

# Utdanning for en bærekraftig fremtid?

Samfunnsfaget i møte med den sosio-økologiske krisen

Laura Isabelle Hultberg



Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

**UNIVERSITETET I OSLO**

Våren 2020



# **Utdanning for en bærekraftig fremtid?**

Samfunnsfaget i møte med den sosio-økologiske krisen

© Laura Isabelle Hultberg 2020

Utdanning for en bærekraftig fremtid? Samfunnsfaget i møte med den sosio-økologiske krisen

Laura Isabelle Hultberg

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Bærekraftig utvikling utgjør et av tre tverrfaglige temaer som er blitt implementert i den nye læreplanen, *fagfornyelsen*, som skal iverksettes i løpet av 2020. Helt grunnleggende for begrepet bærekraftig utvikling er ideen om at økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner må forstås i sammenheng med hverandre for å kunne oppnå målet om en bærekraftig fremtid. Selv om det i dag er utbredt enighet om at vi står overfor en global krise som omfatter både økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner, er spørsmålet om *hvordan* de tre dimensjonene henger sammen omstridt. Öhman & Öhman (2012) skiller mellom et *harmoniperspektiv* og et *konfliktperspektiv* på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, der førstnevnte hevder at de tre inngår i en harmonisk relasjon med hverandre, mens sistnevnte hevder at det er uunngåelig spenninger og motsetninger mellom dem. Denne oppgaven fremmer et spesifikt konfliktperspektiv, en *sosial-kritisk* tilnærming, som bygger på en marxistisk kritikk av kapitalismen, der det argumenteres for at spenningene og motsetningene mellom dimensjonene ikke er uunngåelige, men må forstås som et resultat av de *historisk spesifikke sosiale relasjonene* som utgjør den kapitalistiske produksjonsmåten.

Debatten rundt bærekraftig utvikling og omfanget av ulike tolkninger av begrepet, gjør det relevant å undersøke hvordan innholdet i UBU tar form når dette konseptet integreres i undervisningspraksis. Da Internasjonal forskning viser at harmoniperspektivet sjelden utfordres og at sosial-kritiske perspektiver systematisk utelukkes i UBU, undersøker denne oppgaven hvordan dette utspiller seg i en norsk kontekst, og spør seg hvilke perspektiver på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale miljømessige som fremmes i samfunnsfagundervisningen under et tverrfaglig bærekraftprosjekt på en videregående skole på Østlandet. Gjennom en casestudie bestående av kvalitative intervjuer med et utvalg samfunnsfaglærere og en skriftlig prosjektbeskrivelse, finner denne studien at samfunnsfaglærerne selv fremmer kritiske tilnærminger til harmoniperspektivet, men at dette ikke drøftes i samfunnsfagundervisningen med elevene; at perspektivene som fremmes i bærekraftprosjektet befinner seg innenfor rammen av det systemlegitimerende; og at fraværet av sosial-kritiske perspektiver handler om manglende kunnskap om det kapitalistiske systemet, både hos lærere og elever, samt en frykt for å virke politisk indoktrinerende.



# Forord

Det var det, og jeg har mange å takke.

Takk til mine to veiledere Elin Sæther og Annelie Ott. Takk til Elin for tålmodighet, oppmuntring og kloke innspill i prosjektets startfase. Hennes emosjonelle støtte og stødige tro på prosjektet mitt ga meg trygghet til å kjøre på med mine idéer og perspektiver. Takk til Annelie for at hun tok meg imot med stor åpenhet og nysgjerrighet når usikkerhet og tvil herjet som verst. Hennes tette oppfølging, faglige trygghet og optimistiske, men alltid realistiske, innspill, har vært helt avgjørende for at jeg nå har kommet meg helskinnet og fornøyd gjennom denne prosessen.

Takk til min fine lektor-gjeng Christine, Hanna og Binta for alle samtaler, diskusjoner og gode middager gjennom studietiden. Takk til alle vennene mine for tryggheten dere gir meg om at jeg har venner som aldri forsvinner, selv i perioder hvor jeg så vidt har tid til å ta en kaffe.

Takk for den ubetingede støtten fra mamma, pappa, søsteren min og mormoren min, og deres forsikring om at livet (faktisk) går videre selv om det ikke alltid føles sånn. Og en stor takk til kjæresten min, Yngve, som har svelget mange kameler og vært min trygge støttespiller gjennom hele prosessen, både faglig og emosjonelt. Hans entusiasme, kloke hode og praktiske sans har vært helt avgjørende.

Til slutt vil jeg takke de tre samfunnsfaglærerne som sa seg villige til å bli intervjuet og observert, og til skolen som tok meg imot med åpne armer.

Blindern, Mai 2020

*While the capitalist mode of production generates profit for a few by displacing the costs of production on to the many—these externalities become depletions of both laboring bodies and nature’s capacity for self-renewal. Thus, there is a social debt born by exploited workers, an embodied debt taken out on reproductive labor in the home, and an ecological debt to entropic nature. The word debt is used metaphorically here, to convey an unequal exchange, a nonreciprocal material transfer*

(Salleh 2009, s. 211).





# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. Innledning</b>   | <b>1</b>  |
| <b>1.1 Problemstilling</b>   | <b>4</b>  |
| <b>1.2 Oppgavens oppbygning</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2. Teori</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2.1 Hva er UBU?</b>   | <b>7</b>  |
| 2.1.1 Ulike tilnæringer til og undervisningstradisjoner i UBU                | 10        |
| 2.1.2 Tidligere forskning på UBU   | 15        |
| <b>2.2 En sosial-kritisk tilnærming til bærekraftig utvikling</b>            | <b>18</b> |
| 2.2.1 Historisk materialisme   | 18        |
| 2.2.2 Marx sin dialektiske metode  | 20        |
| 2.2.3 Sammenhengen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige            | 23        |
| 2.2.4 Det historisk spesifikke i begrepet bærekraftig utvikling              | 24        |
| <b>2.3 Utdanning for sosial-transformativ læring og endring</b>              | <b>27</b> |
| 2.3.1 Samfunnsendring og transformativ læringsteori                          | 27        |
| <b>2.4 Oppsummering av teorikapitlet</b>                                     | <b>30</b> |
| <b>3. Metode</b>   | <b>32</b> |
| <b>3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt</b>                                  | <b>32</b> |
| 3.1.1 En retroduktiv tilnærming  | 32        |
| 3.1.2 Casestudie   | 34        |
| <b>3.2 Beskrivelse av casen</b>  | <b>34</b> |
| <b>3.3 Innhenting av datamateriale</b>                                       | <b>35</b> |
| 3.3.1 Valg av informanter  | 35        |
| 3.3.2 Utforming og gjennomføring av intervjuene: Semistrukturerte intervjuer | 37        |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.3.3 Dokumenter   | 38        |
| <b>3.4 Analyse av datamaterialet</b>   | <b>38</b> |
| 3.4.1 Transkribering, koding og kategorisering   | 38        |
| <b>3.5 Refleksjoner rundt datamaterialet</b>   | <b>39</b> |
| 3.5.1 Validitet og reliabilitet  | 39        |
| 3.5.2 Posisjonalitet   | 40        |
| 3.5.3 Etiske vurderinger   | 41        |
| <b>4. Analyse</b>  | <b>43</b> |
| <b>4.1 Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til relasjonen mellom økonomisk, sosial og miljømessig bærekraft?</b> | <b>44</b> |
| 4.1.1 Ulike tilnærminger til tverrfaglighet  | 44        |
| 4.1.2 Et ansvar for å se på sammenhenger   | 49        |
| 4.1.3 Læring gjennom handling?   | 53        |
| 4.1.4 Oppsummering   | 56        |
| <b>4.2 Hvorvidt ble det fremmet sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet?</b>  | <b>58</b> |
| 4.2.1 Selektiv pluralisme  | 58        |
| 4.2.2 Samfunnsendring gjennom selvutvikling  | 62        |
| 4.2.3 Frykten for det politiske - en selvoppfyllende profeti   | 65        |
| 4.2.4 Oppsummering   | 69        |
| <b>5. Implikasjoner av hovedfunn</b>   | <b>71</b> |
| 5.1 Utdanning for en bærekraftig fremtid?  | 71        |
| 5.2 Skolens og samfunnsfagets demokratiske mandat  | 73        |
| <b>6. Avslutning</b>   | <b>75</b> |
| <b>Litteraturliste</b>   | <b>79</b> |
| <b>Vedlegg</b>   | <b>86</b> |



# 1. Innledning

Bærekraftig utvikling utgjør et av tre tverrfaglige temaer som er blitt implementert i den nye læreplanen, *fagfornyelsen*, som skal iverksettes i løpet av 2020. Begrepet bærekraftig utvikling har stått sentralt i utdanningssektoren internasjonalt siden tusenårsskiftet, i forbindelse med at utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) ble satt på dagsorden under FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling (*Decade for education for sustainable development*, heretter DESD). UNESCO, som står i spissen for å implementere bærekraftig utvikling i utdanningsvirksomhet internasjonalt, skriver at UBU “in its broadest sense, is education for social transformation with the goal of creating more sustainable societies.” (UNESCO 2012). Med FNs 17 bærekraftsmål som ble vedtatt i 2015, er *god utdanning* oppført som ett av målene. Utdanning har altså blitt satt i en nøkkelposisjon for å skape de samfunnsendringene som må til for å oppnå målet om en bærekraftig fremtid. UBU som policybegrep baserer seg på Brundtlandkommisjonen sin definisjon av bærekraftig utvikling, og helt grunnleggende for dette begrepet er ideen om at økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner må forstås i sammenheng med hverandre for å kunne oppnå målet om en bærekraftig fremtid (Sinnes & Straume 2017).

Selv om det i dag er utbredt enighet om at vi står overfor en global krise og at krisen er kompleks og omfatter både økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner, er spørsmålet om *hvordan* de tre dimensjonene henger sammen omstridt. Sinnes (2012) påpeker at det i dag finnes flere ulike syn på hvordan dimensjonene kan ses i sammenheng, og hvilke av de tre dimensjonene som anses som mest sentrale. Öhman & Öhman (2012) hevder at det å balansere og integrere de tre dimensjonene kanskje er vår tids største utfordring, da det krever alternative måter å tenke og handle på. Med dette skisserer Öhman & Öhman (2012) et skille mellom et *harmoniperspektiv* og et *konfliktperspektiv* hva gjelder forholdet mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige. Harmoniperspektivet hevder at de tre dimensjonene inngår i en harmonisk relasjon med hverandre, der det er mulig å oppnå både økologisk bærekraft, sosial rettferdighet og økonomisk vekst innenfor dagens samfunnssystem (Ibid., s. 61). FN sin definisjon av bærekraftig utvikling, hevder Öhman & Öhman (2012), fremmer et harmoniperspektiv på forholdet mellom de tre dimensjonene. Begrepet bærekraftig utvikling har derfor vært et omdiskutert begrep siden det ble etablert. Kritikken retter seg særlig mot at utviklingsaspektet fremmer et prinsipp om økonomisk vekst, som flere hevder er uforenelig med ideen om en bærekraftig verden, og at begrepet

derfor innbefatter diskurser som står i innbyrdes motsetning (se f.eks. Hansen & Wethal 2015; Kahn 2008; Gadotti 2008). Dette legger grunnlaget for konfliktperspektivet, som hevder at det er uunngåelige spenninger og motsetninger mellom økonomisk, sosial og miljømessig utvikling, og at det derfor må mer dyptgående og systemiske endringer til for å oppnå målet om en bærekraftig fremtid. Ulike forståelser av relasjonen mellom de tre dimensjonene fremmer altså ulike tilnærminger hva gjelder årsaken til og løsninger på den globale krisen vi står overfor (Stevenson 2007).

I internasjonal utdanningsforskning har implementeringen av UBU skapt en polarisert debatt. På bakgrunn av kritikken mot begrepet bærekraftig utvikling, blir UBU særlig kritisert for å representere et spesifikt ideologisk og politisk perspektiv, og dermed for å virke indoktrinerende (se f.eks. Jickling & Wals 2008; Kahn 2008; Huckle & Wals 2015). Andre hevder at begrepet i dag er såpass utbredt og innbefatter så mange ulike definisjoner og fortolkninger at UBU ikke kan forstås som en entydig størrelse, men som et “tomt begrep” som kan fylles med ulikt innhold (Bengtsson & Östman 2012).

Implementeringen av UBU i det norske skoleverket støtter seg eksplisitt på FN sin definisjon av bærekraftig utvikling. I oppløpet til fagfornyelsen refererer rapporten *Kunnskapsdepartementet sin strategi for UBU* (2012) til FN sin definisjon av bærekraftig utvikling og understreker at denne definisjonen “gjør det påkrevd å se samfunnsforhold, naturmiljø og økonomi i sammenheng” (s. 7). Dette understrekes også i *Fremtidens skole*, Ludvigsenutvalgets offentlige utredning, hvor det står at “bærekraftig utvikling er satt på dagsordenen på alle nivåer i utdanningen gjennom internasjonale forpliktelser etter initiativ fra FN-systemet” (NOU 2015:8, s. 49). I den nye læreplanens overordnede del er Brundtlandrapporten sin definisjon brukt nærmest ordrett, hvor det står at “bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold” (Kunnskapsdepartementet 2017).

I norsk akademisk kontekst har implementeringen av UBU også vært omdiskutert. Diskusjonen har imidlertid dreid seg mindre om begrepets ideologiske og politiske forankring, og mer om hvordan skolen og de ulike fagene kan tilrettelegges for å imøtekomme forventningene fra nasjonale og internasjonale styringsdokumenter der blant annet tverrfaglighet, dybdelæring, kritisk tenkning og utforskning står sentralt (se f.eks. Sinnes 2015; Bjønnes 2017; Andresen, Høgmo & Sandås 2015). Også i Norge stiller flere forskere seg imidlertid kritiske til harmoniperspektivet og oppfordrer derfor til kritiske

tilnærminger som utforsker, nyanserer og diskuterer ulike perspektiver på forholdet mellom de tre dimensjonene (Straume 2016; Sinnes & Straume 2017), mens andre har valgt å gå bort fra å bruke UBU som begrep (se f.eks. Kvamme & Sæther 2019). Det er imidlertid få studier som er blitt gjort på hvordan dette utspiller seg i undervisningspraksis, altså hvilke perspektiver på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige som fremmes i utdanningen og hvorvidt det skapes rom for å drøfte konfliktperspektiver i utdanningen. I tråd med Öhman & Öhman (2012) mener jeg at debatten om begrepet bærekraftig utvikling og omfanget av ulike tolkninger av begrepet, gjør det viktig å undersøke hvordan innholdet i UBU tar form når dette konseptet integreres i undervisningspraksis.

I denne oppgaven vil jeg derfor, med utgangspunkt i Öhman & Öhman (2012) sitt begrepsapparat, undersøke hvilke perspektiver på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale miljømessige som ble fremmet i samfunnsfagundervisningen i et tverrfaglig bærekraftprosjekt på en videregående skole på Østlandet. Det tverrfaglige bærekraftprosjektet var et samarbeidsprosjekt mellom den videregående skolen og Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo (ILS) i forberedelsesfasen til fagfornyelsen. Denne studien vil ta utgangspunkt i kvalitative intervjuer med de tre samfunnsfaglærerne som var involvert i bærekraftprosjektet, i tillegg til prosjektbeskrivelsen til bærekraftprosjektet.

For å kunne undersøke dette vil jeg først gjøre en konseptuell gjennomgang av harmoniperspektivet på bærekraftig utvikling, satt opp mot et spesifikt konfliktperspektiv. Dette konfliktperspektivet, som i denne oppgaven vil omtales en *sosial-kritisk* tilnærming (Stevenson 2007), tar utgangspunkt i en marxistisk kritikk av kapitalismen, som hevder at bærekraftsutfordringene vi står overfor er symptomer på mer dyptgående problemer i samfunnet, der kapitalismen og dens iboende trang til å ekspandere har skapt en rift i *metabolismen* mellom menneske og naturen. Altså hevdes det at den kapitalistiske produksjonsmåten har ført til at menneske ikke lenger endrer naturen for å reproducere seg selv, men snarere utbytter naturen for å produsere merverdi (Foster 2000). Med utgangspunkt i denne tilnærmingen argumenteres det for at det ikke er mulig å forstå drivkreftene bak den flerdimensjonale krisen vi i dag står overfor uten å ta hensyn til de *historisk spesifikke sosiale relasjonene* - både mellom mennesker og mellom mennesker og naturen - som utgjør den kapitalistiske produksjonsmåten (Fraser 2014; Ollman 2003; Malm 2018; Oksala 2018; Foster 2000). Med dette omtaler Foster (2000, s. 16) krisen vi står overfor for en *sosio-økologisk krise*, og understreker med det at krisen ikke bare omfatter flere ulike dimensjoner, men at disse dimensjonene er uløselig knyttet til hverandre og til helheten de inngår i, og verken kan forstås eller behandles uavhengig av hverandre.

Med utgangspunkt i et marxistisk rammeverk knytter denne studien seg til en kritisk-pedagogisk tradisjon, som hevder at samfunnsendring krever endringer på et strukturelt nivå og at utdanning for samfunnsendring derfor er uløselig knyttet til bevisstgjøring om de samfunnsstrukturene vi opererer innenfor (Freire 2003). Fordi samfunnsstrukturer sjelden er direkte observerbare og kan oppfattes som “naturlige”, kreves det læring på et dypt og grunnleggende nivå for å oppnå bevissthet om de ontologiske og epistemologiske antakelsene som ligger til grunn for våre tanke- og handlingsmønstre. Denne formen for læring omtaler Sterling (2010) som *transformativ* læring, der tanken er at endringer i handlingsmønstre skjer som følge av endringer i våre ontologiske og epistemologiske antakelser om virkeligheten.

## 1.1 Problemstilling

For å undersøke hvordan innholdet i UBU tar form når det integreres i undervisningspraksis, vil denne oppgaven ta utgangspunkt i en marxistisk teoretisk og metodologisk tilnærming samt tidligere forskning på feltet, for så å undersøke hvordan dette utspiller seg i en konkret case. Den konkrete casen som utgjør oppgavens empiriske grunnlag bygger på kvalitative intervjuer med de tre samfunnsfaglærerne som var involvert i det tverrfaglige bærekraftprosjektet, i tillegg til bærekraftprosjektets prosjektbeskrivelse, og tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til relasjonen mellom økonomisk, sosial og miljømessig bærekraft?*
2. *Hvorvidt ble det fremmet sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet, slik det fremgår av de tre samfunnsfaglærernes refleksjoner og prosjektbeskrivelsen?*

Denne studien konsentrerer seg om innholdsaspektet i samfunnsfagundervisningen under det tverrfaglige bærekraftprosjektet, og kan med det være et nyttig bidrag til samfunnsfagdidaktikkens *hva*, altså faginnholdet i samfunnsfagsundervisningen, i møte med UBU. Det marxistiske perspektivet som introduseres i denne oppgaven blir sjelden belyst i norsk utdanningsforskning, og jeg håper derfor at dette kan være et bidrag til samfunnsfaget i møte med den nye læreplanen der bærekraftig utvikling, demokratisk medborgerskap, samfunnskritisk tenkning og perspektivmangfold er oppført som noen av fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet 2019).



Med utgangspunkt i et marxistisk rammeverk er denne studien forankret i en kritisk teoritradisjon, som har lagt rammene for studien hva gjelder valg av teori, metodologi og analytisk tilnærming. Dette rammeverket har gitt meg et analytiske blikk som har tillatt meg å fokusere på noen aspekter av feltet jeg studerer, mens andre aspekter nødvendigvis er blitt utelatt. I min studie har dette for eksempel medført at jeg ikke ser på formidlingsaspektet i undervisningen eller på elevenes opplevelse av egen læring, som også kunne vært interessante utkikkspunkt for å undersøke hvilke perspektiver som fremmes og ikke fremmes med integreringen av UBU i samfunnsfag. Det er imidlertid flere samfunnsfagdidaktiske studier på UBU som har tatt for seg medborgerskapsbegrepet og hvordan ulike formidlings- og læringsformer bidrar til å styrke eller svekke elevenes opplevelser av aktørskap (se f.eks. Sæther 2017; Sæther & Selboe 2018; Wibergh 2018; Lien 2018; Pedersen 2018). Så vidt meg bekjent er det imidlertid få norske studier som har tatt for seg hvilke perspektiver på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige som fremmes i samfunnsfag i møte med UBU.

## **1.2 Oppgavens oppbygning**

Denne oppgaven består av seks kapitler, der innledningen inngår som det første. I kapittel 2 redegjøres det for oppgavens teoretiske grunnlag, som innebærer både teori og tidligere forskning. Først tar jeg for meg UBU og bærekraftig utvikling som policybegrep, for så å drøfte begrepene i en akademisk sammenheng. Deretter redegjøres det for tidligere forskning på UBU. Videre fremmes det en sosial-kritisk tilnærming til relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, som legger grunnlaget for å se på begrepet bærekraftig utvikling i lys av dets historiske og politiske kontekst. Til slutt redegjøres det for en sosial-transformativ læringsteori, som knytter kritikken av bærekraftig utvikling opp mot UBU. Deler av min metodologiske tilnærming redegjøres også for i teorikapittel 2.2. Grunnen til dette er at jeg ønsker å fremme en helhetlig tilnærming til forskningsmetode. Den sammenvevde koblingen mellom metode og teori sammenfaller med det marxistiske rammeverket som denne oppgaven tar utgangspunkt i, som hevder at verken metode eller teori kan diskuteres som to separate deler av forskningen, da teoretisering anses som en integrert del av selve forskningsmetodikken, og fordi våre forskningsobjekter alltid vil være teoretisk definert (Andersen 2007). Kapittel 3 tar for seg hvordan innsamlingen, produksjonen og analysen av datamaterialet har blitt gjennomført for denne studien, og innebærer en gjennomgang av min forskningstilnærming, innsamlingsmetodene jeg har

benyttet meg av og analytisk fremgangsmåte. Videre reflekterer jeg over studiens reliabilitet, validitet og etiske hensyn, med et særlig fokus på hvordan min posisjonaltet kan ha påvirket forskningsprosessen. Kapittel 4 utgjør analysekapittelet i denne oppgaven, der jeg presenterer, analyserer og diskuterer funn fra mitt datamateriale i lys av teoriene som er blitt redegjort for i teorikapittelet. Denne delen er strukturert på bakgrunn av mine to forskningsspørsmål. Kapittel 5 oppsummerer funnene fra analysen og diskutere implikasjoner av disse, hvor den første retter seg mot UBUs overordnede mål om å skape en bærekraftig fremtid og det andre sikter til skolens og særlig samfunnsfagets demokratiske mandat. Kapittel 6 utgjør oppgavens avslutning og konklusjon.

## 2. Teori

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg begrepene bærekraftig utvikling og UBU, slik det fremstilles både i politiske styringsdokumenter og i akademisk sammenheng, for så å belyse tidligere studier som er blitt gjort på UBU nasjonalt og internasjonalt. Videre vil jeg gjøre en konseptuell kritikk av harmoniperspektivet på bærekraftig utvikling, gjennom å fremme en sosial-kritisk tilnærming til relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige. Til slutt vil jeg drøfte hvordan denne sosial-kritiske tilnærmingen har potensial til å skape transformativ læring og endring i UBU.

### 2.1 Hva er UBU?

Helt siden FNs første klimakonferanse i Stockholm i 1972, hvor det ble foreslått å opprette et internasjonalt program for miljøpedagogikk («environmental education»), har utdanning blitt sett på som helt sentralt for å oppnå bærekraftig utvikling (Straume 2016). Med Brundtlandrapporten, *Vår felles fremtid*, som ble lansert av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling i 1987, ble begrepet bærekraftig utvikling brukt for første gang og definert som en «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge muligheten for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling 1987, s. 42). Fem år senere, under FNs internasjonale Rio-konferanse, ble bærekraftig utvikling for alvor satt på dagsorden innenfor utdanning, da utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) ble del av den første internasjonale klimakonvensjonen, *Agenda 21*, som utgjør FNs internasjonale handlingsplan for miljø og utvikling. I 2002 ble dette initiativet fulgt opp ved at FNs generalforsamling vedtok tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling (DESD) fra 2005-2014, som utgjør den mest ambisiøse satsingen på UBU så langt (Straume 2016). Det var med dette at UBU ble etablert som “an education that will give contributions to make possible the urgent and fundamental changes brought by the challenge of sustainability” (UNESCO 2005, s. 42). UNESCO har vært og er den ledende aktøren for DESD, og har stått i spissen for å integrere FNs prinsipper og verdier for en bærekraftig utvikling i all utdanningsvirksomhet verden over. DESD tok utgangspunkt i Brundtlandrapportens definisjon av bærekraftig utvikling, hvor miljøproblemer også omfatter sosiale og økonomiske dimensjoner, slik som fattigdom og ulikhet. Helt grunnleggende for Brundtlandrapportens definisjon av bærekraftig utvikling er ideen om et samspill mellom tre dimensjoner: *miljø* (ressurser og sårbarhet i det fysiske miljøet), *sosiale forhold* (kultur,

deltakelse, demokrati og ytringsfrihet) og *økonomi* (økonomisk vekst og innvirkningen på samfunn og miljø) (Gadotti 2008, s. 26).

*Miljødimensjonen* handler ifølge FN-sambandet<sup>1</sup> om å ta vare på naturen og klimaet som en fornybar ressurs for mennesker, fordi menneskenes livsgrunnlag er helt avhengig av naturen. Det kommer frem i rapporten at måten vi bruker naturen på i dag har store konsekvenser for både natur og mennesker, hvor våre klimagassutslipp fører til global oppvarming som ødelegger økosystemer og bidrar til at arter utrykkes for godt. Mesteparten av klimagassutslipp er et resultat av forbrenning av olje, gass og kull (ikke-fornybare energikilder), som har bidratt til økonomisk vekst og velstand for noen land. I land som ikke har hatt samme økonomiske utvikling har også utslippene vært betraktelig mindre, men det er likevel mennesker i fattige land som rammes hardest av klimaendringene. For å stanse klimaendringene og bidra til bærekraftig utvikling er løsningen ifølge rapporten at verdens land satser mer på fornybare ressurser som vannkraft, vindkraft og solkraft (Ibid.).

*Den økonomiske dimensjonen* handler ifølge FN-sambandet om å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn. Den økende ulikheten mellom fattige og rike i verden er en kilde til uro og splittelse i befolkningen og kan gi grobunn til konflikt og politisk opprør, noe som truer bærekraftig utvikling. For å unngå dette mener FN-sambandet at en jevnere fordeling av ressurser og god og trygg tilgang til offentlige tjenester som helse og utdanning er sentralt. En forutsetning for dette er, ifølge FN-sambandet, økonomisk vekst, særlig i fattige land, for at de skal kunne skape arbeidsplasser og skatteinntekter for å bygge velferdstjenester. Den økonomiske veksten må imidlertid være grønn, ved å bruke fornybare energikilder og ved å finne smarte måter å løse utfordringer på (Ibid.).

*Den sosiale dimensjonen* handler ifølge FN-sambandet om å sikre at grunnleggende menneskerettigheter som utdanning, arbeid, helsehjelp og likestilling følges opp, slik at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv. For å oppnå dette står satsning på utdanning i fokus, for å redusere fattigdom, bidra til demokratiutvikling og sørge for en positiv utvikling. Å få jenter inn i utdanning og kvinner ut i arbeid ses her som et viktig satsingsfelt for å sikre økonomisk utvikling og derav likestilling og rettferdighet (Ibid.).

I 2015 vedtok alle FNs medlemsland 17 *bærekraftsmål* som representerer “verdens

---

<sup>1</sup> FN-sambandet jobber for økt kunnskap om FN og internasjonale spørsmål i Norge. FN-sambandets nettsted består av forenklede fremstillinger av FN sine arbeidsområder og rapporter. Jeg velger å bruke denne sekundærkilden fordi den gir en aktualisert forståelse av de tre dimensjonene (<https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>).

felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030". Bærekraftsmålene var et resultat av Rio-konferansen i 2012 (Rio +20), hvor det ble enighet om at det var behov for nye forpliktelser for å oppnå en bærekraftig utvikling. Der *Tusenårsmålene* (2000-2015), FNs mål for å bekjempe fattigdom, kun adresserte symptomer på fattigdom, er målet med bærekraftsmålene å gjøre noe med årsakene til fattigdommen, ulikheten og miljøutfordringene verden står overfor (FN-sambandet, 2019).

Bærekraftsmålene består av 17 ulike mål delmål, hvor alle målene reflekterer en av de tre dimensjonene for bærekraftig utvikling. Ett av disse målene er 'god utdanning', som skal sikre at elever verden over får en utdanning som fremmer bærekraftig utvikling (Ibid.).

Bærekraftig utvikling har vært et omstridt begrep siden det ble etablert. Selv om FN sin definisjon av bærekraftig utvikling anerkjenner at klima og miljø må ses i sammenheng med sosiale og økonomiske spørsmål for å skape en bærekraftig utvikling, representerer bærekraftig utvikling en spesifikk forståelse av forholdet mellom de tre dimensjonene, der det antas å være et fungerende samspill mellom økonomisk, sosiale og miljømessig utvikling. Med dette hevdes det at FN fremmer et *harmoniperspektiv*, der økonomisk vekst, sosial rettferdighet og miljømessig bærekraft inngår i en harmonisk relasjon med hverandre (Öhman & Öhman 2012). Öhman & Öhman (2012) påpeker at det i flere tilfeller også hevdes at økonomisk vekst er en *forutsetning* for å skape miljøvennlige og likestilte samfunn, noe som gjenspeiler seg i FN-sambandets beskrivelse av de tre dimensjonene og bærekraftsmålene. UNESCO (2017) skriver for eksempel at FNs bærekraftsmål "recognize that ending poverty must go hand-in-hand with strategies that build economic development" (s. 6). Dette harmoniperspektivet har imidlertid blitt utfordret fra flere hold. Öhman & Öhman (2012) introduserer et *konfliktperspektiv*, som i motsetning til harmoniperspektivet hevder at det er uunngåelige spenninger og motsetninger mellom økonomisk, sosial og økologisk utvikling, og at begrepet bærekraftig utvikling derfor er iboende motsetningsfylt (Hansen & Wethal 2015; Fergus & Rowney 2005; Jickling & Wals 2008). Dette perspektivet vil utdypes lenger nede.

