

Ida Skillingstad Livik

## "Ett enkeltmenneske kan ikke redde verden"

En kvalitativ studie av samfunnsfaglærerens forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling innenfor den sosiale dimensjonen.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Knut Vesterdal

Mai 2019



Ida Skillingstad Livik

## **"Ett enkeltmenneske kan ikke redde verden"**

En kvalitativ studie av samfunnsfaglærerens forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling innenfor den sosiale dimensjonen.

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk  
Veileder: Knut Vesterdal  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



## Sammendrag

I 2020 trer den nye fagfornyelsen i kraft, hvor bærekraftig utvikling trekkes frem som ett av tre kjerneelement (Utdanningsdirektoratet, 2017). Per i dag foreligger det en rekke styringsdokumenter, både nasjonalt og internasjonalt som vektlegger viktigheten av å utdanne for en bærekraftig utvikling. Litteraturen viser til at det derimot ikke foreligger en konsensus om hva utdanning for bærekraftig utvikling egentlig innebærer, hvor det vises til at bærekraftig utvikling i skolen ilegges i stor grad naturfagene, er lite helhetlig og svært læreravhengig. Gjennom spørsmålet; Hvilke perspektiver integreres i samfunnsfaglærernes arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling innenfor den sosiale dimensjonen? Har undersøkelsen tatt utgangspunkt i et kvalitativt intervju av seks samfunnsfaglæreres for å få en forståelse av hva de vektlegger innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. I denne sammenhengen søkes innsikt i hvordan lærerne forstår den sosiale dimensjonen, og hvordan de vektlegger globalt medborgerskap og handlingsansvaret i henhold til bærekraftig utvikling.

Studien belyser at utdanning for bærekraftig utvikling oppfattes ulikt blant lærerne, hvor det ikke foreligger en universell enighet om fenomenets innhold. Det kan derimot tyde på at lærerne vektlegger at utdanning for bærekraftig utvikling skal myndiggjøre elevene i form av å utdanne ansvarsbevisste elever, som evner å handle bærekraftig. Det tyder på at forståelsen er svært læreravhengig, hvor lærernes personlige engasjement er av betydning. Innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraft, uttrykkes en antroposentrisk forståelse av bærekraftig utvikling med vektlegging på mennesket som innehaver av iboende verdi.

Studien avdekker at lærerne vektlegger i stor grad en kritisk global medborgerskapsundervisning, hvor de uttrykker kompleksitet knyttet til det internasjonale samfunnet og til strukturelle tilnærminger for å skape en sosial endring. Samtidig uttrykker lærerne en humanitær tilnærming gjennom å uttrykke det moralske aspektet av handling, hvor humanitært arbeid gjennom et individfokus på å endre egne rutiner i en bærekraftig retning vektlegges. Lærerne anser her viktigheten av å spille på elevenes følelsesregister for å skape en virkelighetsnærhet. Dette kan derimot føre til en forståelse av individuelt solidaritetsarbeid, og derav en forståelse av verden som «oss» og «dem».



## **Abstract**

In 2020 the renewed subjects are incorporated, where education for sustainable development is one of three focus points. Today, there exists a range of policy documents, both nationally and internationally, which points to the value of education for sustainable development. However, the literature points to an absence of a clear definition of what's implied in the expression education for sustainable development. Generally, the literature finds that there is a focus on the natural sciences, but that the approach is not holistic and very teacher-dependent. Through the question "Which perspectives are integrated in the social science teacher's work towards education for sustainable development within the social dimension?", this thesis is based on qualitative interviews with six social science teachers to examine what they value within the education for sustainable development. The focus has been to study how the teachers understand the social dimension and how they value global citizenship and the responsibility related to a sustainable development.

This study finds that the expression "education for sustainable development" is perceived differently between the teachers, and that there is a lack of a universal understanding of the contents of the expression. Seemingly, the teachers want to empower the students to make educated choices for a sustainable development. The inconsistency in the perceptions again point to a teacher-dependency, where the teacher's personal engagement is important. Within the social dimension of sustainability, an anthropocentric understanding of sustainable development with emphasis on the intrinsic value of the human is expressed.

The teachers are found to put heavy emphasis on a critical global citizenship education, where they express the complexity related to the international community and the structural approaches to generating social change. A soft global citizenship education is expressed through emphasis on the moral aspect of actions, where humanitarian work with a focus on the individual changing his or hers routines towards becoming more sustainable. The teachers acknowledge the importance of utilizing the student's emotional register to generate a familiarity. However, this can lead to an understanding of individual solidarity work, and thereby an understanding of the world as in orientalism, with a distance between "us" and "them".





## Forord

Tidlig i høst ble jeg fortalt at å skrive masteroppgave er en prosess, og aldri har jeg følt at det har passet bedre. For det har vært en prosess. En prosess som har vært preget av både glede og frustrasjon, men som aller mest har vært veldig lærerik og spennende.

Nå nærmer prosessen seg veiens ende, og markerer ikke bare slutten på oppgaven, men også slutten av masterstudiet. Jeg går nå ut i læreryrket med en mastergrad som har gitt meg både tyngde og bredde i mitt fagfelt, og jeg er klar for å møte nye utfordringer.

Men, før den tid vil jeg bruke anledningen til å takke min veileder Knut Vesterdal, for støtte og gode retningspilarer i denne prosessen som jeg har vært gjennom. Du, som min faglærer i fjor vår satte meg inn på tanken om å skrive innenfor bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap. Takk for støttende ord, og gode faglige samtaler underveis.

Ønsker også å rette en stor takk til alle informantene som har tatt seg tid til å bidra i studiet, og gjorde det mulig å gjennomføre undersøkelsen.

Til gjengen på lesesalen, som har gjort denne prosessen hakke enklere med god stemning, faglige diskusjoner og små avbrekk med kaffepauser underveis. Venner og familie som har støttet opp, og bidratt til korrekturlesning og støttende ord underveis.

Enden av en æra.

Trondheim, 27.mai. 2019



Ida Skillingstad Livik



# Innholdsfortegnelse

<b>FIGURLISTE .....</b>	<b>IX</b>
<b>TABELL LISTE.....</b>	<b>IX</b>
<b>AKRONYM .....</b>	<b>X</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	4
1.3 AVGRENSNINGER .....	5
1.4 STUDIENS DISPOSISJON OG OPPBYGNING .....	6
<b>2. BEGREPSAVKLARING OG TIDLIGERE FORSKNING .....</b>	<b>7</b>
2.1 BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM BEGREP.....	7
2.1.1 Antroposentrisk eller økosentrisk forståelse.....	9
2.1.2 Ulike dimensjoner av bærekraftig utvikling .....	10
2.2 UTDANNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING .....	11
2.3 TIDLIGERE FORSKNING .....	13
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>19</b>
3.1 MEDBORGERSKAP OG BÆREKRAFTIG UTVIKLING .....	19
3.1.1 Økologisk medborgerskap .....	20
3.2 HANDLINGSANSVAR .....	22
3.2.1 Skyld og ansvar .....	23
3.3 GLOBAL MEDBORGERSKAPSUNDERVISNING .....	24
3.4 OPPSUMMERING .....	28
<b>4. METODE .....</b>	<b>29</b>
4.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	29
4.1.1 Sosial konstruktivisme.....	29
4.2 FORSKNINGSDESIGN .....	30
4.2.1 Analyse av problemstillingen .....	30
4.2.2 Forskningsmetode.....	31
4.3 DATAINNSAMLINGSMETODE .....	31
4.3.1 Kvalitativt intervju.....	31
4.3.2 Utvalg .....	34
4.4 DATANALYSE.....	35
4.5 ETISKE REFLEKSJONER, RELIABILITET OG VALIDITET .....	37
4.5.1 Etiske refleksjoner .....	37
4.5.2 Validitet .....	38

4.5.3 Reliabilitet .....	39
4.6 OPPSUMMERING.....	40
<b>5. FORSTÅELSE AV UBU OG DEN SOSIALE DIMENSJONEN AV BU .....</b>	<b>41</b>
5.1 FORSTÅELSE AV UTDANNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING.....	41
5.1.1 «Elevene må se at bærekraftsmålene henger sammen» .....	41
5.1.2 «Elevene må forstå de mekanismer som ligger bak».....	43
5.1.3 «Opprette sunne holdninger» .....	45
5.1.4 «Bærekraftig utvikling handler om hvem du er som lærer».....	47
5.2 DEN SOSIALE DIMENSJONEN AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING .....	51
5.2.1 «Mennesket i fokus» .....	51
5.2.2 «Kløften mellom fattig og rik» .....	53
5.2.3 «Den politisk dimensjonen» .....	54
5.3 LÆRERENS FORSTÅELSE AV UBU OG DEN SOSIALE DIMENSJONEN .....	56
<b>6. GLOBALT MEDBORGERSKAP OG HANDLINGSANSVAR .....</b>	<b>59</b>
6.1 «ETT ENKELTMENNESKE KAN IKKE REDDE VERDEN» .....	59
6.2 «ALLE HAR RETT PÅ ET VERDIG LIV» .....	62
6.3 «PRØVER Å LA DE KOMME FREM TIL TING SELV, UTEN Å PUTTE ORD I MUNNEN PÅ DE».....	64
6.4 «BÆREKRAFT KOMMER TIL UTTRYKK GJENNOM POLITIKK OG DEMOKRATI».....	67
6.5 «VISE AT VI KAN GJØRE EN ENDRING» .....	69
<b>7. AVSLUTNING.....</b>	<b>73</b>
7.1 HOVEDFUNN .....	73
7.2 VIDERE FORSKNING OG OPPGAVENS BEGRENSNINGER .....	76
7.3 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER .....	77
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>79</b>
<b>VEDLEGG 1 – GODKJENNING NSD .....</b>	<b>I</b>
<b>VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV .....</b>	<b>III</b>
<b>VEDLEGG 3 – INTERVJUGUIDE .....</b>	<b>VI</b>

## **Figurliste**

FIGUR 1. BÆREKRAFTIG UTVIKLINGS DIMENSJONER. ....	11
---	----

## **Tabell liste**

TABELL 1. "SOFT" VERSUS "CRITICAL" GLOBAL MEDBORGERSKAPSUNDERVISNING.....	26
TABELL 2. TEMAOPPSETT INTERVJUGUIDE .....	33
TABELL 3. INTERVJUVARIGHET .....	33
TABELL 4. UTDRAG FRA ARBEIDET MED KODEGRUPPERINGER AV DATAMATERIALET .....	36
TABELL 5. OVERSIKT OVER KATEGORIER BENYTTET I PRESENTASJON AV DATAMATERIALET .....	37

## Akronym

UBU	Utdanning for bærekraftig utvikling
BU	Bærekraftig utvikling
FS	Forskningsspørsmål
VKMU/WCED	Verdenskommisjon for miljø og utvikling
FN	Forente Nasjoner
UNESCO	FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon
Udir	Utdanningsdirektoratet
KD	Kunnskapsdepartementet
WCED	World Commission on Environment and Development
NSD	Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste
SDI	Stegvis-deduktiv-induktiv-modell
ESD	Kvalitetskriterier for utdanning for bærekraftig utvikling i skoler

# 1. Innledning

«Fremtiden er i våre hender, vi har ikke en planet B» og «Climate is changing, why aren't we?», står det på to av hundrevis av plakater som norske skoleelever bærer utenfor Stortinget. Skolestreik for miljøet har de seneste månedene fått stor medfart i en rekke europeiske byer. Initiativet kommer fra den 16 år gamle svenske jenta Greta Thunberg, som kjemper en kampsak for å skape en mer bærekraftig fremtid. Elever i alle aldre engasjerer seg, men hvordan forholder skolen seg til dette fenomenet? Hvordan vektlegger lærerne bærekraftig utvikling i skolen?

“Education is the most powerful weapon which you can use to change the world” uttrykket Nelson Mandela i 1990, hvor han med disse ordene uttrykker den sentrale rollen utdanning har for samfunnsutviklingen. Skolen er ilagt et stort ansvar i å utdanne fremtidens generasjon, hvor norske lærere blant annet er gitt et samfunnsmandat i å føre ei opplæring som bygger på «nestekjærleik, likeverd og solidaritet» (Kunnskapsdepartementet, 2007). Dagens lærere står ovenfor et samfunn som er sterkt preget av globalisering i tillegg til omfattende problemstillinger som berører ikke bare nasjonalt, men også globalt. Skoleelevers engasjement i sin egen fremtid, samt kompleksiteten som foreligger i dagens problemstillinger medfører at lærerne må holde tritt.

