg frem til dette. Han konkluderer likevel med følgende "Men jeg vil ikke gi (UBU) en tier, fordi det er ikke det viktigste. Viktigst er å lære å lese og skrive» (informant C).

Det er videre interessant at de samme studentene som deler denne forestillingen om at UBU er normativt og politisk, også er de som tydeligst kommuniserer kapitalismens iboende motsetning i sine årsaksforklaringer. Måten dette kommer til uttrykk på er likevel med en del nølinger, og flere korrigerer seg selv. For eksempel tenderte informant B til å stoppe seg selv hver gang hun kom innpå det hun kalte et marxistisk spor: "Det er jo historiske årsaker. Kolonialisering og imperialism. Grep noen har tatt for å få andre til å føle seg mindreverdige. Det å kalle ting for imperialism er et sånt marxistisk fyord igjen da ..." (informant B). Hun underbygget dette videre med å hevde at «Man er jo på en måte marxist når man mener at markedsøkonomien er i ferd med å kjøre verden på dørken» (informant A). På samme måte som informant B stoppet også informant C opp og irrettesa seg selv "Problemet er jo at kapitalismen er basert på at noen....eh...økonomisk ulikhet er en sentral del av kapitalistisk modell" (informant C). Informant C ga også i sin årsaksforklaring uttrykk for at det er dyptgripende strukturelle årsaker som gjelder, men når det gjaldt løsninger argumenterte han for at de viktigste strategiene var bistand, solcellepanel og investeringer i vindkraft. I begge tilfeller var det altså lite koherens mellom synet på årsaker og løsninger. På spørsmål om endring og strategier ble det strukturelle aspektet borte.

Oppsummert kan det synes som de av informantene som hadde et forbehold mot UBU ut fra ideologiske årsaker utelukkende var redde for å virke marxistisk orienterte, mens ingen stilte spørsmålstegn til andre ideologiske tilnærminger skolen også bidrar til å legge til rette for. Grunnleggende ferdighetsdiskursen ble tatt for gitt og ble fremstilt som et doxa, noe vi ikke kan stille spørsmålstegn ved. Det var kun informant G og D som stilte grunnleggende spørsmål til fenomenet

skole, men da mere relatert til skolen som en maktinstitusjon. De gikk ikke i dybden på dette, men nevnte det. Det var heller ingen som uttrykte skepsis mot nyliberalisme, kapitalisme, økonomisk vekst, eller en teknokratisk innfallsvinkel. For eksempel ble begrepene «imperialisme» og «kolonitid» eksplisitt oppfattet som ideologiske, mens «økonomisk vekst», «bistand» og «hjelp til selvhjelp» ikke oppfattes slik. Dette er i tråd med Wals (2016), som hevder at man ikke stiller spørsmålstegn ved kapitalismen som en rådende diskursen. Den rådende diskursen oppfattes som naturlig (Fairclough, 2010).

#### 4.2.5 Førforståelse og endring av motivasjon

I utgangspunktet viste få av lærerstudentene et engasjement eller et oppriktig ønske om å jobbe med UBU. Dette kom til uttrykk enten som et forbehold, en motstand eller indirekte i uformelle settinger under temauken på lærerutdanningen, og i intervju situasjonen ble dette uttrykt eksplisitt. På spørsmål om motivasjon for å jobbe med UBU svarte for eksempel informant B innledningsvis: *“Minimal... jeg er utrolig lei av det»,* mens informant A svarte slik: *“Ikke særlig høy. Jeg vil nok trenge et spark bak som lærer.... Jeg føler ikke akkurat at bærekraftig utvikling er i mitt interessefelt egentlig»* (informant A).

Innledningsvis var det følgende forklaringer de hovedsakelig begrunnet sin manglende motivasjon med. Informant A, C og tildels B var bekymret for at BU/UBU skulle gå på bekostning av pensum i fagene *«Jeg er ikke så tent på den tverrfaglige tilnærmingen, delvis fordi det går utover pensum på de andre fagene er jeg redd for»* (informant C). De samme informantene som hevdet dette var også de som i størst grad brukte en grunnleggende ferdighetsdiskurs og som mente at skolens hovedformål først og fremst er å lære elevene å lese - og skrive. Det virket ikke som de trodde dannelses- og medborgerskaps aspektet var særlig viktig. I tillegg opplevde de at det manglet tydelige føringer fra læreplanene *«Jeg vet ikke om det står noe særlig om det i de læreplanmålene sånn helt konkret»* (informant A). Hadde BU/UBU vært tydeligere forankret i kompetansemålene ville det ha endret situasjonen:

Om det kom et krav om at lærere måtte gjøre det, eller om jeg hadde noen kolleger, eller rektor da som sa at dette måtte vi fokusere mere på- da hadde jeg selvfølgelig blitt lojal og gjort det. Hvis det nasjonalt var noe, hvis Erna Solberg hadde sagt at nå... (informant A).

Videre var manglende kunnskap om tematikken en faktor for eksempel både informant A og E også trakk fram: *“Men jeg hadde kanskje trengt mer info da, hvis dette skal være en viktig del av*

*lærerutdanningen. Jeg kan jo bare det jeg leser i avisen, jeg er jo helt grønn. Føler egentlig ikke at jeg vet noe mer nå*” (informant A). Informant E og D mente UBU hadde engasjert om lærerutdanningen kunne lagt opp til en mer deltagende undervisningsform: *”Det blir jo fort slik at vi snakker om det som er viktig. Rollespill, case, videocase... Savner det... Vi trenger å trene og øve. Hvor er det praktiske i praktisk-pedagogisk utdanning?»* (informant D).