Debatten om begrepet bærekraftig utvikling har naturlig nok også gjort UBU til et omstridt felt. På den ene siden blir det argumentert for at implementeringen av bærekraftig utvikling i utdanningen bidrar til å opprettholde og reprodusere bestemte politiske og normative syn på miljø og utvikling, noe som står i konflikt med tanken om at UBU skal bidra til å skape endring (se Huckle & Wals 2015; Kahn 2008). Jickling & Wals (2008) stiller seg også kritisk til formuleringen utdanning *for* bærekraftig utvikling, da dette nettopp indikerer at skolen skal utdanne elever med visse verdier og holdninger, som ifølge dem

virker indoktrinerende. Sinnes (2015, s. 108) spør seg om det ikke nettopp er og bør være skolens oppgave å bevege samfunnet i en bestemt retning når det kommer til bærekraftig utvikling, slik situasjonen er i dag. Sinnes (2015) viser til Kunnskapsdepartementets strategiplan for UBU (2012) der det står at utdanningen har som mål å påvirke folks tenkemåter og utdanne miljøbevisste mennesker, og hun påpeker at det er viktigere enn noen gang at skolen tar ansvar for å oppfylle dette målet. Jickling & Wals (2008) hevder imidlertid at UBU, slik det fremstilles i internasjonale og nasjonale styringsdokumenter, fremmer en nyliberal utviklingsstrategi, som handler mer om å skape og opprettholde økonomisk globalisering enn å utdanne miljøbevisste og endringsorienterte samfunnsborgere, og at en oppfølging av FN og UNESCO sine utdanningsprogram derfor ikke vil bidra til å skape bærekraftig samfunn. Dette belyser at det er bred enighet blant utdanningsforskere om at skolen skal bidra til å utdanne miljøbevisst mennesker, men stor uenighet om hva dette betyr og innebærer.

### **2.1.1 Ulike tilnærminger til og undervisningstradisjoner i UBU**

Stevenson (2007) hevder at fremveksten av UBU også må ses i tilknytning til miljøbevegelsens utvikling, og i kontekst av de politiske interessekonfliktene som har preget og fortsatt preger denne bevegelsen. Ifølge Stevenson (2007) kan det som i dag heter UBU spores tilbake til det som tidligere het naturstudier i skolen, hvor fokuset lå på å styrke forholdet mellom mennesker og natur gjennom førstehåndserfaringer med naturen, med det formål om å ta bedre vare på naturen. Fremveksten av miljøbevegelsen på midten av 1900-tallet med «The conservation movement» i spissen signaliserer en overgang, ifølge Stevenson (2007), fra å forstå naturstudier som et utelukkende naturfaglig anliggende til også å innbefatte moralske og verdimeslige aspekter. Denne bevegelsen fokuserte i hovedsak på å dyrke ikke-materielle verdier og økologiske livsstiler, og i utdanningssammenheng førte dette til et fokus på videreføring av “gode” verdier og holdninger. Ifølge Stevenson (2007, s. 140) ble denne bevegelsen kritisert for å reflektere den hvite middelklassen og den liberale demokratiske tradisjonen som dominerte i vestlige kapitalistiske samfunn, og dermed for å være en elitistisk bevegelse. Verken naturstudier eller bevaringsstudier («conservation education», min oversettelse) utfordret med andre ord de samfunnsøkonomiske eller politiske strukturene i samfunnet. Den *brede* forståelsen av miljøspørsmålene som omfatter både natur, sosiale forhold, økonomi og politikk oppsto ifølge Stevenson (2007) blant annet som et

resultat av at arbeiderklassen, med fagforeningene i spissen, krevde at også deres liv og materielle forhold ble tatt med i betraktning når det kom til miljø- og utviklingshensyn. Med dette ble miljøspørsmål forstått som et politisk anliggende der interessekonflikter i samfunnet skapte konflikt og splittelser i miljøbevegelsen. Stevenson (2007) hevder at den politiske tilnærmingen har vært vanskelig å implementere i utdanningssektoren, sett i forhold til naturstudier og bevaringsstudier, da utgangspunktet for denne tilnærmingen er grunnleggende systemkritisk og dermed står i konflikt med flere av skolens grunnprinsipper hva gjelder dens ideologiske og pedagogiske forankring. Innenfor det didaktiske forskningsfeltet er det imidlertid flere som argumenterer for at UBU nettopp bør etterstrebe en tilnærming som belyser ulike politiske perspektiver og interessekonflikter i samfunnet.

Öhman (2009) omtaler en slik tilnærming for *den pluralistiske tradisjonen*, der miljø- og bærekraftsutfordringene forstås og behandles som politiske spørsmål, der mangfoldet av meninger kan drøftes og diskuteres, og hvor elevene oppfordres til å undersøke hvilke kunnskapsgrunnlag, interesser og verdier som ligger til grunn for ulike standpunkt (s. 51). Denne tilnærmingen vektlegger altså betydningen av å fremme konfliktperspektiver i undervisningen, der elevene får ta stilling til de ulike spenningene og motsetningene mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, som mange hevder er iboende i begrepet bærekraftig utvikling (Öhman & Öhman 2012). I denne tradisjonen vektlegges også demokratisk deltakelse, handling og deliberasjon i undervisningen (Sandell, Öhman & Östman 2003). Ifølge Öhman (2009) er den pluralistiske tilnærmingen relatert til John Dewey (1980) sin forståelse av demokrati, som en livsform og aktivitet, hvor demokratisk deltakelse forstås som “the means of reaching a deepened, nuanced standpoint where several different possibilities have been explored and valued” (Öhman 2009, s. 53). Med dette vektlegger den pluralistiske tradisjonen kompetanser som deltakelse og handling, kritisk tenkning og utforskning. Öhman (2009) påpeker også at den pluralistiske tradisjonen anser demokratisk deltakelse både som et mål og et middel i undervisningen, der utdanning forstås som en arena hvor mennesker med ulik bakgrunn kan kommunisere deres ulike erfaringer og gjennom deliberasjon kan utvide og endre sine egne forståelser av virkeligheten. Denne tilnærmingen skiller seg, Ifølge Öhman (2009), både fra *den faktabaserte tradisjonen*, der naturvitenskapelig faktakunnskap står i sentrum, men også fra *den normative tradisjonen*, der fokuset i hovedsak ligger på overføring av “gode” verdier og holdninger i utdanningen. Öhman (2009) omtaler de ulike tradisjonene for *selektive tradisjoner*, og understreker med det at forekomsten av de ulike tilnærmingene i like stor grad avhenger av kulturell kontekst som av historisk utvikling, og at alle tre tradisjonene fortsatt er tilstede i utdanningsvirksomhet.

Sinnes (2015, s. 39) påpeker også at det skal mer til enn faktakunnskap, det hun omtaler som undervisning *om* bærekraftig utvikling, for å fremme en bærekraftig utvikling. Nettopp fordi bærekraftsutfordringene er komplekse og innbefatter flere dimensjoner, kreves det kunnskap og kompetanse på flere nivå og fra flere fagdisipliner. Sinnes (2015) viser til en rekke kompetanser som hun mener at elevene vil trenge for å kunne bidra til å endre samfunnet i en mer bærekraftig retning: kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeid, fremtidstenkning og tro på fremtiden, og handlingskompetanse. Rieckmann (2011) sin forskning på UBU fra flere europeiske og latinamerikanske land viser også at systemtenkning, fremtidstenkning og kritisk tenkning anses som de tre viktigste kompetansene for å skape en bærekraftig fremtid. Rieckmann (2011, s. 5) understreker imidlertid at kompetansebegrepet innbefatter både kunnskap, kapasitet og ferdigheter, og at disse komponentene ikke kan forstås uavhengig av hverandre.

Mogensen & Schnack (2010) stiller seg kritiske til tendensen til å fremstille og behandle ulike kompetanser som fragmenterte og isolerte enheter. Ifølge Mogensen & Schnack (2010) er dette en nyliberal utviklingstendens, tilpasset en utdanningssektor med et stadig større fokus på måling og vurdering, hvor fragmenterte enheter er lettere og mer effektivt å håndtere. De tar utgangspunkt i begrepet *handlingskompetanse* og skiller mellom handlingskompetanse slik det blir forstått i den kritiske dannelsesstradisjonen og slik det forstås i dagens nyliberale kontekst. Førstnevnte forstår handlingskompetanse som kritisk og løsningsorientert handling, der handling er uløselig knyttet til kritisk teoretisk kunnskap, med et mål om å skape endring. Denne tilnærmingen til handlingskompetanse handler ifølge Mogensen & Schnack (2010) om å stille seg kritisk til moralske tendenser, forutinntatte ideer og hegemoniske forestillinger i samfunnet. Med en slik tilnærming forstås altså de ulike kompetansene som Sinnes (2015) og Rieckmann (2011) fremhever, som internt relaterte komponenter som ikke kan forstås uavhengig av hverandre. Dette står i kontrast til den nyliberale tilnærmingen som for eksempel fremstiller handling som en isolert kompetanse, som *aktivitet* i seg selv og for seg selv. Ifølge Mogensen & Schnack (2010) er den kritisk funderte handlingskompetanse-tilnærmingen spesielt viktig i møte med UBU eller andre felt som behandler politiske problemstillinger som involverer interessekonflikter i samfunnet, da de hevder at “the more politically correct the rhetoric around sustainable development becomes, the more we may see a tendency to (mis)use ESD as a means to spread specific (political) viewpoints and interests” (s. 62).

Det er i tråd med dette at Stevenson (2007) understreker betydningen av å bevisstgjøre elevene om at det ikke finnes perspektiver på miljøproblemene som er sosialt



eller politisk nøytrale, men at alle perspektiver vokser ut av ulike ideologiske tilnærminger og intersemotsetninger i samfunnet. Med dette argumenterer Stevenson (2007) for at UBU må fremme både *systemlegitimerende* og *systemkritiske* tilnærminger hva gjelder årsaken til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. Han peker med det på fire ulike tilnærminger han mener bør belyses i UBU (s.142-143):

1) *Den tekniske tilnærmingen* konsentrerer seg i hovedsak om teknologisk utvikling og “quick fixes”. Tilhengerne av denne tilnærmingen mener at vitenskapelig og teknologisk kompetanse vil løse problemene, uten behov for mer omfattende sosiale og økonomiske endringer.

2) *Den politiske tilnærmingen* innebærer å jobbe innenfor det nåværende politiske systemet for å redusere effekten av menneskelig påvirkning på miljøet. Tilhengerne av denne tilnærmingen konsentrerer seg om å forbedre juridiske, politiske, økonomiske og teknologiske beslutninger, men ikke om å endre sosiale og økonomiske strukturer.

3) *Den sosial-kritisk tilnærmingen* ser klima- og miljøproblemene som symptomer på større og mer dyptgående problemer i samfunnet. Kapitalismen og dens iboende trang til å ekspandere har gitt kapitalistiske økonomiske hensyn en dominerende rolle i samfunnsutviklingen. Tilhengere av denne tilnærmingen hevder at endringer av de økonomiske strukturene er den eneste måten å oppnå sosial og miljømessig rettferdighet.

4) *Den alternative tilnærmingen* avviser tradisjonelle samfunnsformer og går inn for en livsstil som involverer et tettere forhold til naturen, gjerne i små, selvforsynte samfunn. Tilhengere av denne tilnærmingen er det som omtales som “dype” økologer og økosentrister. Selv om de utfordrer visse sosiale normer i samfunnet, som forbruk og livsstil, er de mer opptatt av å ta vare på naturen enn å kjempe for sosial rettferdighet.

Stevenson (2007) hevder at de ulike tilnærmingene kan plasseres i to kategorier, hvor 1 og 2 representerer *systemlegitimerende* perspektiver, og 3 og 4 representerer *systemkritiske* perspektiver. De systemlegitimerende perspektivene fremmer ulike harmoniperspektiver på relasjonen mellom økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner, mens de systemkritiske perspektivene fremmer ulike konfliktperspektiver på relasjonen mellom de tre dimensjonene. Både 3 og 4 stiller seg kritiske til at økonomisk vekst går på bekostning av

natur- og miljøhensyn, men som Stevenson (2007) påpeker skiller de seg fra hverandre da den alternative tilnærming fremmer en idealistisk innfallsvinkel hvor verdier og moral står i sentrum, mens den sosial-kritiske tilnærmingen tar utgangspunkt i en mer radikal tilnærming der utbytting av både natur og mennesker ses som et resultat av den kapitalistiske produksjonsmåten. Dette vil utdypes lenger nede.

Stevenson (2007) påpeker videre at kun gjennom å bevisstgjøre elevene om de ulike perspektivene og belyse hvordan de kan knyttes til interessekonflikter- og motsetninger i samfunnet, har elevene mulighet til å ta informerte og *demokratiske* avgjørelser om hvordan de selv vil bidra for å endre samfunnet i en bærekraftig retning. Stevenson (2007) hevder at Dewey sin demokratiforståelse, som den pluralistiske tradisjonen bygger på, fremmer en liberal tilnærming som har dominert i vestlige kapitalistiske samfunn og som i liten grad utfordrer samfunnets underliggende maktstrukturer. Med dette antyder Stevenson (2007) at demokratiforståelsen som legges til grunn for UBU heller ikke kan tas for gitt, men må stilles spørsmål ved. Børhaug (2017) påpeker at Dewey sin demokratiforståelse har stått og står sterkt i norsk utdanningsforskning, der fokuset på deltakerperspektivet og det Stray (2011) omtaler som undervisning *gjennom* demokrati, står særlig sentralt. Børhaug (2017) understreker imidlertid at demokratisk deltakelse vil ha ulik betydning ettersom hvilken demokratiforståelse en tar utgangspunkt i. Han påpeker for eksempel at tendensen til å oppfordre til aktiv deltakelse og deliberasjon i undervisningen kan føre til avmakt og apati når elevene oppdager at det eksisterende politiske systemet ikke fungerer som et lokalt, deliberativt fellesskap (Ibid. s. 4). Med dette påpeker Børhaug (2017) at deltakelse og deliberasjon i undervisningen ikke nødvendigvis vil bidra til å styrke demokratiet i samfunnet som sådan.

Nancy Fraser (1996; 2019) hevder at det er en tendens i vår tids vestlige, kapitalistiske samfunn til kun å fokusere på *kulturell anerkjennelse* i kampen for demokratisk deltakelse og medvirkning, noe som har gått på bekostning av kampen for *materiell omfordeling*. Der førstnevnte kategori handler om at alle skal ha mulighet til å delta i demokratisk beslutninger uavhengig av kjønn, hudfarge, seksualitet etc., handler sistnevnte om kampen for rettferdig omfordeling av goder og makt i samfunnet, og retter seg mot de objektive klassekonflikter som utgjør det kapitalistiske systemet. Ifølge Fraser (1996) har de to blitt oppfattet og fremstilt som motsetninger, da førstnevnte kjemper for 'ulikhet' mens sistnevnte kjemper for 'likhet'. Dette er imidlertid en misforstått dikotomi, hevder Fraser (1996), da det ikke er mulig å oppnå likestilt demokratisk deltakelse uten å ta hensyn til både anerkjennelse og omfordeling. Fraser (1996) ser tendensen til å fokusere utelukkende

på kulturell anerkjennelse i forlengelse av nyliberalismens “surge of free-market ideology, the rise of ‘identity politics’ in both its fundamentalist and progressive forms - all these developments have conspired to decenter, if not to extinguish, claims for egalitarian redistribution” (s. 3). Tendensen til kun å fokusere på kulturell anerkjennelse gjenspeiler seg også i utdanningssammenheng hvor den deliberative demokratiforståelsen har fått en dominerende rolle i utdanningsforskningen, der fokuset i all hovedsak handler om anerkjennelse av ulikhet og *uenighetsfelleskap* (Iversen 2018) anses som et demokratisk ideal (se f.eks. Ezzati & Erdal 2018; McAvoy & Hess 2015; Anker & Von der Lippe 2015). Selv om anerkjennelse av kulturell ulikhet er en helt essensiell del av et likestilt demokratisk samfunn, understreker Fraser (1996) at “parity of participation is impossible (...) in the absence of the ‘objective condition’ of just distribution and the ‘intersubjective condition’ of reciprocal recognition” (s. 66).

### **2.1.2 Tidligere forskning på UBU**

På tross av at det oppfordres til perspektivmangfold, kritisk tenkning og demokratisk deltakelse i UBU, hevder flere at det i dag er en utbredt tendens til kun å fremme perspektiver som befinner seg innenfor det kapitalistiske systemets rammer, altså det Stevenson (2007) omtaler som tekniske og politiske tilnærminger, som ikke stiller spørsmål rundt strukturelle forhold (s. 142). Med dette tenderer UBU til å ta en systemlegitimerende tilnærming der løsningene på bærekraftsutfordringene antas å finnes innenfor det eksisterende økonomiske og politiske systemet (Stevenson 2007; Gadotti 2008; Huckle & Wals 2016).

I internasjonal sammenheng finner Huckle & Wals (2015) at systemkritiske perspektiver, og særlig sosial-kritiske tilnærminger, i liten grad fremmes i UBU. Deres studie tar utgangspunkt i et øko-pedagogisk rammeverk, som

combines the critical pedagogy of Paulo Freire with a future-orientated ecological politics, and involves teachers and students carrying out projects in the classroom and community that open spaces for dialogue that allows critical analysis of the discourses surrounding sustainability. They cooperatively reflect on their understandings of the world, recognize false understandings (ideology and hegemony) and act to validate discourse that appears to offer a more truthful interpretation of reality and the ways in which it might be transformed (Huckle & Wals 2015, s. 493).

Huckle & Wals (2015) er altså opptatt av hvorvidt UBU bidrar til å utfordre hegemoniet og tilby alternative verdensbilder og fremtidsvisjoner som går utover det kapitalistiske

samfunnet. På bakgrunn av omfattende studier av ulike undervisningsopplegg for UBU utarbeidet av UNESCO ( 2005; 2006; 2010; 2011), viser Huckle og Wals (2015) at systemkritiske perspektiver som ser på samfunnsstrukturer, maktrelasjoner, politikk og demokrati er betydelig nedprioritert, til fordel for et økende fokus på individuelle verdier, atferd og livsstil (s. 497). På bakgrunn av sine analyser finner Huckle & Wals (2015) blant annet at begrepet bærekraftig utvikling sjelden diskuteres i lys av sin historiske og politiske kontekst; at individuelt forbruk sjelden ses i sammenheng med de økonomiske strukturene og prosessene som oppfordrer til disse forbruksmønstrene; at fokuset på individuelle handlinger privilegieres på bekostning av kollektiv mobilisering og sosiale bevegelser; og at konfliktperspektiver på forholdet mellom miljøhensyn, sosial rettferdighet og økonomisk vekst sjelden belyses (s. 498-502). På bakgrunn av dette konkluderer Huckle & Wals (2015) med at UNESCO sine undervisningsprogram for bærekraftig utvikling i stor grad bidrar til å reproducere harmoniperspektivet på forholdet mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, og dermed bidrar til å opprettholde “business as usual in the end” (s. 502).

Dimick (2015) finner mye av det samme i sin forskning på undervisning i amerikanske klasserom, og hevder at det økende fokuset på individualiserte forbruks- og handlingsmønstre bidrar til å utdanne nyliberale medborgere. Dette, hevder Dimick (2015), må ses på bakgrunn av at vestlige samfunn i stadig økende grad organiseres i henhold til nyliberale prinsipper, som bygger på tanken om at ethvert individ “bears full responsibility for the consequences for his or her actions no matter how severe the constraints on this action” (s. 393). Med dette hevdes det at menneskelig velvære best kan tilfredsstilles gjennom individualisering, konkurranseutsetting og privatisering. Ifølge Dimick (2015) har dette ført til at enkeltindivider fremstilles som gründere og forbrukere som kjemper for sin egen velvære snarere enn som borgere i større globale samfunn, i sosiale og miljømessige sammenhenger (s. 393). Ifølge Melo-Escorihuela (2008) har denne nyliberaliseringen av samfunnet ført til en forskyvning av ansvar fra staten og private bedrifter over på enkeltindivider, hvor enkeltindivider blir oppfordret til å være “gode medborgere” og ta ansvar for miljøet, mens de sosiale og økonomiske strukturene som reproducerer de sosio-økologiske problemene blir stående uberørt (s. 123). Dimick (2015) og Melo-Escorihuela (2008) argumenterer med dette for at elevene trenger informasjon som kan kontekstualisere klimakrisen innenfor et system bestående av sosiale, økonomiske og politiske aspekter, og som hjelper elevene å identifisere urettferdighet - ikke bare miljømessige trusler - relatert til måten vår tids kapitalistiske samfunn er organisert på, slik at handlingene blir målrettet og kan bidra til å endre og ikke reproducere det eksisterende.

Selboe & Sæther (2018) viser i sine studier av norske ungdommers syn på ansvar og løsninger knyttet til klima- og miljøspørsmål, at ungdom har mye kunnskap om miljøets tilstand og et stort engasjement for å skape et mer bærekraftige samfunn, men at de har lite kunnskap om andre perspektiver på påvirkning enn de som fremmer endring av individuelle handlinger og forbruksvalg. Selboe & Sæther (2018) påpeker imidlertid at ungdommen etterlyser kunnskap om hvordan de kan påvirke miljøet og samfunnet på andre måter enn gjennom forbruksvalg og livsstil (s. 198). Mye av det samme kommer frem i Sæther (2017) sin studie av ungdommers meningsskaping i UBU, der ungdommen i all hovedsak forstår endring som noe som oppstår gjennom individuelle handlingsvalg og endringer i livsstil (s. 229). Sæther (2017) påpeker at ungdommene i stor grad knytter endring til enkeltindividets moralske valg. Lignende funn kan også leses i flere masteravhandlinger som tar for seg norske ungdommer sin opplevelse av egen påvirkningsmulighet, hvor det blant annet kommer frem at ungdommen har liten tro på at de kan bidra til å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning (se f.eks. Wolla 2015; Hegén 2017).

Shove (2009) viser også i sine studier at det er en økende tendens til å fokusere på individuelle holdninger, atferd og valg i UBU, og hun påpeker at dette problematisk av to grunner. For det første indikerer en slik individualisert tilnærming at UBU i større grad reflekterer samfunnets politiske og økonomiske interesser enn samfunnsteoretiske perspektiver på hvordan samfunnsendring kan skje. For det andre hevder Shove (2009) at individorienterte tilnærminger alene belyser et smalt spekter av vitenskapelige perspektiver på hvordan samfunnsendring skjer, og dermed tilbyr svært begrensede muligheter for å endre samfunnet i en mer bærekraftig retning.

Forskningen over indikerer at sosial-kritiske perspektiver sjelden belyses i UBU, og at tendensen til å fremme individualiserte tilnærminger er økende. Dette står i konflikt med den pluralistiske tilnærmingen, der det oppfordres til kritisk utforskning, diskusjon og perspektivmangfold i UBU. Tendensen til å utelate visse perspektiver fra undervisningen kan ses i lys av det Børhaug (2014) omtaler som *selektiv* kritisk tenkning, som viser til at noen temaer systematisk utelukkes fra kritisk utforskning i samfunnsfagundervisningen. Ifølge Børhaug (2014) gjelder dette særlig temaer som regnes som “universelle verdier”, som for eksempel demokrati og menneskerettigheter. Slik forskningen over viser er systemkritiske perspektiver som stiller spørsmål rundt sosiale og økonomiske strukturer i samfunnet systematisk utelatt fra UBU, og som vi skal se kan dette nettopp ses i sammenheng med at kapitalismen i dag fremstilles og oppfattes som en naturlig og iboende del av mennesket og samfunnet (Fisher 2009; Wood 2016).

## 2.2 En sosial-kritisk tilnærming til bærekraftig utvikling

Som vi har sett fremmer FN sin definisjon av bærekraftig utvikling en spesifikk måte å forstå relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, der det hevdes å være mulig å oppnå økonomisk vekst, sosial rettferdighet og miljømessig bærekraft innenfor kapitalismens rammer. Dette harmoniperspektivet representerer altså en systemlegitimerende tilnærming. Forskningen jeg har vist til over viser at det i liten grad fremmes perspektiver som utfordrer dette harmoniperspektivet i UBU. På grunn av dette mener jeg det er nødvendig å gå i dybden på hvilke antakelser som ligger til grunn for harmoniperspektivet og hvilke implikasjoner dette har for UBU sitt potensial til å utdanne samfunnsborgere som er i stand til å møte fremtidens utfordringer.

Slik det har blitt nevnt over, setter Öhman & Öhman (2012) opp et konfliktperspektiv på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, som hevder at det er uunngåelige spenninger og motsetninger mellom de tre dimensjonene. Den sosial-kritiske tilnærmingen, som Stevenson (2007) belyser, tar utgangspunkt i en marxistisk kritikk av kapitalismen og representerer dermed et *spesifikt* konfliktperspektiv. I tråd med den marxistiske tradisjonen vil jeg her argumentere for at det ikke finnes *uunngåelige* spenninger og motsetninger mellom økonomisk, sosial og økologisk utvikling, slik som Öhman & Öhman (2012) hevder, men at spenningene og motsetningene mellom de ulike dimensjonene må forstås i forlengelse av de *historisk spesifikke sosiale relasjonene* de inngår i. Konfliktene er altså ikke uunngåelige (les universelle), men knyttet til historisk spesifikke samfunnsforhold. For å redegjøre for dette, er det nødvendig å gjøre en kort gjennomgang av den marxistiske kritikken av kapitalismen, som vil utgjøre grunnlaget for den sosial-kritiske tilnærmingen til bærekraftig utvikling som denne oppgaven baserer seg på.

### 2.2.1 Historisk materialisme

I den marxistiske tradisjonen har det vært viktig å skille mellom universelle og historisk spesifikke kategorier. De universelle kategoriene sier noe om menneskeheten i sin essens uavhengig av den samfunnsmessige konteksten de inngår i, mens de spesifikke kategoriene sier noe om de historisk spesifikke samfunnsforholdene som ligger til grunn for samfunnsmessig endring (Wood 2016). Grunnleggende for historisk materialisme er for eksempel at mennesket reproducerer seg selv gjennom materiell produksjon. Det vil si, for å overleve materielt så vel som kulturelt, er mennesket avhengig av å forvandle naturen etter sine behov. Dette utgjør *metabolismen* mellom menneske og natur, som et universelt

fenomen (Foster 2000). Denne universelle kategorien, produksjon i sin universelle forstand, sier imidlertid lite om samfunnsmessige prosesser så lenge en ikke tar hensyn til hvordan organiseringen av produksjonen endrer seg over tid. Det som gjør historisk materialisme *historisk*, er et fokus på hvordan produksjonen er innrettet i spesifikke historiske produksjonsmåter, og hvilke betingelser disse spesifikke produksjonsmåtene legger for samfunnsutviklingen. I sin kritikk av liberale teoretikere, var Marx (1986) opptatt av at det var en utbredt tendens til å forveksle det universelle med det historisk spesifikke. Profittmotivert produksjon basert på lønnsarbeid og eksponentiell vekst, ble antatt som en menneskelig tilbøyelighet heller enn en spesifikk måte å organisere produksjonen på under kapitalismen. Kapitalismen ble dermed fremstilt “not as a historic result but as history’s point of departure” (Ibid., s. 18). Marx snakker dermed om at kapitalismen, i mangel på å bli begrepsfestet, blir naturliggjort (Wood 2016).

Marx sitt ontologiske utgangspunkt er altså grunnleggende sett materialistisk. Ollman (2003) viser imidlertid at Marx sin ontologi også tar utgangspunkt i en filosofi av *interne relasjoner*, hvor kapitalismen blir forstått som en helhet som er i konstant utvikling som følge av interaksjonen mellom dens mange bestanddeler. Ollman (2003) påpeker at “what is most distinctive about Marx’s ontology is his conception of reality as a totality composed of internally related parts and his conception of these parts as expandable, such that one in the fullness of its relations can represent the totality” (s. 139). Marxismen er altså opptatt av dialektikken mellom helheten - det kapitalistiske systemet - og dets konkrete bestanddeler - det økonomiske, sosiale og miljømessige. Dette vil si at systemet aldri kan forstås uavhengig av det konkrete og empirisk observerbare, samtidig som at det empiriske aldri kan forstås uavhengig av det historisk spesifikke systemet det inngår i og utgjør en del av. På denne måten konstituerer helheten og delene hverandre. Denne ontologien av interne relasjoner står i opposisjon til både *liberale* og *strukturalistiske* tilnærminger, ifølge Ollman (2003), som begge ser sammenhenger som *eksterne* relasjoner. Førstnevnte hevder at virkeligheten består av mange ulike og fragmenterte deler som påvirker hverandre, men at disse kan forstås og behandles isolert (Ibid., s. 140). Ifølge Oksala (2018, s. 220) vil en slik tilnærming kunne beskrive tilfeller hvor ulike akser av urettferdighet og utbytting krysser hverandre, men ikke kunne forklare hvordan og hvorfor disse forekommer samtidig i spesifikke former. Som vi vil se lenger nede representerer harmoniperspektivet på bærekraftig utvikling en slik tilnærming. Strukturalistiske tilnærminger hevder på den andre siden at strukturer utgjør en egen frakoblet sfære som dominerer og determinerer menneskelig handling (Ollman 2003, s. 140).

Den historisk materialistiske og dialektiske ontologien hevder derimot at “alt henger sammen med alt” og kun eksisterer i kraft av de relasjonene de inngår i. For at vi skal kunne tilegne oss kunnskap om virkeligheten må vi imidlertid kunne si noe om *hvordan* ting henger sammen, og hvordan noen ting henger mer sammen enn andre ting (Ollman 2003). Helt sentralt for Marx sin epistemologiske tilnærming står derfor *abstraksjonsprosessen*, som handler om å fokusere på elementer av helheten for å kunne undersøke en problemstilling.

### **2.2.2 Marx sin dialektiske metode**

Marx sin abstraksjonsprosess består av tre elementer: *utbredelse*, *generalitetsnivå* og *utkikkspunkt* (Ollman 2003). I denne sammenheng er de to sistnevnte særlig relevante å se på og vil derfor utdypes i det påfølgende.

#### **Generalitetsnivå**

For å forstå et spesifikt problem (for eksempel årsaken til klimaendringene) er det ifølge Ollman (2003) essensielt å abstrahere et generalitetsnivå som er relevant for å undersøke den spesifikke problemstillingen. Dette refererer direkte til Marx sin forståelse av forholdet mellom universelle og historisk spesifikke kategorier. Marx opererte særlig med fem nivåer av generalitet, som går fra det helt spesifikke (ett individ og dets spesifikke egenskaper) til det helt generelle (menneskelig samfunn og fellestrekk ved alle som er del av menneskelige samfunn). For å undersøke det han var opptatt av - lønnsarbeid, varer og verdi - forholdt Marx seg for det meste til det tredje generalitetsnivået, som kapitalismen konstituerer og som representerer en spesifikk periode i menneskehetens historie. Fordi faktorene Marx var opptatt av å undersøke er spesifikke for kapitalisme, kan de verken generaliseres til for eksempel menneskehetens essens (femte generalitetsnivå) eller til ett spesifikt individ (første generalitetsnivå) (Ollman 2003, s. 89).