Dagens globale samfunn står ovenfor en rekke utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling. Klimautfordringene skaper konsekvenser for hele verden, blant annet innenfor naturmangfold, matproduksjon, helse og infrastruktur. De fattigste områdene i verden, vil derimot være de som vil merke konsekvensene av klimautfordringene sterkest, da de i utgangspunktet har mindre ressurser til å håndtere endringene (Miljødirektoratet, 2017). Samfunnet står dermed ovenfor en fremtid som kan være fatal annerledes, dersom man ikke evner å handle i en bærekraftig retning. Handling knyttes ofte til endring, hvor vi mennesker må være i stand til å endre vanene våre og handle i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2015). Nelson Mandela viser til at utdanning er vårt beste våpen i å unngå de fatale konsekvensene, og skape endring i samfunnet mot en bærekraftig retning. Mye tyder på at skoleverket tar dette på alvor, hvor bærekraftig utvikling trekkes frem som et kjerneelement i fagfornyelsen som trer i kraft i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Utdanningens rolle i henhold til bærekraftig utvikling utgjør derav hovedtemaet for denne besvarelsen, hvor fokuset legges på samfunnsfaglærernes forståelse av dette arbeidet. Videre i innledningskapittelet vil de internasjonale og nasjonale føringene for utdanning for bærekraftig utvikling belyses. I tillegg vil besvarelsens struktur, avgrensninger og formål presenteres.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Verdenskommisjonen for Miljø og Utviklings (VKMU)<sup>1</sup> rapport «Vår felles fremtid» nevnes ofte som å ha satt arbeidet med bærekraftig utvikling (BU) på dagsordenen både nasjonalt og internasjonalt. I 2002 bestemte De Forente Nasjoner (FN) at tiåret fra 2005 til 2014 skulle utnevnes til å være «FNs utdanningstiår for bærekraftig utvikling». Dette medførte at både samfunnet generelt, og skolesystemene skulle fokusere på utdanning for bærekraftig utvikling. Utdanning ble i denne sammenhengen ble sett på som selve kjernen i å få til en bærekraftig utvikling (UNESCO, 2006).

Målet med FN's tiår for bærekraftig utvikling var å integrere verdier som fremmer en bærekraftig utvikling i alle former for læring (UNESCO, 2006). Ut fra dette prosjektet definerte FN en beskrivelse av hva utdanning for bærekraftig utvikling innebærer, hvor det blant annet trekkes frem at «opplæringen for bærekraftig utvikling må gjennomsyre alle læreplaner, og ikke utgjøre et enkelt fag», i tillegg til at «utdanningen skal stimulere til kritisk tenkning og problemløsning» (Udir, 2006, s. 5). Det ble på bakgrunn av det økende internasjonale fokuset på utdanning for bærekraftig utvikling utarbeidet en europeisk strategi for utdanning for bærekraftig utvikling, hvor følgende visjon for arbeidet blir presentert:

Vår visjon for framtiden er en region med felles verdier av solidaritet, likestilling og gjensidig respekt mellom mennesker, land og generasjoner. Det er en region karakterisert av bærekraftig utvikling, inkludert sunn økonomi, rettferdighet, samholdighet, miljøvern og bærekraftig forvaltning av naturressurser for å møte behovene for dagens generasjoner uten å ødelegge muligheten for at kommende generasjoner skal ha muligheter for å dekke sine behov (Udir, 2006, s. 5).

I Norge ble FN utdanningstiår fulgt opp med nasjonale føringer i form av strategidokumenter. Første kom fra Utdanningsdirektoratet i 2006, som senere ble revidert av Kunnskapsdepartementet (KD) i 2012 (Sinnes, 2015). I strategidokumentet fra KD, ble det vist til at visjonen for arbeidet skulle «Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til en bærekraftig utvikling lokalt og globalt» (KD, 2012, s. 6) Videre trekkes det frem at UBU skal «gjennomsyres i alle fag», «forankre verdier og prinsipper» som fremmer bærekraftig utvikling, «metodemangfold som fremmer læreprosessen» og «ta opp lokale så vel som globale emner» (KD, 2012, s. 5).

Strategien tar utgangspunkt i VKMU's definisjon av bærekraftig utvikling, og viser til at for å oppnå en bærekraftig utvikling «forutsetter en rettferdig fordeling av ressurser mellom mennesker og mellom land» (KD, 2012, s.7). Utdanningens mål i denne sammenhengen blir å

---

<sup>1</sup> Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling vil også bli omtalt som Brundtlandkommisjonen.



«påvirke folks tenkemåte og sette dem i stand til å gjøre verden mer rettferdig og bærekraftig, bidra til kritisk refleksjon og økt bevissthet og gi den nødvendige kunnskapen for at nye metoder og verktøy kan utvikles» (KD, 2012, s.7).

Strategidokumentet understreker derav at UBU i den norske skolen inkluderer utvikling av elevenes evner til å se fenomener i sammenheng, hvor problemstillinger blir analysert ut ifra et tverrfaglig perspektiv. Slike problemstillinger innebærer ofte at elevene står ovenfor komplekse spørsmål, noe som fordrer at undervisningen legger opp til elevenes utvikling av kritisk tenking (KD, 2012).

Skolen er gjennom Opplæringslova § 1-1 «Formålet med opplæringen» pliktig i å undervise for en bærekraftig utvikling, her det vises til at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst». Videre vises det til at elevene skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova § 1-1). Dette innebærer at elevene skal utvikle sin evne til å se fellesskapets beste. I tillegg trekkes kritisk tenkning og etisk bevissthet frem som et verdigrunnlag som opplæringen skal basere seg på, hvor «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Opplæringslova § 1-1). I denne sammenhengen belyses både kritisk tenkning og etisk bevissthet som en forutsetning for at elevene skal utvikle god dømmekraft, hvor elevene skal utvikles til å «være et reflektert og ansvarlig menneske», hvor den etiske bevisstheten skal bidra til at de evner «å veie hensyn mot hverandre» (Udir, 2018, s. 7).

Strategidokumentene, både nasjonalt og internasjonalt, har vært utgangspunktet for mange initiativer for UBU, i læreplanen for samfunnsfaget;

For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene. Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevane lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entreprenørskap, og dei vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi (Udir, 2013).

Bærekraftig utvikling er derav vektlagt i stor grad gjennomgående i samfunnsfaget, samtidig som Skulberg & Harsvik (2012) viser til at UBU kan ikke legges til et spesifikt fag, men «er mer et sett av underliggende prinsipper og verdier som blant annet rettferdighet, toleranse, tilstrekkelighet og ansvar. Disse oppnås gjennom tverrfaglig arbeid».

I 2020 trer den nye, reviderte lærerplanen i kraft. Det er per i dag ikke stadfestet eksakt hva den reviderte læreplanen vil inneholde av kompetansemål, men Kunnskapsdepartementet annonserte i 2018 kjerneelementene som det videre arbeidet med læreplanen skal basere seg på<sup>2</sup>. Disse kjerneelementene er temaer som skal gå på tvers av alle fag, og tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsholdninger og dilemmaer. Elementene er satt til å være; «folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling» (NOU 2015:8).

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

På bakgrunn av at bærekraftig utvikling trekkes frem som et fremtidig kjerneelement i skolen, anses det som svært interessant å undersøke hvordan lærerne forstår utdanning for bærekraftig utvikling. Dette på bakgrunn av at det foreligger en rekke internasjonale og nasjonale strategier for hvordan dette skal utføres, men hvor det i Norge er ilagt stor lærerfrihet i hvordan man ønsker å utdanne elever for en bærekraftig fremtid. RORG-samarbeidet (2015) viser til at det er erkjent at strategidokumentet fra 2012 hadde i for liten grad satt miljø og klima i sammenheng med samfunn og utvikling, hvor arbeidet knyttet til bærekraftig utvikling i stor grad ble tillagt naturfagene. Dette innebar at elevene fikk manglende kunnskaper om temaer som inngikk i menneskerettigheter, global ulikhet og fattigdom (RORG-samarbeidet, 2015). Det anses derfor som interessant å undersøke lærernes forståelse med hovedvekt på den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling, hvor globalt medborgerskap og rettferdighet inngår som sentrale temaer innenfor den sosiale dimensjonen.

Studien tar for seg fenomenet utdanning for bærekraftig utvikling. Dette gjennom å søke hvilke perspektiver samfunnsfaglærere ved videregående skoler inkluderer i utdanning for bærekraftig utvikling. Studiet søker derfor en forståelse av hvordan lærerne konseptualiserer og forstår UBU, gjennom hvilke perspektiver og innhold som er fremtredende. Dette innebærer at det ikke vil fokuseres på det metodiske gjennom hvilke metoder og konkrete undervisningsopplegg de benytter, men hvor det er den helhetlige forståelsen av hva de inkluderer av innhold som vil være av interesse. Problemstillingen for arbeidet er derav satt til:

*Hvilke perspektiver integreres i samfunnsfaglærernes arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling innenfor den sosiale dimensjonen?*

Problemstillingen som er satt, er et overordnet og omfattende spørsmål som danner rammen for prosjektet. Etersom omfanget på problemstillingen er stort, operasjonaliseres oppgaven gjennom totalt tre forskningsspørsmål:

---

<sup>2</sup> Den nye reviderte læreplanen trer ikke i kraft før i 2020. Dette baserer seg derav på ulike forslag og antagelser over bærekraftig utviklings antatte fremtidige rolle i det nye læreplanverket, ut ifra dagens NOU-utvalg (NOU 2015: 8).

1. Hvilken forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling har samfunnsfaglæreren?
2. Hvordan forstår samfunnsfaglæreren den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling?
3. Hvordan formidler samfunnsfaglæreren medborgerskapet og handlingsansvaret innenfor den sosiale dimensjonen?

Forskningsspørsmål 1 (FS1) og forskningsspørsmål 2 (FS2) er knyttet direkte mot lærerens forståelse av både utdanning for bærekraftig utvikling i sin helhet, og spesifikt innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraft. FS1 og FS2 handler derav om lærerens begrepsforståelse, og hva de rammer inn i sitt bærekraftperspektiv.

Forskningsspørsmål 3 (FS3), omhandler tematikk knyttet til den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling. Dette gjennom å søke hvordan lærerne trekker frem medborgerskapet og handlingsansvaret i henhold til bærekraftig utvikling.

### **1.3 Avgrensninger**

Studien er avgrenset til å vise seks ulike samfunnsfaglærere sin forståelse og arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling. Dette medfører at studien tar sikte på å søke tendensene i datamaterialet som kan indikere og fortelle oss noe om hvilke perspektiver som er fremtredende i lærerens forståelse av sitt arbeid med UBU, med fokus rettet inn mot den sosiale dimensjonen. Konsekvenser for et avgrenset utvalg i henhold til generaliseringer er utredet i metodekapittelet.

Problemstillingen undersøker tendenser i perspektiver og innhold i lærernes arbeid knyttet til UBU, og videre hvordan de forstår den sosiale dimensjonen av bærekraft. Dette innebærer at metodiske valg lærerne gjør knyttet til arbeidet ikke er av fokus i denne sammenhengen. I tillegg, på bakgrunn av at den sosiale dimensjonen er av fokus, inkluderes ikke den miljømessige og økonomiske dimensjonen av bærekraftig utvikling ut over hvor det har en funksjon for å avdekke et svar på problemstillingen.

Utdanning for bærekraftig utvikling, den sosiale dimensjonen innenfor medborgerskap og handlingsansvaret er et stort og omfattende tema. Det er derfor gjort avgrensninger i henhold til å kun relatere tematikken konkret til problemstillingen. Litteraturen som er benyttet er også valgt ut av forsker som grunnlag til å kunne gi innsikt i feltet. Dette kan derimot medføre at det foreligger annen forskning og/eller teoretiske utredelser som ikke er tatt hensyn til i dette studiet.

Bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling er et komplekst, og forholdsvis nytt fenomen innenfor samfunnsfaget. Det er derfor sett som hensiktsmessig og nødvendig å redegjøre for rammeverk skolen forholder seg til vedrørende feltet, samt diskusjoner rundt fenomenet inngående.

## **1.4 Studiens disposisjon og oppbygning**

**Kapittel 1. Innledning:** Presenterer bakgrunnen for valg av tema, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Videre aktualiseres temaet gjennom henvisning til bærekraftig utviklings posisjon i dagens strategidokumenter, både nasjonalt og internasjonalt.

**Kapittel 2. Begrepsavklaring og tidligere forskning:** inngår som en foregående del før det teoretiske rammeverket presiseres. Derav presenteres litteratur vedrørende begrepet bærekraftig utvikling, utdanning for bærekraftig utvikling og tidligere forskning som er gjort på feltet.

**Kapittel 3. Teoretisk rammeverk:** I henhold til temaet, med fokus på den sosiale dimensjonen, fokuserer det teoretiske rammeverket i hovedsak inn på medborgerskap og bærekraftig utvikling, hvor globalt og økologisk medborgerskap blir belyst. Videre vil handlingsansvaret overfor et globalt samfunn belyses.

**Kapittel 4. Metode:** presenterer hvilke metodiske – og metodologiske valg og vurderinger som er gjort i forkant, underveis og i etterkant av forskningsprosessen. Her vil datainnsamlingen bli gjort rede for gjennom beskrivelse av metode, utforming og utvalg. I tillegg vil det presenteres fremgangsmåte for dataanalysen.

**Kapittel 5. Lærerens forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen:** presenterer funn fra dataanalysen som blir drøftet i lys av relevant teori for å tilnærme et svar på FS1 og FS2.

**Kapittel 6. Kompetanse innenfor det globale samfunnet:** presenterer funn fra dataanalysen som blir drøftet i lys av relevant teori for å tilnærme et svar på FS3.

**Kapittel 7. Avslutning:** her vil de to kapitlene som utgjør analyse og diskusjon satt i sammenheng, for å tilnærme et svar på den øvrige problemstillingen. Kapitlet vil derav søke å samle trådene som er presentert, og komme med en oppsummering av de viktigste funnene som studien har avdekket i henhold til lærernes forståelse med utdanning for bærekraftig utvikling, med hovedfokus innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling. I tillegg vil videre forskning som bør gjøres på feltet presenteres og didaktiske implikasjoner avdekkes.

## 2. Begrepsavklaring og tidligere forskning

Kapittelet tar for seg bakenforliggende litteratur i feltet. Dette innebærer begrepsavklaringer knyttet til begrepet bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling (UBU). Videre vil kapittelet avdekke tidligere forskning som er gjort i feltet, hvor kunnskapsgapet for oppgaven avdekkes.

### 2.1 Bærekraftig utvikling som begrep

Begrepet bærekraftig utvikling ble satt på den internasjonale dagsordenen da Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (World Commission on Environment and Development, WCED) definerte i 1987 begrepet i sin rapport «Vår felles framtid». Her defineres bærekraftig utvikling en utvikling som «skal imøtekomme dagens behov uten å ødelegge kommende generasjoners mulighet til å få dekket sine behov»<sup>3</sup> (WCED, 1987, s. 18). Begrepet bærekraftig utvikling er et mangfoldig begrep med ulike definisjoner og bruksområder, hvor Dobson (1996) viser til at det finnes nærmest 300 ulike betydninger av begrepet. VKMU's definisjon av begrepet satte derimot standarden for begrepet, og benyttes som regel som referansepunktet for debatter rundt bærekraftig utvikling (Lafferty & Langhelle, 1995). I rapporten forener begrepet to temaer; miljø og utvikling (Pearce & Warford, 1993), her begrepet bærekraft innebefatter økologi, mens utvikling forstås som ønsket samfunnsendring over tid. Rapporten setter derav en normativ ramme om begrepet bærekraftig utviklings innhold, og indikerer rammer og betingelser for hvilken utvikling som kan betraktes som bærekraftig (Lafferty & Langhelle, 1995).

VKMU presenterer i sin kommisjon to sentrale nøkkelmonomenter som er sentrale for å oppnå en bærekraftig utvikling; arbeid for å dekke grunnbehov til verdens fattige, samt å begrense belastningen dagens teknologi og sosial organisering legger på miljømulighetene for fremtiden (WCED, 1987). En slik definisjon og tilnærming til bærekraftig utvikling, vektlegger i stor grad mennesker og menneskelige behov, og ikke bare miljø (Lafferty & Langhelle, 1995). Kommisjonen belyser derav sammenhengen som foreligger mellom menneskelig adferd og miljøproblematikken, der miljøutfordringene ikke kan diskuteres adskilt fra menneskelige behov og utfordringer. Dette kan kobles til at VKMU ser på bærekraftig utvikling som et begrep innenfor sosial rettferdighet, hvor en bærekraftig utvikling «ikke sikres uten at utviklingsstrategien tar hensyn til forhold som endringer i ressurstilgang og i fordeling av fordeler og ulemper» (WCED, 1987, s. 42).

---

<sup>3</sup> Det er VKMUs definisjon av bærekraftig utvikling som besvarelsen vil ta videre utgangspunkt i.

Definisjonen som kommisjonen presenterte har derimot blitt kritisert for å være uklar på hva definisjonens vektlegging av menneskelige behov innebærer (Sinnes, 2015). Wyller (1991) viser til at noe av svakheten knyttet til VKMUs bruk av menneskets behov i sin definisjon, er at rapporten på den ene siden viser til at «sustainable development requires meeting the basic needs of all» i tillegg til «extending to all the opportunity to satisfy their aspirations for a better life» (WCED, 1987, s.42). Wyller (1991, s. 176) tolker rapporten til å ville ønske å «redde livet på jorda pluss noe mer», hvor han viser til at den fundamentale svakheten for dette er at det er «forskjell på trusler mot livet og mot «det gode liv». Å redde menneskehetens fortsatte eksistens er én ting; å sikre rettferdighet og likhet, frihet og livskvaliteter en helt annen» (Wyller, 1991, s. 176).

Ariansen (1995) viser til at ettersom VKMUs definisjon anvendes og viser til menneskelige behov «kommer uvegerlig moralske eller politiske føringer opp», dette gjennom at «begrepet har en innebygget moralsk føring ved at den som aksepterer et krav om bærekraft, også automatisk synes å akseptere et ansvar for fremtidige generasjoner» (Ariansen, 1997, s. 94). Smith (1998) stiller derimot spørsmålsteget til vektleggingen av fremtidige behov innenfor bærekraftig utvikling, og stiller spørsmål til hvem vi er ansvarlige for å dekke de grunnleggende behovene og en bærekraftig utvikling til. Malnes (1995) trekker frem det moralske aspektet som ligger til grunn i en slik vurdering, hvor han viser til at dette kan bidra til en «konflikt mellom generasjoner» (Malnes, 1995, s.110), hvor miljø og utvikling kan stå i konflikt mot hverandre. Dette gjennom at noen «mennesker har ikke mulighet til å dekke sine grunnleggende behov uten å gjøre ting som truer andres livsgrunnlag» (Malnes, 1995, s. 110). Malnes (1995) trekker her frem at begrepet bærekraftig utvikling omhandler en rekke etiske og moralske vurderingen i henhold til om en skal bevare den nåværende generasjonens livsgrunnlag, og derav bidra til å begrense tilgangen av ressurser til fremtidige generasjoner.

VKMU (1987) argumenterte i sin rapport for at bærekraftig utvikling skulle implementeres og være veigivende i politiske beslutninger, både nasjonalt og internasjonalt. Rapporten trekker blant annet det moralske hensynet vi har til menneskers velferd og sosial rettferdighet som en av grunnene til vektleggingen av BU. Dette blant annet gjennom å vise til at vi har et moralsk hensyn som en global etikk «Menneskets overlevelse og velferd kan avhenge av om vi lykkes å opphøye bærekraftig utvikling til en global etikk» (VFF, 222 referert i Wetlesen, 1995, s.42. Wetlesen (1995, s. 44) diskuterer den globale etikkens posisjon i bærekraftig utvikling, hvor han konkluderer med at «Hovedformålet for en global etikk er å fremme den felles velferden for alle mennesker og fordele den på en rettferdig måte mellom generasjonene og innenfor hver generasjon». Denne sosiale rettferdigheten belyses i VKMU, hvor Lafferty og Langhelle (1995)

viser til at ansvaret for den sosiale rettferdigheten skal gå tvers av tidsdimensjoner i form av generasjoner, og romdimensjoner i form av at vi skal se rettferdigheten både nasjonalt og globalt.

### **2.1.1 Antroposentrisk eller økosentrisk forståelse**

Bærekraftig utvikling er et tvetydig begrep, hvor tvetydigheten ligger i et hovedskille mellom en antroposentrisk eller økosentrisk forståelse av verden (Sinnes, 2015; Smith, 1998). Dette skillet er et resultat av at VKMU's definisjon av begrepet forener to debatter; utviklingsdebatten og miljødebatten (Shanmugaratnam, 1992, referert i Kasin & Haugen, 2019). Smith (1998) uttrykker at det antroposentriske perspektivet viser til at naturen er verdifull i det omfanget mennesker har bruk for den. Wetlesen (1995, s. 46) omtaler at dette innebærer en forståelse innenfor bærekraftig utvikling som indikerer at «det er for menneskenes skyld at vi skal legge opp til en bærekraftig utvikling i vår utnyttelse av naturen og miljøet». Perspektivet vektlegger derav menneskenes egne behov og selvinteresse, hvor dette perspektivet ofte ses i sammenheng med teknosentrisme, som innebærer at «the belief that human beings are in a position, through the possession of scientific knowledge, to understand and control natural processes to such an extent that it is even possible to resolve all environmental problems by technological means» (Smith, 1998, s. 4). Økosentrisme, ser derimot på forholdet mellom mennesket og naturen annerledes, hvor fokuset i større grad ligger i selve økosystemet og ikke menneskers selvinteresse (Smith, 1998). Innenfor økosentrismen sitter dermed ikke menneskene «on the top of the ethical hierarchy», men hvor naturen forstås som å ha kraft i seg selv og dermed en iboende verdi (Smith, 1998, s. 5).

Wetlesen (1995, s. 46) viser til at VKMU's rapport er hovedsakelig antroposentrisk. Dette på bakgrunn av at rapporten uttrykker naturen som å ha en instrumentell verdi i forhold til menneskene. Naturressursene setter derav rammer for en bærekraftig utnyttelse som utnyttes til produksjon for å gi goder som mennesker og den fremtidige generasjonen trenger. Samtidig, viser Wetlesen (1995) til at det økosentriske perspektivet også kommer til uttrykk enkelte steder i rapporten. Dette blant annet gjennom at «dersom behovene skal dekkes på et bærekraftig grunnlag, må Jordens naturressurser vernes og styrkes [...] Det er også en moralsk forpliktelse overfor andre levende vesener og for kommende generasjoner» (VKMU, s. 51, referert i Wetlesen, 1995, s. 46). Wetlesen (1995) vektlegger her at rapporten uttrykker at vi har moralske forpliktelser mot levende vesener, noe som åpner opp for en økosentrisk tolkning av hvem som har moralsk status gjennom iboende verdi.

Begrepet bærekraftig utvikling er blitt kritisert både for å være for altovergripende, vagt, selvmotsigende og lite anvendbart (Dobson, 1996; Sinnes, 2015; Eriksen, 2017). En forklaring på hvorfor begrepet oppfattes slikt kan ha sammenheng med at begrepet er et sosialt konstruert begrep som avhenger av konteksten som det benyttes i (Eriksen, 2017). Begrepet kan derav

betraktes som innenfor det Gally omtaler som «Essentially contested concepts» (Gally, 1955 referert i Connolly, 1993). Dette innebærer at begrepet bærekraftig utvikling kan forstås ulikt av ulike aktører på bakgrunn av at de har ulike agenda for bruk av begrepet, noe som viser til at begrepet er dynamisk og ikke statisk (Connolly, 1994). Bærekraftig utvikling er på mange måter derfor et nøkkelbegrep i vår tid, hvor det kan foreligge både bruk og misbruk av begrepet.