Under temauken var det derimot helt andre faktorer studentene la vekt på når de uttrykte misnøye i forhold til BU/UBU. Dette kom til uttrykk i uformelle settinger, enten i pausene eller i begynnelsen av gruppearbeidene. For det første opplevde de tidspunktet som direkte uheldig i og med at integrert uke ble lagt rett før eksamen. For det andre var UBU/BU ikke en tematikk de ble målt på til eksamen. For eksempel sa en av studentene *«Nå skal jeg være helt ærlig å si at hvis vi hadde blitt vurdert i dette, eller fått om dette på eksamen, da ville jeg ha prioritert det»*. Flere uttrykte direkte misnøye med at de måtte bruke tiden sin på tverrfaglig gruppearbeid om bærekraftig utvikling når de egentlig skulle ha sittet å ha lest til eksamen i fagene sine. Det kan slik sett synes som selve tidspunktet, samt at UBU ikke teller på eksamen kan være faktorer som påvirket det studentene uttrykte som manglende motivasjon.

Under prosessen med å forstå hvorfor de ga uttrykk for manglende motivasjon er det et sentralt aspekt som ble tydeligere etter hvert som jeg jobbet med datamaterialet. Det viste seg at det var begrepene BU/UBU studentene først og fremst viste manglende motivasjon i forhold til. Studentene endret innstilling til BU/UBU i løpet av intervjusituasjonen i tråd med at de opplevde begrepene som bredere.

### **Endring i løpet av intervjuet. Helhetlig tilnærming som åpning for engasjement**

I løpet av intervjuene viste det seg at motivasjonen steg etterhvert som de reflekterte fritt rundt de mere eksistensielle filosofiske dimensjonene rundt samtidens komplekse spørsmål. Det kunne synes som den manglende motivasjonen i stor grad handlet om et forbehold mot selve begrepene BU og UBU, og egentlig ikke selve tematikken. For eksempel uttrykte informant D innledningsvis følgende: *”Jeg vet ikke hvor mye jeg sitter igjen med personlig altså....Bærekraftig utvikling sier ingenting eller alt. Hvordan undervise i alt og ingenting?»* (informant D). I slutten av intervjuet svarte den samme informant at dette er det viktigste skolen underviser om. På en skala fra en til ti, der ti er størst, ville han gi en tier. Men han understreket at det vel og merke var hvis det var på den måten vi snakket om det nå *«Jeg vil gi en tier, hvis det er på den måten vi har snakket om det nå»* (informant D). Det jeg tolker at han mente var å få snakke om skolens forhold til store komplekse problemstillinger med egendefinerte begreper.

Foruten en generell lav interesse og motivasjon, var det påfallende at flere av studentene i utgangspunktet forsto UBU som miljølære. I løpet av intervjuene forsto jeg at de assosierte bærekraftig utvikling med miljølære, og at det var dette den manglende motivasjonen var knyttet til. Her er et eksempel på hvordan en lærerstudent med fagdidaktikk i historie og samfunnskunnskap innledningsvis begrunner sin manglende interesse for UBU/BU

Det er kanskje noe med det - jeg er ikke noe sånn naturfagsmenneske. Jeg føler at de klimagreiene blir mye sånn O2, CO2, atmosfære, og mye sånn naturfagsbegreper som jeg selv ikke har noen.....det blir liksom litt for abstrakt. Skjønner at det er konkret, men det er ikke noen begreper jeg har noen nærhet til (informant A).

Med et bredere spørsmål som innfallsvinkel i intervjusituasjonen der UBU/BU ikke ble nevnt, svarte den samme informanten (A) annerledes. Her er spørsmålet og svaret fra informant A.

*«Hvis du ser for deg at du står på månen og ser ned på planeten jorden. Hva tenker du er de aller viktigste, mest sentrale spørsmålene vi har på jordkloden i dag?»*

Eh.. Klima (ler). Når du stiller det slik så blir det jo på en måte helt oppe. Det blir jo litt ledende da. Det blir veldig ledende. Men selvfølgelig. Da vil man jo bare se natur, havene og grønt og ... selvfølgelig reflektere over hvordan dette kommer til å se ut om noen år. Men absolutt når du sier det på den måten så er det selvfølgelig kjempe viktig. Og i det perspektivet ville jeg nok også tenkt på krig, konflikt, og at det henger sammen da. Tilgang på vann og naturressurser, diamanter, gull og rikdommer som man krangler om så mye. Tilgang til hav og hvordan vi organiserer samfunn for å fordele ressursene mellom oss. Men da mer utfra et sånt konfliktperspektiv kanskje da. Flyktningestrømmer og (Informant A).

Den smale definisjonen av BU som informant A viser til i første sitat, er altså ikke en avgrensning hun selv bevisst velger eller resonnerer seg til, men svaret hennes viser til noe hun tror er forventet. Hun svarer som om definisjonen av UBU er miljølære med et snevert fokus på naturfaglige fenomen. I svaret på det åpne spørsmålet gir hun både uttrykk for at det kan være et viktig tema å undervise i, og hun innser at også den sosiale dimensjonen hører med i definisjonen av BU *«Ja, når du sier det sånn. Med en gang vi begynner å snakke om krig, konflikt, flykninger, flom ..... om mennesker—da gir det mening og da blir det viktig* (Informant A).