For å undersøke årsaken til klimaendringene må man altså spørre seg hvilket nivå av generalitet som er relevant for å håndtere denne problemstillingen (Ollman 2003, s. 91). Naturvitere kan fortelle oss at klimaendringene vi i dag er vitne til er en konsekvens av måten mennesker har utnyttet naturen på de siste 250 årene, og at dette kan spores tilbake til den industrielle revolusjonen på midten av 1800-tallet hvor mennesker begynte å brenne kull, olje og gass for å generere energi til bruk i produksjon og transport. På bakgrunn av denne informasjonen ville det være naturlig å abstrahere til et generalitetsnivå som omfatter endringer i menneskelig aktivitet innenfor dette spesifikke tidsrommet på 250 år, som altså



representerer fremveksten av industrikapitalismen (Ollman 2003). Ifølge Ollman (2003) er det imidlertid en tendens i dag til å fokusere på menneskeheten i sin essens (abstraksjonsnivå fem) for å forklare årsaken til klimaendringene. Malm (2016) hevder at nærmest all historisk og samfunnsvitenskapelig forskning som gjøres på miljø- og klimaendringer i dag tar utgangspunkt i “the anthropocene” - ideen om at vi befinner oss i en geologisk epoke hvor de omfattende endringene av jordens overflate sies å skyldes menneskelig aktivitet. Malm (2016) hevder at det er en tendens i denne tilnærmingen til å tillegge den menneskelige rase iboende egenskaper løsrevet fra sin historiske kontekst og uavhengig av de sosiale relasjonene de inngår i. Dette fremmer et essensialistisk syn på menneske, hvor menneskeheten tillegges iboende egenskaper som umoralske, konkurransedrevne og egoistiske etc (Ibid.). For å unngå dette er det fundamentalt å klargjøre hvilket nivå av generalitet vi tar utgangspunkt i når vi analyserer den sosio-økologiske krisen. Dette har ikke bare teoretiske implikasjoner, men også politiske konsekvenser. Ved å anerkjenne kapitalismen som en historisk spesifikk måte å organisere metabolismen mellom menneske og naturen på, og at det er i denne spesifikke produksjonsmåten at den sosio-økologiske krisen gjør seg gjeldende, synliggjøres også det politiske i å behandle kapitalismen som en iboende og naturlig del av menneske og samfunn.

### **Utkikkspunkt**

Et annet sentralt moment i den dialektiske abstraksjonsprosessen er utkikkspunkt (*vantage point*). Med utkikkspunkt sikter Ollman (2003) til hvilket perspektiv en velger å undersøke et fenomen fra. Han skriver at “a vantage point sets up a perspective that colors everything that falls into it, establishing order, hierarchy, and priorities, distributing values, meanings, and degrees of relevance, and asserting a distinctive coherence between the parts” (Ibid., s. 100). De ulike abstraksjonsprosessene påvirker hverandre gjensidig (Ibid.). I vårt tilfelle har vi sett at kapitalismen utgjør det gjeldende generalitetsnivået for å forstå den sosio-økologiske krisen. Kapitalismen blir dermed vårt studieobjekt, mens for eksempel klimaendringene blir et utkikkspunkt som kan gi oss forståelse av dynamikkene og drivkreftene bak den sosio-økologiske krisen. Dette utkikkspunktet vil gi en fornyet og større forståelse av helheten, altså kapitalismen, men det vil også gi oss en dypere forståelse av årsakene til klimaendringene.

Under kapitalismen er de sosiale relasjonene mellom mennesker organisert ut ifra hvem som eier og ikke eier produksjonsmidler - kapitalister og arbeidere. De som ikke eier produksjonsmidler (arbeidere) er avhengig av å selge sin arbeidskraft til kapitalistene for å

reprodusere seg selv, men mottar en lønn som er lavere enn verdiene hen har produsert. Med dette sitter kapitalisten igjen med merverdi. For å kunne overleve på det kapitalistiske markedet er kapitalisten avhengig av å ekspandere for å øke merverdien, som fører til en stadig intensivert utbytting både av menneskelig arbeidskraft og naturens ressurser. Dette utgjør utgangspunktet for Foster (2000) sin teori om *den metabolske riften*. På grunn av kapitalismens iboende vekstimperativ hevder Foster (2000) at den kapitalistiske produksjonsmåten skaper en "rift" i metabolismen mellom menneske og naturen, da mennesker ikke lenger endrer naturen for å reprodusere seg selv, men snarere utbytter naturen for å produsere merverdi. Denne metabolske riften gjør at forholdet mellom menneske og natur ikke lenger kan beskrives som en gjensidig relasjon, men som et utbyttingsforhold (Foster 2000). Eller som Fraser (2014) har formulert det:

Capitalism brutally separated human beings from natural, seasonal rhythms, conscripting them into industrial manufacturing, powered by fossil fuels, and profit-driven agriculture, bulked up by chemical fertilizers. Introducing what Marx called a 'metabolic rift', it inaugurated what has now been dubbed the Anthropocene, an entirely new geological era in which human activity has a decisive impact on the Earth's ecosystems and atmosphere (Fraser 2014, s. 63).

På bakgrunn av dette hevder både Foster (2000) og Fraser (2014) at det ikke er interessant å snakke om hvordan mennesket påvirker naturen uavhengig av de sosiale relasjonene de inngår i, men å undersøke hvordan de interne relasjonene som utgjør kapitalismen står i et motsetningsforhold til et bærekraftig samspill mellom menneske og naturen. Dette utgjør altså en historisk spesifikk og marxistisk tilnærming til Öhman & Öhman (2012) sitt konfliktperspektiv.

Dette utfordrer også det antatte motsetningsforholdet mellom *antroposentriske* og *økosentriske* tilnærminger til forholdet mellom menneske og natur (Foster 2000). Førstnevnte ser menneske og naturen som adskilte enheter, hvor menneske utgjør naturens midtpunkt og naturen først og fremst forstås som et middel for menneskets utvikling og overlevelse. Sistnevnte ser naturen hevet over og uavhengig av mennesket, hvor mennesket ses som en del av naturen på lik linje alt levende og ikke-levende som inngår i naturens kretsløp (Sandell, Öhman & Östman 2005). Ifølge Foster (2000, s. 11) er imidlertid verken antroposentriske eller økosentriske tilnærminger istand til å forklare sammenhengen mellom naturens og samfunnets utvikling, da de fremmer en dualistisk forståelse av forholdet mellom menneske

og naturen. Der førstnevnte tyr til mekaniske forklaringsmodeller, hvor teknologisk utvikling og økonomisk vekst settes i sentrum for utvikling, har sistnevnte en tendens til å fokusere på økologiske verdier og menneskets spirituelle tilknytning til naturen og representerer dermed en idealistisk tilnærming. Foster (2000) påpeker at “by focusing on the conflict between mechanism and vitalism or idealism (and losing sight of the more fundamental issue of materialism), one falls into a dualistic conception that fails to recognize that these categories are dialectically connected in their one-sidedness, and must be transcended together, since they represent the alienation of capitalist society” (s. 11). Mens antroposentrismen og økosentrismen ofte blir fremstilt som motsetninger, hevder Foster (2000) altså at disse ikke står i et motsetningsforhold, da begge forholder seg ukritiske til det historisk spesifikke forholdet mellom menneske og naturen som er særegent for kapitalismen. Altså bidrar begge tilnærmingene til å reprodusere en forståelse av kapitalismen som naturgitt, da begge forholder seg til relasjonen mellom menneske og naturen uavhengig av de historisk spesifikke sosiale relasjonene de inngår i.

### **2.2.3 Sammenhengen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige**

Slik det er blitt påpekt, kan kapitalismen studeres med utgangspunkt i ulike utkikkspunkt. Der Marx var mest opptatt av å studere kapitalismen med utgangspunkt iblant annet produksjon, klasse og fremmedgjøring, er mange marxister i dag opptatt av å forstå faktorer som klimaendringer, kvinneundertrykking og imperialisme ved hjelp av Marx sin abstraksjonsprosess (se f.eks. Fraser 2014, 2019; Oksala 2018; Foster 2000, 2002). Fraser (2014) hevder at de ulike krisene vi står overfor i dag, både de økonomiske, økologiske, politiske og sosiale, må forstås som en del av det kapitalistiske systemet. I like stor grad som at kapitalismen avhenger av produktivt arbeid for å overleve, avhenger den også av naturressurser, sosialt reproduktivt arbeid og politisk makt, hevder Fraser (2014). Disse sfærene behandles imidlertid som kostnadsfrie i det kapitalistiske regnskapet og er dermed “expropriated without compensation or replenishment and implicitly assumed to be infinite” (Fraser 2014, s. 63). Der tradisjonell marxisme har studert kapitalismen fra utkikkspunktet produksjon og dermed fokusert på utbytting, viser Fraser (2014) at fra andre utkikkspunkt, som for eksempel sosial reproduksjon og naturressurser, er også *ekspropriasjon* et essensielt element i kapitalismens overlevelse. På samme måte som naturen eksproprieres som en “gratis” ressurs for kapitalens utnyttelse, slik Foster (2000) påpeker, hevder Fraser (2014) at det samme er tilfelle med sosialt reproduktivt arbeid, som utgjør det som omtales som

*hjemmearbeid* og som fortsatt domineres av kvinner i et globalt perspektiv. Oppdragelse, oppfostring og sosialisering i hjemmet utgjør en nødvendighet for kapitalismens overlevelse på lik linje med den produktive produksjonen, da det er sosialt reproduktivt arbeid som skaper arbeidskraften kapitalistene er avhengig av. Fraser (2014) omtaler derfor disse sfærene for “capitalisms background conditions of possibility” (s. 60), og belyser med det hvordan kapitalismen utgjør mer enn et økonomisk system, men representerer en måte å organisere samfunnet på i sin helhet, og omtaler derfor kapitalismen som en institusjonalisert sosial orden (Ibid., s. 66).

Med utgangspunkt i et historisk materialistisk og dialektisk rammeverk anses altså de økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjonene som internt relaterte og gjensidig avhengige deler som tilsammen utgjør en helhet. Med dette er det for eksempel ikke mulig å forstå klimaendringene uten å forstå kapitalismen, men heller ikke å forstå kapitalismen uten å forstå klimaendringene. De ulike dimensjonene kan således forstås som utkikkspunkt for å oppnå en større forståelse av den helheten og systemet de inngår i. Dette utfordrer harmoniperspektivet på bærekraftig utvikling, der de ulike dimensjonene fremstilles som ulike sfærer som kan forstås og behandles isolert. På den andre siden utfordrer det også konfliktperspektiver som hevder at økonomisk vekst i seg selv og som en universell kategori er en trussel for sosial rettferdighet og miljøhensyn. Dette betyr at det er lite fruktbart å snakke om harmoniske eller konfliktfylte relasjoner mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige uten å snakke om den historisk spesifikke produksjonsmåten disse relasjonene inngår i. Motsetningen Öhman & Öhman (2012) setter opp mellom harmoniperspektivet og konfliktperspektivet er altså produktiv så lenge de forstås innenfor rammene av hvordan forholdet mellom menneske og natur er organisert under den historisk spesifikke produksjonsmåten som kapitalismen utgjør i vår tid. Ut ifra denne historisk materialistiske tilnærmingen vil jeg nå se på begrepet bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv.

#### **2.2.4 Det historisk spesifikke i begrepet bærekraftig utvikling**

Begrepet bærekraftig utvikling representerer et brudd med tidligere syn på forholdet mellom det sosiale, økonomiske og miljømessige. Hansen & Wethal (2015) påpeker at “sustainable development as a concept attempted to incorporate two major, but essentially different, discourses: First, the discourse of development, which had mostly been concerned with industrialisation and modernisation, and, second, the environmental discourse, which mainly concerned the consequences of industrialisation in the Global North” (s.5). For å forstå hva

bærekraftig utvikling betyr er det altså fruktbart å undersøke begrepet i kontekst av de ulike utviklingsteoriene som har vokst frem fra etterkrigstiden frem til i dag.

Bull (2015) viser at utviklingsstrategier først og fremst må forstås på bakgrunn av politiske prosjekter snarere enn som resultat av teoretisk og akademisk arbeid. Dette eksemplifiseres ved etterkrigstidens dominerende utviklingsstrategi, kjent som moderniseringsparadigmet som vokste ut fra den amerikanske presidenten Trumans politiske prosjekt overfor det globale sør. Moderniseringsparadigmet antok at det kapitalistiske markedet var en forutsetning for utvikling. Dette paradigmet var grunnleggende evolusjonistisk, i at utvikling ble sett på som en lineær prosess som innebar flere steg, med det amerikanske kapitalistiske samfunnet som utviklingens endelige mål. Å spre kapitalismen til "underutviklede land" krevde en helhetlig transformasjon av samfunnet gjennom statlig styrt industrialisering og teknologisk oppgradering etter den keynesianske modellen, som så statlige inngrep i det kapitalistiske markedet som en forutsetning for en fungerende økonomi. Kapitalismen måtte derfor, ifølge moderniseringsparadigmet, *påføres* før-kapitalistiske økonomier for at utvikling kunne skje (Bull 2015).

Moderniseringsparadigmet begynte imidlertid å møte kritikk i løpet av 1960- og 70-tallet. På den ene siden vokste en marxistisk utviklingsteori frem i Latin-Amerika, *avhengighetsteorien*, som så på utbyttingsforholdet mellom utviklede kapitalistiske land i nord og underutviklede, avhengige økonomier i sør som en del av strukturelle relasjoner av dominans og utbytting iboende i kapitalismen (Peet 1999). Avhengighetsteorien så underutvikling som en nødvendig del av global kapitalisme, hvor vestlige land var avhengig av å dominere og utbyttet perifere land. Selv om moderniseringsparadigmet og avhengighetsteorien sto i direkte opposisjon til hverandre hadde disse et felles utgangspunkt i å tilnærme seg kapitalismen som et samfunnssystem, der de ulike sfærene i samfunnet ble sett i sammenheng med hverandre, og hvor samfunnsendring krevde strukturell endring - på den ene siden gjennom å skape kapitalisme (moderniseringsparadigmet), på den andre siden gjennom å skape et samfunn hinsides kapitalismen (avhengighetsteori).

Men avhengighetsteorien forble en kritikk, og det som skulle erstatte moderniseringsparadigmet var en nyliberal tilnærming til utvikling. I kjølvannet av den verdensomspennende økonomiske krisen på 70-tallet, vokste nyliberalismen frem som et nytt politisk alternativ (Harvey 2005). I møte med en verdensøkonomi som på én og samme tid var karakterisert av stagnasjon og overproduksjon, altså en omfattende økonomisk krise, ble Margaret Thatcher's slagord 'there is no alternative' (TINA) starten på et nytt utviklingsparadigme. Det nyliberale alternativet så kapitalismens konkurransepregede og

profittmotiverte produksjon som en naturlig og iboende del av mennesket, altså som essensielle menneskelige karakteristikk som ville utfolde seg naturlig om alle statlige reguleringen ble fjernet og markedet fikk fritt spillerom (Bull 2015, s. 6). Ifølge Bull (2015) forsøkte denne retningen å ta et oppgjør med fokuset på industrialisering og teknologisk utvikling gjennom strukturelle inngrep i samfunnet, men videreførte moderniseringsteoriens tro på en lineær utvikling gjennom kapitalistisk ekspansjon. Der moderniseringsparadigmet hevdet at kapitalismen måtte påføres samfunn, ble kapitalismen, med inntoget av nyliberalismen, sett på som en iboende og latent del av alle menneskelig samfunn.

Ifølge Dimick (2015) kan nyliberalismen i dag best forstås som et sett av “economic and governing policies that attempt to maximize individual and corporate entrepreneurship through deregulation and competition. Neoliberalism has become such a pervasive and dominant way of thinking about our political and economic practices that it not only influences but also limits our commonsense understandings of the world and how we live in it” (s. 390). Nyliberalismens syn på kapitalismens som en iboende og naturlig del av mennesket har med andre ord blitt *commonsense*, eller *hegemonisk*. Fisher (2009) hevder at nyliberalismens hegemoniske posisjon har skapt en kollektiv tilstand av *kapitalistisk realisme*, hvor Thatcher’s TINA har gått fra å være en tydelig politisk manøver fra høyresiden til å bli en avpolitisert “sannhet”. Kapitalistisk realisme beskriver tilstanden hvor kapitalismen ikke bare anses som det eneste levedyktige økonomiske og politiske systemet, men hvor det også er umulig å i det hele tatt forestille seg et alternativ til det (s. 2). Slik Jameson (1994) har formulert det, er det i dag lettere å se for seg verdens undergang enn kapitalismens undergang. Ifølge Wood (2016) må den nyliberale utviklingen ses i sammenheng med postmodernismens fremvekst og dets tendens til å “conceptualize away the problem of capitalism, by disaggregating society into fragments, with no overarching power structure, no totalizing unity, no systemic coercions - in other words, no capitalist system, with its expansionary drive and its capacity to penetrate every aspect of social life” (s. 245).

Det er i tråd med dette at Bull (2015) bruker juletreet som en metafor for å beskrive nyliberale utviklingsstrategier: en stamme som representerer utvikling, omgitt av ornamenter som likestilling, fattigdomsbekjempelse, klimautslipp etc. Denne formen for fragmentering, der ulike utviklingsmål forstås og behandles isolert uten å bli satt i sammenheng med et overordnet samfunnssystem er et eksempel på det Wood (2016) hevder har ført til en usynliggjøring av kapitalismen, der “the whole social system of capitalism is reduced to one set of institutions and relations among many others, on a conceptual par with households or voluntary associations” (s. 245). Bull (2015) bruker FNs tusenårsmål og

bærekraftsmål som et eksempel på en slik fragmentering, der de økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner er delt opp i ulike fragmenterte utviklingsmål som antas å kunne behandles isolert og uavhengig av hverandre. Dette belyser hvordan FN sin definisjon av bærekraftig utvikling forholder seg til en ontologi av eksterne relasjoner, der det anerkjennes at en bærekraftig utvikling innbefatter flere dimensjoner som påvirker hverandre gjensidig, men at de ulike dimensjonene eller utviklingsmålene kan behandles isolert og uavhengig av hverandre. Denne fragmenteringen har ifølge Bull (2015) ført til en avpolitisering av utviklingsfeltet, der en stadig økende tro på at de ulike utviklingsmålene kan oppnås ved å overføre ansvaret til det profittmotiverte private næringslivet forsterker forestillingen om kapitalismen som en iboende og naturlig del av samfunnet istedenfor et politisk anliggende der interessemotsetninger gjør seg gjeldende. Dette har ført til det Smith (2007) omtaler som en *grønnvasking* av kapitalismen, der det ikke bare tas for gitt at den sosio-økologiske krisen kan løses uten å gripe inn i den kapitalistiske økonomiens vekstregime, men at kapitalismen er selve *kilden* til en bærekraftig fremtid.

## **2.3 Utdanning for sosial-transformativ læring og endring**

Både i politiske styringsdokumenter og i forskningslitteraturen er det et uttalt mål at UBU skal bidra til å skape de samfunnsendringene som må til for å oppnå målet om en bærekraftig fremtid. Hva som skal til for å nå dette målet er imidlertid omstridt, og vi har sett at harmoniperspektivet og konfliktperspektivet fremmer ulike forståelser av årsaker til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. Flere argumenterer for en pluralistisk tilnærming til UBU, der både harmoniperspektiver og konfliktperspektiver drøftes og diskuteres, men som vi har sett viser internasjonal forskning at dette i liten grad forekommer i praksis. I dette kapitlet vil jeg undersøke nærmere hvordan sosial-kritiske perspektiver kan bidra til å skape det som her omtales som sosial-transformativ læring og endring (Freire 2003).

### **2.3.1 Samfunnsendring og transformativ læringsteori**

Samfunnsendring og sosial transformasjon står sentralt innenfor den kritiske pedagogikken, som Paulo Freire kan sies å være grunnleggeren av (Au 2009). Freire sin kritiske og frigjørende pedagogikk søker å oppnå to ting, for det første at både elever og undervisere skal utvikle en kritisk bevissthet om deres relasjon med verden, og for det andre at både elever og undervisere skal utvikle et kritisk aktørskap som *subjekter* med mulighet til å ta frie og

bevisste valg (Au 2009). Denne formen for bevisstgjøring ligger til grunn for Freires begrep om frigjøring. Freires pedagogikk dreier seg derfor i stor grad om *praxis*-begrepet, et begrep han bruker for å beskrive situasjonen “where students and teachers become Subjects who can look at reality, critically reflect upon that reality, and take transformative action to change that reality based upon the original critical reflection” (Ibid., s. 222). Det dialektiske samspillet mellom kritisk refleksjon og handling står helt sentralt. Dette handler om at mennesker, gjennom kritisk refleksjon og dialog, kan oppnå en kollektiv bevissthet om virkeligheten og dermed også kan bidra til å endre den. Slik bevisstgjøring avhenger, ifølge Freire (2003), av kritisk refleksjon og utforskning av de ontologiske og epistemologiske antakelsene som former ens forståelse av virkeligheten og virke i verden. Ifølge Freire (2003) er altså kritisk refleksjon og handling gjensidig avhengig, men som også Fear et al. (2006) påpeker “transformations in the way things are done depend on transformations in the way things are understood – in the worldview or perspective that condition those understandings” (s. 189). Dette vil si at måten vi forstår ting på, våre ontologiske og epistemologiske antakelser, legger grunnlaget for hvordan vi handler.

Denne forståelsen utgjør utgangspunktet for det Sterling (2010) omtaler som *transformativ læring* eller tredje-ordens-læring, som retter seg inn mot våre dypere nivåer av kunnskap og mening. Dette beskrives som epistemisk læring, altså læring som innebærer å utforske og endre vår forståelse av virkeligheten, som igjen former vår interaksjon med og handlinger i verden. Denne formen for læring forstås som fundamental endring av bevisstheten og omtales derfor som *transformativ*. Sterling (2010) skiller mellom tre ulike nivåer, hvor transformativ læring utgjør det dypeste nivået av læring og endring. Første-ordens-læring representerer det mest overfladiske nivået og handler om å endre seg innenfor bestemte rammer, uten å undersøke eller endre forutsetningene eller verdiene som ligger til grunn for hva du gjør eller tenker. Denne typen læring forholder seg først og fremst til den ytre og observerbare virkeligheten. Andre-ordens-læring involverer kritisk utforskning av verdier, holdninger og antakelser. Der første-ordens-læring handler om å “gjøre ting bedre” handler andre-ordens-læring om å “gjøre bedre ting” (Sterling 2010, s. 23). Ifølge Taylor (2017) finnes det ulike konsepter for transformativ læring, der noen retninger fokuserer på psykologisk transformasjon og andre på sosial transformasjon. De psykologiske tilnærmingene fokuserer på individets selvutvikling, mens de sosiale tilnærmingene søker å skape samfunnsendringer. Freire (2003) sin pedagogikk er derfor å regne som *sosial-transformativ læring*.



Huckle (2004) argumenterer også for å gå teoretisk til verks i undervisningen, for å få innsikt i og kunnskap om de strukturene, mekanismene og prosessene som påvirker måten vi forstår virkeligheten, slik at det skapes rom for å reflektere over alternative måter å organisere samfunnet på som tillater en større grad av selvbestemmelse og demokrati enn det kapitalistiske samfunnet (s. 7). For å oppnå dette argumenterer han for å benytte et materialistisk og dialektisk rammeverk i UBU, for det første for å utfordre antakelsen om at virkeligheten ganske enkelt er hva ens erfaringer og observasjoner forteller oss at den er, og for det andre fordi denne tilnærmingen utfordrer den tradisjonelle inndelingen av fagdisipliner i skolen. Huckle (2004) skiller mellom det han kaller *multidisiplinære* og *interdisiplinære* tilnærminger. Førstnevnte behandler ulike vitenskapsfelt som adskilte sfærer, noe som særlig gjelder forholdet mellom naturvitenskap og samfunnsvitenskap, mens sistnevnte ser ulike fagdisipliner som internt relaterte kategorier der det ikke er mulig å forstå den ene isolert fra den andre. Ifølge Huckle (2004, s. 2) er nærmest all utdanningsvirksomhet i dag innrettet etter en multidisiplinær logikk, noe han hevder kan forstås i forlengelse av separasjonen mellom menneske og naturen som oppsto med fremveksten av den kapitalistiske produksjonsmåten. Ifølge Huckle (2004) har oppdelingen og fragmenteringen av vitenskapsdisipliner ført til at dagens utdanningsinstitusjoner i stor grad mislykkes i å forklare hvordan kunnskap henger sammen, og hvordan prosesser i den sosiale verden kan forstås i sammenheng med prosesser i den biofysiske verden (s. 2). Interdisiplinær undervisning utfordrer altså måten vi tenker om og tilnærmer oss virkeligheten, og stiller altså spørsmål ved ens epistemologiske antakelser. Klein (2017, s. 26) illustrerer denne forskjellen ved å skille mellom *instrumentell* og *kritisk* tverrfaglighet, der førstnevnte retter seg mot å løse en problemstilling uten å stille spørsmål ved epistemologiske antakelser og strukturelle forhold, mens sistnevnte utfordrer de epistemologiske antakelsene og strukturene og ønsker å endre disse.

Røthing (2019) omtaler undervisning som problematiserer etablerte forståelsesmåter, utfordrer maktforhold og stiller spørsmål rundt elevenes vante forestillinger for *ubehagets pedagogikk*, nettopp fordi slik undervisning “kan skape engasjement og nysgjerrighet, men også aggresjon og kriser for elever” (s. 42). I tråd med dette påpeker Sterling (2010) at transformativ læring kan være vanskelig å gjennomføre da det kan skape ubehag hos både elever og undervisere. Tendensen til å vise ignoranse og motstand mot temaer og perspektiver som utfordrer etablerte forståelsesmåter har blitt omtalt som “epistemic pushback” (Bailey 2017). Røthing (2019) påpeker imidlertid at den typen motstand og

ubehag bør anses som en ressurs i undervisningen, nettopp fordi dette kan åpne for kritisk diskusjon og refleksjon rundt maktstrukturer og sosial urettferdighet i samfunnet.

## 2.4 Oppsummering av teorikapitlet

UBU sitt overordnede mål er å bidra til å skape en bærekraftig fremtid. Hva som skal til for å nå dette målet er imidlertid omstridt, og ulike forståelser av relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige fremmer ulike perspektiver på årsaken til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. I dette kapitlet har jeg tatt utgangspunkt i Öhman & Öhman (2012) sine to typologier, et harmoniperspektiv og et konfliktperspektiv, og undersøkt hvilke ontologiske og epistemologiske antakelser som ligger til grunn for disse.

I dette kapitlet har vi sett at FN sin definisjon av bærekraftig utvikling fremmer et harmoniperspektiv, der det antas at det økonomiske, sosiale og miljømessige inngår i en harmonisk relasjon med hverandre (Öhman & Öhman 2012). Med utgangspunkt i et spesifikt konfliktperspektiv, som bygger på en marxistisk kritikk av kapitalismen, har vi sett at det til grunn for harmoniperspektivet ligger en antakelse om at kapitalismen er en iboende og naturlig del av menneskelige samfunn, da de historisk spesifikke sosiale relasjonene - både mellom mennesker og mellom menneske og naturen - som utgjør den kapitalistiske produksjonsmåten, fremstilles som universelle kategorier (Foster 2000; Malm 2016; Wood 2016). For det andre har vi sett at harmoniperspektivet representerer en (ny)liberal tilnærming der det antas at de ulike dimensjonene inngår i eksterne relasjoner med hverandre, og dermed er mulig å forstå og behandle uavhengig av hverandre og fra helheten de inngår i (Ollman 2003; Oksala 2018; Fraser 2014). Det er med utgangspunkt i disse ontologiske og epistemologiske antakelsene at FN hevder at det er mulig å oppnå miljømessig bærekraft, sosial rettferdighet og økonomisk vekst uten å endre de sosiale og økonomiske strukturene.

Selv om flere stiller seg kritiske til dette harmoniperspektivet og argumenterer for en kritisk og pluralistisk tilnærming til UBU, viser forskningen som er blitt belyst at harmoniperspektivet sjelden utfordres i UBU og at sosial-kritiske perspektiver som stiller spørsmål rundt det kapitalistiske systemet systematisk utelates fra undervisningen (Huckle & Wals 2015; Dimick 2015; Melo-Escrihuella 2008; Sæther & Selboe 2018; Öhman & Öhman 2012). Med Sterling (2010) sitt begrepsapparat kan harmoniperspektivet sies å representere en første-ordens-endring (i bestefall andre-ordens-endring), der endring skjer innenfor bestemte rammer og antakelser som det ikke stilles spørsmål ved. Sett i lys av et marxistisk perspektiv på hvordan samfunnsendring skjer, har dette kapitlet vist at harmoniperspektivet

står i konflikt med målet om å skape de samfunnsendringene som må til for å oppnå målet om en bærekraftig fremtid. På bakgrunn av dette argumenteres det for at utdanning som retter seg mot å endre samfunnet i en bærekraftig retning krever bevisstgjøring om og endringer av de kapitalistiske strukturene som vi opererer innenfor, som både begrenser vår mulighet for demokratisk deltakelse og påvirkning, og som representerer selve drivkraften bak den sosio-økologiske krisen verden står overfor (Fraser 2014; Malm 2018; Foster 2000). I henhold til dette rammeverket avhenger slik bevisstgjøring av transformative læringsprosesser, der en utforsker de ontologiske og epistemologiske antakelsene som ligger til grunn for måten en forstår virkeligheten, slik at hegemoniske forståelser kan utfordres og endres (Freire 2003). I tråd med Huckle (2004) argumenteres det for at UBU, gjennom å drøfte sosial-kritiske perspektiver, har potensial til å skape sosial-transformativ læring og endring.