### **2.1.2 Ulike dimensjoner av bærekraftig utvikling**

FN, OECD og andre sivilsamfunnsaktører løftet frem at bærekraftig utvikling hviler på tre grunnpilarer; klima og miljø (økologi), økonomi og sosiale forhold. OECD presiserer viktigheten av at de må ses i sammenheng gjennom å vise til at «Det finnes en innbyrdes vekselvirkning mellom økonomiske, samfunnsmessige og miljømessige sider ved enhver handling. Tar man ikke hensyn til alle tre sider, vil ikke resultatet være bærekraftig» (OECD, 2008, s. 2).

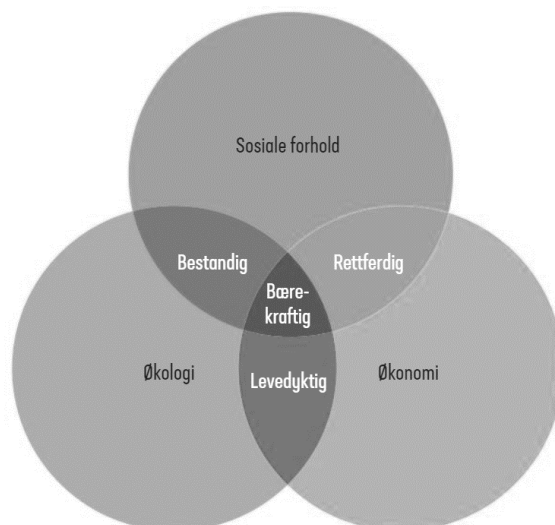
Den sosiale dimensjonen av bærekraft handler om «å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv» (FN-sambandet, 2017). Dette er tett knyttet opp mot det å oppfylle menneskerettighetene, gjennom at oppfyllelse av menneskerettighetene gir større muligheter for at en person kan være en ressurs for andre mennesker og planeten (Unicef, u.d). Sosiale dimensjonen av bærekraft innebærer i tillegg «levevilkår, kulturelt mangfold og likestilling mellom menn og kvinner (...) gi mennesker god utdanning, bra arbeidsvilkår og gode helsetilbud» (Korsager & Scheie, 2015). Å leve på en sosial bærekraftig måte, viser dermed til en livsstil vil fokusere på individers oppførsel, holdninger og aktiviteter, hvor vi forstår hva vi egentlig har bruk for og ikke higer etter luksus og rikdom (Sandås & Isnes, 2015).

Miljødimensjonen av bærekraftig utvikling viser til arbeidet om å ta vare på naturen og klimaet som en fornybar ressurs for mennesker. Dette gjennom at livsgrunnlaget hos mennesker er avhengige av naturen, og derav vil hvordan vi forvalter naturen ha konsekvenser for våre levekår (FN-sambandet, 2017). Det miljømessige hensynet innebærer «å vurdere bruk av naturressurser og landarealer, redusere forurensning av natur, unngå tap av biologisk mangfold, minske klimaendringer og forebygge natur- og miljøkatastrofer» (Korsager & Scheie, 2015).

Den økonomiske dimensjonen viser til arbeidet med å sikre økonomisk trygghet for alle mennesker i verden og samfunnet (FN-sambandet, 2017). Dimensjonen innebærer derfor områder som produksjon og fordeling av penger og ressurser, hvor en økonomisk bærekraftig utvikling innebærer at vi forvalter økonomien og ressurser rettferdig og varig. Dette på en måte som gjør at mennesker i dag og i fremtiden får dekket sine grunnleggende behov (Unicef, u.d). Mange hevder at økonomien bør stå i sentrum for bærekraftig utvikling. Dette ettersom den



økonomiske aktiviteten har stor påvirkning på de sosiale og økologiske konsekvensene (Sandås & Isnes, 2015).



Figur 1. Bærekraftig utviklings dimensjoner (Kasin et al, 2019, s. 36).

I Figur 1. Bærekraftig utviklings dimensjoner (Kasin et al, 2019, s. 36). illustreres sammenhengen mellom dimensjonene. I overlappingen mellom økonomi og sosiale forhold vises det til «rettferdighet». Dette belyser at økonomi «handler om produksjon og fordeling av ressurser mennesker trenger for å leve et godt liv. Disse godene må være rettferdig fordelt for at økonomien skal være bærekraftig» (Sandås et al, 2019, s. 37). «Levedyktig» benyttes som begrep for forholdet mellom økonomi og økologi, noe som viser til at både produksjonen som skaper økonomisk vekst ivareta naturgrunnet, samtidig som at økonomien må være levedyktig for å opprettholde samfunnets produksjon (Sandås et al, 2019). Mellom økologi og sosiale forhold vises det til at forholdet må være «bestandig». Sandås et al (2019, s. 37) viser til at dette handler om at det må opprettholdes en «balanse mellom naturgrunnlag og sosial velferd», et forhold som skal være bestandig.

## 2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

Utdanningens rolle i henhold til bærekraftig utvikling ble for alvor satt på agendaen etter FNs utdanningstiår, og blir frontet som «utdanning for bærekraftig utvikling» (Sinnes, 2015). Utdanningstiåret ble gjennomført av FN, og tok utgangspunkt i VKMU's brede definisjon av begrepet bærekraftig utvikling, noe som i tillegg medførte de tre dimensjonene miljø, økonomi og sosiale forhold (Sinnes & Eriksen, 2016).

Det finnes ikke én gitt måte å gjennomføre UBU på, og Andresen, Høgmo & Sandås (2015) viser til at i norsk skolesammenheng har det vært tendenser til at målene for UBU og den praktiske gjennomføringen ikke alltid samsvarer. I utdanningslitteraturen skilles det likevel hovedsakelig

mellom undervisning *for* og *om* bærekraftig utvikling (McKeown, Hopkins, Rizi, & Chrystalbridge, 2002). Sinnes (2015) definerer undervisning *om* bærekraftig utvikling som teoretisk kunnskap om temaer som inngår i bærekraftig utvikling. Dette er teoretisk kunnskap som må gå på tvers av alle fag, og vil stiller derfor krav til tverrfaglig samarbeid i skolen. Videre viser Sinnes (2015, s. 50) til at «den ultimate målsettingen med en undervisning for en bærekraftig utvikling må være at elevene skal få de kompetansene som skal til for å kunne vite hvordan engasjere seg FOR en mer bærekraftig utvikling». Utdanning for bærekraftig utvikling handler derav om å utvikle holdninger, perspektiver og verdier som gjør mennesker i stand til å gjøre mer bærekraftige valg i livet (Sinnes & Jegstad, 2011; Gadotti, 2008). Sinnes (2015) viser til at UBU er en utdanning som tar på alvor at fremtidens generasjoner skal gjøre en fundamental forskjell, og vil ha som mål å utruste elevene til å leve bærekraftige liv, i tillegg til evne å bidra til at mennesker i verden får dekket sine grunnleggende behov og gode levevilkår.

Sinnes (2015) viser til at vektleggingen av bærekraftig utvikling i skolen er handling- og holdningsarbeid. Dette oppnås gjennom både utdanning *for* og *om* bærekraftig utvikling, hvor elevene vil tilegne seg kunnskapskompetanse, holdningskompetanse og handlingskompetanse (2015). Selve målet til skolen er derfor ifølge Sinnes (2015) å utvikle elevenes handlingskompetanse. I dette vektlegges at elevene evner å benytte kunnskapen de tilegner seg i praksis gjennom å påvirke samfunnet både direkte gjennom politikk, samtidig som de lever på en måte som samsvarer med den fremtiden vi ønsker at verden skal ha. Sinnes og Jegstad (2011) uttrykker at UBU handler om å gi elever kompetanser for en verden som stadig er i endring, hvor handlingskompetansen trekkes frem som sentralt i denne sammenhengen. Handlingskompetansen innebærer:

Evnen til å se sammenhenger mellom sosiale, kulturelle, økonomiske og miljømessige sider av tema innenfor bærekraftig utvikling; evne til å sette isolerte hendelser inn i en større kontekst; evne til å tenke og handle selvstendig og innovativt; evne til empati og solidaritet; evne til å tenke kritisk tenkning; evne til å takle kompleksitet, usikkerhet og risiko; kompetanse til å delta i demokratiske prosesser; tverrfaglig kompetanse og problemløsningskompetanse (ENSI 2005; Utdanningsdirektoratet 2006a; Gadotti 2008; Sterling 2009; Stibbe 2009; Australian Government 2010 referert i Sinnes & Jegstad, 2011).

Det er derimot viktig at opplæringen tar høyde for at elevene både tilegner seg et kunnskapsgrunnlag slik at de er i stand til å tilegne seg den handlingskompetansen som opplæringen ønsker å tilføre. Dette da det vil ikke være hensiktsmessig å utvikle handlingskompetanse, dersom eleven ikke har kunnskapsgrunnlaget å handle ut ifra (Sinnes & Jegstad, 2011).

Korsaker & Scheie (2014, s. 21) viste til at det vesentlig innenfor målet med en bærekraftig utvikling, er at elevene må utvikle en «vilje til å handle». UBU innebærer derfor å utvikle en etisk bevissthet hos elevene, hvor elevene bevisstgjøres til å få innsikt i sine egne verdier og holdninger, samt sine muligheter til å handle (van Marion, 2006).

Wals (2011) viser til at feltet bærekraftig utvikling utvikler seg svært raskt. Dette medfører at det som regnes som BU i dag, ikke nødvendigvis er det i fremtiden. Dette medfører at utdanning for bærekraftig utvikling krever at lærerne evner å holde seg faglig oppdaterte. Sinnes (2015) viser derimot til at dette kan være utfordrende for lærerne, ettersom kunnskap knyttet til bærekraftig utvikling er i rask utvikling. I tillegg til at kunnskapen skal være faglig oppdatert, trekkes tverrfaglighet som et viktig aspekt innenfor praktiseringen av UBU. Viktigheten av tverrfagligheten står i samsvar med begrepets kompleksitet og viktigheten av at de ulike aspekter og dimensjonene som bærekraftig utvikling rommer over blir belyst og satt i sammenheng.

### **2.3 Tidligere forskning**

UBU er et noenlunde nytt fenomen, noe som gjenspeiler seg i forskningslitteraturen. I avdekkingen av tidligere forskning i feltet, vises det til at det i varierende grad er av nyere tid fenomenet har fått økt oppmerksomhet både nasjonalt og internasjonalt. I søket etter tidligere forskning, er søket avgrenset til å fokusere generelt på forskning om Utdanning for bærekraftig utvikling i den norske skolen. Forskning knyttet til hvordan UBU er blitt praktisert i skolen, samt kompetanseområder som vektlegges har derav vært av interesse. Søket er ytterligere avgrenset til å fokusere i hovedsak inn på forskning som er fagfelleurdert. Søkeord som er benyttet har blant annet vært; Utdanning for bærekraftig utvikling, bærekraftig utvikling i skolen, Education for Sustainable Development, Environmental Education, hvor søketjenesten Google Scholar har primært blitt benyttet.

Avgrensningene og et noe snevert utvalg av tidligere forskning, utelukker ikke at det kan foreligge annen forskning som belyser områder innenfor lærernes forståelse av UBU innenfor den sosiale dimensjonen. Det kan dermed foreligge forskningslitteratur som retter områder innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling, som de benyttede søkeordene ikke fanger opp.

På nasjonalt nivå har Elin Sæther vært en sentral bidragsyter på forskningsfeltet for UBU. I studien «Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag», gjennomførte Sæther (2017) et prosjekt hvor hun analyserte tekster som 16-17 år gamle elever i norsk videregående skole skrev i etterkant av et samfunnsfagprosjekt om UBU. Hensikten var at hun ønsket å undersøke hvilke forståelser av eget medborgerskap og relasjoner

mellom *vi* og *andre* som kom frem i tekstene. Sæther uttrykker at elevene som har deltatt i prosjektet reflekterer i stor grad over sine individuelle valg og handlinger knyttet til et mer bærekraftig samfunn, hvor de gir uttrykk for at de individuelle handlingene er av stor betydning for utviklingen. Samtidig, viser hun til at elevene har et noe snevert aktørperspektiv, hvor hun blant annet viser til at «fokuset på individuell ansvarlighet som konsument kan fortrenge oppmerksomheten på grunnleggende årsaker til miljøproblemer og global urettferdighet» (Sæther, 2017). Dette innebærer at elevene har liten evne til å reflektere over de strukturelle sammenhengene som foreligger mellom deres egne leveste og konsekvenser det vil ha for mennesker andre steder i verden.