Flere av lærerstudentene viste lignende tegn på endring av syn og motivasjon underveis i intervjuet (som informant A illustrert ovenfor). *«I begynnelsen var jeg litt skeptisk..I begynnelsen syntes jeg det var litt snevert. Skulle ønske det kunne vise flere sider enn kun... det som går på miljø. Men når vi arbeidet i de ulike verkstedene så synes jeg det ble kjempe bra, og det var så inspirerende»* (informant F).

I løpet av samtalen ga lærerstudentene uttrykk for at de hadde mere innsikt og engasjement for BU/UBU når de tok økonomisk, sosial og miljømessig dimensjon i betraktning.

*«I løpet av samtalen har jeg oppfattet bærekraftig utvikling som mye bredere da. Jeg forbant det bare med naturfagsproblematikker, men at det også dreier seg om sosiale forhold...det gjør det jo mer fristende å ta tak i. At man kan finne en veg i det. Be dem definere begrepet, be de tenke på når de hører det» (informant A).*

Først når de blir gjort oppmerksomme på en mer helhetlig tilnærming, virket det som informanter uten naturfagsdidaktikk fikk øynene opp for at de hadde noe å bidra med likevel. Slik sett henger begrepsforståelsen sammen med motivasjonen og troen på egen handling. En spesialisert naturfagdidaktisk inngang utelukker de lærerstudentene som ikke har naturfag. Lærerstudentens faglige selvtilit henger slik sett sammen med motivasjon for handling. Gjennom at miljø og naturfag har hatt en dominerende posisjon innen UBU, kan det synes som dette kan ha begrenset engasjementet til de uten naturfagsorientert fagidentitet.

Gjennom å utforske egne tanker, og å skape eget eierskapet til tematikken så økte motivasjonen *«Jeg er overrasket over spørsmålene, egentlig. Jeg synes spørsmålene er veldig spennende, egentlig. Jeg trodde ikke at jeg mente noe om disse tingene liksom»*, (informant B)

I løpet av intervjuet etter hvert som de fikk nye åpne spørsmål, begynte de å dele tanker og perspektiver ut i fra eget ståsted, og ikke hva de trodde var forventet. BU som miljølære er derfor ikke en rådende diskurs hos lærerstudentene, men måten de har blitt eksponert for UBU på, kan ha begrenset og snevret inn studentenes meningsdannelse.

#### **4.2.6 Forbehold mot tverrfaglighet**

Viktigheten av tverrfaglighet går igjen i alle overordnede styringsdokument. Likevel er lærerstudentenes innstilling til tverrfaglighet blandet. Med noen unntak uttrykte de fleste informantene en lunkenhet i selve intervjusituasjonen. Med unntak av informant E og F, var det ingen under selve intervjusituasjonen som ga uttrykk for at de ville ta initiativ til å legge opp til å jobbe tverrfaglig med stoffet. Studentene uttrykte begrenset tro på både viktigheten og nytteverdien. Noen mente at UBU kun hørte hjemme i naturfag og samfunnsfag. Dette er i tråd med hvordan bærekraftig utvikling er plassert i kompetansemålene. Som vi så i analysen av kompetansemålene er det hovedsakelig naturfag og samfunnsfag som tar opp bærekraftig utvikling på kompetansenivå. En lærerstudent med naturfagsdidaktikk ga uttrykk for at det var nettopp naturfag som i hovedsak «eide» bærekraftig utvikling, og jeg tolket henne slik at hun opplevde det som merarbeid å være på gruppe med noen med annen fagbakgrunn *“Jeg tenker det at vi kanskje*

*ikke hadde trengt å jobbe i gruppe akkurat i denne uka her.... Jeg tenker det at jeg kunne ha hatt mye mer utbytte av å skrive denne undervisningsplanen selv» (informant under gruppeintervju).*

Et annet forbehold bunnet i en tanke om at UBU ville gå utover undervisningen i for eksempel språkfag og matematikk om en la opp til tverrfaglighet med disse. Informant C anerkjenner at det er store komplekse dilemmaer vi står ovenfor og fremhever global oppvarming som en alvorlig trussel. Han uttrykker eksplisitt at den globale problemstillingen vedkomne rangerer høyest er effekten av økonomien på natur. Dette er altså i skjæringspunktet mellom økonomi og miljø, og må behandles tverrfaglig. Den samme informanten uttrykker likevel eksplisitt at han ikke synes det er viktig å jobbe tverrfaglig, ut ifra begrunnelsen av at dette går utover fagenes behov.

Jeg vet ikke. Jeg er ikke så tent på den der tverrfaglige ideen delvis fordi det går utover pensum i de andre fagene. For naturfag og samfunnsfag er dette ekstremt relevant tema. Men å skulle prøve å trekke med mattetimene så går det bare utover matteundervisningen til fordel for samfunnsfaget, så jeg ville heller fokusert på å ha samfunnsfag i samfunnsfagtimene, og språkfag til å fokusere på språk. På ungdomskolen har de 2 timer uka, og det er ikke nok. For at de skal lære noe nyttig der (i språk) så kan jeg ikke ta av de timene (informant C).

For det første viser informant C en forestilling om at UBU primært er en del av samfunnsfag og naturfag. For det andre at det er fagenes premisser som er det viktigste, ikke hva elevene trenger å lære for fremtiden. Han fortrenger altså ikke globale hovedutfordringer, og han adresserer elevenes behov for å forstå verden, men velger likevel å vektlegge fagenes behov.