## 3. Metode

I følgende kapittel vil jeg beskrive hvordan oppgavens datamateriale har blitt innhentet og analysert. Jeg vil starte med å redegjøre for min forskningsstrategiske tilnærming og hva en casestudie innebærer, før jeg tar for meg den spesifikke casen; innhenting av datamateriale; analytisk fremgangsmåte; dataenes validitet, reliabilitet samt min posisjonaltet i forskningen, for til slutt å reflektere over etiske vurderinger i denne studien.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Historisk materialisme og den dialektiske metoden, slik det er blitt redegjort for i teorikapitlet, utgjør det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne studien. Cresswell & Miller (2000) påpeker at “researchers paradigm assumptions or worldviews also shape their selection of procedures” (s. 125). Å redegjøre for vitenskapsteoretisk forankring handler således om å synliggjøre de ontologiske og epistemologiske antakelsene som ligger til grunn for ens valg av teori, metode og analytiske tilnærming. Da det vitenskapsteoretiske allerede er blitt redegjort for, vil jeg i følgende kapittel konsentrere meg om hvordan dette har innvirket på mine metodiske valg og analytiske fremgangsmåter. I min studie står forskningsstrategi sentralt da mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt innebærer en spesifikk måte å tilnærme seg forholdet mellom teori og empiri på. Jeg vil derfor redegjøre for dette før jeg går inn på den spesifikke casen.

#### 3.1.1 En retroduktiv tilnærming

Det finnes ulike forskningsstrategier for å tilnærme seg en problemstilling. Overordnet sett handler forskningsstrategi om hvordan man bruker det teoretiske og empiriske materialet for å besvare forskningsspørsmålet sitt (Blaikie 2007). Det skilles som regel mellom induktive og deduktive tilnærminger, der førstnevnte innebærer å gå fra det empiriske til det teoretiske, mens sistnevnte handler om å gå fra det teoretiske til det empiriske (Tjora 2010). De to tilnærmingene kan sies å ha en lineær logikk, der man starter i en ende og ender opp i den andre. En retroduktiv tilnærming, som denne studien bygger på, søker å overgå dualismen mellom induksjon og deduksjon ved å bevege seg mellom det konkrete (empirisk data) og det abstrakte (teori) i en dialektisk bevegelse. Retroduksjon tar utgangspunkt i antakelsen som ligger til grunn for den dialektiske metoden, som hevder at delene (empiri) og helheten (teori)

utgjør hverandre gjensidig og derfor ikke er mulig å forstå uavhengig av hverandre (Ollman 2003).

En retroduktiv tilnærming går således ut på å tolke og rekontekstualisere enkelte tilfeller ut fra en tenkt sammenheng eller et tenkt mønster, altså å forstå noe på en ny måte ved å betrakte dette i en ny idéssammenheng (Andersen 2007, s. 113). Når en forsker ser enkelte konkrete tilfeller eller objekter som uttrykk for - eller deler av - en mer overgripende struktur, vil disse strukturene ofte ikke være direkte observerbare, og spørsmålet er dermed hvordan man oppdager eller drar slutninger om sammenhenger og strukturer som ikke er synlige i de aktuelle empiriske dataene. Her står rekontekstualisering sentralt, og betyr at man betrakter, beskriver, tolker og forklarer noe innenfor rammen av en ny sammenheng (Ibid.). Dette kan knyttes til det Ollman (2003) omtaler som utkikkspunkt. Ollman (2003) påpeker at det er dette som skiller dialektisk forskning fra ikke-dialektisk forskning. Førstnevnte går ut på at en starter med helheten, eller så mye av helheten som en forstår, og undersøker en del (casen) i lys av helheten, for så å gå tilbake til helheten og til slutt å sitte igjen med en større forståelse av *både* helheten og de konkrete delene. Sistnevnte går ut på at man undersøker et spesifikt og isolerte tilfelle, og gjennom å se dette tilfelle i lys av et annet spesifikt tilfelle, forsøker å forstå sammenhengen mellom dem. Som det er blitt vist i teorikapittelet er 'helheten' en abstraksjon av generalitetsnivå (Ibid.). I mitt tilfelle har jeg vist at kapitalismen, som en historisk spesifikk måte å organisere metabolismen mellom menneske og naturen på, utgjør helheten mens de tre dimensjonene utgjør ulike utkikkspunkt. Med den dialektiske metoden er det altså ikke mulig å forstå delene og helheten uavhengig av hverandre, fordi de utgjør hverandre gjensidig. Med en retroduktiv tilnærming vil det derfor være et poeng å pendle mellom delene og helheten, slik at tolkninger både av delene og helheten kan endres og modifiseres underveis (Andersen 2007).

I min studie har denne pendel-virksomheten gjort seg gjeldende gjennom hele forskningsprosessen, hvor jeg startet med en teoretisk forståelse av helheten før jeg gikk inn i den spesifikke casen, der jeg gjennom å lese dokumenter og intervjuer samfunnsfaglærerne fikk en fornyet forståelse av teorien. Dette viser seg for eksempel i mine funn, som på den ene siden samsvarer med tidligere forskning og teori, men samtidig tilfører nye aspekter og nyanser til denne.

### 3.1.2 Casestudie

En casestudie er en betegnelse på kvalitative studier som benytter en allerede eksisterende grense for hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer, og handler derfor først og fremst om studiens avgrensning (Tjora 2010, s. 35). Min case er begrenset innenfor rammene av et spesifikt bærekraftprosjekt der det kun var tre samfunnsfaglærere som var involvert, som vil si at mitt empiriske materiale i hovedsak består av intervjuer med disse tre samfunnsfaglærerne.

Det er relevant å nevne at en 30-poengs masteroppgave innebærer såpass store begrensninger hva gjelder tid og omfang, som gjør at det empiriske datamaterialet man arbeider med nødvendigvis er tynt. Dette har vært en utfordring i mitt tilfelle ettersom jeg søker å belyse større sammenhenger på et abstrakt nivå. På tross av dette vil jeg fortsatt hevde, på bakgrunn av Ollman (2003) sin abstraksjonsprosess, at datamaterialet mitt representerer et relevant utkikkspunkt for å belyse en større helhet.

## 3.2 Beskrivelse av casen

Bærekraftprosjektet var et tverrfaglig prosjekt på en videregående skole på Østlandet som strakk seg over en periode på fire uker. Prosjektet inkluderte alle klassene på vg1 på studiespesialiserende, og fagene som var involvert i prosjektet var naturfag, geografi, norsk og samfunnsfag. Den overordnede problemstillingen for prosjektet var “hvordan kan vi stanse menneskeskapt global oppvarming?”. I forkant av og i starten av prosjektet la naturfag og geografi de faglige rammene knyttet til global oppvarming og klimaendringer, hvor naturfag fokuserte på fotosyntesen og CO<sub>2</sub>-utslipp i atmosfæren, mens geografi konsentrerte seg om konsekvenser av global oppvarming og klimaendringer lokalt og globalt. I norsk og samfunnsfag var fokuset i forkant av prosjektet å gi elevene kunnskap om kildesøk, kildekritikk, kildeføring og drøftende skriving. Prosjektet var delt opp i to hoveddeler; en *teoretisk* del og en *praktisk* del, hvor det nevnte forarbeidet utgjorde den teoretiske delen, mens den praktiske delen gikk ut på at elevene skulle velge ett av tre løsningsalternativer: 1) personlig forbruksendringer, 2) teknologisk utvikling og 3) politisk endring, for så å bli satt i kontakt med ulike eksterne aktører ut ifra hvilket løsningsalternativ en hadde valgt. I samfunnsfag ble det brukt én økt på å introdusere og diskutere de tre endringsalternativene elevene kunne velge mellom. I løpet av denne økten skulle elevene også velge ett av de tre løsningsalternativene som de skulle arbeide med resten av perioden. Valgene ble tatt

individuellt og i etterkant ble elevene delt opp i grupper med andre som hadde valgt samme handlingsalternativ. Elevgruppene fikk i løpet av perioden møte med en ekstern aktør (miljøorganisasjoner, politiske partier eller bedrifter) for å tilegne seg kunnskap om løsningsalternativet de hadde valgt. I samfunnsfag munnet prosjektet ut i en nettdebatt, hvor elevene skulle diskutere gitte temaer og argumentere på bakgrunn av sine handlingsvalg. I denne studien konsentrerer jeg meg imidlertid om undervisningen elevene fikk i forkant av at de skulle velge løsningsalternativ, da jeg er opptatt av å undersøke hvilket faglig grunnlag elevene ble oppfordret til å handle på bakgrunn av. Hvert av fagene forholdt seg til et utvalg kompetansemål fra nåværende læreplan (KL06) og elevene ble vurdert på bakgrunn av disse kompetansemålene.

### **3.3 Innhenting av datamateriale**

Metode dreier seg om hvordan vi innhenter, organiserer og tolker informasjon (Larsen 2017, s. 17). Dette delkapittelet tar for seg prosessen for innhenting av datamateriale. Det finnes ulike metoder for innhenting og det skilles ofte mellom kvantitative og kvalitative metoder. I denne studien har jeg benyttet meg av en kvalitativ tilnærming, som kjennetegnes av at man går i dybden med relativt få strategisk utvalgte enheter (Tjora 2010, s. 34). Slik det er blitt redegjort for innebærer en casestudie en avgrensning av hva og hvem undersøkelsen inkluderer og ekskluderer, og består ofte av flere innsamlingsmetoder (Ibid.). I mitt tilfelle har jeg benyttet meg av tre kvalitative dybdeintervjuer, i tillegg til prosjektbeskrivelsen tilknyttet bærekraftprosjektet.

#### **3.3.1 Valg av informanter**

Fordi skolen jeg innhentet datamateriale fra er en universitetsskole og bærekraftprosjektet var et samarbeid mellom skolen og ILS, var det lite utfordringer knyttet til det å finne informanter. Både lærerne og elevene var forberedt på at det ville være en gruppe med masterstudenter fra UiO som ønsket å observere og delta i undervisningen, intervjuer elever og lærere og bruke innsamlet data fra bærekraftprosjektet i sine masteroppgaver. Vårt første møte med skolen var i et forberedelsesmøte med lærerne i forkant av bærekraftprosjektets oppstart. Her fikk vi anledning til å presentere oss selv og gi en kort beskrivelse av tema for oppgaven. I etterkant av møtet ble lærere på tvers av ulike fag satt i grupper for å diskutere hva de tenkte om bærekraftprosjektets form og innhold, og vi studentene fordelte oss i ulike grupper. Her kom jeg i kontakt med en av mine informanter. I og med at jeg ønsket å

intervjue samfunnsfaglærere og det kun var tre samfunnsfaglærere som var involvert i prosjektet, var det for min del en enkel prosess å finne informanter. Allerede etter dette første møtet fikk jeg kontakt med to av samfunnsfaglærerne som sa seg villige til å stille til intervju og ønsket meg velkommen til å observere så mange undervisningstimer jeg måtte ønske i samfunnsfag. De ga meg også kontaktinformasjon til den siste informanten som jeg kontaktet på mail og også fikk positiv respons fra. En av lærerne var også behjelpelig med å gi meg tilgang til de aktuelle dokumentene for bærekraftprosjektet og sendte både prosjektbeskrivelsen og prosjektplanen over mail, samt møtereferater og andre relevante dokumenter. Ideelt sett hadde jeg sett for meg å intervju fire lærere, men i og med at det kun var tre samfunnsfaglærere med i prosjektet ble det kun tre informanter.

De tre informantene vil omtales som Pål, Marte og Lasse i denne studien. Alle tre har jobbet som lærere i flere år og underviser i ulike fag i tillegg til samfunnsfag. Pål underviste både i samfunnsfag og samfunnsgeografi, Marte i samfunnsfag, norsk og kroppsøving, mens Lasse underviser i samfunnsfag og norsk. Alle tre hadde deltatt på tidligere bærekraftprosjekter ved samme videregående skole. Pål har hatt mye ansvar for utforming og fremdrift av flere bærekraftprosjekter, inkludert det aktuelle bærekraftprosjektet som denne studien tar utgangspunkt i. Skolen de underviser ved er en skole med middels høyt inntakskrav hvor elevgruppen i hovedsak består av etnisk norske elever fra øvre samfunnssjikt. Ved skolevalget i 2019 fikk Høyre og Frp et klart flertall av stemmene (NSD). Selv om denne studien ikke fokuserer på elevene, kan elevenes bakgrunn og sammensetning være relevant med tanke på lærernes faglige tilnærming i undervisningen.

At mine intervjudata kun består av tre intervjuer har bydd på noen utfordringer i prosessen, særlig i arbeidet med analysen, der jeg opplevde at mine teoretiske tolkninger i noen sammenhenger var på et såpass abstrakt nivå at jeg gjerne skulle hatt mer empirisk belegg for å bygge opp under eller nyansere tolkningene. Om omfanget på oppgaven hadde tillatt det hadde det vært en fordel å ha med observasjonsdata fra samfunnsfagundervisningen. Selv om det verken er grunnlag for eller en ambisjon om at funnene fra denne spesifikke casen kan generaliseres til andre tilfeller, har en kritisk casestudie som formål å bidra til å belyse generell teori om et fenomen. Det vil si at på tross av at min studie innehar få intervjupersoner og derfor et relativt tynt datamateriale, bidrar min casestudie til å belyse mer overordnet teori og større forskningsstudier på UBU. Med dette vil jeg hevde at min casestudie har relevans utover de spesifikke dataene som er analysert.



### 3.3.2 Utforming og gjennomføring av intervjuene: Semistrukturerte intervjuer

Målet med semistrukturerte dybdeintervjuer er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretset rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora 2010, s. 104). Dette var også målet med mine intervjuer. Jeg benyttet meg derfor av en semistrukturert intervjuguide som inneholdt noen overordnede temaer som jeg ønsket å vite mer om, men som også åpnet for at informantene kunne styre samtalen i den retningen de ønsket og gå i dybden der de hadde mye å fortelle (Ibid.). Med tanke på at jeg gikk inn i feltet med kritisk tilnærming til det jeg ønsket å studere, var det spesielt viktig i mitt tilfelle å utforme intervjuer som var åpne og så lite ledende som mulig.

Intervjuene fant sted på skolen der lærerne jobbet og intervjuene varte mellom 45-60 minutter. Under intervjuene forsøkte jeg å legge til rette for en avslappet samtale slik at informantene skulle føle seg trygge til å snakke åpent og fritt (Tjora 2010). Blant annet startet jeg med å fortelle informantene at jeg selv ikke var helt sikker på hva jeg skulle skrive om i oppgaven min på det tidspunktet og at jeg i hovedsak ønsket å høre deres refleksjoner rundt bærekraftprosjektet de hadde gjennomført og eventuelt andre tanker de gjorde seg rundt temaet bærekraftig utvikling. Videre i intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmål til refleksjonene informantene gjorde seg innledningsvis.

På tross av at jeg forsøkte å forholde meg så nøytral og nøktern som mulig i intervjusituasjonen, var det tydelig at intervjupersonene forsto at jeg hadde en formening om temaet, noe som for eksempel kom til uttrykk i intervjuet med Marte, hvor hun ved en anledning henvendte seg til meg og spurte “hva tenker du om dette, holdte jeg på å si?” (s. 4). I og med at temaet jeg skriver om er et politisk og omdiskutert tema, kan det også oppleves som sensitivt. Med tanke på at jeg selv har nokså klare meninger om dette temaet kan det tenkes at disse kom mer til syne i intervjusituasjonen enn jeg selv er klar over og at dette påvirket samfunnsfaglærernes refleksjoner og svar. Tjora (2010) påpeker at forskerens engasjement i feltet både kan anses som en ressurs og en utfordring. I mitt tilfelle, hvor jeg intervjuet samfunnsfaglærere som også ga uttrykk for å være politisk engasjerte, opplevde jeg begge deler. I to av intervjuene opplevde jeg at mitt eget engasjement for temaet skapte en god dynamikk i samtalen, og at disse intervjuene tok mer form som en samtale mellom to likestilte parter. I et av intervjuene der jeg og intervjupersonen hadde en åpenbar ulik tilnærming til feltet opplevde jeg imidlertid at intervjupersonen var mer tilbakeholden og at det var vanskeligere å få flyt i samtalen. I dette intervjuet valgte jeg derfor å stille så åpne og

lite konfronterende spørsmål som mulig, men var imidlertid nødt til å stille flere oppfølgingsspørsmål og forholde meg tettere på intervjuguiden.

### **3.3.3 Dokumenter**

I denne studien har jeg i tillegg til intervjuene benyttet meg av bærerkriftprosjektets prosjektbeskrivelse, som består av en beskrivelse av prosjektet, mål for prosjektet, ulike kompetansemål som de involverte fagene skulle forholde seg til samt konkrete tidsfrister for prosjektperioden. I denne studien utgjør dokumentet imidlertid en tilleggsdata som tas i bruk for å skaffe relevant informasjon utover det jeg får tilgang til i intervjuene (Tjora 2010, s. 66). Tjora (2010) påpeker at dokumenter kan bidra til å belyse tidligere hendelser som er vanskelig å få tilgang til gjennom intervjuer, da intervjuene kun får frem minner og personlige opplevelser. I mitt tilfelle har dokumentene vært en ressurs for å forstå hvordan bærekraftprosjektet var planlagt i utgangspunktet og dessuten for å forstå hvilke rammebetingelser samfunnsfaglærerne måtte forholde seg til under prosjektperioden hva gjelder tidsbegrensninger og ansvarsfordeling mellom de ulike fagene.

## **3.4 Analyse av datamaterialet**

Analyse følger hele prosessen av dataproduksjonen, fra gjennomføring av intervjuer og observasjon, transkribering, analyse og tolkning (Larsen 2017). Som det allerede er blitt redegjort for har jeg benyttet meg av en retroduktiv tilnærming som vil si at det analytiske arbeidet i denne studien preges av et dialektisk samspill mellom teorien og mitt empiriske datamateriale.

### **3.4.1 Transkribering, koding og kategorisering**

I etterkant av hvert av intervjuene noterte jeg ned mine egne refleksjoner rundt det som hadde blitt sagt i intervjuene. Etter jeg hadde gjennomført alle tre intervjuene transkriberte jeg intervjuene så detaljert og ordrett som mulig. Da jeg var mer opptatt av innholdet i det som ble sagt enn måten det ble sagt på, var det imidlertid ikke nødvendig å inkludere pauser, pauseord eller kroppsspråk i transkripsjonene. I etterkant av transkriberingen startet koding- og kategoriseringsprosessen, som innebærer å avdekke generelle eller typiske mønstre i materialet (Grønmo 2015, s. 266). I mitt tilfelle var formålet med kodingen og kategoriseringen av transkripsjonene å danne meg en helhetlig oppfatning av all informasjonen i forhold til temaet jeg undersøker, heller enn å danne meg et helhetlig bilde

av intervjupersonene (Kleven 2014). Den første kodingsprosessen var derfor preget av å forsøke å finne essensen i det som ble sagt i intervjuene. Fordi min studie er en teoridrevet og kritisk studie, der jeg hadde en klar idé om hva jeg skulle se etter i materialet, var det spesielt viktig i min kodingsprosess å starte med å holde meg nært opp til empirien og bruke begreper som allerede fantes i datamaterialet (Tjora 2010). Dette var for å ikke overse viktige momenter i materialet som jeg kanskje ikke ville fått øye på om jeg ikke leste nøye og brukte *deskriptive* koder, altså koder som beskriver det eksplisitte innholdet i teksten (Grønmo 2015). Eksempler på noen deskriptive koder fra mitt datamateriale er ‘et ansvar for å se på sammenhenger’ og ‘å gjøre for å lære’. Neste fase gikk i mitt tilfelle ut på å samle fenomener fra de ulike intervjuene med felles egenskaper, altså å lage kategorier som var relevante for å besvare den aktuelle problemstillingen (Ibid.). I denne fasen ble noen av kodene inkludert, mens andre jeg anså som mindre relevante ble ekskludert. Eksempler på noen av kategoriene jeg brukte var ‘systemtenkning’, ‘handlingskompetanse’ og ‘demokratisk deltakelse’. Disse kategoriene er sentrale i oppgavens analysedel.

## 3.5 Refleksjoner rundt datamaterialet

### 3.5.1 Validitet og reliabilitet

Et hovedanliggende for å kunne vurdere forskning, uavhengig om det er snakk om kvantitative eller kvalitative undersøkelser, er om forskningen er pålitelig og gyldig. I forskningssammenheng betegnes dette som forskningens *reliabilitet* og *validitet*.

Reliabilitet handler om dataenes pålitelighet og vurderes ofte ved å se hvorvidt uavhengige observasjoner og målinger av ett og samme fenomen gir samme eller tilnærmet likt resultat (Everett, Euris & Furseth 2012, s. 135). Fordi kvalitative studier beror på forskerens egne tolkninger og derfor kan være vanskeligere å etterprøve enn kvantitative studier, er det spesielt viktig at forskningsprosessen er transparent, som handler om å synliggjøre valgene som er tatt i forskningsprosessen hva gjelder teori, metode og analysemetode (Tjora 2010). I mitt tilfelle er jeg derfor opptatt av å synliggjøre mitt blikk i forskningen og hvordan dette påvirker min studie. Mitt vitenskapsfilosofiske utgangspunkt gir meg et analytisk blikk som har tillatt meg å tolke mine data ut fra noen gitte antakelser. Dette analytiske blikket har påvirket hele forskningsprosessen min, fra gjennomføring av intervjuene og transkribering til analyse og tolkning. Dette har jeg redegjort for i avsnitt 3.1.1 som tar for seg forskningsstrategi og tilnærming. Hvordan mitt blikk har påvirket forskningen vil også utdypes ytterligere i avsnitt 3.5.2. Transparens i forskningen handler imidlertid også

om å gi leseren innblikk i datamaterialet, for eksempel gjennom å vise til direkte sitater fra transkripsjonene, slik at leseren kan se sammenhengen mellom det som har blitt sagt og forskerens egne tolkninger (Grønmo 2015). Jeg har derfor valgt å inkludere rikelig med direkte sitater i analysen og redegjøre for hva som blir sagt, før jeg tolker og diskuterer disse i lys av teori.

Datas validitet eller gyldighet er en betegnelse på hvor godt man klarer å måle eller undersøke det man har til hensikt å måle eller undersøke. Når du skal samle inn data, må du stille deg følgende spørsmål: hvilke type data er relevante for det du ønsker å undersøke? (Everett, Euris og Furseth, 2012). I mitt tilfelle vil jeg hevde at mitt datamateriale er relevant for å undersøke det jeg ønsker å undersøke, men som det er blitt nevnt kunne det vært en fordel med et tykkere datamateriale, da dette kunne gitt meg mer utfyllende informasjon om den spesifikke casen. På en annen side var det kun tre samfunnsfaglærere som var involvert i bærekraftprosjektet, som vil si at jeg har dekket det som var mulig å dekke i denne spesifikke casen med tanke på hva jeg ønsket å undersøke.

Fangen (2010) påpeker at utfordringen med kritiske studier der forskeren fokuserer på hvordan bakenforliggende strukturer og prosesser påvirker forskningssubjektene, er at forskningssubjektene ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i eller er bevisst på disse strukturene og prosessene. Creswell & Miller (2000) påpeker at forskerens *refleksivitet* derfor er spesielt viktig for å sikre forskningens validitet i forskningsstudier som befinner seg innenfor et kritisk paradigme. Ifølge Tjora (2010, s. 217) innebærer dette å reflektere over hvordan tolkningene i studien fremkommer, da tolkninger alltid er formet av våre egne teoretiske, språklige, politiske og kulturelle omgivelser. Da min forskningsstrategi tar utgangspunkt i teori for å undersøke den spesifikke casen, er tolkningene stor grad formet av de teoretiske kategorier og begrepene studien tar utgangspunkt i.

### **3.5.2 Posisjonalitet**

I henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2016) påpekes det at i "samfunnsvitenskap er ofte innlevelse og fortolkning en integrert del av forskningsprosessen. Forskjellige faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan dessuten åpne for ulike, men likevel rimelige tolkninger av det samme materialet. Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av tema, datakilder og tolkninger" (s. 10). Begrepet posisjonalitet sikter til at forskning er et resultat av forskerens *blikk* og derfor at objektivitet i forskning verken er

mulig eller ønskelig å oppnå. Forskerens blikk vil være påvirket både av ens teoretiske antakelser, kulturelle bakgrunn og politiske overbevisninger (Tjora 2010). Posisjonalitet handler således om å tydeliggjøre hvordan min posisjon, både faglig, politisk og personlig, har påvirket forskningen på ulike måter. I dette kapittelet er det allerede blitt redegjort for de teoretiske antakelsene som har formet mitt blikk i møte med feltet. Hva gjelder min politiske bakgrunn har jeg personlig et stort politisk engasjement og har vært organisert på venstresiden i store deler av min studietid. Min politiske overbevisning har preget mitt utdanningsløp både når det kommer til valg av studieretning og av hva jeg har valgt å fordype meg i teoretisk. Fordi min teoretiske forankring oppfattes, av mange, som mer politisk orientert enn andre forankringer, har jeg vært nødt til å forholde meg aktivt til hvordan dette har formet forskningsprosessen min på ulike måter. Mitt politiske ståsted har vært avgjørende både når det kommer til valg av tema for oppgaven og måten jeg har valgt å vinkle problemstillingen min på. Dette har lagt rammene for resten av studiens oppbygning og gjennomføring. Slik det er blitt påpekt over er det imidlertid verdt å nevne at mitt politiske ståsted kan ha påvirket studien på måter jeg selv ikke er bevisst, for eksempel i hvilke spørsmål jeg valgte å stille i intervjuene og måten jeg fremsto på under intervjusituasjonen.

I min oppgave er det imidlertid ikke forsøkt å legge skjul på at mitt politiske ståsted er en sentral del av denne studien, snarere tvert imot. Vitenskap og politikk er, slik jeg ser det, uløselig forbundet, som vil si at de valgene en tar alltid vil være preget av ens politiske ståsted (bevisst eller ubevisst), men også vil ha politiske konsekvenser. Dette gjelder ikke bare om man velger et utgangspunkt som utfordrer status quo, men også om man velger å forholde seg til de rammene som til enhver tid antas å være politisk "nøytrale". Derfor er det et poeng for meg, med denne oppgaven, nettopp å synliggjøre hvordan det politiske og det vitenskapelige inngår i en intern relasjon med hverandre.

### **3.5.3 Etiske vurderinger**

All forskning som gjøres med mennesker, har etiske implikasjoner (Everett & Furseth 2012). Noen studier innebærer imidlertid mennesker i mer sårbare posisjoner enn andre og da er det spesielt viktig å være ekstra påpasselig med de etiske retningslinjene. Selv om mine informanter ikke faller inn under en slik kategori (straffedømte, funksjonshemmede, mindreårige etc.), kan lærere likevel sies å stå i en sårbar posisjon som intervjusubjekter fordi

måten de blir fremstilt på kan påvirke deres omdømme og rolle overfor elever og kollegaer. Det er derfor særlig viktig å etterfølge kravene om *informert samtykke* og *anonymitet* (Ibid.).

Informert samtykke handler om å gi informantene tilstrekkelig informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet (NESH 2016). Datainnsamlingen min inngår i et samarbeidsprosjekt mellom ILS og en av universitetsskolene, og min studie er derfor en del av en felles søknad til NSD. Elevene og lærere har signert samtykkeerklæring hvor de har oppgitt hva de ønsker å delta i.

Både navn på informantene og skolen informantene jobber ved er anonymisert i oppgaven. Fordi det er et begrenset antall skoler som samarbeider med ILS er hensynet til anonymitet og konfidensialitet spesielt viktig å overholde. Jeg har derfor valgt å omtale skolen som en videregående skole på Østlandet, da skolen geografiske beliggenhet ikke er av betydning. Jeg var påpasselig med å informere informantene om dette før intervjuene startet slik at de skulle føle seg trygge til å åpne seg under intervjusituasjonen. En av informantene ga imidlertid uttrykk for at hen hadde blitt intervjuet av såpass mange masterstudenter fra UiO at dette kunne være vanskelig med tanke på anonymitet. Dette anerkjente jeg at var problematisk og jeg forsikret meg derfor om at hen likevel ønsket å bli intervjuet, noe hen kunne bekrefte. Det er imidlertid verdt å være bevisst på at den aktuelle informanten kan ha følt seg mer utsatt under intervjusituasjonen enn de andre.

## 4. Analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere, analysere og diskutere funn fra mitt datamateriale i lys av teoriene som er blitt redegjort for i foregående kapittel. I teorikapitlet har vi sett at ulike forståelser av relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige fremmer ulike politiske og ideologisk forankrede perspektiver på årsaker til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. FN sin definisjon av bærekraftig utvikling representerer et harmoniperspektiv på relasjonen mellom de tre dimensjonene, og fremmer med det en systemlegitimerende tilnærming (Öhman & Öhman 2012). I motsetning til dette står den sosial-kritiske tilnærmingen, som representerer et spesifikt konfliktperspektiv, der det hevdes at strukturelle og systemiske endringer må til for å oppnå målet om en bærekraftig fremtid (Stevenson 2007). Debatten om begrepet bærekraftig utvikling og omfanget av ulike tolkninger av begrepet, gjør det viktig å undersøke hvordan innholdet i UBU tar form når det integreres i undervisningspraksis. I dette kapitlet vil jeg derfor bevege meg fra det abstrakte til det konkrete og undersøke, gjennom en casestudie, hvordan innholdet i UBU tar form når dette integreres i samfunnsfagundervisningen i et tverrfaglig bærekraftprosjekt på en videregående skole på Østlandet. Dette vil jeg undersøke med utgangspunkt i to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til relasjonen mellom økonomisk, sosial og miljømessig bærekraft?*
2. *Hvorvidt ble det fremmet sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet, slik det fremgår av de tre samfunnsfaglærernes refleksjoner og prosjektbeskrivelsen?*

Analysen er strukturert med utgangspunkt i disse to forskningsspørsmålene. Analysens første del vil i hovedsak konsentrere seg om samfunnsfaglærernes refleksjoner rundt bærekraftig utvikling, UBU og sammenhengene mellom de tre dimensjonene mer generelt, i tillegg til det spesifikke bærekraftprosjektet. De tre aspektene som trekkes frem i denne delen er samfunnsfaglærernes forståelser av *tverrfaglighet*, *sammenhenger* og *handlingskompetanse*. De tre fokusområdene er trukket frem fordi dette var temaer som gikk igjen i alle tre intervjuene, og fordi disse temaene kan si noe om hvordan samfunnsfaglærerne forstår relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige. Andre del av analysen

konsentrerer seg mer spesifikt om de tre løsningsalternativene elevene kunne velge mellom i bærekraftprosjektet, hvilke perspektiver de representerer hva gjelder årsaker til og løsninger på den sosio-økologiske krisen, og samfunnsfaglærernes refleksjoner rundt disse perspektivene. Avsnitt 4.2.3 vil kun dreie seg rundt Pål sine refleksjoner og erfaringer da han var den eneste av de tre samfunnsfaglærerne som reflekterte over fraværet av sosial-kritiske perspektiver i undervisningen. Fordi Pål hadde et større ansvar enn de to andre i utformingen av bærekraftprosjektet, anses hans refleksjoner rundt dette som særlig relevante å trekke på.