Sæther presiserer i sin studie at utdanning for bærekraftig utvikling er et dannelsesprosjekt, hvor UBU er «en tilnærming som tematiserer hva skolen bør være for å utruste barn og unge med kunnskap, evner, holdninger og hvilke som gjør dem i stand til å handle og til å skape mer bærekraftige samfunn» (Sæther, 2017, s. 216). Fellesnevneren for alle kompetansene og områdene utdanning for bærekraftig omhandler og viser til, er at alle er rettet mot at elevene skal tilegne seg evner til å møte ei fremtid med klimaendringer, flykningsstrømmer og økt uforutsigbarhet. Reickmann (2012) har forsket på hvilke kompetanser som er mest relevant for en bærekraftig utvikling og bør inkluderes i fremtidens skole. Han viser her til at internasjonalt finnes det en rekke anbefalinger og meninger for hvilke kompetanser UBU bør inkludere, hvor det mangler en felles konsensus for disse kompetansene. Reickmann (2012) undersøkte hva som vektlegges av kompetanser relatert til UBU fra eksperter i Europa og Latin Amerika. Studiet viser til tolv kompetanseområder som han hevder er høyst nødvendige for utdanning for en bærekraftig utvikling, hvor han trekker frem «systemic thinking, anticipatory thinking and critical thinking» som de mest sentrale (Reickmann, 2012, s. 1). For at elevene skal evne å møte fremtidens utfordringer, i tillegg til å bidra i dag til å endre samfunnet i en mer bærekraftig retning, viser Reickmann (2012) og Sæther (2017) dermed til kompetanser som handlingskompetanse, kritisk tenkning, forestillingsevne, systemtenkning og deltakelse og kommunikasjon som sentrale.

Reickmann (2012) konkluderer i sin studie at debatten rundt hva UBU egentlig inneholder og hvordan det skal praktiseres er en debatt som fremdeles er tilstede, hvor det foreligger uenigheter knyttet til hvilke kompetanser temaet fordrer. Innledningsvis ble det vist til at bærekraftig utvikling blir i større grad implementert i læreplanen som et kjerneelement. Etter bestilling fra Kunnskapsdepartementet har Ludvigsen-utvalget utarbeidet rapporten *Framtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8), hvor blant annet samhandlingskompetanse trekkes frem som en sentralt innenfor kjerneelementet bærekraftig utvikling. Utvalget viser her

til at samhandlingskompetanse innebærer at elevene utvikler sin kompetanse i å samhandle med andre og delta, i tillegg til en demokratisk kompetanse. Utvalget argumenterer for at denne type kompetanse er økende på flere arenaer, «I norsk skole og arbeidsliv er samarbeid en utbredt arbeidsform, og deltakelse, medbestemmelse og demokrati er sentrale verdier» (NOU 2015:8 s. 29). I tillegg belyses det at vi lever i en stadig mer flerkulturell og mangfoldig verden, noe som innebærer at kompetanse i å samhandle på tvers av ulikheter vil være av stor betydning i vårt mangfoldige samfunn. Utvalget viser videre til at et viktig aspekt i å utvikle sin samhandlingskompetanse, er demokratisk kompetanse. Den demokratiske kompetansen defineres som «å kunne leve sammen og håndtere utfordringer i fellesskap» (NOU 2015:8, s.30). Klimaendringer og konflikter i verden trekkes frem som årsaken til behovet for at elevene trenger å utvikle en sosial ansvarlighet og samarbeid om felles løsninger i en global skala (NOU 2015:8).

I henhold til den nye, reviderte læreplanen har Sinnes og Straume (2017) utført en studie hvor de stiller spørsmål til om «de nye læreplanene vil gi tilstrekkelig rom for å jobbe tverrfaglig og «dypt» med de store problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling». Sinnes og Straume (2017) viser til at en av de største utfordringene knyttet til BU, er at fagfeltet har i stor grad blitt tillagt naturfaget, hvor de hevder at det er svært sentralt at BU må forstås som et tema som går på tvers av alle fag. Sinnes og Straume (2017) viser til at det så langt ikke finnes noen store studier for hvordan UBU praktiseres i den norske skolen. De har derimot henvendt seg til en rekke masteroppgaver, samt resultater fra NIFUs spørsmål til skoleledere og evalueringen av FNs tiår for UBU. På bakgrunn av gjennomgangen kunne de konkludere med spesielt tre faktorer som var nokså entydige i materialet. Først og fremst viste en gjennomgang at det er få skoler som jobber helhetlig med UBU. Dette gjennom at det vises til at det er svært få skoler som har UBU som et helhetlig fokus for sin undervisning. Videre viser de til at UBU oppleves som lite forpliktende, dette gjennom blant annet at det er uklarhet i hvem «ansvaret» for UBU ligger hos (Sinnes og Straume, 2017). Dette innebærer at det er liten bevissthet og engasjement blant lærerne i sitt oppdrag i å utdanne for en bærekraftig fremtid, hvor UNESCO (2005) viste til at det er essensielt at man driver med tverrfaglig arbeid. Oppsummert viser Sinnes og Straume til en studie gjort av Naturfagsenteret hvor det kommer frem at det foreligger stor interesse blant lærerne i å utvikle elevenes teoretiske kunnskap om bærekraftig utvikling, men i manglende grad å utvikle deres handlingskompetanse til å bidra til at utviklingen faktisk blir i en mer bærekraftig retning (Naturfagsenteret, 2010 referert i Sinnes & Straume, 2017). Til slutt trekker Sinnes og Straume (2017) frem at UBU i Norge er svært læreravhengig. Dette ettersom satsningen på UBU har vært lite forpliktende, noe som gjør det svært avhengig av lærerens egen personlige interesse for feltet.

Straume (2016) har derimot forsket på hvorfor UBU ikke har fått større gjennomslag i norsk skole på tross av at det er vektlagt som et internasjonalt satsningsområde. Hun viser spesielt til forskjellene som foreligger mellom hvordan UBU praktiseres i Sverige kontra Norge i etterkant av FNs utdanningstiår for UBU. Hun trekker frem at en av grunnene ligger i at Sverige har forankret arbeidet med UBU gjennomgående i utdanningssystemet, hvor det er lagt en bred definisjon til grunn, mens hvor det i Norge er fulgt en mer tradisjonell «oppskrift for miljøundervisning i Naturfag» (Straume, 2016). Andresen et al. (2015) viser i sin evaluering av oppfølgingen av UBU etter utdanningstiåret at mye legger til rette for både en integrert og bred satsning i Norge. Dette blant annet gjennom Kunnskapsløftets vektlegging av lokalt tilpasset læreplanarbeid. Likevel peker Andresen et al. (2015) på at implementeringen av UBU som et tverrfaglig satsningsområde har vært utfordrende. Dette spesielt i arbeidet med å gå bort i fra en vektlegging av naturfagets rolle og over til mer tverrfaglige arbeidsformer og perspektiver på UBU (Straume, 2016).

Evalueringsrapporten Den naturlige skolesekken viser til at satsningen på utdanning for bærekraftig utvikling i den norske skolen har vært lite helhetlig og fragmentert. Dette gjennom at blant annet Den naturlige skolesekken har gitt støtte til enkeltlærere i sitt arbeid med prosjekter knyttet til UBU og ikke skolene i sin helhet. Dette har derimot ført til lav grad av strukturelle endringer i skolene (Sinnes & Straume, 2017; Andresen et al., 2015). Brænden (2008) viser til i sin masteroppgave til at tematikk knyttet til bærekraftig utvikling ofte faller mellom ulike fagområder, da det er liten bevissthet over hvem som egentlig har «ansvaret» for UBU. Også Sinnes og Jegstad (2011) trekker frem i sin studie om to nyutdannede læreres møte med UBU i videregående skolen til at de opplevde det som lite engasjement og oppmerksomhet knyttet til UBU i skolene. Dette både i henhold til tverrfaglig arbeid og lærernes overordnede engasjement. Sinnes og Straume (2017) viser til at tross at det finnes en rekke styringsdokumenter og strategidokument som viser til at UBU i skolen er viktig, hvor også tverrfaglig arbeid knyttet til dette trekkes frem som en forutsetning, har dette derimot ikke ført til de store endringene i skolens praksis.

Tidligere forskning avdekker at forskning på utdanning for bærekraftig utvikling i skolen er et noe nytt forskningsfelt, men som derimot gjennom NOU 2015:8 er særdeles relevant i henhold til fokuset feltet har i fremtidens skole. Selv om det er utarbeidet en rekke internasjonale og nasjonale føringer for hvordan UBU skal praktiseres i utdanning, foreligger det derimot ingen konsensus om hva som egentlig er vesentlig og sentralt inkluderes i skoleverket. I arbeidet med fagfornyelsen trekkes bærekraftig utvikling frem som et kjerneelement, men hvor det derimot fremdeles er nokså lærerstyrt hvordan dette praktiseres. UBU er derav svært lærerstyrt, hvor jeg

på bakgrunn av dette anser det som vesentlig å undersøke hvordan lærerne forstår hva UBU egentlig handler om, og hvilke perspektiver og kompetanseområder de vektlegger. Videre avdekker tidligere forskning at som oftest så blir UBU knyttet til naturfagene, og mye vektlagt på miljødimensjonen av bærekraft. Jeg anser det derfor som svært spennende og høyst relevant å sikte meg inn på hvordan lærerne forstår den sosiale dimensjonen av bærekraft, og derav samfunnsfagets rolle i UBU.





### **3. Teoretisk rammeverk**

Problemstillingen etterspør innsikt i hvordan lærerne forstår UBU innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling. Å forstå bærekraftig utvikling som et helhetlig konsept, beskriver Eriksen (2017) at innebærer blant annet refleksjon omkring hvordan man oppnår global sosial rettferdighet, hvor bærekraftig utvikling betraktes som et verktøy for å oppnå internasjonal samhandling omkring globale utfordringer. Dette viser til at sentralt innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraft, og UBU vil være type ferdigheter som blant annet medborgerskapskompetanse.

På bakgrunn av problemstillingen, anses det som vesentlig å presentere teoretisk rammeverk vedrørende medborgerskapskompetanse, og herunder handlingsansvaret en som medborger har ovenfor globale utfordringer knyttet til den sosiale dimensjonen av bærekraft. Kapittelet vil derav i første omgang presenterer sammenhengen mellom medborgerskapet. Videre vil kapittelet presentere teori knyttet til handlingsansvaret som foreligger innenfor medborgerskap og bærekraftig utvikling, hvor det avslutningsvis vil presenteres to tilnærminger av medborgerskapsundervisning.

#### **3.1 Medborgerskap og bærekraftig utvikling**

I formålsdelen av læreplanen i samfunnsfag, vises det til at «Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og globale fellesskapet og sin eigen livssituasjon» (Udir, 2013), hvor det presiseres at skolen skal utvikle elever til å ha kunnskaper rettet mot å både være nasjonale og globale medborgere. Medborgerskapets videre utstrekning enn nasjonalstaten har utviklet seg i takt med den globale konteksten. Donnelly (2017) viser til at vi lever i en globalisert verden gjennom at mennesker, goder og ideer flytter på seg og samhandler på tvers av nasjonale grenser, hvor blant annet politikk og kultur går fra å være nasjonale til globale. Han viser her til tre modeller, hvor den statsbaserte modellen og den kosmopolitiske modellen danner de to ytterpunktene. Donnelly (2017) argumenterer derav at vi befinner oss et sted i midten av disse to, hvor staten fremdeles er den bærende enheten i det internasjonale samfunnet, men hvor internasjonale dokumenter som menneskerettighetserklæringen og handelsavtaler har bidratt til å svekke den suverene staten. Globaliseringen har derav medført et skifte i medborgerskapet, hvor det ofte refereres til et globalt medborgerskap. Det råder derimot ulike perspektiver og definisjoner på hva denne globale medborgeren innebærer, hvor ulike definisjoner legger føringer for hvordan man forstår undervisning til globalt medborgerskap i skolen.