Den samme informanten hadde også forestilling om at enkelte fag ikke kunne kombineres *«For de som er rene språkstudenter, sånn som russiske, spansk og sånt no var det ikke så mye å få ut av... fordi fremmedspråk lar seg vanskelig kombinere med matte»* (informant C)

Det kunne synes som om det var en satt forestilling om matematikklærere enten hadde viktigere dimensjoner å undervise i, eller at de rett og slett ikke ville jobbe tverrfaglig *«Jeg har jobbet i skolen noen år, og jeg får aldri med meg de der realistene»* (informant under gruppeintervju).

Dette forbeholdet kan også sees i sammenheng med deres før-forståelse. Nettopp ved at de trodde at naturfaget har et spesielt eierskap til BU kan gjøre at de tror det tverrfaglige innebærer å inngå et samarbeid på naturfagets premisser. Dette kan medføre en lavere motivasjon for de uten naturfagsdidaktikk. Flere ga uttrykk for økt viktighet av å se sammenhenger på tvers av fag etter å ha gjennomført et tverrfaglig undervisningsopplegg i praksis. Under integrert uke observerte jeg flere som hadde oppdaget nye dimensjoner og som syntes dette hadde vært svært lærerikt. Det kunne virke som de måtte oppleve i praksis at det var mulig å samarbeide på tvers.



Alt i alt kan det synes som tverrfaglighet som ideal står ganske svakt hos kommende lærere, og det å beskytte sitt eget fag mot inngripen blir slik sett et hinder mot nye temaer. Likevel viser de tydelig forskjell mellom ord og handling. I rpaksis leverte samtlige av studentene gode tverrfaglige undervisningsopplegg, og under de tverrfaglige gruppearbeidene ga de uttrykk for at dette var både lærerikt og at de nå så temaet på en ny måte.

### 4.3 Oppsummering av hovedtendenser

Lærerstudentene ga uttrykk for et mangfold av ulike måter å forstå bærekraftig utvikling på, og det var grunnleggende svært forskjellige oppfattelser av årsaker og løsninger i forhold til globale hovedutfordringer, samt hvilken rolle skolen skal ha i møte med komplekse problemstillinger i samfunnet. De mest sentrale tendensene var for det første at samtlige av lærerstudentene assosierte bærekraftig utvikling innledningsvis med miljø, og UBU som miljølære. Dette kom til uttrykk i deres før-forståelse helt i begynnelsen av intervjuet. Flere ga uttrykk for at det var slik de trodde UBU/BU skulle defineres. Det viste seg at studentene ikke nødvendigvis mente at det var miljø de syntes var det viktigste eller at de ønsket å vektlegge miljølære selv. I løpet av intervjuene i tråd med at de opplevde begrepene som bredere ga de uttrykk for økende motivasjon. I tillegg viste de større engasjement når jeg brukte andre begreper enn BU/UBU og stilte store åpne spørsmål. Når de selv fikk reflektere og bruke de begrepene de ønsket steg interessen.

Ser vi på styringsdokumentene siden begynnelsen av FNs utdanningstiår (2005-2015) er det miljølære som har vært den rådende diskursen her. Selv om en bredere tilnærming har blitt påpekt i en rekke styringsdokumenter, kan måten BU/UBU er strukturert på i kompetansemålene delvis virke som en om naturfaglig orientering vektlegges. Først og fremst er problemet at kompetanemålene bidrar til fragmentering, ved at bærekraftig utvikling ikke er organisert som fagovergripende tema. Videre var det en tendens til manglende håp og liten tro på løsning. Troen på aktørskap (*eng. agency*) var generelt svak. Kollektive handlingsalternativer eller utdanningssektoren som katalysator for endring var det ingen av studentene som i utgangspunktet hadde særlig tro på. Derimot gikk det igjen en tro på at endring ville tvinge seg frem av seg selv enten som sykdomsepidemier, økonomisk eller økologisk kollaps. Dette viser også hvilken betydning emosjoner har i forhold til UBU. Med tanke på studentenes kommende elever kan denne manglende troen og håpet være problematisk.

Blant lærerstudentene er det flere som har en moderniseringsteoretisk tilnærming til hvordan å løse globale hovedutfordringer, mens årsaksforklaringene er preget av en sosial ulikhetsdiskurs. I

styringsdokumentene fremstår ikke moderniseringsperspektivet, men det er elementer og nodalpunkter som uttrykker en nyliberal diskurs. Modernisering og nyliberalisme kan sees som to sider av samme sak (Peet, 1999). Moderniseringsdiskursen er ikke den rådende i styringsdokumentene, men hos lærerstudentene er den fremtredende. De av lærerstudentene som uttrykker en sosial ulikhetsdiskurs eller har en marxistisk forståelse av ulikhet, velger enten å avvise løsninger eller skisserer løsninger innenfor moderniseringsdiskursen. Måten de uttrykker avhengighetsperspektivet eller marxisme viser en usikkerhet rundt hvorvidt egentlig ordet marxisme er lov å si. De avfeier UBU fordi de kobler den til ideologi, og da marxisme. Det er ingen som avfeier UBU utfra redsel for å kommunisere liberalisme, kapitalisme eller økonomisk vekst. Dette kan tyde på at den rådende diskursen er nyliberalisme. Styringsdokumentene viser likevel at dette ikke nødvendigvis trenger å fortsette slik. Her er det Brundtlands vide definisjon som er rådende diskursen, selv om både nyliberale og teknokratiske diskurser er til stede. Her løftes ikke dilemmaene opp og maktdimensjonen underkommuniseres i samtlige styringsdokument og i læreplanene. Tiden er ikke moden for en lukning. Det medfører på sin side at BU/UBU kan fortsette å romme mange tolkninger.