## **4.1 Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til relasjonen mellom økonomisk, sosial og miljømessig bærekraft?**

### **4.1.1 Ulike tilnærminger til tverrfaglighet**

Bærekraftprosjektet tok utgangspunkt i den overordnede problemstillingen ‘Hvordan stanse menneskeskapt global oppvarming?’ og som det er blitt nevnt i metodekapittelet var prosjektet delt opp i en teoretisk del og en praktisk del (vedlegg 1). I tidsskjemaet til bærekraftprosjektet står det at naturfag og geografi “må ha lagt rammene for prosjektet i form av forståelse av problemkomplekset global oppvarming før prosjektstart”, og at “Norsk og samfunnsfag i forkant av prosjektet må ha gitt elevene kunnskap om kildesøk, kildekritikk, kildeføring og drøftende skriving” (vedlegg 1). Dette antyder at den teoretiske delen omhandlende klima og miljø var forbeholdt geografi og naturfag, mens norsk og samfunnsfag i hovedsak skulle forberede elevene på den praktiske delen av prosjektet. Slik det fremkommer av tidsfristene i prosjektbeskrivelsen (vedlegg 1) hadde samfunnsfaget tatt for seg kildesøk og kildekritikk tidligere i semesteret, og under bærekraftprosjektet hadde derfor norskfaget ansvar for å arbeide videre med drøfting og kildebruk. I tidsplanen står det at samfunnsfag skal bruke en økt til diskusjon av temaet «hva skal vi gjøre med global oppvarming», la elevene velge løsningsalternativ (teknologisk utvikling, politisk endring eller personlig endring) og bli inndelt i grupper på grunnlag av dette (vedlegg 1, s. 1).

Samfunnsfaglærerne skisserer en ansvarfordeling mellom fagene som samsvarer med prosjektplanens beskrivelse. Marte forteller at

i år så hadde ikke jeg så mye med det (teoretiske) å gjøre egentlig i samfunnsfag, siden det var naturfag og geografi som hadde det i forkant. Så nå kom vi egentlig bare inn da, etter to uker og starta det i samfunnsfag, og de på en måte skulle bare velge hva som er løsningen, tre mulige alternativer. Er det politisk, personlig endring eller teknologien liksom (s. 1)



Marte påpeker at fordi samfunnsfag hadde en såpass begrenset rolle i det teoretiske arbeidet i bærekraftprosjektet, gjorde dette at hun var litt usikker på hvordan hun skulle legge opp undervisningen i samfunnsfag, for eksempel hvor mye hun skulle snakke om de ulike løsningsalternativene elevene skulle velge mellom. Hun forteller at fordi naturfag og geografi hadde fått ansvar for den teoretiske delen, valgte hun å ikke gå i dybden på de ulike løsningsalternativene, men heller presentere de overflattisk og fortelle elevene om hvordan de skulle arbeide videre med de ulike løsningsalternativene. Marte påpeker videre at

vi hadde jo hatt om politikk i forkant, så da var det veldig relevant å snakke om hvilke partier ønsker de løsningene og hvilke partier ønsker noen andre løsninger, så vi snakket litt om det (s. 1)

Marte forteller at hun brukte den første timen i undervisningsøkten til å snakke om hvordan de ulike politiske partiene forholder seg til ulike løsningsalternativer, men at hun ideelt sett ville brukt tre undervisningsøkter i samfunnsfag til å snakke om dette. Hun utdyper at

Nei, det er kanskje det jeg tenker litt, om man burde brukt litt mer tid på det i forkant i samfunnsfag og, samtidig så har vi jo prata en del om relevant ting rundt politisk endring da, og jeg følte at vi snakka en del om det da, at du som enkeltperson kan bidra og selv om du ikke har stemmerett så er du viktig del, altså at de ser den sammenhengen, det gjorde de tydeligvis ikke da, så da vet jeg ikke om det er noe som ikke har blitt tydelig nok for de da... (s. 2).

Her gir Marte uttrykk for at hun, i etterkant av bærekraftprosjektet, ikke opplevde at elevene satt igjen med en mer nyansert forståelse av hva de ulike løsningsalternativene innebar, som ifølge Marte henger sammen med at de fikk for lite tid i samfunnsfag til å vurdere og drøfte de ulike løsningsalternativene i forkant av at elevene skulle velge løsningsalternativ. På bakgrunn av disse utdragene kan det tolkes som at Marte ser betydningen av å hjelpe elevene til å forstå hvordan ulike løsningsalternativer reflekterer ulike politiske perspektiver på problemstillingen, samt at de ulike løsningsalternativene ikke er gjensidig utelukkende, men må forstås i sammenheng med hverandre. Marte er særlig opptatt av at elevene skal forstå at det de gjør og tenker som enkeltindivider også er politisk, og at politisk handling krever individuell handling. Med utgangspunkt i dette kan det virke som at Marte anser problemstillingen for å være et politisk anliggende, der de ulike løsningsalternativene fremmer ulike politiske perspektiver som bør utforskes og diskuteres i undervisningen. Dette gjenspeiler den pluralistiske tradisjonen, der det er et poeng å oppfordre elevene til å

undersøke hvilke kunnskapsgrunnlag, interesser og verdier som ligger til grunn for ulike standpunkt hva gjelder årsaken til og løsninger på den sosio-økologiske krisen (Öhman 2009). I forlengelse av dette gir Marte også uttrykk for at samfunnsfaget skulle hatt en mer sentral rolle i den teoretiske delen av bærekraftprosjektet, slik at elevene kunne tilegnet seg kunnskap om og drøftet hva som er årsaken til klimaendringene fra et samfunnsfaglig perspektiv. Dette kan tolkes som at Marte anser samfunnsfaget for å spille en viktig rolle for å kunne besvare den aktuelle problemstillingen. I tillegg til å fremme det politiske aspektet ved problemstillingen, hvor hun anerkjenner at *løsningen* på problemstillingen er politisk, fremmer Marte også en forståelse av at *årsakene* til menneskeskapt global oppvarming også krever kunnskap om prosesser i den sosiale verden, i tillegg til kunnskap om prosesser i den biofysiske verden (Huckle 2004). Med dette utfordrer Marte bærekraftprosjektets tilnærming slik det fremgår av prosjektbeskrivelsen, som antyder at naturvitenskapelig kunnskap om klimaprosesser vil gi elevene et tilfredsstillende grunnlag til å ta et informert valg om hva som skal til for å løse ‘menneskeskapt global oppvarming’.

Pål ga uttrykk for at han anså ansvarsfordelingen mellom fagene som mindre problematisk enn det Marte gjorde. Han påpeker blant annet at

Jeg synes det er naturlig at geografi og naturfag, spesielt naturfag, ser mer på de naturmessige implikasjonene av det vi mennesker gjør, (...) så er det samfunnsfag som har ansvar for å se på hva vi skal gjøre, altså ta den diskusjonen (Pål, s. 11)

Her antyder Pål at han tenker at ansvarsfordelingen mellom fagene er “naturlig”, og understreker videre at fordi global oppvarming og klimaendringer er faktakunnskap er det nok om elevene kan gjengi at “det er sånn det er og sånn det blir” (s. 7). Samtidig understreker Pål at samfunnsfaget har en viktig rolle for å drøfte hva vi kan gjøre for å løse de utfordringene vi står overfor. Med dette gir Pål uttrykk for at problemstillingen innbefatter flere dimensjoner enn det rent naturfaglige, men at naturfaget har et særlig ansvar for å gi elevene kunnskap om klimaprosessene. På tross av at Pål også gir uttrykk for at temaer som klima og miljø tilhører naturfaget og at naturfag derfor burde ha ansvar for å legge det faglige grunnlaget for bærekraftprosjektet, hevder han samtidig at samfunnsfaget har

et ansvar for å se på sammenhenger som de andre fagene ikke kan ha, fordi at jeg synes det blir unaturlig at man skal diskutere virkninger for arbeidsløshet i naturfag, hvis du sier at “hvis vi slipper ut de og de stoffene, så skjer sånn og sånn i naturen” det er naturfag, men hva skjer hvis vi renser det, da blir det høyere priser og da legges kanskje den fabrikk ned - det er samfunnsfag (Pål, s. 11)

I dette utdraget kan det på den ene siden virke som at Pål setter opp et skarpt skille mellom de ulike fagdisiplinene, da han hevder det blir “unaturlig” om naturfag skal drøfte eller diskutere samfunnsfaglige prosesser. På den andre siden påpeker Pål her at ‘hvis vi slipper ut de og de stoffene, så skjer sånn og sånn i naturen’ og videre at måten vi velger å håndtere denne utviklingen på, for eksempel gjennom å sette i gang tiltak for å ‘rense’ luften, vil kunne føre til at fabrikker må legge ned som igjen vil føre til arbeidsledighet. Med dette resonnementet kan det tolkes som at Pål oppfatter kunnskap om samfunnsutviklingen som en sentral faktor for å forstå naturens utvikling og omvendt, og at disse prosessene derfor ikke kan forstås isolert fra hverandre. Dette kommer også til uttrykk videre i intervjuet med Pål når han understreker at kunnskapen fra naturfag bør legge premissene for diskusjonene i samfunnsfag, og at samfunnsfaglærere bør ha med deg denne kunnskapen inn i faget for å unngå at samfunnsfag “kun handler om sosiale aspekter, som at det naturmessige ikke spilte noen rolle” (s. 12). Dette indikerer at Pål ser behov for en interdisiplinær tilnærming, da han gir uttrykk for at kunnskapen fra ulike fagdisipliner, og særlig den fra naturfag og samfunnsfag, ikke er mulig å forstå uavhengig av hverandre (Huckle 2004). Eksemplet Pål bruker i utdraget over viser også at Pål selv har en kritisk tilnærming til den aktuelle problemstillingen, da han vektlegger betydningen av å se på de sosio-økonomiske konsekvensene av miljøtiltak. Med dette gir Pål uttrykk for at han anser de ulike dimensjonene for å være internt relaterte, der det miljømessige ikke kan forstås uavhengig av det økonomiske og sosiale (Ollman 2003).

På den andre siden antyder Pål at den miljømessige dimensjonen bør ha en prioritert rolle i UBU, noe som blir spesielt tydelig når han påpeker at det viktigste for han er å gi elevene “den kriseforståelsen som jeg mener at de burde ha da, i forhold til hvor alvorlig klimautfordringene er “ (s. 2) og at han tenker at “det må jeg fortelle dem, jeg må fortelle dem eksplisitt på forskjellige måter at klimaendringene er et kjempeproblem som du må ta alvorlig” (s. 7), og at dette bør være naturfag og geografi sitt ansvar. Med dette gir Pål uttrykk for at økt naturvitenskapelig kunnskap om økologiske prosesser og konsekvenser av global oppvarming kan føre til at elevene endrer holdninger og handlingsmønstre. En slik tilnærming samsvarer med den normative tradisjonen, som bygger på ideen om at det er mulig å utvikle “gode” holdninger og verdier gjennom økt kunnskap om naturen, og at skolens oppgave derfor er å overføre denne kunnskapen til elevene for å endre elevenes atferd i en “miljøvennlig” retning og oppfordre dem til å støtte en miljøvennlig omstilling av samfunnet (Öhman 2009). Pål gir med dette uttrykk for å ha to ulike tilnærminger hva gjelder relasjonen mellom de ulike dimensjonene, der han på den ene siden forfekter en

interdisiplinær tilnærming til tverrfaglighet, og med det fremmer et sosial-kritisk perspektiv på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige. På den andre siden fremmer Pål en tilnærming der hensynet til naturen og det miljømessige synes å overgå hensynet til sosiale og økonomiske forhold. Dette gjenspeiler en tendens som Ollman (2003) og Malm (2016) mener er utbredt i vår tid, hvor flere hevder at naturvitenskapelig kunnskap alene er nok for å forstå krisen vi står overfor. Dette er imidlertid problematisk, ifølge Ollman (2003) og Malm (2016), fordi naturvitere kun kan fortelle oss at klimaendringene er menneskeskapt, men ikke si noe om hvilke historiske prosesser som har forårsaket denne utviklingen. Forklaringsmodeller som støtter seg på naturvitenskapen alene, skaper dermed en forestilling om at den sosio-økologiske krisen er et resultat av menneskeheten *i sin essens*, uavhengig av de sosiale relasjonene vi inngår i, og kan med det kritiseres for å fremme en essensialistisk tilnærming til både menneske og naturen (Malm 2016).

Ifølge Lasse er det er naturfag sin oppgave å legge det faglige grunnlaget når det kommer til temaer som global oppvarming og klimaendringer. Han hevder at dette er naturfaglige temaer og påpeker at han derfor ikke så behovet for å undervise mer om disse temaene i samfunnsfagsundervisningen (s. 6). Lasse påpeker også at

altså det er også litt sånn, hvis du skal knytte sammen bærekraftig løsning av en konflikt og bærekraftig innvandringspolitikk og sånt noe, så er det kanskje litt vanskelig og da knytte klima til det i tillegg, jeg tror det blir veldig mye rot (s. 8)

Her uttrykker Lasse at han har vanskelig for å forstå hvordan temaer som for eksempel bærekraftig innvandringspolitikk og bærekraftig konfliktløsning henger sammen med temaer som global oppvarming. Bærekraftig innvandringspolitikk og konfliktløsning faller inn under kategorien sosial bærekraft, slik det fremgår i FN sin definisjon av denne dimensjonen (FN-sambandet). Lasse sin tilnærming indikerer at han på den ene siden anerkjenner at bærekraftig utvikling innbefatter flere dimensjoner, men på den andre siden tenker at miljømessig og sosial bærekraft kan forstås og behandles som ulike og adskilte sfærer. Når jeg spør Lasse hva han tenker om implementeringen av bærekraftig utvikling i den nye læreplanen i samfunnskunnskap (tidligere samfunnsfag), svarer han at:

det spør hvordan det blir da, for hva som er bærekraftig ut fra forslaget til den nye læreplanen, så er det jo, som jeg leser det, å gjøre med bærekraftig innvandring, bærekraftig økonomisk bruk og sånt noe, og ikke klima... det eneste stedet det blir brukt er vel i bærekraftige løsninger rundt konflikter, tror jeg det var. Og da tolka jeg det som at klima kanskje skal vektlegges mer i de andre fagene, for det er spesifikt nevnt i geografi f.eks., så jeg tror ikke det er noen tilfeldighet om at det var forslag om at det (klima) skulle tas vekk i

samfunnsfag, og det er helt greit egentlig, for hvis det dekkes mye i de andre fagene så kan man heller fokusere mer på andre problemstillinger i samfunnsfag og få mer tid til det, istedenfor å kutte ut andre ting i samfunnsfag og bare ha klima der (s.7).

I dette utdraget er det tydelig at Lasse oppfatter bærekraftig utvikling som et komplekst begrep som innbefatter sosiale og økonomiske dimensjoner så vel som det miljømessige. Han påpeker også at samfunnsfaget har et særlig ansvar for å dekke andre aspekter enn det miljømessige i UBU, og er derfor positiv til at 'klima' er utelatt fra læreplanen i samfunnsfag slik at samfunnsfag får tid til å konsentrere seg om andre problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. Med dette fremmer Lasse en forståelse som samsvarer med den 'brede' definisjonen av bærekraftig utvikling, der bærekraftsutfordringene omfatter både miljømessige, sosiale og økonomiske dimensjoner (Stevenson 2007). Som det er blitt belyst finnes det imidlertid ulike måter å forstå sammenhengen mellom de tre dimensjonene på. Slik det kommer til uttrykk i utdragene over anerkjenner Lasse på den ene siden at bærekraftig utvikling innbefatter flere dimensjoner, men gir samtidig uttrykk for at han helst ser at dimensjonene fordeles mellom ulike fag for å unngå for mye "rot" i undervisningen. Med dette fremmer Lasse en tilnærming som samsvarer med det Klein (2017) omtaler som instrumentell tverrfaglighet, der det anerkjennes at det kreves innsikt fra ulike fagdisipliner for å løse den aktuelle problemstillingen, men hvor en unngår de epistemologiske spørsmålene som den kritiske tilnærmingen skaper. Til grunn for en instrumentell tilnærming ligger det imidlertid en antakelse om at virkeligheten består av mange ulike og fragmenterte deler som påvirker hverandre, men som kan forstås og behandles isolert (Ollman 2003). Foster (2000) hevder at det til grunn for en slik tilnærming ligger en dualistisk forståelse av forholdet mellom menneske og naturen. Ifølge Foster (2000) er dette problematisk da drivkreftene bak den sosio-økologiske krisen verken er mulig å forstå eller løse uten å ta i betraktning *metabolismen* mellom menneske og naturen, altså menneskets og naturens gjensidig avhengige utviklingsprosess, og undersøke hvordan denne *metabolismen* har endret seg over tid.

#### **4.1.2 Et ansvar for å se på sammenhenger**

Som det fremkommer i 4.1.1 har samfunnsfaglærerne en noe ulik oppfatning av ansvarsfordelingen mellom de ulike fagene i bærekraftprosjektet. Alle tre samfunnsfaglærerne gir uttrykk for at de var positive til en tverrfaglig tilnærming i bærekraftprosjektet, der problemstillingen ble belyst fra ulike perspektiver, men fremmer ulike forståelser av hva tverrfaglighet innebærer og *bør* innebære. Deres ulike forståelser av

ansvarsfordelingen mellom fagene reflekterer ulike syn på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige. Fokuset på ‘sammenhenger’ og ‘helhetsforståelse’ er imidlertid noe som går igjen i alle tre intervjuene. Når jeg spør Marte hva hun ville gjort i samfunnsfagundervisningen om de hadde fått mer tid i forkant, svarer hun blant annet at

da tenker jeg det hadde vært å prøve å samle trådene litt mer for dem (elevene), som jeg prøvde å diskutere med dem litt underveis, det å se den store sammenhengen. Og tenke at du som enkeltmenneske kan bidra og at det du gjør på personlig plan og holdningene dine er med på å kanskje styre hvilket politisk ståsted du har og at det med å styre politikken og at igjen politikken kanskje er avhengig av den teknologiske utviklingen. Hjelp dem til å forstå de store linjene og sammenhengene (s. 2).

Her uttrykker Marte at hun synes det er viktig å hjelpe elevene til å “samle trådene” og forstå “den store sammenhengen”, som for henne vil si å forstå sammenhengen mellom politiske handlinger og det en gjør og bidrar med som enkeltperson, samt hvordan teknologisk utvikling henger sammen med politisk endring. For Marte handlet dette om at elevene skulle få innsikt i at problemstillingen kunne forstås og håndteres på ulike måter, og at ulike alternativer og perspektiver ikke nødvendigvis er gjensidig utelukkende, men ofte avhenger av hverandre. Marte forteller at hun opplevde at mange av elevene i slutten av prosjektperioden fortsatt hadde en “svart-hvitt-tilnærming” til de ulike alternativene, noe Marte mener har å gjøre med at de ikke fikk nok tid til å drøfte de ulike løsningsalternativene og se på sammenhengen mellom dem (s. 2). Marte påpeker at det også hadde vært en fordel om hun hadde fått tid til å minne elevene på tidligere temaer de hadde gjennomgått i samfunnsfagundervisningen, for eksempel om ulike kanaler for politisk påvirkning, slik at elevene kunne bruke sine forkunnskaper for å drøfte de ulike løsningsalternativene (s. 2).

Når jeg spør Lasse hva han tenker er det viktigste samfunnsfag kunne bidra med i bærekraftprosjektet svarer også han

at man kan se det i en større sammenheng og se hva som kan gjøres, jeg tror kanskje mest det - hva som kan gjøres og hva som er mulig, hva som er en god løsning eller ikke en god løsning (s. 4)

Med dette uttrykker Lasse at han tenker at samfunnsfaget hadde en spesielt viktig rolle i bærekraftprosjektet for å belyse sammenhengen mellom de ulike løsningsalternativene. Det samme antyder Pål når han uttrykker at samfunnsfaget har “et ansvar for å se på sammenhenger som de andre fagene ikke kan ha” (s. 11). På bakgrunn av disse utdragene kan det virke som at både Marte, Lasse og Pål er opptatt av at elevene skal få en nyansert

tilnærming til problemstillingen og at de skal forstå at det ikke finnes et enkelt eller entydig svar på sammensatte og komplekse problemstillinger. Evnen til å håndtere kompleksitet, som samfunnsfaglærerne synes å vektlegge, er regnet som en sentral kompetanse i UBU (Rieckmann 2012). Kvamme & Sæther (2019) påpeker at problemstillinger knyttet til bærekraft ofte beskrives som “wicked problems”, altså gjenstridige problemer preget av usikkerhet og verdikonflikter. De påpeker at for å håndtere slike gjenstridige problemstillinger kreves det ulike kompetanser, da løsningene på problemet ofte er sammensatte. Fordi UBU er et felt som er preget av slike problemstillinger, regnes systemtenkning og systemforståelse som en av de viktigste kompetansene for å skape en bærekraftig fremtid (Rieckmann 2012).

Ifølge Sinnes (2015) handler systemforståelse om å forstå hvordan økonomiske, samfunnsmessige og naturvitenskapelige problemstillinger ofte er sammenvevd i hverandre, og at det ofte finnes ulike svar på samme spørsmål alt etter hvilket perspektiv man ser spørsmålet fra. Å forstå sammenhenger i UBU retter seg altså mot å forstå hvordan økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner henger sammen. I bærekraftprosjektet, der de forholdt seg til kompetansemålene i KL06, var et av kompetansemålene som var oppført for samfunnsfag at elevene skulle “diskutere omgrepa økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling og forholdet mellom dei” (Utdanningsdirektoratet 2013). Dette kompetansemålet antyder at samfunnsfag nettopp hadde et ansvar for å drøfte sammenhengen mellom økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner, og åpner også for å drøfte eventuelle spenninger mellom dimensjonene (Öhman & Öhman 2012). Verken Marte eller Lasse nevner imidlertid forholdet mellom de ulike dimensjonene eksplisitt når de snakker om “evnen til å forstå sammenhenger”, men er først og fremst opptatt av hvordan de ulike løsningsalternativer henger sammen. Under intervjuene spurte jeg derfor samfunnsfaglærerne om hvilke samfunnsfaglige temaer de tenkte det kunne vært aktuelt å diskutere i samfunnsfagundervisningen hvis de hadde fått tid til det. På dette svarer Marte at

en naturlig kobling er det med globalisering i handel og den biten av det - hvor bærekraftig er det med handelsavtaler eller er vi avhengig av det? er det bra eller ikke bra for fattige land? hvor mye ønsker vi å frakte varer rundt halve jorda? Så der er det kjempe relevant tenker jeg (s. 7)

I dette utdraget påpeker Marte at det hadde vært relevant å snakke om internasjonale handelsavtaler og globalisering for å drøfte problemstillingen om menneskeskapt global oppvarming. Med dette knytter Marte den miljømessige dimensjonen direkte til den

økonomiske og sosiale dimensjonen, og spør seg hvordan økonomisk globalisering kan ses i sammenheng med miljø- og fattigdomsspørsmål. Dette indikerer at Marte selv er bevisst på at det finnes mulig spenninger mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, og hun understreker at det hadde vært “kjempe relevant” å drøfte dette i samfunnsfagundervisningen under bærekraftprosjektet. Pål trekker også frem “internasjonale avtaler” og “konkret kunnskap om norsk økonomisk politikk” (s. 13) som relevante samfunnsfaglige temaer for å drøfte den aktuelle problemstillingen. Han påpeker også at kompetansemålet som handler om å “se på sammenhengen mellom begrepene levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling (...) er et fint kompetansemål som egentlig dekker det som er kjernen på det området” (s. 10), og understreker at dette kompetansemålet legger til rette for å se på sammenhenger mellom økonomiske, sosiale og miljømessige tiltak. Ifølge Pål skiller nettopp dette kompetansemålet KL06 fra den nye læreplanen, som han mener er preget av at

hvert fag ser på hver sin del og ingen fag vil se på koblinga, og du får sånn sektorproblematikk, som du også har i statsvitenskapen, at det som miljøvernmyndighetene mener er bra, det mener landbruksmyndighetene er dårlig og fiskerimyndighetene er i hvert fall helt uenige i det, sånn at hvert fag blir mer et sektorfag da, istedenfor at de samarbeider og interagerer for å øke den helhetlige kompetansen (s. 11).

Med dette understreker Pål betydningen av å se på sammenhengen mellom de ulike dimensjonene i bærekraftig utvikling, og å diskutere hvordan ulike løsningstiltak fremmer ulike forståelser av forholdet mellom økonomiske, sosiale og miljømessige hensyn. Dette indikerer at både Pål og Marte er opptatt av at elevene skal utvikle en kritisk tilnærming til feltet der konfliktperspektiver drøftes og harmoniperspektivet utfordres (Öhman & Öhman 2012). Dette ble imidlertid ikke drøftet i samfunnsfagundervisningen. Dette kan på den ene siden forstås i forlengelse av bærekraftprosjektets rammebetingelser, hva gjelder tids- og ansvarsfordeling mellom fagene, slik særlig Marte påpeker. På den andre siden kan det virke som at samfunnsfaglærerne selv er mer opptatt av handlingsaspektet i undervisningen enn av innholdsaspektet, og derfor fokuserer mer på sammenhengen mellom ulike handlingsalternativer enn mellom de ulike dimensjonene. Som vi skal se i det påfølgende avsnittet hevder imidlertid samfunnsfaglærerne at bærekraftprosjektet, ved å legge til rette for aktiv deltakelse og handling, åpnet for kritisk drøfting og refleksjon rundt ulike perspektiver og tilnærminger.



### 4.1.3 Læring gjennom handling?

I 4.1.2 kom det frem at både prosjektbeskrivelsen og samfunnsfaglærerne var bevisst ulike forståelser av relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, samt mulige spenninger mellom de ulike dimensjonene. Samfunnsfaglærerne antyder imidlertid at dette ikke ble drøftet sammen med elevene i samfunnsfagundervisningen, men at bærekraftprosjektet likevel la til rette for kritisk refleksjon.

Som vi har sett hadde samfunnsfag et særlig ansvar for den praktiske delen av bærekraftprosjektet som retter seg inn mot handlingsaspektet i prosjektet, der elevene ble satt i kontakt med eksterne aktører for å sette seg inn i og finne ut mer om det løsningsalternativet de hadde valgt. I prosjektplanen står det at det overordnede målet med bærekraftprosjektet er å styrke elevenes handlingskompetanse (vedlegg, s. 1). Ifølge Rieckmann (2012) regnes handlingskompetanse som en av de viktigste kompetansene for å kunne skape en bærekraftig fremtid, ved siden av systemforståelseskompetanse. Sinnes (2015) påpeker at forskningsviser at elevene ikke endrer holdninger og handlingsmønstre på tross av økt kunnskap om klimaendringene, og at elevene derfor også må lære gjennom deltakelse og aktiv handling. Pål sin tilnærming samsvarer således med mye av forskningslitteraturen på feltet når han påpeker at

jeg likte selve ideen om dette med handlingskompetanse, som er et begrep jeg ikke egentlig hadde reflektert over før jeg hørte om det der, men som appellerte til meg med en gang, at elevene ikke bare får teoretisk vite hva som må gjøres, men prøver å gjøre. At skolen skal gjøre dem kapable til å gjøre (...). Det å bare gjøre, det syns jeg var en veldig god idé (Pål, s. 8)

Her uttrykker Pål at han synes det var positivt at elevene fikk mulighet til å handle istedenfor å bare få teoretisk kunnskap om hva som kan gjøres. Med dette kan det virke som at Pål tenker at elevene lærer mer gjennom å handle enn gjennom formidling av teoretisk kunnskap, og han var derfor opptatt av at “de (elevene) skulle starte med sine forforståelser, og så heller lede seg i retning av en riktigere forståelse etterhvert, nettopp ved å forske på det de hadde valgt som utgangspunkt da” (s. 4). Pål hevder at bærekraftprosjektet, ved å tilrettelegge for handling og deltakelse, nettopp åpnet for kritisk refleksjon og læring. Ved at elevene *selv* fikk utforske ulike løsningsalternativer, hevder Pål at elevene fikk innblikk i både fordeler og ulemper ved de ulike løsningsalternativene. Pål forteller for eksempel at mange av elevene som valgte teknologisk utvikling som løsningsalternativ endte opp med å være kritiske til

dette tiltaket og kom frem til at teknologisk utvikling ikke er nok, men at det må politiske endringer til for å endre samfunnet i en bærekraftig retning (s. 12). Marte gir uttrykk for en lignende tilnærming når hun forteller at hun opplevde at mange av elevene viste mer engasjement i bærekraftprosjektet enn de pleide å gjøre og påpeker at:

For noen tror jeg det handler om at det er en praktisk ting de skal gjøre (...) og mange syns det var veldig gøy å være ute hos bedrifter og søke og spørre og se hvordan de jobber og hva som faktisk skjer liksom. (...) Ja, alt som gjør at det blir litt mer nært. Det var jo noen som var og besøkte politikere, og de var veldig sånn, at de fikk prate og høre deres personlige mening og ikke bare leser om det, leser i et blad hva et parti mener, men spør og stiller de spørsmål. (...) Det er noe med det, at når du har vært der og snakket med de ansikt til ansikt at det blir mer personlig. Og at det var ungdomspartier, at dette er ikke bare noen som sitter på stortinget som har all makt, det er engasjerte folk som bare er litt eldre enn dere selv (s.8)

I dette utdraget forteller Marte at hun opplevde at elevene synes det var gøy og engasjerende å utføre praktiske oppgaver der de fikk mulighet til å møte aktører og lære gjennom å søke, spørre og se hva som *faktisk* skjer ute i samfunnet. Marte er spesielt opptatt av at elevene skal få oppleve at de som enkeltmennesker har en betydning i samfunnet og at alle har mulighet til å påvirke samfunnet gjennom engasjement og handling. Hun forteller at hun opplevde at mange av elevene hadde en oppfatning av at

politikk det har ikke jeg noen mulighet til å påvirke eller det handler ikke om meg i det hele tatt, det er noe der ute som voksne og andre personer driver med, noen som sitter på stortinget som er helt utenfor min påvirkningsevne som menneske. (s. 2)

I dette utdraget antyder Marte at det er elevenes opplevelse av maktesløshet som står i veien for deres engasjement for miljø og bærekraft, og hun påpeker at bærekraftprosjektet nettopp kunne bidra til å tilgjengeliggjøre ulike kanaler for påvirkning ved at elevene fikk anledning til å møte og prate med mennesker som jobber i ulike bedrifter og er politisk aktive. På bakgrunn av dette kan det virke som at både Pål og Marte lener seg på filosofien om at læring skjer gjennom handling, samhandling og interaksjon med ens omgivelser (Dewey 2000). Selv om det kun er Pål som bruker begrepet handlingskompetanse eksplisitt, gir begge uttrykk for at de anså det "å lære å gjøre" som en helt sentral del av bærekraftprosjektet. Pål og Marte sin tilnærming samsvarer således med Sinnes (2015) sin forståelse av handlingskompetanse, som handler om å lære seg hvordan en kan påvirke samfunnet både på et politisk og personlig plan, samt få redskaper til å forstå hvordan beslutninger blir tatt i samfunnet. Sinnes (2015) understreker at handlingskompetanse som en tilnærming har som mål å utvikle kapasiteten og muligheten elevene har til å kunne ta aktivt del i å skape sine egne levevilkår (s. 44). En slik

forståelse av handlingskompetanse tar utgangspunkt i ideen om at handling i seg selv kan føre til læring og utvikling.