Både i Opplæringsloven og i læreplanen i samfunnsfag trekkes medborgerskap frem som sentralt i skolens opplæring, hvor det presiseres at samfunnsfaget skal «gje erfaring med aktivt medborgerskap og demokratisk deltaking» (Udir, 2013). Hva som ligger i selve medborgerbegrepet foreligger det derimot ingen konsensus om, da medborgerskapsbegrepet er statisk og endrer seg i takt med samfunnet (Stray, 2011). I henhold til bærekraftig utvikling refereres det derimot ofte til *grønne medborgerskap*, som belyser sammenhenger mellom medborgerskapsteori og holdninger i et bærekraftperspektiv, og trekker frem spørsmål om plikt, ansvar og fellesskap (Pedersen, 2018). Kapittelet skal derav avdekke medborgerbegrepet i lys av bærekraftig utvikling.

Medborgerbegrepet er en av flere norske oversettelser av «citizenship», mangt flere definisjoner som statsborger, samfunnsborger, borger eller innbygger (Østerud, 2007). Kymlika og Norman viser skillet som foreligger mellom medborgerbegrepet som rolle og status, der de viser til at «[...] citizenship-as-legal-status, that is full membership in a political community; and citizenship-as-desirable-activity, where the extent and quality of one's citizenship is a function of one's participation in that community» (Kymlika & Norman, 1994, s. 284). Kymlika og Norman (1994) viser her til at vi skiller mellom medborgerskap som en juridisk rettighet, og medborgerskap som deltakelse i samfunnet. Medborgerskap som en juridisk rettighet vil derav innebære at du som samfunnsborger har juridiske rettigheter knyttet til ditt medborgerskap, som politiske, sivile og sosiale rettigheter. Medborgerskap knyttet som rolle, viser derimot til en mer handlingsdimensjon, hvor du utøver en rolle som medborger gjennom å delta i samfunnet gjennom blant annet politiske prosesser.

### **3.1.1 Økologisk medborgerskap**

Medborgerskap knyttet til økologi og miljøproblematikk har i forskningslitteraturen fått økende interesse. I forskningsfeltet blir sammenhengen mellom medborgerskap og miljø omtalt på forskjellige måter; «ecological citizenship», «environmental citizenship», «sustainability citizenship», «environmental reasonable citizenship» og «ecological stewardship» (Melo-Escrihuela, 2008, s. 114). Det konseptuelle mangfoldet gjenspeiler kompleksiteten som foreligger knyttet til medborgerskap og miljøproblematikk. Hvordan vi velger å konseptualisere det, viser og til hvordan vi forstår sammenhengen som foreligger mellom medborgerskap og utfordringer knyttet til bærekraftsproblematikk. Samtidig, vises det til at ofte benyttes miljø, økologi og grønt medborgerskap synonymt (Melo-Escrihuela, 2008, s. 114). Samlet sett kan en derimot se at felles for disse definisjonene av medborgerskapet innebærer forholdet som foreligger mellom individet og fellesskapets gode (Smith, 1998).

Det foreligger derimot ulike forståelser for hva medborgerskapsbegrepet inneholder knyttet til bærekraftig utvikling. Et skille knyttet til definisjonen av det økologiske medborgerskapet oppstår i henhold til demokratiforståelsene liberalisme og republikanisme (Gabrielson, 2008). Gabrielson (2008, s. 430) viser til at mye av litteraturen knyttet til medborgerskapet er dominert av liberal og republikansk demokratitradisjon; «[...] the liberal model emphasizes citizenship as a public status that ensures the holder of civil, political and social rights; while the civic republican model [...] emphasizes the public duties, virtues, and practices of citizenship”. Videre argumenterer Gabrielsen for den tredje retningen; grønt medborgerskap, og viser til at generelt er grønt medborgerskap i henhold til liberal og republikansk demokratitradisjon knyttet til territoriale grenser og nasjonalstaten (Gabrielsen, 2008). Dobson (2003) uttrykker til at på bakgrunn av de strukturelle endringene som globaliseringen har ført med seg, så må vi også tenke ut over de tradisjonelle tradisjonene også når det gjelder medborgerskapet. Dobson (2003) argumenterer på bakgrunn av dette for at vi også må forstå medborgerbegrepet innenfor en kosmopolitisk tradisjon. Dobson argumenterer derav for at innenfor problemområdene knyttet til bærekraftig utvikling foreligger det en korrelasjon med medborgerskapet. Han viser her til et sitat av Harley Dean som viser til dette forholdet:

Green thinking has impacted on our understandings of citizenship in at least three different ways. First, environmental concerns have entered our understanding of the rights we enjoy as citizens. Second, the enhanced level of global awareness associated with ecological thinking has helped to broaden our understanding of the potential scope of citizenship. Third, emergent ecological concerns have added fuel to a complex debate about the responsibilities that attach to citizenship (Dean, 2001, s.491 referert i Dobson, 2003).

Økologisk medborgerskap gjennom en kosmopolitisk tankegang vil ifølge Dobson (2007) bidra til en mer bærekraftig utvikling. Dobson argumenterer for det økologiske medborgerskapet gjennom at alle mennesker forplikter seg til å søke «the common good» (Dobson, 2007, s. 280). Det vil derimot være individuelle forskjeller på hvordan man oppfatter og handler ut fra fellesskapets beste, men at «From an environmental point of view, every act has public implications. As we live our lives, we draw on environmental resources and leave environmental waste» (Dobson, 2007, s. 281). Dette innebærer at individer må se seg selv som deltakere i et større økosystem, hvor en sammen søker et rettferdighetsprinsipp ovenfor fellesskapets beste. Dette illustrerer Dobson gjennom å vise til at ulike deler av verden har ulike økologiske fotavtrykk, hvor fotavtrykket avgjøres av dine handlingers miljøpåvirkninger. Det økologiske medborgerskapet innehar derav et rettferdighetsprinsipp, hvor jordas ressurser skal fordeles likt på tvers av nasjonale grenser (Dobson, 2003, 2007). Ansvar, plikt og rettferdighet er tett knyttet opp mot Dobsons (2007) økologiske medborgerskap. Ansvaret til den økologiske medborgeren

innebærer å sørge for at sitt økologiske fotavtrykk ikke hindrer andres muligheter til å få dekket sine grunnleggende behov, samt å tilpasse sitt forbruk innenfor naturens tålegrenser. Dobson understreker derimot at dette ansvaret ovenfor andre er ikke en form av veldedighet, men det handler om å føre et rettferdighetsprinsipp (Dobson, 2007). Dette innebærer at Dobson viser til at ansvarsforholdet som foreligger innenfor det økologiske medborgerskapet, er et asymmetrisk forhold basert på økologisk fotavtrykk. Globaliseringen som verden står ovenfor i dag gjennom blant annet handel bidrar derav ifølge Dobson (2006) til en kjede av årsak og virkning som gir en kjede av rettferdighet, dette i motsetning til sympati og medlidenhet.

### **3.2 Handlingsansvar**

Det er tidligere vist til at begrepet bærekraftig utviklings definisjon satt av VKMU viser til at fenomenet omhandler sosial rettferdighet. Det er derimot omdiskutert hva denne rettferdigheten fører til av hvilket handlingsansvar vi har ovenfor å sikre grunnbehovene til alle mennesker. Bærekraftig utvikling anses som et viktig verktøy for å oppnå en internasjonal samhandling omkring globale utfordringer. Å se bærekraftig utvikling som et helhetlig konsept innebærer dermed refleksjon omkring hvordan en skal definere behov og om fordeling av ressurser, eller det som omtales som global sosial rettferdighet (Lafferty & Langhelle, 1995).

Moralfilosofen Pogge (2008) har hatt flere bidrag innenfor temaet global rettferdighet, hvor han stiller seg spørrende til hvorfor vi tross stor økonomisk vekst i store deler av verden, fremdeles står ovenfor et globalt fattigdomsproblem. Han viser i denne sammenhengen til at velstående vesten har et moralsk ansvar overfor den globale fattigdomsproblematikken.

Gjennom det velstående 1990-tallet har skillet mellom fattige og rike økt. Pogge forklarer dette gjennom at de velstående ikke føler at de har et direkte moralsk ansvar til å gjøre noe med dette (Pogge, 2008). Overordnet kan vi derav si at Pogge stiller spørsmål til hvilket moralsk ansvar den rike delen av verden har for å utligne fattigdom i verden.

Pogge belyser en institusjonell tilnærming til global rettferdighet, hvor han gjør rede for at rettferdighetsprinsippet gjelder for samfunnets grunnleggende struktur (Pogge, 2008; Midtgaard, 2012). Gjennom å vise til hvordan den globale rettferdigheten *bør* håndteres gjennom moralske og etiske vurderingen, åpner han opp for refleksjoner av moralske vurderinger som blir gjort i velstående stater i henhold til fattigdomsproblematikken. Pogges moralske ansvarsforhold betraktes derav som en normativ teori, som i internasjonal sammenheng innebærer å se sitt medborgerskap utenfor sin egen stat, og at alle mennesker gjøre normative vurderinger av hvordan de bør handle (Føllesdal, 2001; Pogge, 2008).

### 3.2.1 Skyld og ansvar

I det moralske ansvarsforholdet viser Pogge (2008) til at velstående vesten har et ansvar overfor den globale fattigdommen, der moralsk ansvar, skyld, og menneskeverd er sentrale deler av hans argumentasjon. I følge Pogge (2008) er vesten ansvarlig for å handle på grunn av at vi har muligheten til det. Dette innebærer at gjennom vår ansvarsbevissthet er vi i stand til å gjøre noe med den globale fattigdommen. I tillegg er vi i våre handlinger skyld i fattigdomsproblematikken. Dette innebærer at vi har et ansvar fordi vi har skyld i situasjonen, som for eksempel gjennom handelsavtaler som gagnar oss selv istedenfor å ujevne urettferdigheten (Pogge, 2008; Halvorsen, 2007). Vi er dermed en årsak til problemet, og vi skylder dem derfor å gjøre noe med det. Pogge refererer videre til menneskeverd. Dette gjennom at fra naturalistisk tradisjon har alle mennesker et menneskeverd, uansett hvor i verden du befinner deg. Dette er videre en tradisjon som vektlegges i verdenskommisjonen for menneskerettighetene (Pogge, 2008). Pogge mener derav at ideen om at alle mennesker er verdifulle i seg selv, innebærer at det er umulig å ikke sette global fattigdomsproblematikk på den moralske agenda. Dette ettersom synet på mennesket som verdig og unikt i seg selv, fører til en holdning om at vi ikke kan skade andre mennesker (Pogge, 2008; Halvorsen, 2007). Pogge oppsummerer sitt perspektiv på det moralske ansvaret vi har ovenfor globale fattigdomsproblematikk på følgende måte:

[...] We all feel very morally right about what we do. We nevertheless uphold an economic system in this world that, totally needlessly, keeps one-quarter of the world's population in abject poverty [...] The world is rich enough in aggregate to do away with poverty in a way that we rich guys would barely feel. It's a crime to let it continue. [...] This is just a very, very massive problem or crime against humanity (Pogge, 2012).

Pogge (2008) representerer et syn på at prinsippene for distribusjonell rettferdighet er et universelt kriterium for menneskerettighetene, og noe som bør fremkomme fra den globale grunnstrukturen og den globale økonomiske ordningen. Pogge viser til at dersom den globale grunnstrukturen ikke gjør dette mulig, holder han de som fremstår som fordelaktige av dagens løsning, er kollektive ansvarlige for å gjøre noe med det (Pogge, 2008). Midtgaard (2012) stiller seg kritisk til vektlegging av vestens skyld og ansvar i denne sammenheng, og viser til at han finner det tvilsomt at befolkningen kan holdes ansvarlig for fordelingen av fordeler og byrder mellom enkeltpersoner på en global skala. Midtgaard (2012) viser til at det burde være tre forhold som må ligges til grunn for at en gruppe skal være ansvarlig ovenfor en, eller en manglende, handling: for det første må gruppen kunne utføre handlingen, for det andre må gruppen kunne gjøre moralske vurderinger vedrørende de alternativene de står ovenfor, i tillegg til at gruppen bør være i stand til/ha muligheten til å kontrollere utfallet av den aktuelle handlingen. Midtgaard

viser til, med bakgrunn i disse kriteriene, at mennesker har ikke har en slik beslutningsmekanisme som dette kollektive ansvaret som Pogge viser til innebærer (Midtgaard, 2012).