## 5. Oppsummering og konklusjon

Formålet med oppgaven var å finne ut hvordan utdanning for bærekraftig utvikling er forstått og forankret i norsk utdanningskontekst, i lys av den internasjonale konteksten. Med utgangspunkt i denne tematikken undersøkte jeg denne problemstillingen:

Hvordan er utdanning for bærekraftig utvikling definert og fortolket i norske styringsdokumenter og i lærerstudenters representasjoner?

Siden grunnlaget for UBU ble lagt med Gro Harlem Brundtland sin definisjon av bærekraftig utvikling i 1987 kan en si at UBU har brukt 30 år på å forsøke å etablere seg som diskurs. Både nasjonalt og internasjonalt er det aktører som forstår UBU som fenomen ulikt, uten at de nødvendigvis er klar over det. Selve begrepet bærekraftig utvikling kan karakteriseres som en flytende betegnelse, der begrepet er så vidt definert at det kan fylles med mange ulike og motstridende elementer. De er flertydige og er enda i en fase der de ikke er blitt momenter. I denne fasen forsøker noen å lukke og andre å motvirke dette. Dette er konteksten UBU utspilles i, i dag.

I lærerstudentenes representasjoner ser vi et mangfold av ulike måter å forstå bærekraftig utvikling på og grunnleggende ulike syn på hvilken rolle skolen skal ha i møte med komplekse problemstillinger i samfunnet. Mens enkelte mente at dette var noe av det viktigste skolen skulle bidra med, mente andre at skolens hovedoppgave er å lære barna å lese og skrive. I deres syn på årsaker, løsninger og aktørskap i møte med globale nøkkelproblemstillinger ser vi at det er en tendens til å vektlegge moderniseringsteoretiske tilnærminger til løsninger, mens sosial ulikhetsdiskurs preger årsaksforståelsen. Dette kan ha sammenheng med måten de oppfatter eget medborgerskap på, som gjennomgående var preget av enten svak tro på løsninger og aktørskap eller aktørskap på et individuelt nivå. Det var også knyttet en rekke forestillinger til redsel for å virke marxistisk orienterte. Flere var redd for at UBU skulle bli ideologisk og normativt. Dette kan gi noen didaktiske konsekvenser. For det første understrekes det i litteraturen rundt UBU et behov for å tilrettelegge for en pluralistisk tilnærming der ulike syn og perspektiver gjøres transparente. For det andre, i tråd med (Sæther, 2017) trenger studentene å støttes i utvikling av aktørskap. Ojala (2011) understreker betydningen både av emosjoners rolle, og hevder at kollektivt aktørskap kan skape håp og positive emosjoner. Å forstå aktørskap på flere nivåer kan dermed bli viktig i didaktiske

sammenhenger relatert til UBU. Alt i alt kan det se ut til at UBU er tjent med å sees i sammenheng med medborgerskap, i og med at både aktør - og dannelsesaspektet er en vesentlig del av UBU.

I gjennomgangen av de nasjonale styringsdokumentene ser vi hvordan begrepet UBU har fått en bredere mening over tid. Det mest sentrale er overgangen fra en miljølærediskurs til en bredere diskurs der både økonomisk, sosial og miljømessig dimensjon skal sees i sammenheng, og i et flerskalaperspektiv. I styringsdokumentene kommer miljødominansen til uttrykk i artikuleringen mellom de ulike strategiene i begynnelsen av FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling. Et vendepunkt er teksten i revidert nasjonal handlingsplan for utdanningstiåret (Kunnskapsdepartementet, 2012) der det sies at utviklingsdimensjonen skal fremheves og ses i sammenheng. Begrepet utviklingsdimensjon erstattes med begrepet den sosiale dimensjonen, som forsterkes gradvis i Ludvigsens NOU (2015:8) og Stortingsmelding 28 (2015-2016), i tråd med at et flerskalaperspektiv i større grad understrekes. Internasjonalt sammenfaller dette i tid med FNs bærekraftsmål, der det fastsettes at en bærekraftig utvikling kun kan forstås ved å se disse tre dimensjonene i sammenheng (FN, 2015). Brundtlandkommisjonens definisjon av BU går igjen i større og mindre grad i alle styringsdokumentene. Det er nettopp den delen av Brundtlandkommisjonen som kan romme flest tolkninger som er den gjennomgående «*Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners mulighet til å dekke sine behov*» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 39).

Ut fra et pragmatisk perspektiv kan det hevdes at BU ikke ville være del av det gjengse uten å romme ulike ideologiske tilnærminger. Det er nettopp fordi den kamuflerer politiske skillelinjer at det har vært mulig å oppnå en felles støtte verden over, og at begrepet fortsatt overlever etter 30 år (Knutsson, 2011). Pedagogisk sett kan man derimot stille spørsmål ved hvorvidt UBU som begrep demotiverer mer enn det motiverer, tatt i betraktning lærerstudentenes perspektiver. For den politiske prosessen derimot, har det utvilsomt vært en fordel nettopp med BU/UBU som en flytende betegner.