Mogensen & Schnack (2010) påpeker imidlertid at handlingskompetanse ikke må forveksles med aktivitet *i* seg selv og *for* seg selv, men må forstås som målrettet handling for å løse en spesifikk problemstilling. I bærekraftprosjektet var det tydelig at målet var at elevene skulle velge et løsningsalternativ som de selv hadde tro på for å løse problemstillingen «hvordan stanse menneskeskapt global oppvarming?», og handlingen var i så måte målrettet. Som det fremgår av intervjuene var det også tydelig at samfunnsfaglærernes motivasjon for å legge til rette for aktiv handling og deltakelse i undervisningen, handlet om at elevene skulle få innblikk i fordeler og ulemper ved ulike løsningsalternativer og på den måten få et kritisk blikk på årsaker til og løsninger på problemstillingen. Mogensen & Schnack (2010) påpeker imidlertid at problemorientert utdanningsvirksomhet, slik bærekraftprosjektet er et eksempel på, må oppfordre til kritisk og løsningsorientert handling og ikke bare til aktivitet som en *motvekt* til teoretisk undervisning. Med dette understrekes det at handlingsorientert formidling og læring innehar spesifikke læringspotensial. Dette krever blant annet at elevene bevisstgjøres om de sosiale og politiske interessekonfliktene som ligger bak den aktuelle problemstillingen, slik at handlingen kan rettes mot å løse problemstillingens bakenforliggende årsaker (Mogensen & Schnack 2010; Stevenson 2007; Dimick 2015). Mogensen & Schnack (2010) understreker at dette er spesielt viktig i møte med UBU (og andre temaer) som innebærer interessekonflikter- og motsetninger i samfunnet, for å unngå at undervisningen blir et middel for å fremme noen bestemte politiske perspektiver.

Som vi har sett tilrettela bærekraftprosjektet for at elevene skulle handle aktivt for å bidra til å løse problemstillingen ‘hvordan stanse menneskeskapt global oppvarming?’. På grunn av ansvarsfordelingen mellom fagene var det imidlertid et svært begrenset rom for å drøfte og diskutere hvordan de ulike tilnærmingene fremmer ulike forståelser av relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, og hvordan tilnærmingene kan knyttes til ulike ideologier og politiske interesser i samfunnet (Stevenson 2007). Både Marte og Pål gir uttrykk for at de synes det er viktig å drøfte nettopp dette, men støtter seg på filosofien om at handling skaper læring og at bærekraftprosjektet derfor la til rette for kritisk refleksjon og læring ved å tilrettelegge for handling. Denne tilnærming står imidlertid i konflikt med handlingskompetanse-tilnærmingen, som også i tråd med Freire (2003) sin pedagogiske filosofi, hevder at endrings- og problemorienterte handlinger krever refleksjon rundt problemstillingens bakenforliggende årsaker. Ifølge Freire (2003) vokser transformative

handlinger ut av transformativ læringsprosesser, der en gjennom kritisk refleksjon og utforskning av ens ontologiske og epistemologiske antakelser, kan oppnå bevissthet om virkeligheten og dermed også kan bidra til å endre den.

Samtidig påpeker Freire (2013) at bevisstgjørende og frigjørende undervisning også krever endringer i måten undervisningen er lagt opp på, da endringer av maktstrukturer i samfunnet også krever endringer av de maktstrukturene som ofte gjør seg gjeldende i kunnskapsoverføring. Endringer av slike maktstrukturer går, ifølge Freire (2003), blant annet ut på å skape undervisning der elevenes egne erfaringer står i sentrum. Samfunnsfaglærernes fokus på at elevene skulle få ta selvstendige valg og handle på bakgrunn av egne forforståelser og erfaringer kan tolkes som et uttrykk for at de ønsket å legge til rette for andre tilnærminger til læring enn den tradisjonelle, lærerstyrte undervisningsformen. Dette samsvarer også med måten bærekraftprosjektet var lagt opp på, slik det fremgår av prosjektbeskrivelsen. Spørsmål er imidlertid hvorvidt dette i seg selv skapte rom for å reflektere over og utfordre strukturer som gjør seg gjeldende på samfunnsnivå, slik Freire (2003) oppfordrer til, eller om fokuset på handling gikk på bekostning av kritisk refleksjon og bevisstgjøring i undervisningen. Dette vil drøftes nærmere i påfølgende kapittel, hvor jeg vil undersøke hvorvidt de ulike løsningsalternativene elevene kunne velge mellom og handle på bakgrunn av i bærekraftprosjektet, åpnet for å drøfte sosial-kritiske perspektiver.

#### **4.1.4 Oppsummering**

I dette kapittelet fremgår det av intervjuene med samfunnsfaglærerne og av prosjektbeskrivelsen at bærekraftprosjektet innebar en tydelig ansvarsfordeling mellom de ulike fagene, som gikk ut på at samfunnsfag i all hovedsak hadde ansvar for den praktiske delen, mens naturfag hadde hovedansvaret for den teoretiske delen. Samfunnsfaglærerne bekrefter denne ansvarsfordelingen, men har noe ulike oppfatninger av hvilke implikasjoner dette hadde for bærekraftprosjektet. Alle tre antyder at de var positive til en tverrfaglig tilnærming til bærekraftprosjektet og fremmer en forståelse av bærekraftig utvikling som samsvarer med den 'brede' forståelsen, som innbefatter både økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner (Stevenson 2007). Lasse gir imidlertid uttrykk for å ha en instrumentell forståelse av tverrfaglighet (Klein 2017), og fremmer med det en forståelse av relasjonen mellom dimensjonene som samsvarer med det Ollman (2003) omtaler som en liberal tilnærming. Både Pål og Marte har imidlertid en mer kritisk tilnærming til

tverrfaglighet (Klein 2017) ved at begge anser samfunnsfaget for å ha en sentral rolle i å drøfte problemstillingen om menneskeskapt global oppvarming. Med dette gir begge uttrykk for at prosesser i naturen og i samfunnet må ses i sammenheng med hverandre for å forstå årsaken til og løsninger på den sosio-økologiske krisen vi står overfor, og antyder med det en forståelse av samfunnets og naturens utvikling som internt relaterte (Foster 2000; Ollman 2003). Begge gir også uttrykk for at de synes det er viktig å drøfte mulige spenninger og motsetninger mellom de ulike dimensjonene, og fremmer med det et konfliktperspektiv på relasjonen mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige (Öhman & Öhman 2012). I bærekraftprosjektets prosjektbeskrivelse oppfordrer også et av kompetansemålene i samfunnsfag til å drøfte relasjonen mellom de ulike dimensjonene. Ifølge samfunnsfaglærerne ble dette imidlertid ikke drøftet i samfunnsfagundervisningen, da bærekraftprosjektets rammebetingelser ikke tillot dette. Både Pål og Marte påpeker imidlertid at bærekraftprosjektet, gjennom å legge til rette for handling og deltakelse, likevel åpnet for at elevene kunne reflektere kritisk rundt de ulike løsningsalternativene. Denne tilnærmingen samsvarer med mye av forskningslitteraturen på UBU som nettopp oppfordrer til å skape læring *i og gjennom* bærekraftig utvikling (Sinnes 2015). Mogensen & Schnack (2010) hevder imidlertid at denne tilnærmingen, der en antar at handling *i seg selv* vil føre til læring og endring, står i konflikt med den kritisk funderte handlingskompetanse-tilnærmingen. Handlingskompetanse-tilnærmingen representerer en helhetlig, kritisk og endringsorientert tilnærming til læring, der kritisk refleksjon og handling ikke kan forstås uavhengig av hverandre. Det dialektiske samspillet mellom kritisk refleksjon og handling står også helt sentralt hos Freire (2003) sitt praxis-begrep. Dette handler om at mennesker, gjennom kritisk refleksjon og dialog, kan oppnå en kollektiv bevissthet om virkeligheten og dermed også kan bidra til å endre den. Slik bevisstgjøring avhenger, ifølge Freire (2003), av kritisk utforskning av de ontologiske og epistemologiske antakelsene som former ens forståelse av virkeligheten.

## 4.2 Hvorvidt ble det fremmet sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet?

I teorikapittelet skisseres et skille mellom *systemlegitimerende* og *systemkritiske* tilnærminger til klima- og miljøproblemene, hvor førstnevnte kategori innebærer en ‘teknisk’ og en ‘politisk’ tilnærming, mens sistnevnte kategori innebærer en ‘sosial-kritisk’ og en ‘alternativ’ tilnærming (Stevenson 2007). De ulike tilnærmingene representerer ulike ideologisk forankrede perspektiver på årsaker til og løsninger på miljøproblemene, og fremmer med det ulike forståelser av forholdet mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige. Overordnet sett representerer de systemlegitimerende tilnærmingene et harmoniperspektiv, der de tre dimensjonene antas å inngå i en harmonisk relasjon med hverandre, mens de systemkritiske tilnærmingene fremmer et konfliktperspektiv, der det hevdes å være uunngåelige spenninger og motsetninger mellom økonomisk, sosial og økologisk utvikling (Öhman & Öhman 2012).

I forrige analysekapittel så vi at samfunnsfaglærerne var opptatt av å bevisstgjøre elevene om at det finnes ulike perspektiver på årsaker til og løsninger på bærekraftsutfordringene, noe som samsvarer med en pluralistisk tilnærming til UBU (Öhman 2009). Både Marte og Pål ga også uttrykk for at de var bevisst spenninger og motsetninger mellom det økonomiske, sosiale og miljømessige, og åpnet således for å drøfte konfliktperspektiver. Dette ble imidlertid ikke drøftet i samfunnsfagundervisning, men Marte og Pål hevder at bærekraftprosjektet likevel la til rette for kritisk refleksjon av ulike perspektiver og tilnærming gjennom aktiv handling og deltakelse. I følgende kapittel vil jeg undersøke, med utgangspunkt i prosjektbeskrivelsen og intervjuene med samfunnsfaglærerne, hvilke perspektiver som ble fremmet i det tverrfaglige bærekraftprosjektet og hvorvidt det ble skapt rom for å drøfte sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet.

### 4.2.1 Selektiv pluralisme

I prosjektplanen står det at “elevene skal bli bevisst på ulike muligheter for å stanse klimaendringene”, og videre at elevene skal få utforske ulike måter å bidra på, enten gjennom personlig forbruksendringer, teknologisk utvikling eller politisk handling (Vedlegg 1, s. 1). Poenget med de ulike alternativene var altså at elevene skulle få kjennskap til at det finnes ulike perspektiver på hvordan bærekraftsutfordringene kan håndteres. I følgende avsnitt vil jeg undersøke hvilke perspektiver de ulike løsningsalternativene representerte, slik de ble fremstilt i prosjektbeskrivelsen og i intervjuene med samfunnsfaglærerne.

De som valgte personlig endring kunne selv velge hva de ønsket å gjøre, men ifølge Pål var elevene som valgte dette alternativet opptatt av å spise mindre kjøtt, dusje mindre, ha “shoppestopp” eller benytte seg mer av kollektivtransport. Denne tilnærmingen kan dermed sies å fremme en individualistisk tilnærming, der individets handlinger anses som den viktigste drivkraften for endring. Denne tilnærmingen samsvarer, ifølge Shove (2009), med den dominerende politiske diskursen rundt klima og miljø, der individets holdninger, atferd og valg er i fokus. Ifølge Dimick (2015) og Melo-Escrihuela (2008) reflekterer dette en nyliberal tilnærming der ansvaret for klimaendringene overføres fra staten og private bedrifter over på enkeltindivider, hvor enkeltindivider blir oppfordret til å være “gode medborgere” og ta ansvar for miljøet, mens sosiale og økonomiske strukturer blir stående uberørt.

Elevene som valgte teknologisk utvikling fikk besøke to ulike bedrifter som arbeider med å utvikle fornybare energikilder. En av disse var Ocean Sun, en privat bedrift som utvikler flytende solpaneler. I oktober i fjor kunne man for eksempel lese om Ocean Sun i Nettavisen at “Flytende solceller tar av: Ekspertene tror det blir mer verdt enn oljefondet” (Nettavisen, 2019). Slik det fremgår her og av deres hjemmesider er det tydelig at denne bedriften er profittmotivert. Løsningsalternativet ‘teknologisk utvikling’ kan dermed sies å representere en teknisk tilnærming, der vitenskapelig og teknologisk kompetanse forstås som løsningen på miljøproblemene, og markedskreftene anses som en drivkraft for utvikling (Stevenson 2007).

Elevene som valgte politisk endring kunne velge mellom å snakke med representanter fra enten Unge høyre, Fremskrittspartiets ungdom eller Rød ungdom. I tillegg måtte de delta på et foredrag med Fremtiden i våre hender. Politisk endring kan forstås på flere måter og romme mange former for politisk handling. For eksempel understreker Pål under intervjuet at dette alternativet både innebar endringer innenfor og utenfor det politiske systemet, som vil si at det kunne romme både en politisk tilnærming og en sosial-kritisk eller alternativ tilnærming (Stevenson 2007). Pål påpeker imidlertid at dette ikke var eksplisitt uttrykt overfor elevene, noe som gjorde at elevene som valgte politisk endring som løsningsalternativ “forholdt seg til den diskursen som finnes” som Pål formulerte det (s. 5). På bakgrunn av dette er det rom for å hevde at dette løsningsalternativet representerte en politisk tilnærming som innebar å jobbe innenfor det nåværende systemet for å redusere effekten av menneskelig påvirkning på miljøet, gjennom forbedringer av juridiske, politiske, økonomiske og teknologiske beslutninger (Stevenson 2007).

Samfunnsfaglærerne forteller imidlertid at det aktuelle bærekraftprosjektet skilte seg ut fra tidligere bærekraftprosjekter de hadde hatt, nettopp fordi det aktuelle bærekraftprosjektet ga elevene mulighet til å velge mellom ulike løsningsalternativer, der tidligere bærekraftprosjekter hadde pålagt elevene å gjøre personlige endringer. Lasse utdyper at

I år var det blant annet ikke noe krav om at de måtte gjøre en personlig endring. (...) Altså, sånn som i fjor så var det kanskje sånn at noen dusja litt mindre eller gjorde sånne ting som ikke har noen betydning egentlig da, dusja kaldere eller tulla liksom og rørte bort veldig mye, mens i år var det mye mer seriøsitet over det, for da kunne de velge en retning selv og da fikk de mer interesse for det da (s. 2).

Med dette uttrykker Lasse at han var positiv til at elevene fikk velge mellom ulike alternativer, fordi det skapte mer interesse hos elevene når de kunne velge et alternativ som de selv hadde tro på, som ifølge Lasse bidro til mer seriøsitet rundt prosjektet. Lasse påpeker videre at han synes det var positivt at elevene valgte ulike løsningsalternativer fordi elevene da kunne diskutere problemstillingen på bakgrunn av ulike tilnærminger og på den måten belyse flere perspektiver på problemstillingen. Lasse hevder at dette bidro til at elevene kunne lære av hverandres perspektiver og at dette kunne gi dem en bredere og mer nyansert forståelse av problemstillingen. Marte påpeker også at

man får et bredere perspektiv på det når man har med de ulike innfallsvinklene istedenfor at alle skulle ta den personlige endringen, at da blir det mer sånn praktisk nivå da, nå ble det litt mer refleksjon rundt det (s. 5).

Her understreker Marte at flere og ulike perspektiver åpnet for mer refleksjon, sammenlignet med det tidligere bærekraftprosjektet som forholdt seg til et mer praktisk nivå. Med dette kan det tolkes som at Marte opplevde at prosjektet fikk en mer faglig karakter når de fikk mulighet til å utforske ulike perspektiver. Ifølge Pål var det problematisk å pålegge elevene å gjøre en personlig endring, slik det forrige bærekraftprosjektet hadde gått ut på, fordi

det implisitt sier at løsningen er å gjøre noen individuelle endringer og det har jeg personlig ikke så veldig tror på. (...) De generelle innvendingene mot det som jeg tror også at hensikten med prosjektet langt på vei er, er at elevene skulle kunne analysere kritisk da (s. 2)

Pål påpeker videre at han er opptatt av at elevene bør få mulighet til å drøfte ulike perspektiver i samfunnsfag og utdyper at



det de (elevene) måtte kunne drøfte er hva vi skal gjøre med det (global oppvarming), fordi der finnes det jo ikke noen fasit, der er det politisk uenighet i samfunnet og da blir det feil om skolen, der hvor det er politisk strid i samfunnet, har et fasitsvar (s. 7)

På bakgrunn av dette virker det som at samfunnsfaglærerne var positive til at bærekraftprosjektet la til rette for at elevene kunne velge mellom og utforske ulike perspektiver, da de hevder at dette åpnet for mer kritisk refleksjon, diskusjon og engasjement. Slik det kommer til uttrykk i disse utdragene anså samfunnsfaglærerne det aktuelle bærekraftprosjektet som en oppgradering fra tidligere bærekraftprosjekter nettopp fordi de ulike løsningsalternativene bidro til å belyse at det finnes ulike perspektiver på miljøproblemene, og at elevene fikk mulighet til å velge et løsningsalternativ som de selv hadde tro på. Dette samsvarer med den pluralistiske tradisjonen, der det er et poeng å åpne for et mangfold av synspunkter og meninger hva gjelder miljø- og utviklingsspørsmål (Öhman 2009). Flere forskere argumenterer for at UBU bør etterstrebe en slik pluralistisk tilnærming i undervisningen, også med tanke på utdanningens demokratiske mandat (Sandell, Öhman & Östman 2003; Öhman 2009; Stevenson 2007). I tråd med samfunnsfaglærernes tilnærminger, handler det demokratiske aspektet i den pluralistiske tradisjonen om å oppfordre til kritisk refleksjon og deliberasjon i UBU. Ved å la elevene få velge mellom ulike løsningsalternativer hevder alle tre samfunnsfaglærerne at bærekraftprosjektet bidro til nettopp dette.

På tross av at bærekraftprosjektet la til rette for å drøfte ulike perspektiver, indikerer de tre løsningsalternativene imidlertid at bærekraftprosjektet ikke inkluderte perspektiver som utfordrer de eksisterende samfunnsstrukturene, eller det Stevenson (2007) omtaler som systemkritiske perspektiver. Børhaug (2017) sine studier viser at det er en tendens i skolen til å foreta *selektiv* kritisk tenkning, som vil si at temaer som oppfattes som 'universelle verdier' utelates fra kritisk refleksjon i undervisningen. I henhold til Børhaug sine studier gjelder dette blant annet temaer som det liberale demokratiet og menneskerettigheter. Ifølge Fisher (2009) er det samme tilfelle med kapitalismen i vår tid, der nyliberalismens hegemoniske posisjon har skapt en kollektiv tilstand av *kapitalistisk realisme*, som beskriver tilstanden hvor kapitalismen ikke bare anses som det eneste levedyktige økonomiske og politiske systemet, men hvor det også er umulig å i det hele tatt forestille seg et alternativ til det. Dette gjør at det i dag er en tendens til å fremstille kapitalismen som en naturlig og iboende del av samfunnet heller enn en historisk spesifikk måte å organisere samfunnet på (Wood 2016; Fraser 2014).

Denne tilnærmingen kan sies å gjenspeile seg i bærekraftprosjektet, da alle tre løsningsalternativene, slik vi har sett, befant seg innenfor kategorien av det Stevenson (2007)

omtaler som systemlegitimerende tilnærminger. Til tross for at bærekraftprosjektet la til rette for at elevene kunne velge mellom flere ulike løsningsalternativer og med det la til rette for en pluralistisk tilnærming hvor ulike perspektiver belyses og drøftes, befant drøftingen seg innenfor det eksisterende systemets rammer. Med dette kan det sies at bærekraftprosjektet fremmet en *selektiv* pluralistisk tilnærming, der ulike perspektiver ble fremmet, men hvor verdier som oppfattes som universelle ble utelatt.

#### 4.2.2 Samfunnsendring gjennom selvutvikling

I avsnittet over fremgår det av intervjuene at samfunnsfaglærerne synes det var viktig at elevene fikk mulighet til å velge mellom flere løsningsalternativer, fordi dette bidro til å belyse at det finnes ulike perspektiver på problemstillingen. Dette omtaler de som en oppgradering fra tidligere bærekraftprosjektet der elevene hadde blitt pålagt å gjøre personlige endringer og ikke fikk mulighet til å velge andre alternativer. Samfunnsfaglærerne gir med dette også uttrykk for at de har liten tro på personlig endring som en løsning på miljøproblemene alene. Lasse omtaler dette som “sånne ting som ikke har noen betydning egentlig da, dusja kaldere eller tulla liksom” (s. 2), og utdyper at

Selv tenker jeg at den politiske er det viktigste, at ikke personlig endring har så mye å si da, når du ser hvor mye CO2-utslipp det for eksempel gir av å bygge ut en oljeplattform i Barentshavet, så er det plutselig hundre tusen personbiler eller noe sånt noe, og da tenker man liksom ‘ja, så skal jeg ha dårlig samvittighet fordi jeg kjørte til trondheim liksom’” (s.7)

Marte påpeker også at fokuset på personlig endring ga prosjektet en mer praktisk karakter, mens de ulike alternativene skapte mer kritisk refleksjon rundt problemstillingen (s. 5). Pål uttrykker eksplisitt at han personlig har liten tro på at individuelle endringer er løsningen på miljøproblemene og hevder at denne tilnærmingen står i konflikt med det å “analysere kritisk” (s. 2). Med dette kan det virke som at de tre samfunnsfaglærerne er kritiske til en individualisert tilnærming til problemstillingen. Med dette utfordrer samfunnsfaglærerne forskningslitteraturen på feltet, som hevder at det er en økende tendens til å fokusere på individuelle verdier, atferd og livsstil i UBU (Shove 2009; Huckle & Wals 2015; Dimick 2015). Selboe & Sæther (2018) og Sæther (2017) viser også i sine studier at norsk ungdom har liten kjennskap til andre perspektiver enn de som fremmer endring av individuelle handlinger og forbruksvalg, men at ungdommen etterlyser kunnskap om hvordan de kan påvirke miljøet og samfunnet på andre måter enn gjennom forbruksvalg og livsstil. I lys av dette kan det tenkes at samfunnsfaglærerne opplevde mer engasjement og seriøsitet hos

elevene, fordi bærekraftprosjektet ga elevene innblikk i andre måter å håndtere miljøproblemene på som gikk utover enkeltindividets ansvar. Alle tre samfunnsfaglærerne antyder også at de anser den individualiserte tilnærmingen for å være begrensende og gir uttrykk for at de har liten tro på at individualiserte tiltak kan bidra til å endre samfunnet i en bærekraftig retning. Med dette støtter de opp under Shove (2009) sitt argument om at den nyliberale og individualiserte diskurser som dominerer det politiske ordskifte hva gjelder miljøspørsmål, skaper svært begrensede handlingsrom sett i lys av samfunnssteori- og vitenskap om hvordan samfunnsendring faktisk skjer.

Samtidig kan det virke som at samfunnsfaglærernes motivasjon for å inkludere flere løsningsalternativer i like stor grad handlet at elevene skulle få mulighet til å medvirke i undervisningen, ta selvstendige valg og handle på bakgrunn av disse, som *hva* de ulike alternativene innebar. Marte forteller for eksempel at det viktigste for henne var å få elevene til å forstå at det spiller en rolle hva de som enkeltmenneske gjør og hvilke holdninger de har (s. 3):

å få dem til å forstå at det er mange måter å bidra på og det angår deg, du merker det på kroppen din at det er masse aktuelle ting som du helt sikkert egentlig interesserer deg for, men du tenker at det handler om politikk. Og at de på bakgrunn av det skulle klare å se den sammenhengen når det kom til bærekraft og, det du gjør i hverdagen din betyr noe (s. 2)

Marte er positiv til at elevene fikk ta selvstendige valg og handle på bakgrunn av disse, da hun hevder at dette bidro til å gi elevene en følelse av at de har mulighet til å påvirke samfunnsutviklingen. Marte forteller at hun hadde en opplevelse av at mange av elevene følte at de ikke hadde noen mulighet til å påvirke samfunnet, og at de tenkte at politikk er noe “politikere driver med på stortinget” (s. 2). For Marte var derfor det viktigste med bærekraftprosjektet at elevene skulle sitte igjen med en følelse av at også de har mulighet til å påvirke samfunnet. En lignende tilnærming kan vi se hos Lasse når han påpeker at det ikke er viktig hvilket standpunkt elevene tar, bare de kommer ut av det med en mer reflektert holdning (s. 6). Også Pål hadde en lignende innfallsvinkel når han forteller at hans tilnærming til prosjektet var å la elevene starte der de intuitivt var,

så får de bare bruke sine forkunnskaper eller fordommer og gå inn der. Det som var det viktigste for meg var at du som skulle gjøre personlige endringer skulle være motivert for det, de skulle tro på det i utgangspunktet. De som tror på politisk endring skulle tro på det, altså, de som ikke hadde noe tro på noe av det, kunne håpe på teknologien eller forklare hvorfor de ikke tror på klimaendringene. (...) Altså, jeg valgte å ikke begynne å snakke om liksom mulighetene for det ene eller det andre fordi jeg ville at de skulle starte med sine

forforståelser, og så heller lede seg i retning av en riktigere forståelse etterhvert, nettopp ved å forske på det de hadde valgt som utgangspunkt da (s. 4-5)

Her forteller Pål at det var viktig for han at elevene skulle få velge løsningsalternativ på et selvstendig grunnlag, uavhengig av hva læreren eller medelevene måtte mene. Dette var grunnen til at Pål valgt å ikke snakke mer om de ulike løsningsalternativene i samfunnsfagundervisningen i forkant av at elevene skulle velge hvilket alternativ de hadde mest tro på.

Samfunnsfaglærernes fokus på elevenes selvbestemmelse, medvirkning og deltakelse kan tolkes som at samfunnsfaglærerne anser det demokratiske aspektet i undervisningen for å være av stor betydning. Slik det kommer til uttrykk i utdragene over er det tydelig at samfunnsfaglærerne anser demokratisk deltakelse både som et mål og et middel for undervisningen (Öhman 2009). Flere hevder at demokrati er en forutsetning for bærekraftig utvikling, og at demokratisk deltakelse i undervisningen derfor bør ha en helt sentral plass i UBU (Sandell, Öhman & Östman 2003). Öhman (2009) påpeker at Dewey sin demokratiforståelse står sentralt i den pluralistiske tradisjonen, hvor det er et poeng at elevene skal få mulighet til å medvirke i undervisningen gjennom deltakelse og aktivitet. I denne tradisjonen forstås også samfunnsendring som et resultat av individuelle endringer. Denne demokratiforståelsen gjenspeiler seg i samfunnsfaglærernes uttalelser, hvor de understreker betydningen av å styrke elevenes selvbestemmelse og medvirkning.

Det finnes imidlertid ulike måter å forstå demokratisk deltakelse på (Børhaug 2017; Stray 2018). Ifølge Stevenson (2007) representerer Dewey sin tilnærming en liberal demokratiforståelse som nettopp ikke stiller spørsmål ved de sosiale og økonomiske strukturene i samfunnet. Dewey (2000) setter individets utvikling i fokus for læring og forstår samfunnsendring som et resultat av individets selvutvikling og utfoldelse. Denne tilnærmingen representerer således en aktørorientert eller voluntaristisk forklaringsmodell for hvordan samfunnsendring oppstår (Dobson 2007). Sæther (2019) påpeker at voluntaristiske forklaringsmodeller kjennetegnes av at de vektlegger at alle mennesker har handlekraft, men legger mindre vekt på maktforskjeller som gir folk ulike handlekraft og påvirkningsmulighet. Stevenson (2007) påpeker derfor at UBU, for å oppfylle utdanningens demokratiske mandat, må innebære at elevene får tilgang til et bredt spekter av ulike tilnærminger - både systemlegitimerende og systemkritiske - hva gjelder årsaken til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. I tillegg understreker Stevenson (2007) betydningen av å bevisstgjøre elevene om hvordan de ulike perspektivene kan knyttes til ulike ideologier og politiske

interesser i samfunnet. Dette vil si at UBU, for å oppfylle utdanningens demokratiske mandat, må bidra til å bevisstgjøre elevene om perspektiver som belyser hvordan strukturene og maktrelasjonene i samfunnet, både kulturelt og materielt, begrenser ens mulighet til å påvirke og delta i samfunnsutviklingen (Fraser 1996; Au 2009; Freire 2003). En sosial-kritisk tilnærming til UBU vil således kunne åpne for å drøfte både årsaker til og løsninger på den sosio-økologiske krisen, men også hva demokrati og demokratisk deltakelse betyr og innebærer (Stevenson 2007).

På bakgrunn av dette kan samfunnsfaglærernes fokus på elevenes selvbestemmelse og deltakelse i undervisningen sies å fremme en aktørorientert tilnærming til samfunnsendring, der selvets utvikling og utfoldelse anses som et middel for å skape samfunnsendringer, uten at dette ses i sammenheng med de sosiale og økonomiske samfunnsstrukturene som nettopp begrenser individets mulighet til demokratisk deltakelse og påvirkning (Fraser 1996; Wood 2016). Selv om samfunnsfaglærerne gir uttrykk for å være kritiske til en individualisert tilnærming til endring, og dermed utfordrer den nyliberale diskursen, kan det virke som at den liberale demokratiforståelsen som nettopp vektlegger individets frihet i liten grad utfordres eller stilles spørsmål ved. Dette samsvarer også med forskningslitteraturen på feltet, der det blant annet hevdes at denne demokratiforståelsen bør anses som en konstant dimensjon i UBU (Sandell, Öhman & Östman 2003). Ifølge Børhaug (2017) tar den nye læreplanen også utgangspunkt i den pedagogiske forståelsen av demokrati som har røtter i Dewey sine arbeid. Denne demokratiforståelsen utfordrer imidlertid ikke, ifølge Stevenson (2007), de sosiale og økonomiske strukturene i samfunnet og kan dermed i seg selv sies å støtte opp under en systemlegitimerende tilnærming. På tross av at en motivasjon for økt medvirkning og deltakelse i undervisningen også kan sies å støtte opp under en kritisk-pedagogisk tilnærming, slik det er blitt nevnt, er det overordnede målet med en kritisk-pedagogisk tilnærming å endre sosiale og økonomiske strukturer i samfunnet.