Dobson er enig med Pogge at en har et individuelt ansvar, snarere enn et rent institusjonelt, for å vedvare alle menneskers grunnleggende behov (Dobson, 2007; Pogge, 2008). Dobson utfordrer derimot Pogges sterke vektlegging av at vi er globale medborgere, hvor vi i verdenssamfunnet har en gjensidig avhengighet. Det kan derav forstås ut ifra at Pogges vektlegging av skyld og ansvar viser til en hovedvekt innenfor en humanitær tilnærming til globale spørsmål, mens Dobson anerkjenner i større grad de asymmetriske maktforholdene som foreligger i verdenssystemet, og kan derav forstås som å vektlegge i større grad en strukturell tilnærming (Andreotti, 2006). Dobson stiller spørsmål til om skyld kan tillegges en spesifikk andel av verden, hvor han hevder at dette derimot gjør at man overser de strukturelle maktforholdene som foreligger (Dobson, 2007). Dobson får støtte fra Shiva (1998) som blant annet viser til at det som blir ansett som det globale ofte representerer et dominerende lokalt område. Det globale representerer derfor ikke den universelle interessen til verdens befolkning, men en lokal interesse som har blitt globalisert gjennom at de har en stor rekkevidde. Hun viser her til at de globale interessene egentlig representerer de mektigste landenes egeninteresser (Shiva, 1998, s. 231). Både Dobson og Shiva argumenterer derfor til at bare enkelte land har globaliserende krefter, mens andre land er globaliserte (Andreotti, 2006); “Globalisation is, on this reading, an asymmetrical process in which the very possibility of «being global» is unbalanced” (Dobson, 2006, s. 262). Ut ifra Dobson og Shivas stadfestning av det globale verdenssamfunnet, viser de til at det er avgjørende for om du er en global medborger eller ikke at du har et valg om å gå fra det lokale til det globale (Andreotti, 2006).

Dobson viser derav til at individer bør møte globale utfordringer med en rettferdighetslogikk snarere enn et moralsk grunnlag. Dette ettersom handlinger ut fra et moralsk grunnlag enklere kan trekkes tilbake og reprodusere et asymmetrisk maktforhold i verdenssamfunnet, hvor mottakerens sårbarhet øker. Dobson argumenterer derfor for at et rettferdighetsperspektiv er et bedre grunnlag (Dobson, 2006, referert i Andreotti, 2006). I dette arbeidet skiller han mellom det å moralske ansvaret vi har som menneske, og det mer politiske ansvaret vi har som borgere (Dobson, 2005).

### **3.3 Global medborgerskapsundervisning**

I formålet med samfunnsfaget i læreplanen står det at «Gjennom samfunnsfaget utviklar elevane medvit om korleis dei kan påverke det lokale og *globale* fellesskapet og sin eigen livssituasjon» (Udir, 2013, min uthevelse». Gjennom globaliseringen vektlegges i større grad det globale

fellesskapet i skolen. Gjennom arbeid med UNESCO, er det blitt lagt inn innsats som reformer læreplaner, hvor nasjonale og sub-nasjonale etniske og kulturelle konflikter blir tatt opp.

Wintersteiner, Grobauer, Diendorfer og Reitmair-Juárez (2015, s. 9) viser til begrepet *Global Citizenship Education*, hvor de viser til at begrepet omfatter en paraplyterm som innebærer blant annet «peace education, intercultural learning, global education and citizenship education». Termen Global Citizenship Education er derimot noe ambisiøs og vid, hvor termen blir referert til på ulik vis, hvor Wintersteiner et al. (2015) viser til at det er bruk av citizenship som utgjør den største forskjellen i hvordan man definerer og betrakter innholdet i det, hvor man kan snakke om to ytterpunkter:

Global Citizenship Education can, be understood vaguely as a global take on Citizenship Education, which means that global questions come into play, but the concept remains within the national citizenship paradigm; at other times, however, the term is interpreted as educational for global citizenship and therefore does not transcend the national paradigm. [...] What distinguishes these two from each other is that the former perceives itself as education of the global citizen, but the latter as education for global citizenship (Wintersteiner et al, 2015, s. 10).

Termen global undervisning defineres som et undervisningskonsept som tar for seg de utfordringene som globaliseringen fører med seg, som medfører å se kompleksiteten i vår livssituasjon og fremtidig utvikling i lys av et globalt samfunn (Wintersteiner et al. 2015). I henhold til global utdanning kan det trekkes frem noen sentrale temaer som ofte går igjen; miljøproblematikk, utvikling, interkulturelle relasjoner, fred, økonomi, teknologi og menneskerettigheter (Tye, 1999, referert i Hicks, 2003).

Andreotti (2006) viser til at i skolen møter elevene global problematikk som må forstås ut fra et komplekst omfang av ulike kulturelle og materielle prosesser, i tillegg til å se de i sammenheng både på lokal og globalt nivå. Andreotti viser til viktigheten for at slike problemområder blir møtt gjennom en kritisk global medborgerskapsundervisning. Dersom utdanningsetaten mislykkes med dette, kan vi i motsetning fremme et siviliserende oppdrag av veldedighet (Andreotti, 2006).

Innenfor det globale medborgerperspektivet skiller Vanessa Andreotti mellom «soft» og «critical» medborgerskapsundervisning (Andreotti, 2006). Oppsummert kan de to ulike formene for global medborgerskapsundervisning oppsummeres i følgende tabell:

Tabell 1. "Soft" versus "Critical" global medborgerskapsundervisning (Andreotti, 2006, s. 46-48).

	«Soft» global medborgerskapsundervisning (Humanitær tilnærming)	«Critical» global medborgerskapsundervisning (Strukturell tilnærming)
Problemområde	Fattigdom/hjelpeløshet.	Ulikhet/urettferdighet.
Problemets art	Mangel på utvikling, utdanning, ferdigheter, kultur, teknologi osv.	Komplekse strukturer, systemer, antagelser, maktforhold og holdninger som skaper og opprettholder utnyttelse.
Begrunnelse	Utvikling, historie, utdanning, bedre utnyttelse av ressurser, teknologi.	Drar nytte av og kontroll over urettferdige systemer og strukturer.
Hvorfor handle	Humanitær/moralsk.	Politisk/etisk.
Vår gjensidige avhengighet	Vi er gjensidige avhengige av hverandre og sammenkoblet. Vi vil ha det samme, og vi kan gjøre det samme.	Asymmetrisk globalisering, ulike maktforhold, nordlige og sørlige eliter pålegger egne forutsetninger som universelle.
Hvordan skjer endring	Fra utsiden og inn.	Fra innsiden og ut.
Målet med global medborgerskapsundervisning	Gi elevene muligheten til å handle i henhold til deres definisjon på hva som er et godt liv.	Myndiggjøre elevene til å reflektere kritisk, slik at de kan forestille seg ulike fremtidsscenarioer og ta ansvar for beslutninger og handlinger.

I følge Andreotti (2006) vil kritisk medborgerskapsundervisning være en effektiv undervisningsmetode for å støtte elevene i de globale, komplekse utfordringene som de møter. Andreotti omtaler den kritiske medborgerskapsundervisning som *Critical Literacy*, hvor hun viser til at dette innebærer at elevene skal være søkende i å se sammenhenger og reflektere over ulike maktforhold og strukturer i samfunnet. Refleksjonen i denne sammenheng innebærer ikke at elevene skal søke sannheten, men se de ulike perspektivene som foreligger i et komplekst verdensproblem, både ut fra maktforhold, kulturelle aspekter og sosial ulikhet (Andreotti, 2006).

Andreotti (2006) viser til at handling er noe individet velger å gjøre, hvor elevene gjennom den kritiske medborgerundervisningen vil tilegne seg ferdigheter i å se sammenhenger mellom ulike intervensjoner, og ta stilling til eksisterende maktforhold som fører til ulike strukturer i verdenssamfunnet. Dette innebærer at «critical» global medborgerskapsundervisning, kan forstås som en strukturell tilnærming til verdenssystemets problemområder. Som Tabell 1. "Soft" versus "Critical" global medborgerskapsundervisning (Andreotti, 2006, s. 46-48). illustrerer, innebærer dette at man i større grad angriper strukturelle maktforhold i verdenssystemet for å skape en endring, hvor endringen skjer innenfra og ut. «Soft» global medborgerskapsundervisning, kan derimot betraktes mer som en humanitær tilnærming til verdenssystemets problemområder. Dette



gjennom å fokusere i større grad på humanitære og moralske grunner til hvorfor vi skal handle, istedenfor strukturelle (Andreotti, 2006). «Soft» global medborgerskapsundervisning (humanitær tilnærming) kritiseres for at en slik tilnærming kan i større omfang skape avstand istedenfor fellesskap. Bakken og Børhaug (2009) trekker frem at en av utfordringene knyttet til global undervisning er å lære elevene om mennesker i andre samfunn, de globale sammenhengene, medmenneskelighet og solidariske holdninger i en internasjonal sammenheng uten at dette preget av såkalt orientalisme.

Andreotti (2006) skiller den kritiske medborgerundervisningen fra den «myke» gjennom å vise til at:

In contrast with soft global citizenship education, this approach tries to promote change without telling learners what they should think or do, by creating spaces where they are safe to analyze and experiment with other forms of seeing/thinking and being/relating to one another. The focus is on the historical/cultural production of knowledge and power in order to empower learners to make better informed choices - but the choices of action and meaning (what 'we' are or 'should be') are never imposed, as the 'right to signify' is recognized and respected (as an ethical relationship 'commands') (Andreotti, 2006, s. 49).

Andreotti (2006) viser derav til at kritisk global medborgerskapsundervisning handler om en bevisstgjøring hos elevene over muligheter til forandring, uten å eksplisitt fortelle dem hva de skal tenke eller mene. Dette innebærer å gi de muligheter til å utforske ulike tankesett og se ulike perspektiver som bidrar til å vurdere seg frem til en sannhet. Elevenes evne og mulighet til refleksjon over ulike handlingsvalg og meninger vil derav være sentralt i dette arbeidet. Johnson og Morris (2010) viser til at kritisk medborgerskap er et begrep som fremmes i en rekke lands læreplaner, men at betydningen av begrepet varierer. Dette ved at det varierer fra et sett med abstrakte og tekniske ferdigheter under etiketten «kritisk tenkning», og til «kritisk pedagogikk» som i større grad ønsker å oppmuntre til engasjement, handling og politisk frigjøring.

Selv om global medborgerskapsundervisning og global utdanning på mange måter vektlegger ulike ting i henhold til utdanning, kan de også ses i sammenheng knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling. Dette gjennom at problematikk knyttet til bærekraftig utvikling fordrer at både individer, nasjoner, og det globale samfunnet sammen tar ansvar for å gjøre en endring. Utdanning blir i denne sammenheng ansett som en «driver of social change», hvor denne sosiale kontrakten som inngås på tvers av interessegrupper, kulturer og nasjonale grenser «indicate important links to Global Citizenship Education, Education for Sustainable Development and Global Education» (Wintersteiner et al. 2015, s. 29).

### **3.4 Oppsummering**

Kapittel 2 og 3 har vist til både begrepsavklaring, tidligere studier, samt et teoretisk rammeverk som danner grunnlaget for undersøkelsen om hvilke perspektiver som er fremtredende i lærernes forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen. Det er belyst at bærekraftig utvikling er et komplekst begrep som benyttes i varierende omfang og tematikk. Det mest sentrale her, er diskusjonen vedrørende antroposentrisk eller økosentrisk forståelse av begrepet, og herunder begrepets vektlegging av sosial rettferdighet og grunnleggende behov. Videre er det vist til at det foreligger flere internasjonale og nasjonale føringer for hvordan UBU skal praktiseres, men hvor det derimot er svært læreravhengig og noe uklart hva UBU egentlig innebærer. I det teoretiske rammeverket er teori knyttet til medborgerskap belyst, med fokus på økologisk medborgerskap og handlingsansvaret som ligger til grunn i et bærekraftig perspektiv. Andreottis «soft» og «critical» medborgerskapsundervisning er her benyttet for å koble teorien i en fagdidaktisk sammenheng.