Hvis UBU skal være en strategi for bærekraftig utvikling forutsetter dette at UBU integreres i alle land. Skal den ha en transformativ effekt på samfunnsnivå må feltet først gjøres gjengs (*eng. mainstream*). At bærekraftig utvikling ikke er klart definert, men er som en flytende betegner, er kanskje på nåværende stadium utelukkende grunnen til at UBU er forankret så godt som det er i både internasjonale og nasjonale styringsdokumenter, og dette kan gi den åpningen det trengs for at UBU forankres i den pågående fagfornyelsesprosessen.

UBU er interessant som diskurs både med tanke på den effekten den kan ha i praksis, men også teoretisk som et eksempel på en diskurs som i seg selv er omskiftelig og ustabil, og i stadig diskursiv

kamp med andre diskurser. Jo mer ustabil en diskurs er, desto større vil sjansen for konflikt være (Jørgensen & Phillips, 1999). En diskurs som blir undergravd eller oppløst av en annen diskurs, kan gjennomføre en hegemonisk intervensjon, som vil være vellykket hvis én diskurs igjen dominerer der det var konflikt, og antagonismen er oppløst (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). Diskusjonene og prosessene som utspiller seg bærer preg av at noen forsøker å *lukke*, mens andre ønsker å omdefinere. Et eksempel innen det diskursive feltet som omhandler utdanning er spenningen mellom grunnleggende ferdighetsdiskursen og UBU. Innen det diskursive feltet som omhandler bærekraftig utvikling var spenningen mellom miljø og utvikling. Nå kan det synes som den diskursive kampen i større grad påvirkes av teknokratiske og nyliberale diskurser.

I en større diskursorden konkurrerer UBU som diskurs innen andre utdanningsdiskurser, derfor er den diskursive konteksten av betydning. UBU er et eksempel på en diskurs som har både kjempet om plassen med andre utdanningsdiskurser, og hvor det både kjempes internt om hva bærekraftig utvikling skal bety. Diskursorden når det gjelder UBU kan slik sett sies å ha både en intern dimensjon og en ekstern dimensjon (Fairclough, 2010). UBU er vokst frem under en fase der flere utdanningsdiskurser har kjempet om plass og makt innen samme område. Nasjonalt ser vi dette gjennom den grunnleggende ferdighetsdiskursen i Kunnskapsløftet. Internasjonalt er det *Utdanning for alle* som har vært det rådende perspektivet, og essensen er den samme (Nguyen, 2010). Mens Brundtlandkommisjonens definisjon er den rådende i forhold til bærekraftig utvikling, er det den grunnleggende ferdighetsdiskursen som er dominerende innen utdanning.

Simultant med at det alltid er plass til kamp om diskurser og strukturer, er det diskurser som er så etablert at de blir sett på som objektive. Objektiviteten er et historisk resultat av politiske prosesser, den er avleiret makt, der maktsporene har blitt visket ut, og man har glemt at omverden er politisk konstruert (Laclau & Mouffe, 2001, s. 109).

Selv om UBU har vært på veg inn i en årrekke, endrer virkelighetsforståelsen vår sakte (Sæther). Rett og slett fordi det faller utenfor diskursens grenser og bryter med det vi oppfatter som normalt.

På bakgrunn av analyser av sentrale styringsdokumenter fra 1987 og til nå, kan det hevdes at UBU forstått i skjæringspunktet mellom miljø, økonomi og samfunnsmessige forhold ligger bedre an enn noen gang. UBU er forankret i FNs bærekraftsmål som er universelle, og det er anbefalt at hvert land skal følges opp på indikatornivå i forhold til å forankre UBU. Nasjonalt er UBU godt forankret i de overordnede styringsdokumentene både av eldre og nyere tid. Studien viser at det som gjenstår er en helhetlig forankring i selve kompetansemålene og i nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene.

Det er et «vindu åpent» for UBU både nasjonalt og internasjonalt, samtidig avhenger utfallet av hvilke diskurser som får makt.

## Litteratur

- Amin, S. (1992). *Eurosentrismen. Kritikk av en ideologi*. Oktober AS, Oslo.
- Amin, S. (2006). *The Millennium Development Goals: A Critique from the South*. Hentet fra <https://monthlyreview.org/2006/03/01/the-millennium-development-goals-a-critique-from-the-south/>
- Bhaskar, R. (2012). *From science to Emancipation. Alienation and the actuality of enlightenment*. London: Routledge.
- Bloch, M.N & Swadener, B.B. (2009). "Education for all?" *Social Inclusions and Exclusions-Introduction and Critical Reflections*. International Critical Childhood Policy Studies, (2009) 2(1). Hentet fra <http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/article/viewFile/6/10>
- Brænden, M. (2008). *Undervisning for bærekraftig utvikling: finnes det en sammenheng mellom teori og praksis?: en studie av hvordan naturfagslærere på ungdomstrinnet følger opp FNs Utdanningstiår for Bærekraftig Utvikling*. (Masteroppgave). Ås: Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.
- Dale, E. L. (2004). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5 (3), s. 401-428.
- Dryzek, J. S. (2013). *The politics of the earth: environmental discourses* (3. utg). Oxford: Oxford University Press.
- Eriksen, T.H. (1993). *Små steder-store spørsmål*. Innføring i Sosialantropologi. Universitetsforlaget. AS.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2006). *Language and Globalization*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2010) *Critical discourse analysis. The Critical Study of Language*. Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews & Other Writings 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- Frank, A.G. (1969). *The Development of Underdevelopment*. I Timmons Roberts, J. & Hite, A. (2000). *From Modernization to Globalization. Perspectives on development and Social Change*. Blackwell Publishers Ltd, UK.
- Freire, P. (1967). *De undertrykte pedagogikk*. Gyldendal
- Frøberg, K. (2017). Forum For Utvikling og Miljø. Personlig kommunikasjon, april 2018.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademisk.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of Global Capitalism. Towards a theory of uneven Geographical Development*. Verso. London.
- Hegen, I. T. (2017). *Bærekraftig medborgerskap i Samfunnsfag. En analyse av elevers erfaring og forståelse på bakgrunn av et utforskende prosjekt*. (Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk). Universitetet i Oslo.
- Hesselberg, J. (2003). Forelesningsnotater, november 2003.
- Hodge, S. & Mochizuki, Y. (2013). Unesco. Unicef. *Post-2015 Global Thematic Consultation on Environmental Sustainability*. Summary Report of the e-Discussion on Education for Sustainable Development. Hentet fra <https://www.linkedin.com/pulse/summary-discussion-education-sustainable-stephanie-jill-hodge>
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008). *Globalization and Environmental Education: Looking*