#### **4.2.3 Frykten for det politiske - en selvoppfyllende profeti**

Slik det fremgår av avsnittene over, representerer de tre løsningsalternativene ulike tilnærminger hva gjelder årsaker til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. De tre perspektivene som fremmes befinner seg imidlertid innenfor rammen av systemlegitimerende perspektiver, i henhold til Stevenson (2007) sine typologier. Utvalget kan dermed sies å representere en selektiv pluralistisk tilnærming, da det i tråd med den pluralistiske tradisjonen

anerkjennes at klimaendringer er et politisk anliggende der det finnes ulike perspektiver på årsaker til og løsninger på miljøproblemet (Öhman 2009), samtidig som at systemkritiske perspektiver som stiller spørsmål rundt sosiale og økonomiske strukturer ble utelatt. Samfunnsfaglærerne hevder imidlertid at bærekraftprosjektet likevel åpnet for kritisk refleksjon, ved å la elevene være aktiv deltakende og medbestemmende i undervisningen. Slik det er blitt vist kan denne forståelsen av demokratisk deltakelse imidlertid sies å støtte opp under en aktørorientert tilnærming til samfunnsendring, som vektlegger at alle individer har handlekraft, men ikke belyser maktforskjeller som gir folk ulik handlekraft og påvirkningsmulighet (Sæther 2019). En slik forståelse kan dermed i seg selv sies å støtte opp under en systemlegitimerende tilnærming. I det følgende jeg undersøke hva som er grunnen til at sosial-kritiske perspektiver ikke ble fremmet i det aktuelle bærekraftprosjektet. Da Pål var den eneste av samfunnsfaglærerne som reflekterte eksplisitt rundt dette, vil dette underkapittelet kun ta for seg Pål sine refleksjoner.

I intervjuene spurte jeg samfunnsfaglærerne hva de syntes om de ulike løsningsalternativene elevene kunne velge mellom, og hvorvidt de ville endret på, tatt bort eller lagt til noen alternativer hvis de hadde fått muligheten til det. På dette svarte både Marte (s.5) og Lasse (s.6) at de var fornøyd med de tre alternativene og ikke ville tilføyd noen eller tatt bort noen. Pål forteller imidlertid at han hadde forsøkt å inkludere andre løsningsalternativer i tidligere bærekraftprosjekter, der 'systemendring' hadde vært et av dem, men at dette hadde opplevdes utfordrende av flere grunner og at han derfor hadde valgt å utelate dette alternativet i det aktuelle bærekraftprosjektet:

**Pål:** Det var det som var tilfelle, at når de som i utgangspunktet valgte det alternative som jeg personlig hadde mest tro på, nemlig at man må endre systemet, de kom til en veldig grunn oppfatning, fordi de hadde ingen forutsetninger til å forstå hva egentlig systemet betyr... og det som jeg da måtte, var at jeg måtte gå rundt å veilede dem, og så fikk jeg inn rapporter som var omtrent ordrett hva jeg hadde sagt. Sånn at jeg fikk sånne papegøye-svar, liksom politisk korrekte, men uten noe grunnlag i deres egne selvstendige jobbing, fordi forutsetningene for å kunne vurdere at system er problemet var ikke tilstede. Så de hadde valgt det alternativet uten å skjønne hva de egentlig valgte. Og når jeg skulle hjelpe dem, så ble det bare til at jeg fortalte dem nøyaktig hva de kunne se på, og så så de på det og leverte det. (...) Så derfor tok jeg også bort det alternativet og tenkte at grunnleggende sett, så er jo det bare en variant av det alternativet knyttet til å gjøre politiske endringer, og i år så har jeg da ikke definert det som innenfor eller utenfor systemet, jeg har bare sagt politiske endringer (s. 5)

**Jeg:** Hvordan opplevde du dette i det prosjektet dere hadde i år da, at elevene arbeidet med politiske endringer? hvordan forholdt elevene seg til det med systemendring?

**Pål:** Altså, da har de på en måte forholdt seg til den diskursen som finnes da. Og så er jo da spørsmålet egentlig, og det har jeg jo også reflektert over i etterkant mer sånn filosofisk på en måte, egentlig så vil jo enhver form for politisk endring bare være et nivå av endring, ikke sant... Altså, enhver endring er en endring av systemet, og enhver systemendring er en endring av det eksisterende, så det var egentlig et litt sånn kunstig skille som jeg hadde satt

opp der. Og det på en måte hindra jo de som valgte det alternativet og gjøre det som var oppdraget for de som valgte innenfor systemet, nemlig å gjøre politiske handlinger, og det var noe av det som var mest vellykka i fjor, at de som valgte det da, faktisk gjorde politiske endringer (s. 5).

Her peker Pål på tre grunner til at han syntes det var vanskelig å ha med systemendring som et løsningsalternativ. For det første opplevde han at elevene ikke hadde grunnlag for å forstå hva 'systemet' betyr, for det andre mener han at skillet mellom politisk endring og systemendring er et kunstig skille, og for det tredje opplevde han at elevene ikke arbeidet selvstendig, men kom med 'papegøye-svar'.

Selv om Pål i dette utdraget ikke nevner eksplisitt hva han mener med systemendring, antyder han under intervjuet at systemendring handler om å endre de økonomiske strukturene i samfunnet. En slik tilnærming faller inn under en sosial-kritisk tilnærming som ser klima- og miljøproblemen som symptomer på kapitalismens iboende trang til å akkumulere og ekspandere (Stevenson 2007). Forskjellen mellom dette løsningsalternativet og de tre andre løsningsalternativene, er at systemendring representerer et systemkritisk perspektiv mens de tre andre representerer systemlegitimerende perspektiver. Pål forteller imidlertid at elevene som valgte systemendring som løsningsalternativ kom med 'papegøye-svar', altså gjentakelser av det han hadde fortalt dem, og at elevene ikke klarte å jobbe selvstendig. Pål hevder at grunnen til dette var at elevene ikke hadde grunnlag nok til å forstå hva systemet betyr og at de derfor ikke hadde noen forutsetninger for å forstå hva systemendring innebærer. Dette indikerer at Pål tenker at det kreves kunnskap om systemet for å kunne endre systemet. Denne tilnærmingen samsvarer med de kritiske pedagogene som hevder at sosial transformasjon og samfunnsendring krever kunnskap og bevissthet om systemet vi operer innenfor (Freire 2003; Au 2009; Sterling 2010; Huckle & Wals 2015). Det indikerer imidlertid også at kunnskap om det kapitalistiske systemet generelt sett er manglende, både i samfunnsfag og i de andre fagene som var involvert i prosjektet, da Pål hevder at det kun var dette løsningsalternativet elevene ikke hadde nok kunnskap om for å kunne velge.

En kan imidlertid spørre seg hvorfor Pål tenker at løsningen på dette var å fjerne 'systemendring' som alternativ, da han understreker at dette var det løsningsalternativet han selv hadde mest tro på. Ifølge Pål handlet dette om at han hadde kommet frem til at skillet mellom politisk endring og systemendring egentlig var et 'kunstig skille', fordi all endring til syvende og sist også er en endring av systemet. Med Sterling (2010) sitt begrepsapparat gjenspeiler denne forståelsen av endring en andre-ordens-endring, der det antas at endring skjer innenfor og gjennom systemet, og hvor fokuset ligger på endringer av politiske

holdninger og verdier. Tredje-ordens-ending handler om å endre systemet i sin helhet gjennom bevisstgjøring om ens grunnleggende forståelse av og tilnærming til virkeligheten (Ibid.). Fordi det i dag er en tendens til å fremstille kapitalismen som en naturlig og iboende del av samfunnet, og som det eneste levedyktige økonomiske og politiske systemet, krever endringer av de sosiale og økonomiske strukturene som kapitalismen konstituerer, læring og bevisstgjøring på et grunnleggende nivå, der en stiller spørsmål rundt de ontologiske og epistemologiske antakelsene som ligger til grunn for ens valg og handlinger. Sett i lys av at Pål forstår systemendring som endringer av de økonomiske strukturene vil dette altså kreve endring på et dypere nivå enn det han selv hevder. Når jeg spør Pål hvordan han opplevde at elevene som valgte 'politisk endring' forholdt seg til dette alternativet med tanke på systemendring, svarer han at "altså, da har de på en måte forholdt seg til den diskursen som finnes da" (s.5). Den rådende miljødiskursen er, slik det belyses i teorikapittelet, preget av et fokus på individuelle holdninger, atferd og livsstil, og fremmer med den en nyliberal forståelse av endring, der ansvaret for miljøet overføres til enkeltindividers valg og handlinger (Shove 2009; Dimick 2015; Huckle & Wals 2015; Melo-Escrihuela 2008). Slik det har blitt påpekt ga imidlertid alle tre samfunnsfaglærerne uttrykk for at de hadde liten tro på en slik individualisert tilnærming til å løse miljøproblemene. På bakgrunn av dette kan det tenkes at Pål befant seg i et spenningsfelt, der hans personlige politiske engasjement og hans rolle som en "nøytral" lærer og formidler sto i konflikt med hverandre. Slik Pål fremstiller det i utdraget over, kan det virke som at han har forsøkt å forene de to rollene gjennom å tenke at politisk endring kan tolkes på flere måter, og at elevene som velger dette alternativet *selv* kan finne frem til den "riktige" løsningen. Dette viste seg imidlertid å være utfordrende, da elevene, som han selv uttrykker det, forholdt seg til samfunnets rådende og hegemoniske diskurs.

Pål forteller også at han opplevde veiledningen av elevene som utfordrende fordi han måtte fortelle elevene nøyaktig hva de skulle se på, noe som medførte at han fikk inn rapporter som var omtrent ordrett hva han hadde sagt. Dette kan tolkes som et uttrykk for at Pål opplevde sin egen veiledning som indoktrinerende. At Pål opplevde det som indoktrinerende å veilede elevene som hadde valgt systemendring, kan også være et uttrykk for at 'systemendring' ble oppfattet som mer politisk enn de andre løsningsalternativene. Dette er interessant, sett i lys av argumentet om at kapitalismen i dag fremstilles og oppfattes som en naturlig del av mennesket og samfunnet og dermed har blitt *avpolitisert* (Wood 2016; Fisher 2009). Dette gjør at tilnærminger som tar kapitalismen for gitt, altså systemlegitimerende perspektiver, oppfattes som politisk nøytrale, til forskjell fra sosial-



kritiske perspektiver som omtaler kapitalismen som en historisk spesifikk måte å organisere samfunnet på og dermed som et politisk anliggende (Wood 2016).

Mogensen & Schnack (2010) påpeker imidlertid at tilnærminger som forholder seg ukritisk til den politiske og historiske konteksten vi inngår i, nettopp tenderer mot å bli et middel for å spre spesifikke politiske perspektiver og interesser, og dermed står i fare for å virke politisk indoktrinerende. For å unngå dette argumenterer flere for at UBU legge til rette for et mangfold av perspektiver, både systemkritiske- og legitimerende (Stevenson 2007; Öhman 2009; Mogensen & Schnack 2010). Slik det fremgår i dette analysekapittelet er det imidlertid lite som tyder på at det ble fremmet perspektiver i bærekraftprosjektet som utfordrer det kapitalistiske systemet. Frykten for å virke politisk indoktrinerende i undervisningen kan dermed forstås som en selvoppfyllende profeti, da undervisning som nettopp *ikke* går aktivt inn for å utfordre hegemoniet nettopp vil bidra til å opprettholde og reproducere “business as usual in the end” (Huckle & Wals 2015).

Det er imidlertid også et poeng i denne sammenheng, slik både Røthing (2019) og Sterling (2010) påpeker, at det kan oppleves som utfordrende og ubehagelig å fremme perspektiver som utfordrer hegemoniske forståelser i undervisningen, da slik undervisning kan skape motstand hos elevene. Slik det kommer til uttrykk i utdraget fra intervjuet med Pål kan det imidlertid virke som det i like stor grad var han som lærer som følte på et ubehag i å fremme kontra-hegemoniske perspektiver i undervisningen. Røthing (2019) argumenterer imidlertid for at den typen ubehag bør anses som en ressurs i undervisningen, da det nettopp er dette som kan åpne for kritisk diskusjon og refleksjon rundt maktstrukturer og sosial urettferdighet i samfunnet.

#### **4.2.4 Oppsummering**

På tross av at det ble lagt til rette for perspektivmangfold, kritisk tenkning og deltakelse i bærekraftprosjektet, har vi sett at sosial-kritiske perspektiver bevisst var utelatt. Dette samsvarer med internasjonal forskning. Børhaug (2017) sitt argument om at noen temaer oppfattes som ‘universelle’ og dermed utelates fra kritisk drøfting i undervisningen, kan i denne sammenheng kan tolkes som et uttrykk for kapitalistisk realisme (Fisher 2009). På bakgrunn av dette kan det sies at bærekraftprosjektet fremmet en selektiv pluralistisk tilnærming. Dette er også tilfelle hva gjelder samfunnsfaglærernes forståelser av demokratisk deltakelse, slik det kommer til uttrykk i 4.2.2, der det er tydelig at det liberale demokratiet også oppfattes som en «universell verdi». Med dette fremmes et syn på demokrati og

demokratisk deltakelse som i liten grad utfordrer de underliggende strukturene i det kapitalistiske samfunnet og dermed i seg selv kan sies å fremme en systemlegitimerende tilnærming. På en annen side kan samfunnsfaglærernes fokus på deltakelse og handling i undervisningen forstås som et uttrykk for at de ønsker å endre måten vi tenker om og praktiserer kunnskapsformidling i skolen. Dette samsvarer med Freire (2003) sitt argument om at endringer av maktforholdet mellom underviser og elever i utdanningsvirksomhet en helt sentral del av utdanning for frigjøring.

I avsnitt 4.2.3 tydeliggjøres fraværet av de systemkritiske perspektivene ved at Pål forteller om utfordringene han hadde opplevd i tidligere bærekraftprosjekter hvor han hadde valgt å inkludere 'systemendring' som et av løsningsalternativene. I dette avsnittet hevder Pål for det første at verken elevene eller lærerne ikke hadde nok kunnskap om hva 'systemet' er for å kunne velge 'systemendring' som løsningsalternativ, som indikerer at kunnskap om kapitalismen generelt sett er mangelfull. For det andre hevder Pål at ved å inkludere 'systemendring' skapte han et kunstig skille mellom 'politisk endring' og 'systemendring'. Med dette fremmer Pål en forståelse av endring som reflekterer det Sterling (2010) omtaler som andre-ordens-endring, som står i konflikt med Pål sitt eget argument om at det må strukturelle endringer til for å oppnå en bærekraftig fremtid. Denne inkonsistente tilnærmingen tolkes som at Pål står i et spenningsfelt mellom sitt personlige politiske engasjement og sin rolle som "nøytral" kunnskapsformidler. "Frykten" for det politiske i undervisningssammenheng, som Pål gir uttrykk for å ha, fremstår her som en selvoppfyllende profeti, da det nettopp er fraværet av perspektiver som *oppfattes* som politiske, i kraft av å være kontra-hegemoniske, som står i fare for å virke politiske indoktrinerende.

## 5. Implikasjoner av hovedfunn

Hovedfunnene fra analysen samsvarer med tidligere forskning som viser at harmoniperspektivet sjelden utfordres og at sosial-kritiske perspektiver systematisk utelates i UBU (Huckle & Wals 2015; Dimick 2015; Melo-Escrihuela 2008; Shove 2009; Öhman & Öhman 2012; Sæther & Selboe 2018). I denne studien har vi sett at dette både kan knyttes til begrensninger i bærekraftprosjektets rammebetingelser som tids- og ansvarsfordelingen mellom de ulike fagene; at bærekraftprosjektet i stor grad bygget på den pedagogiske forståelsen av demokrati som har røtter i Dewey sin liberal-demokratiske tilnærming, som i seg selv kan sies å representere en systemlegitimerende tilnærming; en mangel på kunnskap om det kapitalistiske systemet både hos lærere og elever, samt en frykt for å virke politisk indoktrinerende og for å fremme perspektiver som problematiserer etablerte forståelsesmåter, utfordrer maktforhold og stiller spørsmål rundt elevenes vante forestillinger (Røthing 2019).

Det er særlig to implikasjoner av disse funnene som jeg vil drøfte i påfølgende avsnitt. Den første implikasjonen sikter til spørsmålet om hvorvidt UBU, slik det er lagt opp i dag, bidrar til å utdanne samfunnsborgere som er kapable til å skape de nødvendige samfunnsendringene i møte med den sosio-økologiske krisen. Den andre implikasjonen sikter til skolens og særlig samfunnsfagets demokratiske mandat i møte med UBU.

### 5.1 Utdanning for en bærekraftig fremtid?

Som det fremgår av analysen er det lite som tyder på at det ble fremmet sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet. Pål forteller blant annet at han opplevde at elevene ikke hadde grunnlag for å kunne velge 'systemendring' som alternativ og gir med dette uttrykk for at sosial-kritiske perspektiver og kunnskap om kapitalismen generelt er mangelfullt i samfunnsfagundervisningen. Slik jeg ser det er dette et viktig funn fra denne casen, hva gjelder samfunnsfagets *hva* i møte med UBU. UBU sitt overordnede mål er å skape bærekraftige samfunn, og for å oppnå dette er det, som vi har sett, bred enighet om at det kreves omfattende samfunnsendringer. Forskning viser at det ikke er mangel på naturvitenskapelig kunnskap om global oppvarming, klimaendringer og tap av naturmangfold som er problemet. Snarere tvert imot hevder Sinnes (2015) at den økte kunnskapen i liten grad har ført til endringer i forbruksmønstre eller hvordan vi legger opp undervisningen i skolen. Sinnes (2015) spør hva som da skal til for å snu utviklingen i en mer bærekraftig retning, og argumenterer for at UBU i større grad bør fokusere på utdanning *i, som og for*

bærekraftig utvikling. I denne oppgaven har det imidlertid blitt argumentert at det å endre samfunnet i en bærekraftig retning krever inngående kunnskap om hva samfunnet består av, hvilke drivkrefter som ligger bak samfunnsutviklingen og hvordan denne utviklingen er uløselig knyttet til naturens utvikling (Freire 2003; Foster 2000; Ollman 2003). Med utgangspunkt i et marxistisk rammeverk argumenteres det for at forklaringsmodeller som baserer seg på naturvitenskap alene nødvendigvis vil føre til misvisende årsaks- og løsningsforklaringer på den sosio-økologiske krisen. Grunnen til dette er at naturvitere kun kan fortelle oss at de klimaendringene vi i dag er vitne til kan knyttes til menneskelige handlinger, men imidlertid kan fortelle oss lite om hva som ligger *bak* disse endrede handlingsmønstrene (Ollman 2003; Malm 2016). Ifølge Ollman (2003) og Malm (2016) vil årsaksforklaringer som ikke tar i betraktning de historisk spesifikke relasjonene som utgjør den kapitalistiske produksjonsmåten, heller ikke være i stand til å forklare hvordan vi kan skape de samfunnsendringene som må til for å løse den sosio-økologiske krisen vi i dag står overfor. Forklaringsmodell som hevder at menneskeheten (i sin essens) er ansvarlige for den sosio-økologiske krisen vil altså skape svært begrensede rom for handling og endring, da den eneste løsningen vil være at hvert enkeltindivid endrer sine holdninger og verdier.

En Implikasjon av å ikke fremme sosial-kritiske perspektiver i UBU kan altså være at elevene ikke får det nødvendige kunnskapsgrunnlaget for å forstå samfunnet og verdenssamfunnet de lever i og dermed ikke får grunnlag til å forstå hvilke drivkrefter som ligger bak den sosio-økologiske krisen, og med det heller ikke får grunnlag til å forstå hvordan de kan bidra til å *løse* denne krisen. Som det er blitt påpekt i denne studien viser tidligere forskning at ungdom imidlertid etterlyser kunnskap om hvordan de kan påvirke miljøet og samfunnet på andre måter enn gjennom forbruksvalg og livsstil (Selboe & Sæther 2018). Altså er det ikke mangel på kunnskap om klimaendringene som er problemet, slik det er blitt påpekt, men mangel på kunnskap om drivkreftene som ligger *bak* klimaendringene, og her spiller samfunnsfaget en nøkkelrolle. Et av kjerneelementene i den nye læreplanen til samfunnskunnskap (tidligere samfunnsfag) er *Perspektivmangfold og samfunnskritisk tenking*, hvor det står at “Elevane skal kunne vurdere sammenhengar i samfunnet ut frå forskjellige perspektiv. Dei skal kunne stille spørsmål til korleis makt er organisert, og korleis makt verkar” (Kunnskapsdepartementet 2019). På bakgrunn av denne oppgavens argument om at den sosio-økologiske krisen ikke kan forstås uavhengig av de maktrelasjonene som utgjør den kapitalistiske produksjonsmåten, både mellom mennesker og mellom menneske og naturen, vil jeg argumentere for at dette kjerneelementet bør utgjøre en bærebjelke i UBU.

Som det er blitt påpekt og som jeg vil utdype i påfølgende avsnitt knytter dette seg også til skolens og samfunnsfagets demokratiske mandat.

## 5.2 Skolens og samfunnsfagets demokratiske mandat

I tillegg til at fraværet av systemkritiske perspektiver i UBU har implikasjoner hva gjelder UBUs overordnede mål om å skape samfunnsendring, vil jeg argumentere for at dette også har implikasjoner for skolens, og særlig samfunnsfagets, demokratiske mandat.

Som det fremgår av casen er det tydelig at samfunnsfaglærerne oppfattet demokratisk deltakelse som en helt sentral del av bærekraftprosjektet. Dette samsvarer med det meste av teori og forskning på feltet, der demokratisk deltakelse omtales som en essensiell dimensjon for å oppnå målet om en bærekraftig fremtid (Sandell, Öhman & Östman 2003; Sinnes 2015; Sæther 2019, 2017; Öhman 2009). Denne koblingen kommer også tydelig til uttrykk i den nye læreplanen til samfunnsfag der det står at “I samfunnskunnskap handlar det tverrfaglege temaet berekraftig utvikling om korleis elevane kan bidra til ei berekraftig samfunnsutvikling gjennom å vere aktive medborgarar” (Utdanningsdirektoratet 2019). Slik Stray (2018) påpeker er det imidlertid helt avgjørende i utdanningssammenheng at det er tydeliggjort hvilke idealer som legges til grunn for skolens demokratiske mandat, at vi er bevisst hvilket demokrati vi snakker om og hvilke borgere det er som er tjenlige for dette demokratiet.

Som det fremgår av analysen viser intervjuene med samfunnsfaglærerne at det er en tendens til å ta det liberale demokratiet for gitt, der deliberasjon og fokuset på anerkjennelse av ulikhet står i sentrum (Fraser 1996). Det er utvilsomt en helt sentral forutsetning for et fungerende demokrati at alle, uavhengig av alder, kjønn, etnisitet, religion, seksualitet etc. har mulighet til å delta i og påvirke samfunnet. Med utgangspunkt i et marxistisk rammeverk hevder imidlertid Wood (2016) at kapitalismen nettopp baserer seg på en separasjon av den politiske og den økonomiske sfæren, der demokratisk deltagelse er forbeholdt den politiske sfæren, mens den økonomiske sfæren i all hovedsak styres av markedskreftene. Wood (2016) understreker at “class relations between capital and labour can survive even with juridical equality and universal suffrage. In that sense, political equality in capitalist democracy not only coexists with socio-economic inequality but leaves it fundamentally intact” (s. 213). Altså er det ingen motsetning mellom et liberalt demokrati som sørger for juridisk likestilling og stemmerett på den ene siden og kapitalismens utbytting av menneske og naturen på den andre. Det er i tråd med dette Fraser (1996) hevder at det ikke er mulig å oppnå likestilling i demokratisk deltakelse, uten å ta hensyn til *både* anerkjennelse

av kulturell ulikhet og materiell omfordeling. Det er med dette at jeg også vil hevde at det er et demokratisk problem når sosial-kritiske perspektiver utelates fra UBU, da en kritikk av kapitalismen nødvendigvis også vil bidra til å utfordre ens forståelse av hva demokrati og demokratisk deltakelse betyr og innebærer.

Som det er blitt påpekt kan fraværet av sosial-kritiske perspektiver også vitne om en tendens til å oppfatte kapitalismen som en universell kategori og en iboende del av samfunnet, istedenfor en spesifikk måte å organisere samfunnet på (Wood 2016; Fisher 2009; Ollman 2003). Ifølge Swyngedouw (2010) har dette ført til en avpolitisering av miljødebatten. Han anser denne avpolitiseringsen for både å være et resultat av og en av årsakene til den *post-demokratiske* tilstanden flere hevder vi i dag befinner oss i (se f.eks. Mouffe 2005; Ranciére 2010; Crouch 2004). En felles grunnpilar for de ellers ulike teoriene om post-demokratiet, er argumentet om at nyliberalismens hegemoni har ført til en tilsøring av de interessekonfliktene som utgjør kapitalistiske samfunn, som har ført til en avpolitisert tilstand. Swyngedouw (2010) viser hvordan dette kommer til uttrykk i internasjonal miljøpolitikk der det er en tendens til å fremstille den sosio-økologiske krisen som noe som går *utover* og *utenom* de politiske interessekonfliktene- og motsetningene i samfunnet. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at klimaendringene og krisene det medfører omtales som en apokalyptisk tilstand utenfor menneskets kontroll, men hvor menneskeheten i sin essens ansvarliggjøres, uavhengig av de historisk spesifikke sosiale relasjonene de inngår i (Swyngedouw 2010; Ollman 2003; Malm 2018; Foster 2000).

I tråd med Stevenson (2007) vil jeg på bakgrunn av dette argumentere for at UBU, for å være konsistent med utdanningens demokratiske prinsipper, må belyse et bredt spekter av ulike politiske og ideologisk forankrede tilnæringer hva gjelder årsaker til og løsninger på miljø- og bærekraftproblemene. I læreplanverkets overordnede del står det at “et demokratisk samfunn hviler på at hele befolkningen har like rettigheter og muligheter til å delta i beslutningsprosesser” (Kunnskapsdepartementet 2017). Som det er blitt argumentert i denne oppgaven, er det et demokratisk problem hvis UBU systematisk utelukker sosial-kritiske perspektiver fra undervisningen, da dette begrenser elevenes mulighet til nettopp å ta en demokratisk beslutning om hva som skal til for å løse den sosio-økologiske krisen vi i dag står overfor.

## 6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg, gjennom en casestudie av et tverrfaglig bærekraftprosjekt på en videregående skole på Østlandet, undersøkt hvordan innholdet i UBU tar form når det integreres i samfunnsfagundervisningen. Dette har jeg undersøkt ved hjelp av intervjuer med de tre samfunnsfaglærerne som var involvert i bærekraftprosjektet samt bærekraftprosjektets prosjektbeskrivelse, og spurt meg følgende:

1. *Hvordan forholder et utvalg samfunnsfaglærere seg til relasjonen mellom økonomisk, sosial og miljømessig bærekraft?*
2. *Hvorvidt ble det fremmet sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet, slik det fremgår av de tre samfunnsfaglærernes refleksjoner og prosjektbeskrivelsen?*

Med utgangspunkt i et marxistisk teoretisk rammeverk har jeg drøftet hvorvidt og hvordan samfunnsfaglærerne utfordret harmoniperspektivet og fremmet sosial-kritiske perspektiver i samfunnsfagundervisningen under det tverrfaglige bærekraftprosjektet. I tråd med tidligere forskning på UBU viser funn fra denne casestudien at harmoniperspektivet i liten grad ble utfordret i samfunnsfagundervisningen under det tverrfaglige bærekraftprosjektet og at sosial-kritiske perspektiver bevisst ble utelatt. I denne studien har vi sett at dette kan forstås på bakgrunn av flere forhold, både på didaktisk og samfunnsmessig nivå.

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Öhman & Öhman (2012) sine to typologier på relasjonene mellom økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner - harmoniperspektivet og konfliktperspektivet - og vist at ulike forståelser av relasjonen mellom de tre dimensjonene fremmer ulike ideologisk og politisk forankrede perspektiver på årsaker til og løsninger på den sosio-økologiske krisen. Vi har sett at FN sin definisjon av bærekraftig utvikling fremmer et harmoniperspektiv, hvor det antas å være mulig å oppnå økonomisk vekst, sosial rettferdighet og miljømessig bærekraft innenfor det eksisterende kapitalistiske systemet. For å undersøke og utfordre dette harmoniperspektivet har denne oppgaven fremmet et spesifikt konfliktperspektiv, omtalt som en sosial-kritisk tilnærming, som tar utgangspunkt i en marxistisk kritikk av kapitalismen. Med dette hevdes det at den sosio-økologiske krisen vi står overfor er et symptom på mer dyptgående problemer i samfunnet, der kapitalismen og dens iboende trang til å ekspandere har skapt en rift i metabolismen mellom menneske og naturen (Foster 2000). På bakgrunn av dette argumenteres det for at spenningene og motsetningene mellom det økonomiske, sosiale og

miljømessige ikke er unngåelige, men er et resultat av de historisk spesifikke sosiale relasjonene - mellom mennesker og mellom menneske og naturen - som utgjør den kapitalistiske produksjonsmåten. For å oppnå målet om en bærekraftig fremtid kreves det derfor endringer på et strukturelt og systemisk nivå. Med utgangspunkt i dette argumenteres det for at utdanning for samfunnsendring, slik UBU oppfordrer til, krever bevisstgjøring om de sosiale og økonomiske strukturene vi befinner oss innenfor samt hvordan disse begrenser våre muligheter til å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig og rettferdig retning (Freire 2003). Slik bevisstgjørende undervisning avhenger av det Sterling (2010) omtaler som transformativ læring, der en utforsker og utfordrer de ontologiske og epistemologiske antakelsene som ligger til grunn for ens forståelser av og tilnærminger til virkeligheten. I denne oppgaven har jeg derfor undersøkt hvilke ontologiske og epistemologiske antakelser som ligger til grunn for harmoniperspektivet og drøftet hvilke implikasjoner dette kan ha for UBUs overordnede mål om å skape en bærekraftig fremtid.

I analysens første del så vi at samfunnsfaglærerne selv var bevisst ulike forståelser av relasjonen mellom de tre dimensjonene og også reflekterte over mulig spenninger og konflikter mellom dem, men at dette ikke ble drøftet i samfunnsfagundervisningen sammen med elevene. Slik det fremgår av intervjuene og prosjektbeskrivelsen var samfunnsfaget tildelt en svært begrenset rolle i det teoretiske forarbeidet med prosjektets problemstilling, noe både Marte og Pål oppfatter som problematisk. Ansvarsfordelingen mellom fagene, der naturfag hadde ansvaret for det teoretiske forarbeidet kan vitne om en tilnærming der den sosio-økologiske krisen i all hovedsak forstås som et naturvitenskapelig anliggende. For det andre fremmet samfunnsfaglærerne en tilnærming som reflekterer idéen om at læring skjer gjennom handling, og har røtter i Dewey sin pedagogiske forståelse av læring og demokrati. Med utgangspunkt i sosial-transformativ læringsteori har denne tilnærmingen blitt utfordret, der det blir hevdet at løsnings- og endringsorientert handling avhenger av kritisk refleksjon og utforskning av de ontologiske og epistemologiske antakelsene som ligger til grunn for våre tanke- og handlingsmønstre (Freire 2003; Mogensen & Schnack 2010; Sterling 2010).

I analysens andre del undersøkte jeg nærmere hvorvidt det ble skapt rom for å drøfte sosial-kritiske perspektiver i bærekraftprosjektet. De tre løsningsalternativene som elevene kunne velge mellom i bærekraftprosjektet representerte ulike perspektiver på problemstillingen, og åpnet således for å tilnærme seg problemstillingen på ulike måter. Selv om dette åpnet for et perspektivmangfold og i så måte samsvarte med den pluralistiske tradisjonen (Öhman 2009), befant alle de tre alternativene seg innenfor rammene av det systemlegitimerende (Stevenson 2007), og kan dermed sies å representere en selektiv



pluralisme. Dette begrepet knytter seg til Børhaug (2014) sitt begrep om selektiv kritisk tenkning, som beskriver tendensen til å utelate noen spesifikke temaer fra kritisk utforskning i samfunnsfagundervisning. Med Fisher (2009) sitt begrep kapitalistisk realisme, har vi i denne oppgaven sett at det i dag er en tendens til å fremstille kapitalismen som en universell verdi, og at dette i stor grad preger måten vi forstår og tilnærmer oss den sosio-økologiske krisen på, der harmoniperspektivet er dominerende. Fraværet av sosial-kritiske perspektiver i UBU kan derfor ses i lys av en samfunnsutvikling der kapitalismen ikke bare anses som det eneste levedyktige økonomiske og politiske systemet, men hvor det også er umulig å i det hele tatt forestille seg et alternativ til det. Pål, som også hadde vært med å utforme bærekraftprosjektet, fortalte at de bevisst hadde valgt å utelate sosial-kritiske perspektiver fra det aktuelle bærekraftprosjektet. Han peker særlig på to aspekter som han mener gjorde det vanskelig å inkludere sosial-kritiske perspektiver i undervisningen. For det første opplevde han at verken lærerne eller elevene hadde tilstrekkelig med kunnskap om det kapitalistiske systemet. For det andre ga Pål uttrykk for at han synes det var ubehagelig å drøfte sosial-kritiske perspektiver i undervisningen, da han var redd det kunne virke politisk indoktrinerende. Med dette kan fraværet av sosial-kritiske perspektiver i samfunnsfagundervisningen på den ene siden vitne om at det kapitalistiske systemet oppfattes som en iboende del av samfunnet, og derfor ikke anses som noe elevene trenger å lære om eller drøfte i undervisningen. På den andre siden kan det også vitne om at Pål kjente på en rollekonflikt mellom sin private og profesjonelle identitet, der hans personlige politiske engasjement sto i konflikt med ideen om den “nøytrale” kunnskapsformidleren. Fordi sosial-kritiske perspektiver åpner for å problematisere etablerte forståelsesmåter, utfordre maktforhold og stille spørsmål rundt elevenes vante forestillinger, kan det også, som Røthing (2019) påpeker, oppleves utfordrende og ubehagelig for mange lærere å inkludere slike temaer og perspektiver i undervisningen. Røthing (2019) understreker imidlertid at det nettopp er dette som kan skape kritisk diskusjon og refleksjon rundt maktstrukturer og sosial urettferdighet i samfunnet, og dermed bidra til å skape endring.

Som jeg har vist i denne oppgaven og som Öhman & Öhman (2012) også påpeker, *inviterer* begrepet bærekraftig utvikling til harmoni-tenkning, og UBU risikerer derfor å bli et ukritisk utdanningskonsept hvis dette harmoniperspektivet ikke utfordres. I denne oppgaven har jeg, med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk og funn fra casen, argumentert at fraværet av sosial-kritiske perspektiver i undervisning for bærekraftig utvikling er problematisk både hva gjelder UBU sitt overordnede mål om å skape en bærekraftig fremtid og med tanke på skolens og særlig samfunnsfagets demokratiske mandat. Hva gjelder UBU

sitt overordnede mål, argumenterer jeg, i tråd med en rekke kritiske utdanningsforskere, at undervisning for bærekraftig utvikling som ikke går aktivt inn for å utfordre det nyliberale hegemoniet vil bidra til å reproducere nettopp dette. Med utgangspunkt i denne oppgavens teoretiske rammeverk er dette problematisk da kapitalismens iboende veksttvang utgjør selve drivkraften bak den sosio-økologiske krisen. I tillegg anses det for å være et demokratisk problem hvis sosial-kritiske perspektiver systematisk utelates fra UBU. For det første fordi det kan bidra til å avpolitiserer miljøproblemene og med det reproducere post-demokratiske tendenser i samfunnet (Swyngedouw 2010; Mouffe 2005; Ranciére 2010), og for det andre fordi fraværet av noen spesifikke perspektiver begrenser elevenes mulighet til å ta informerte og demokratisk forankrede valg om hva de selv tenker må til for å skape nødvendige endringer (Stevenson 2007).

Samtidig som at funnene fra denne studien samsvarer med funn fra tidligere forskning, bidrar studien også med noen nye aspekter til feltet som jeg mener det kunne vært interessant å forske videre på. Dette gjelder særlig spørsmålet om hva som oppfattes som “nøytralt” og “politisk” i undervisning som tar for seg politisk betente og aktuelle temaer, slik som bærekraftig utvikling er et eksempel på. Som denne oppgaven har vist vil undervisning som ikke går aktivt inn for å utfordre hegemoniske forestillinger, altså det som oppfattes som nøytralt og naturlig, bidra til å reproducere “business as usual”. For å unngå dette mener jeg at utdanningsforskere har et ansvar for å undersøke og avdekke hvordan strukturelle maktrelasjoner og strukturell ulikhet manifesteres og/eller utfordres i utdanningsvirksomhet (Apple, Au & Gandin 2009; McLaren & Farahmandpur 2005). Dette knytter seg også til en mer overordnet diskusjon om utdanningens rolle i samfunnet, hvilke samfunnsborgere som utdannes i skolen og hvilke idealer som ligger til grunn for skolens samfunnsmandat - en diskusjon som jeg anser som viktigere enn noen gang i møte med den sosio-økologiske krisen vi i dag står overfor.

# Litteraturliste

- Andersen, S. A. (2007). *Kritisk realisme som perspektiv i sosialt arbeide- en introduktion og forskningsoversigt (doktoravhandling)*. Den Sociale Højskole i Aarhus
- Andresen, M., Høgmo, N. & Sandås, A. (2015). Learning from ESD projects during the UN Decade in Norway. I R. Jucker & R. Matar (red.). *Schooling for Sustainable Development in Europe. Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development*, 241–256. Dordrecht: Springer.
- Anker, T. & von Der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel- En diskusjon om 22. juli og demokratisk medborgerskap i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift.*, 99(02), 85-96.
- Apple, M.W., Au, W. & Godin, L.A. (2009). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York, London: Routledge
- Au, W. (2009). Fighting with the text. Contextualizing and Recontextualizing Freire's Critical Pedagogy. I M. Apple, W. Au & L. Gandin (Red.). *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge
- Bailey, A (2017). Tracking Privilege-Preserving Epistemic Pushback in Feminist and Critical Race Philosophy Classes. *Hypatia. A Journal of Feminist philosophy*, 32, 876-892
- Bengtsson, S. & Östman, L. (2012). Globalisation and education for for sustainable development: emancipation from context and meaning. *Environmental Education Research*, 19(4), 1-22
- Bjønnnes, B. (2017). Bærekraftig utvikling: Utforskende arbeidsmåter. i *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/barekraftig-utvikling-utforskende-arbeidsmater/>
- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Enquiry. Advancing knowledge*. Cambridge: Polity Press
- Bull, B. (2015). The “rise of the rest” and the revenge of “development”: The emerging economies and shifts in development theory. I Hansen, A. & Wethal, U. (red.) (2015). *Emerging economies and challenges to sustainability*, 19-33, Routledge,
- Børhaug, K. (2017). Ei endra medborgaroppsetting? *Acta Didactica Norge* (11), 1-18
- Børhaug, K. (2014). Selective Critical Thinking: a textbook analysis of education for critical thinking in Norwegian social studies. *Policy Futures in Education* 12(3), 431-444. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2014.12.3.431>

- Cresswell, J. & Miller, D. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice* 39(3), 124-130
- Crouch, C. (2004) *Post-Democracy*. Cambridge: Polity Press
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Dewey, J. (1980). Democracy and Education. In Boydston, J.A. (red.), *The Middle Works, 1899–1924, 2*, Carbondale: Southern Illinois University Press
- Dewey, J. (2000). Den nye pedagogikk. i (red.) Vaage, S. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk*, 177-213. Oslo: Abstrakt forlag
- Dimick, A.S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research* (21), 390-402
- Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development* (15), 276–285. DOI: 10.1002/sd.344
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ezzati, R. T. & Erdal, M. B. (2018). Do we have to agree? Accommodating unity in diversity in post-terror Norway, *Ethnicities*, 18(3), 363-384.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget
- Fear, F., Rosaen, C., Bawden, R. & Foster-Fishman, P. (2006). *Coming to Critical Engagement*. Maryland: University Press of America, Lanham.
- Fergus, A.H. & Rowney, J.I. (2005). Sustainable development: lost meaning and opportunity? *Journal of Business Ethics*, 60, 17–27.
- Fisher, M. (2009). *Capitalist realism: Is there no alternative?* Zero Books. Ropley: England.
- FN-sambandet (2019, 15. Januar). Bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2020, 19.februar). Undervisning for bærekraftig utvikling. Hentet fra <https://www.fn.no/Undervisning/Undervisning-om-baerekraftig-utvikling>
- Foster, J. B. (2000). *Marx's Ecology. Materialism and Nature*. New York: Monthly Review Press

- Fraser, N. (2019). *The Old is Dying and the New Cannot Be Born*. New York: Verso
- Fraser, N. (2014). Behind Marx's hidden abode. For an Expanded Conception of Capitalism. *New Left Review* (86), 55-72
- Fraser, N. (1996). *Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation*. Stanford University
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gadotti, M. (2008). Education for Sustainability: A Critical Contribution to the Decade of Education for Sustainable Development. *Green Theory and Praxis Journal* (4), 15-64
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hansen, A. & Wethal, U. (2015). *Emerging economies and challenges to sustainability. Theories, strategies, local realities*. Routledge
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press
- Hegen, I. (2017). *Bærekraftig medborgerskap i samfunnsfag. En analyse av elevers erfaring og forståelse på bakgrunn av et utforskende prosjekt* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo
- Hess, D. & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. New York: Routledge.
- Huckle, J. (2004). Critical Realism: A Philosophical Framework for Higher Education for Sustainability. I Corcoran, P. & Wals, S. (red.). *Higher Education and the Challenge of Sustainability*, 33 – 46
- Huckle, J. & Wals, A.E.J (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research* (21), 491-505
- Iversen, L, L. (2018) From safe spaces to communities of disagreement. *British Journal of Religious Education*. DOI: 10.1080/01416200.2018.1445617
- Jameson, F. (1994). *The Seeds of Time*. Columbia University Press
- Jickling, B. & Wals, A. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *J. CURRICULUM STUDIES* (40), 1–21
- Kahn, R. (2008). From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?. *Green Theory and Praxis Journal* (4), 1-14

- Klein, J. (2017). Typologies of interdisciplinarity: the boundary work of definition. I Frodeman, R. (red.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford: Oxford University Press
- Kleven, T. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, A. , Hjordemaal, F. & Tveit, K. (Red.). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg.). Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter\\_og\\_planer/strategi\\_for\\_ubu.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2015b). NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdf/fs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Kvamme, O.A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget
- Larsen, A. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I Larsen, A. (red.). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget
- Lien, I.F. (2018). «Jeg begynner å få grønnere tanker» (Masteroppgave). Universitetet i Oslo
- Malm, A. (2018). *The Progress of this Storm. Nature and society in a warming world*. London: Verso
- Malm, A. (2016). Who Lit this Fire? Approaching the History of the Fossil Economy. *Critical Historical Studies*, 215-248
- Marx, K. (1986). *Collected Works Volume 28: Karl Marx: 1857-61*. New York: International publisher
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2005). *Teaching Against Global Capitalism and New Imperialism. A Critical Pedagogy*. New York: Rowman & Littlefield publishers, INC.
- Melo-Escribuela, C. (2008). Promoting Ecological Citizenship: Rights, Duties and Agency. *ACME: An International Journal for Critical Geographies* 7 (2), 113-34

- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research* (16), 59-74
- Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London, New York: Routledge.
- Mullis, M. (2019, 19. oktober). Flytende solceller tar av: Ekspertene tror det blir mer verdt enn oljefondet. *Nettavisen*. Hentet fra <https://www.nettavisen.no/okonomi/flytende-solceller-tar-av-ekspertene-tror-det-blir-mer-verdt-enn-oljefondet/3423856088.html>
- Norsk senter for forskningsdata (2019). Skolevalgresultater for Blindern videregående skole - 2019. Hentet fra <https://skolevalg.nsd.no/skole/10894/2019>
- Oksala, J. (2018). Feminism, Capitalism, and Ecology. *Hypatia* (33), 216-234
- Ollman, B. (2003) *Dance of the Dialectic. Steps in marx's method*. University of Illinois Press
- Pedersen, J. (2018). *Elevnarrativer om bærekraftig utvikling En analyse av elevers meningsskaping i et prosjekt om bærekraftig utvikling* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo
- Peet, R. (1999). *Theories of Development*. New York: The Guilford Press.
- Rancière, J. (2010). *Dissensus. On Politics and Aesthetics*. New York: Continuum International Publishing Group
- Rieckmann, M. (2011). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44 (2), 127–135  
Hentet fra DOI: 10.1016/j.futures.2011.09.005
- Røthing, Å. (2019). "Ubehagets pedagogikk" – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?. *FLEKS, Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* (6), 40-57
- Salleh, A. (2010). From Metabolic Rift to Metabolic Value: Reflections on Environmental Sociology and the Alternative Globalization Movement. I *Organization & Environment* 23(2), 205-219.
- Sandell, K. Öhman, J. Östman, L (2003). *Education for Sustainable Development. Nature, School and Democracy*. Lund: Studentlitteratur
- Shove, Elizabeth (2009). Beyond the ABC: climate change policy and theories of social change. *Environment and Planning*, (42), 1273-1285

- Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smith, N. (2007). Nature as Accumulation Strategy. i Panitch, L. & Leys, C. (red.) *Coming to Terms with Nature*, 43, 1–21
- 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. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (2), 78-96
- Straume, I.S. & Sinnes, A. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge* (11), 1-22
- Stevenson, R.B. (2007). Schooling and environmental education: contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research* (13), 139-153
- Sterling, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education*, 5, 17-31
- Stray, J. (2018, 2. oktober). Skolens samfunnsmandat. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Swyngedouw, E. (2010). Apocalypse Forever? Post-political Populism and the Spectre of Climate Change. *Theory, Culture & Society* (27), 213–232
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. *Idunn*, 216-231. Hentet fra DOI:<https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Sæther, E. & Selboe, E. (2018). Økologisk medborgerskap. Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. i Rusten, G. & Haarstad, H. (red.). *Grønn omstilling: norske veivalg*. Universitetsforlaget. 183-199
- Taylor, E.T. (2017). Transformativ Learning Theory. I Laros, A., Thomas, F. & Taylor, E. (Red.). *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publisher
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder, i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 - 2014. The DESD at a glance*. France: UNESCO



- UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development. Sourcebook*. France: UNESCO
- UNESCO (2015). *Rethinking Education, Towards a global common good?* France: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Accountability in education: meeting our commitments; Global education monitoring report, 2017/8*. France: UNESCO
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag*. Hentet fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/288?notatId=566>
- Utdanningsdirektoratet (Udir.) (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Tiden Norsk Forlag
- Wibergh, S. (2018). *Bærekraftig utvikling og økologisk medborgerskap (masteroppgave)*. Universitetet i Oslo
- Wolla, I. A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole, En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere (Masteroppgave)*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo
- Wood, E.M (2016). *Democracy against Capitalism. Reviewing Historical Materialism*. Cambridge University Press
- Öhman, M. & Öhman, J. (2012). Harmoni eller konflikt? – en fallstudie av meningsinnhålllet i utdanning för hållbar utveckling. *NORDINA*. Vol. 8, 59-72
- Öhman, J. (2009). Climate Change Education in Relation to Selective Traditions in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education* (26), 49-57

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Bærekraftprosjektets prosjektbeskrivelse

**Hovedmål for prosjektet:** Elevene skal bli bevisst på ulike muligheter for å stanse klimaendringer. De skal kunne utforske hvordan de selv kan bidra både som personlig forbruk, teknologisk og politisk. Prosjektet skal øke elevens handlingskompetanse.

### Undervisningsmetode/ aktiviteter:

Prosjektet vi deles i to hoveddeler; en teoretisk del hvor fagkunnskap og bakgrunnskunnskaper tilegnes og en praktisk del hvor elevene deles i grupper og gjennomfører tiltak for å redusere klimaendringene.

**Del 1: Teoretisk.** I denne delen vil undervisningen foregå som klasseromsundervisning i de ulike fagene. Her tilegner elevene seg kunnskap om problemstillingene: Hvordan fungerer klimasystemet på jorda?, Hva er årsakene til, og de mest sannsynlige virkningene av, klimaendringer?, Hvilke teknologiske muligheter finns for å produsere rein energi?.

**Del 2: Handling:** I denne delen skal elevene jobbe i grupper hvor de utforsker en mulig løsning/bidrag til reduserte klimaendringer. De kan velge mellom å gjøre personlige forbruksendringer, arbeide politisk eller arbeide med teknologiske løsninger. Alle elevgruppene skal være i kontakt med en ekstern aktør som miljøorganisasjoner, politiske partier, bedrifter eller forskere for å tilegne seg kunnskap om mulighetene og erfare endringer i egne liv. Problemstillingen elevene jobber ut ifra er: Hvordan kan vi redusere klimagassutslipp nok til å oppnå bærekraftig utvikling?

**Vurdering:** I prosjektet vil det være undervisningsvurderinger med nettdebatter, innleverte rapporter og logger og hele prosjektet avsluttes med en tverrfaglig heldagsprøve.

### Kompetansemål i de ulike fagene som dekkes helt eller delvis av prosjektet:

#### Naturfag:

- forklare ozonlagets betydning for innstrålingen fra sola
- forklare hva drivhuseffekt er, og gjøre rede for hvordan menneskelig aktivitet endrer energibalansen i atmosfæren
- gjøre rede for noen mulige konsekvenser av økt drivhuseffekt i arktiske og lavtliggende områder og drøfte ett aktuelt klimatiltak
- gjøre forsøk med solceller, solfangere og varmpumper, forklare hovedtrekk i virkemåten og gjøre enkle beregninger av virkningsgraden
- forklare hva redoksreaksjoner er, gjøre forsøk med forbrenning, galvanisk element og elektrolyse og gjøre greie for resultatene
- beskrive virkemåten og bruksområdet til noen vanlige batterier og brenselceller
- gjøre rede for ulik bruk av biomasse som energikilde
- gjøre rede for forskjellen mellom energikilder og energibærere og en aktuell energibærer for framtiden
- drøfte dagsaktuelle naturfaglige problemstillinger basert på praktiske undersøkelser eller systematisert informasjon fra ulike kilder
- kartlegge egne forbruksvalg og argumentere faglig og etisk for egne forbruksvalg som kan bidra til bærekraftig forbruksmønster
- undersøke en global interessekonflikt knyttet til miljøspørsmål og drøfte kvaliteten på argumenter og konklusjoner i debattinnlegg

#### Samfunnsfag:

- bruke varierte digitale søkje-strategier for å finne og samanlikne informasjon som beskriv problemstillingar frå ulike synsvinklar, og vurdere formålet og relevansen til kjeldene
- gjere greie for sentrale kjenneteikn ved den økonomiske politikken i Noreg
- utforske og diskutere korleis ein kan vere med i og påverke det politiske systemet gjennom å bruke ulike kanalar for påverknad
- analysere grunnleggjande skilnader mellom dei politiske partia i Noreg

- drøfte samfunnsfaglege tema i digitale diskusjonsforum og vurdere egne forståingar i lys av andre sine innlegg
- diskutere omgrepa økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og berekraftig utvikling og forholdet mellom dei

Norsk:

- skrive tekster med tema og fagterminologi som er tilpasset eget utdanningsprogram, etter mønster av ulike eksempeltekster
- gjøre rede for argumentasjonen i andres tekster og skrive egne argumenterende tekster på hovedmål og sidemål
- lytte til og vise åpenhet for andres argumentasjon og bruke relevante og saklige argumenter i diskusjoner (muntlig)
- innhente, vurdere og bruke fagstoff fra digitale kilder i arbeidet med egne tekster, og følge regler for personvern og opphavsrett

Geografi:

- gjøre greie for globale hav- og luftstraumar og forklare kva dei har å seie for klimaet
- gjøre greie for forhold som bestemmer vêr- og klimatilhøva i Noreg
- drøfte årsakene til naturkatastrofar i verda og kva for verknader dei har på samfunn som blir ramma
- gjøre greie for ressursomgrepet og diskutere kva som vert lagt i omgrepet berekraftig ressursutnytting

## Konkrete frister i bærekraftsprosjektet

1. Naturfag og geografi må ha lagt rammene for prosjektet i form av forståelse av problemkomplekset global oppvarming før prosjektstart i uke 45/46. En fellesprøve om dette kan danne del av vurderingsgrunnlaget for begge fag for terminen. Eksempel fra 1B vedlagt.
2. Norsk og samfunnsfag må i forkant av prosjektet ha gitt elevene kunnskap om kildesøk, kildekritikk, kildeføring og drøftende skriving. Fullføring av skriving i felles tema om kultur møter kan avsluttes etter at prosjektet er igangsatt i norsktimer.
3. Samfunnsfag må bruke en økt til diskusjon av temaet «hva skal vi gjøre med global oppvarming», la elevene velge perspektiv (teknologisk endring, politisk endring eller personlig adferdendring) og bli inndelt i grupper på grunnlag av dette, innen utgangen av uke 46. Samfunnsfagslærer må sende til Pål navn og gruppeinndeling, og eventuelle ønsker fra gruppene om kontakt med eksterne inspirasjons/kunnskapskilder, innen utgangen av uke 46.
4. Pål lager en helhetlig plan for hvor og når og hvor de ulike elevgruppene skal møte eksterne bidragsytere i løpet av helga i uke 46. Alle lærere må være bevisst på at elevene skal ut og møte eksterne bidragsytere til prosjektet i uke 47 eller tidlig 48 og bidra til at elevene blir gjort kjent med, og er seg bevisst, planen.
5. Samfunnsfag organiserer en nettdebatt hvor elevene bruker sine ulike erfaringer fra endringsprosjektet til å diskutere problemstillinga hva skal vi gjøre med global oppvarming som avsluttes før heldagsprøven. Denne kan danne del av vurderingsgrunnlaget for samfunnsfag for terminen.
6. Norsk lager en heldagsprøve som inkluderer kilder (hvor de andre fagene kan bistå med innspill i forkant) og vurderingskriterier som gjennomføres onsdag 12.12 (uke 50). Norsk lærere har også ansvaret for å vurdere prøvene, men andre faglærere kan valgfritt bruke heldagsprøvene som supplement til egen vurdering i faget.

## Fellesfag vg1, årsplan

Begrepsforståelse og vurderingskriterier må presenteres tidlig.

| Uke | Naturfag              | Geografi                                  | Samfunnsfag                  | Norsk         |
|-----|-----------------------|---|------------------------------|---------------|
| 34  | Økologi (oppstartuke) | Intro (oppstartuke)                       | Norsk politikk (oppstartuke) | (oppstartuke) |
| 35  | Økologi               | Intro kart + klima (plotte punkter i GIS) | Norsk politikk               |               |

|    |                                       |                                     |   |  |
|----|---------------------------------------|-------------------------------------|---|--|
| 36 | Økologi (ekskursjon)                  | Intro kart + klima                  | Norsk politikk                          |  |
| 37 | Økologi (ekskursjon)                  | Intro kart + klima                  | Norsk politikk                          |  |
| 38 | Stråling (klima)                      | Vær og klima                        | Norsk politikk                          |  |
| 39 | Stråling (klima)                      | Vær og klima                        | Norsk politikk                          |  |
| 40 | Høstferie                             |                                     |   |  |
| 41 | Stråling (klima)                      | Vær og klima                        | Flerkulturelle samfunnet                | Drøfting og kildebruk (flerkulturelle samf)* |
| 42 | Stråling (klima)                      | Vær og klima                        | Flerkulturelle samfunnet                | Drøfting og kildebruk                        |
| 43 | Stråling (klima) Felles vurdering geo | Vær og klima (felles vurdering nat) | Flerkulturelle samfunnet                | Drøfting og kildebruk                        |
| 44 | Redoks                                | Ressurser, bosetning, næringsliv    | Flerkulturelle samf (vurdering m/norsk) | Drøfting og kildebruk (vurdering m/samf)     |
| 45 | Redoks                                | Ressurser, bosetning, næringsliv    | Bærekraftig utvikling                   | Drøfting og kildebruk                        |
| 46 | Redoks                                | Landskap og arealbruk               | Bærekraftig utvikling                   | Gjennomgang vurdering uke 44                 |
| 47 | Redoks                                | Bærekraft prosjekt                  | Bærekraft prosjekt                      | Bærekraft prosjekt**                         |
| 48 | Energi for fremtiden (bærekraft)      | Bærekraft prosjekt                  | Bærekraft prosjekt                      | Bærekraft prosjekt                           |
| 49 | Energi for fremtiden (bærekraft)      | Bærekraft prosjekt                  | Bærekraft prosjekt                      | Bærekraft prosjekt                           |
| 50 | Energi for fremtiden (bærekraft)      | Heldagsprøve                        | Heldagsprøve                            | Heldagsprøve                                 |
| 51 | Energi for fremtiden                  | Landskap og arealbruk               |   |  |
| 52 | Juleferie                             |                                     |   |  |
| 1  | Statnett                              | Befolkning og levekår               | Krig og konflikt                        |  |
| 2  | Statnett                              | Befolkning og levekår               | Krig og konflikt                        |  |
| 3  | Statnett (innlevering rapport)        | Befolkning og levekår               | Krig og konflikt                        |  |
| 4  | Ernæring og helse                     | Handelsavtale                       | Handelsavtale                           |  |
| 5  | Ernæring og helse                     | Handelsavtale                       | Handelsavtale                           |  |
| 6  | Ernæring og helse                     | Handelsavtale                       | Handelsavtale                           |  |
| 7  | Ernæring og helse                     | Handelsavtale                       | Handelsavtale                           |  |
| 8  | Vinterferie                           |                                     |   |  |
| 9  | Arv og biotek                         | Handelsavtale                       | Handelsavtale                           |  |

|    |                                |                      |               |                                     |
|----|--------------------------------|----------------------|---------------|-------------------------------------|
| 10 | Arv og biotek                  | Handelsavtale        | Handelsavtale |                                     |
| 11 | Arv og biotek                  | Geologi              |               |                                     |
| 12 | Arv og biotek                  | Geologi              |               |                                     |
| 13 | Arv og biotek (Debatt m/norsk) | Geologi              |               | Debatt bioteknologi (samarbeid nat) |
| 14 | Arv og biotek (Debatt m/norsk) | Geologi              |               | Debatt bioteknologi (samarbeid nat) |
| 15 | Energirik stråling             | Geologi              |               |                                     |
| 16 | Påske                          |                      |               |                                     |
| 17 | Energirik stråling             | Geologi              |               |                                     |
| 18 | Energirik stråling             | Geologi (ekskursjon) |               |                                     |
| 19 | Energirik stråling             | Geologi (ekskursjon) |               |                                     |
| 21 |                                |                      |               |                                     |
| 22 |                                |                      |               |                                     |

\*Få inn student fra UiO til kildekurs?

\*\*Jobbe med heldagsprøven fra i fjor.

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### 1. Introduksjon

→ Introdusere meg selv, tema for masteroppgaven, hvorfor jeg ønsker å intervju dem og hva datamaterialet vil brukes til.

### 2. Fortell litt om bærekraftprosjektet

→ Hvordan var prosessen i forkant, underveis og i etterkant?

→ Hva var målet ditt med prosjektet?

→ Hva var det uttalte målet for prosjektet i sin helhet og hva tenker du om dette?

→ Hvilke kompetansemål forholdt du deg til?

→ Hvordan opplevde du elevene under og etter prosjektarbeidet?

→ Hva er dine tanker og refleksjoner i etterkant? Noe du kunne ønske var annerledes i prosjektet? Noe du selv ville gjort annerledes i undervisningen?

→ Hva håper du elevene sitter igjen med etter denne perioden?

→ Hva tror du elevene sitter igjen med etter denne perioden?

→ Hva tenker du om rollen samfunnsfag fikk i prosjektet?

→ Hvilke perspektiver kan samfunnsfaget bidra med til problemstillingen “hva skal til for å stanse menneskeskapt global oppvarming?”

### 3. Den nye læreplanen

→ Hva tenker du om at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema i den nye læreplanen?

→ Hva tenker du at bør være samfunnsfagets rolle når det kommer til temaet bærekraftig utvikling?

→ Har du noen tanker om hvordan dette tverrfaglige temaet vil påvirke samfunnsfagundervisningen?