- beyond Sustainable Development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.  
doi:10.1080/00220270701684667
- Jordhus-Lier, D og Stokke, K. (2017). *Samfunnsgeografi-en innføring*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo
- Jørgensen, M. Winther & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Gylling: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I (2008). *Om Pedagogikk*. Daidalos Oversettelse Jim Jakobsson. Gøteborg.
- Kemp, P.(2013). *Verdensborgeren.Pædagogisk og politisk ideal for det 21.Århundrede*. Hans Reitzels Forlag. København.
- Klafki,W. (2001). Dannelsesteori og didaktikk – Nye studier. Forlaget Klim. Århus.
- Knutsson, B. (2011). *Curriculum in the era of Global development – historical legacies and contemporary approaches*. (Doktorsavhandling). Institutionen för pedagogik och specialpedagogik: Göteborgs Universitet.
- Knutsson, B. (2013). Swedish environmental and sustainability education Research in the era of post-politics? *Utbildning & Demokrati* 2013, vol 22, nr 2, 105
- Kummeneje, E. (2016). Bærekraftig utvikling i samfunnsfag. En diskursanalyse av lærebøker på VG1 trinnet. (Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk). Institutt for lærerutdanning og skoleforskning: Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Den generelle delen av læreplanen. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_b\\_m.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_b_m.pdf).
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Pressemelding. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-planer-for-miljofag-i-skolen/id439076/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles fremtid, revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013a). *Læreplan i naturfag (NAT1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/NAT1-03.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. NOU 2015:8. Oslo: Departementet.83
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015-2016). Oslo: Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Pressemelding 01.09.2017. sist lastet ned 21.05.2018. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utval-skal-sja-pa-vidaregaande-opplaring/id2569177/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O.A, Kvernbekk, T. & Strand. T. (2016). *Pedagogiske fenomener. En innføring*. Cappelen Damm AS.
- Levy, E.B. (2018). Kunnskapsdepartementet. Personlig kommunikasjon, mai 2018.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.
- Laumann, K. (2007). *The missing story, education for sustainable development in Norway*. (Masteroppgave). Oslo: University of Oslo.
- Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3. utg). Los Angeles: Sage.
- Mokhtari, A & Sødal, R. (2005). *Pedagogikk for de Rike*. Utgitt av PFR og Internasjonalt Utvalg i

- Folkehøgskolen i samarbeid med Læringsentreprenørene (Lent). Printing AS. Sist lastet ned 28/05/2018.  
<http://www.iu.folkehogskole.no/sites/i/iu.folkehogskole.no/files/24e4364eb52768cceb5fbd b89b1c6c64.pdf>
- Nguyen, T. (2010). *Deconstructing Education for All: discourse, power and the politics of inclusion*. Volume 14, 2010 - Issue 4. <https://doi.org/10.1080/13603110802504564>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Nygaard, A. (2009) The Discourse of Results in the Funding of NGO Development Education and Awareness Raising: an experiment in retrospective baseline reflection in the Norwegian Context, *International Journal of Development Education and Global Learning*, vol. 2, 1, 19-30.
- Nygaard, A. (2018). The New European Consensus on Development: Our World, Our Dignity, Our Future. (Policy Review) *Sinergias - Diálogos educativos para a transformação social*, 6, 97-108. Hentet fra <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/138>
- Nygaard, A. & Wegimont, L. (2018). *Global Education in Europe - Concepts, Definitions and Aims in the Context of the SDGs and the New European Consensus on Development*. GENE-Global Education Network Europe. Hentet fra <https://gene.eu/wp-content/uploads/GENE-policy-briefing-Concepts-Definitions-for-web.pdf>
- Nystad, J.F & Solerød, H. (1997). *Samfunnsgeografi*. Gyldendal
- Oettingen, A.V. (2011). *Almen Pædagogik. Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. Gyldendal AS. København.
- Oettingen, A.V. (2015). *Det Pædagogiske Paradoks. Et grundstudie i almen pædagogik*. Forlaget Klim. Aarhus.
- Oettingen, A.V. (2016). *Almen didaktikk. Mellom normativitet og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Ojala, M. (2012). *How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being*. *Journal of Environmental Psychology*, September 2012, Vol.32(3), pp.225-233
- Ojala, M. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 162–182.
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148. *Journal of Education for Sustainable Development* 2013 7: 167
- Ojala, M. (2016). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*. Volume 94, November 2017, Pages 76-84. Örebro University, Sweden.
- Opplæringslova - oppl. Lov 17. juni 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.
- Patton, M. (2015). *Quality Research & Evaluation Methods*, Sage Publications Ltd. California.
- Peet, R. (1999). *Theories of Development*. The Guilford Press, NY.
- Potter, R. (1999). *Geographies of Development*. Prentice Hall.
- Roberts, T. & Hite, A. (2000). *From Modernization to Globalization. Perspectives on Development and Social Change*. Blackwell Publishers Ltd
- RORG-samarbeidet. (2005). *Nye læreplaner til grunnskolen*. Høringsinnspill. Sist lastet ned 29/052018. <http://www.rorg.no/Artikler/685.html>
- Rostow, W.W. (1960). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. I Timmons
- Roberts, J. & Hite, A. (2000). *From Modernization to Globalization. Perspectives on development and Social Change*. Blackwell Publishers Ltd, UK.
- Rønbeck, A.E. (2012). Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri. Fag bokforlaget.



- Sandell, K., Øhman, J. & Østman, L. (2005). *Education for Sustainable development*. Lund: Studentlitteratur.
- Sayer, A. (2011). *Why things matter to People*. Social Science, Values and Ethical Life. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12(1), 33-46.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinnes, A.T. & Eriksen. C. (2015). *Education for Sustainable Development and International Student Assessments: Governing Education in Times of Climate Change*
- Sinnes, A.T. (2017). *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål*, Acta Didactica Norge. Hentet DOI:<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4698>
- Sinnes, A.T. (2018) *Lære for livet på jorda*. Dagsavisen 17.04.2018. <https://www.dagsavisen.no/nyemeninger/lære-for-livet-på-jorda-1.1130215>
- Skrede, J. 2017. *Kritisk diskursanalyse*. Cappelen Damm.
- Solholm, K. (2018). FN-sambandet. Personlig kommunikasjon, april 2018.
- Stokke, K. (2013). Conceptualizing the politics of citizenship. *PCD Journal*, 5(1), 2085-2131.
- Stokke, K. & Gleiss, M.S. (2017) Identitet, medborgerskap og identitetspolitikk. I: Jordhus-Lier, D og Stokke, K. (2017). *Samfunnsgeografi-en innføring*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo. Kap 13.s.175-190.
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), 78-96.
- Stray, J.H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i norsk skole? En kritisk analyse*. (Avhandling for ph.d.-Graden). Pedagogisk forskningsinstitutt Utdanningsvitenskapelig fakultet. Universitetet i Oslo.
- Sæther, E. (2017). Politiske representasjoner og diskurser. I: Jordhus-Lier, D og Stokke, K. (2017). *Samfunnsgeografi-en innføring*. Cappelen Damm Akademisk. Oslo.s.165-174.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I: Bakken, J. og Oxfeldt, E. *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier*. Universitetsforlaget. Oslo. s. 216-231. Hentet fra <https://www.idunn.no/apne-dorer-mot-verden#/contents>
- Sætre, P.J. (2016). Education for Sustainable Development in Norwegian Geography curricula. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education Nordidactica* 2016 (1), 63-78. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1047515/FULLTEXT01.pdf>
- Tollefsen, I. (2017). *What is missing in the interdisciplinary approach to sustainable development in Norwegian education?* (Masteroppgave). Western Norway University of Applied Science.
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education, Towards a global common good?* France: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A Decade of Progress on Education for Sustainable Development. Reflections from the UNESCO Chairs Programme*. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002523/252319e.pdf>
- United Nations. (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.
- United Nations. (2016). Sustainable Development Goals. Hentet fra: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- United Nations. (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hentet fra [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).
- Universitets – og høgskolerådet. (2018). Personlig kommunikasjon mai 2018.
- Universitets- og høgskolerådet. (2017). Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen for trinn 8-13. Sist lastet ned

- [https://www.uhr.no/f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning\\_8\\_13\\_vedtatt\\_13\\_11\\_2017.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf)
- Universitets- og høyskolerådet. (2017). Nasjonale retningslinjer for praktisk pedagogisk utdanning PPUA. Sist lastet ned 28/5/2018 <https://www.uhr.no/f/p1/i13d351d8-d4a8-4c93-ac64-f0d2fbbdc6c6/godkjente-retningslinjer-ppu.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Bærekraftig utvikling. Utdanning for Bærekraftig Utvikling*. Sist lastet ned 02/04/2018. [https://www.miljolare.no/info/Barekraftig\\_utvikl\\_rapp.pdf](https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i naturfag*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Å forstå kompetanse. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Hva er fagfornyelsen? Sist lastet ned 02/04/2018 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). Læreplanverket. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsforbundet. (2015). Hva skal elevene lære i Fremtidens skole? Debattheft om Fremtidens skole. Sist lastet ned 27/05/2018. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/andre-publikasjoner/debattheft-om-fremtidens-skole.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). Rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175796-2rammeplan\\_2003\\_ppu.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175796-2rammeplan_2003_ppu.pdf)
- Wals, A. (2011). Learning Our Way to Sustainability. *Journal of education for Sustainable Development*, 5 (2), 177-186.
- Wals, A. (2016). *An introduction to wicked sustainability problems* <https://www.youtube.com/watch?v=1erCuhNVg6k&t=5s>
- Wals, A. (2016). *EE, ESD, and Sustainability Education*. <https://www.youtube.com/watch?v=nilZd6kU-bA>
- WCDE. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Oxford: Oxford University Press. Sist lastet ned 10/09/ 2017. <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole, En todelt kvantitativundersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.