## 4. Metode

I dette kapittelet beskrives metoden som er benyttet i forskningsprosessen. Hensikten med kapittelet er å redegjøre for valg og vurderinger som er gjort gjennom alle ledd i forskningsprosessen, der den metodiske fremgangsmåten oppnår reliable og valide resultater som benyttes for å svare på problemstillingen. Forskningsprosessen inneholder følgende steg, hvor forberedelsen ble avdekket innledningsvis (Johannessen et al, 2010):

- Forberedelse: innebærer temavalg, problemstilling, litteraturgjennomgang, formål og forskningsdesign.
- Datainnsamling: innebærer valg av metode, utvelgelse av informanter/respondenter, datainnsamling
- Dataanalyse: innebærer datareduksjon, analyse og tolkning, kvalitetssikring
- Rapportering

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

I vitenskapsteorien skiller vi mellom ontologi og epistemologi. Hvilket ontologisk og epistemologisk utgangspunkt forskeren har, vil gi ulike svar på grunnleggende vitenskapsteoretiske spørsmål. Det vitenskapsteoretiske ståsted vil derav ha betydning for hva en søker informasjon om, og den forståelsen som forskeren søker gjennom undersøkelsen (Thagaard, 2009). Det vil derfor være betydningsfullt for forskningens transparent å redegjøre for det vitenskapsteoretiske ståstedet som forskeren innehar for undersøkelsen (Grenness, 1997).

#### 4.1.1 Sosial konstruktivisme

Forskerens ontologiske utgangspunkt befinner seg innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelse av verden. Dette innebærer at forskeren ligger innenfor et hermeneutisk perspektiv, der vitenskap forstås som forståelsestenkning (Thurén, 2009), hvor man ønsker å søke meningsperspektivet til fenomenet som blir studert (Postholm, 2010). Med utgangspunkt i sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn, er man ikke nødvendigvis så opptatt av hvordan verden er, men mer hvordan den oppfattes av oss (Ringdal, 2018). Berger og Luckmann (2000) viser til at selve kjernen i sosialkonstruktivismen er at den sosiale virkeligheten er konstruert gjennom interaksjoner mellom mennesker. Forskningen plasseres innenfor sosial konstruktivismen på bakgrunn av at problemstillingen søker lærerens forståelse av et fenomen. Dette innebærer at forskeren er med på å forhandle og beskrive lærerens virkelighet av dette. Forskerens forforståelse vil derav ha betydning for hvordan man tolker lærerens forståelse av fenomenet. Sosialkonstruktivismen viser til at istedenfor å betrakte samfunnet som en objektiv størrelse, viser den til at vi forstår samfunnet på bakgrunn av ulike sosiale faktorer. Dette medfører at ulike mennesker kan ha ulik

forståelse og oppfatning av samme fenomen (Tjora, 2010), hvor studiens problemstilling vil presentere forskerens fortolkninger av datamaterialet.

I henhold til den hermeneutiske og sosialkonstruktivismen, anses det som nødvendig å stadfeste forskerens bakgrunnskunnskap, på bakgrunn av at forforståelsen vil kunne påvirke forskerens tolkninger av materialet. Jeg som forsker fullfører lektorgrad i samfunnsfagdidaktikk, og innehar derav en faglig kunnskap om emnet. Det mangler derimot praksis som lærer, foruten praksisperioder og vikararbeid i skolen. Dette innebærer at forskeren har innsikt i et teoretisk omfang av pedagogiske og fagdidaktiske innvielser for hvordan jeg mener UBU bør inkluderes, men at jeg mangler en dyp praksis forståelse.

## **4.2 Forskningsdesign**

Forskningsdesignet kan forstås som alle overveielser og valg som er tatt i utarbeidelsen for hvordan problemstillingen skal undersøkes (Johannessen et al. 2010). Dette innebærer retningslinjer som beskriver «*hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle informanter, *hvor* undersøkelsen skal utføres, og *hvordan* den skal utføres» (Thagaard, 2009, s. 48).

Valget av forskningsdesignet stadfestes av forhold som blant annet hvor mye kan vi om kunnskapsområdet fra før, og hva undersøkelsen søker svar på (Grenness, 1997). Undersøkelsen søker svar på *hvordan* lærerne forstår et fenomen. Grenness (1997) viser til at deskriptive design er hensiktsmessig å benytte når en skal beskrive undersøkelsespersoner i henhold til egenskaper, der vi forsøker å antyde et adferdsmønster. På bakgrunn av dette betraktes studien som tjenlig med et deskriptivt forskningsdesign. På bakgrunn av at tidsaspektet som er lagt til grunn for forskningsprosessen anses som kort, betraktes undersøkelsesdesignet tversnittundersøkelse som gjeldende for forskningsarbeidet, der undersøkelsesfenomenet undersøkes én gang gjennom datainnsamling (Johannessen et al. 2010).

### **4.2.1 Analyse av problemstillingen**

Prosjektets problemstilling betraktes som uklar i graden av konkretisering, og som en eksplorerende problemstilling (Olaussen, 2018). Problemstillingen betraktes derav som en beskrivende og fortolkende problemstilling på bakgrunn av at den søker å undersøke fenomenet; hvordan lærere arbeider med UBU i videregående opplæring, ser ut.

Generelt skiller vi mellom naturvitenskapelig – og samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, der en overordnet kan stadfeste naturvitenskap som forskning av «fenomener uten språk og evne til å forstå seg selv og sine omgivelser» (Johannessen et al. 2010, s. 30-31), og samfunnsvitenskap som studier som «dreier seg om et mangfold av meninger og oppfatninger, som ikke er stabile,

men stadig under endring» (Johannessen et al. 2010, s. 31). På bakgrunn av at studiefeltet søker undersøkelse av en sosial virkelighet, søker forskningsprosjektet en samfunnsvitenskapelig metode for å oppnå reliable og valide resultater av undersøkelsen (Johannessen et al. 2010).

#### **4.2.2 Forskningsmetode**

I analysen av problemstillingen ble det stadfestet at forskningen søker en sosial virkelighet, og derav en samfunnsvitenskapelig metode for å oppnå reliable, objektive og valide resultater av undersøkelsen (Johannessen et al. 2010). Forskningsprosjektet anses som en diffus virkelighet som undersøkes gjennom myke data, der valget på forskningsmetode fastsettes til kvalitativt. Dette på bakgrunn av at prosjektet søker lærernes fremtredende perspektiver innenfor sin forståelse av UBU, og slike mentale tilstander er ikke direkte observerbare (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011).

#### **4.3 Datainnsamlingsmetode**

Valget av datainnsamlingsmetoden er tatt på bakgrunn av metodekapittelets avdekking av forskningsdesign og analyse av problemstillingen. På bakgrunn av problemstillingens problemområder, er det benyttet et kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode for studien.

##### **4.3.1 Kvalitativt intervju**

Kvale og Brinkmann (2009) presenterer det kvalitative forskningsintervjuet som en metode der en søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, der forskningsintervjuet vil være en samtale som innehar både en struktur og et formål. Dette innebærer at et forskningsintervju vil gå dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finnes i hverdagssamtaler. Problemstillingen søker en undersøkelse av et sosialt fenomen, og Johannessen et al (2010) viser til at kvalitative intervjuer er hensiktsmessig i denne sammenhengen ettersom sosiale fenomener er komplekse. Det kvalitative intervjuet gjør det dermed mulig å få frem kompleksiteten og nyansene som foreligger, der informantene kan rekonstruere hendelser.

Innenfor intervju som datainnsamlingsmetode, skiller vi mellom tre grader av strukturering; ustrukturert intervju, semistrukturert – og strukturert intervju. Undersøkelsen søker informantenes erfaringer og meninger med fenomenet UBU, og det vil således være interessant å gi informanten åpne spørsmål, men der spørsmålene tilpasses den enkelte informanten. Samtidig, vil det være hensiktsmessig med en viss grad av standardisering, der blant annet alle informantene får samme type spørsmål. Dette ettersom standardiserte svar vil være mer sammenlignbare resultater. Mellom ytterpunktene ustrukturert – og strukturerte intervjuer, ligger semistrukturerte intervjuer. Her benyttes en intervjuguide som en liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgås gjennom intervjuet (Johannessen et al, 2010).

Intervjuet var et semistrukturert intervju, et intervju som er basert på en intervjuguide som viser til overordnede temaer som intervjuet skal inneholde, og konstaterer eventuelle oppfølgingsspørsmål som sikkerhet for at forskeren får ønsket informasjon (Vedlegg 3 – Intervjuguide) Intervjuet bar preg av en åpen og uformell samtale mellom forsker og informant vedrørende temaet, gjennom at intervjuet ikke fungerte som et spørreskjema, men der informanten i større grad ble oppmuntret til å komme med utdypende informasjon (Johannessen et al. 2011). Valget av ustrukturert intervju er forankret i ønsket om innsikt i informantens tanker og oppfatninger vedrørende temaet, der lav grad av strukturering av intervjuet gir informanten frihet til å tolke spørsmålene fritt. Dette kan føre til at informanten kommer med interessante og vesentlige opplysninger som ellers kunne uteblitt (Olsson & Sørensen, 2003). Semistrukturerte intervjuer betraktes som hensiktsmessig å benytte ettersom studien søker å forstå et tema ut fra intervjupersonens eget perspektiv. Dette innebærer at intervjuet vil ha som formål å fortolke meningen med sentrale temaer ut fra informantens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009).

### *Intervjuguide*

Intervjuguiden skal innenfor det semistrukturerte intervjuet fungere som en guide med tema og generelle spørsmål som skal gjennomgås, og ikke et spørreskjema. I utarbeidelsen av intervjuguiden, ble det først identifisert sentrale temaer som er valgt på bakgrunn av hva problemstillingen skal belyse (Johannessen et al, 2010). Det ble i denne sammenheng utarbeidet syv ulike temaer i intervjuguiden. Johannesen et al (2010) viser til ulike kategorier som bør tas hensyn til i utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette gjennom at først bør man ha en innledning der forskeren får presentere seg selv, informere om prosjektet og informantens rett til å avbryte etc. Videre bør en gå over til såkalte faktaspørsmål, der en stiller enkle spørsmål. Dette bidrar til å skape en relasjon mellom forsker og informant, og derav et tillitsforhold, før en går over til introduksjonsspørsmål. Her rettes spørsmålene mot temaet som skal undersøkes, før en stiller såkalte overgangsspørsmål før en når nøkkelspørsmålene. Det er her hoveddelen og kjernen av intervjuet ligger. Det er her forskeren må sikre at en får den kunnskapen som en søker etter, før en avrunder med en avslutning der informanten får mulighet til å stille spørsmål av uklarheter, samt avsluttende kommentarer. Nedenfor i Tabell 2. Temaoppsett intervjuguide er temaene som er benyttet i intervjuguiden presentert. Temaene er valgt på bakgrunn av det problemstillingen indikerer at undersøkelsen trenger innsikt i (Johannessen et al, 2010).

Tabell 2. Temaoppsett intervjuguide

Innhold	
Tema 1	Bakgrunnsinformasjon
Tema 2	Utdanning for bærekraftig utvikling
Tema 3	Ulike dimensjoner av bærekraftig utvikling
Tema 4	Global kompetanse, menneskerettighetsundervisning og medborgerskap
Tema 5	Metodikk og tilnærminger
Tema 6	Utfordringer knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling
Tema 7	Avslutning

Etter at temaene var satt, startet utarbeidelsen av selve spørsmålene. I denne sammenheng er det viktig å ta stilling til hvordan spørsmålene skal formuleres, og hvilken tilnæringsmåte en skal ha. Problemstillingen er analysert som beskrivende problemstilling, som innebærer at spørsmålene i intervjuet må være beskrivende spørsmål som er knyttet til konkrete hendelser eller handlinger (Kvale & Brinkmann, 2009). På bakgrunn av at intervjuet er et semistrukturert intervju, er ikke spørsmålene ferdig utformet, der det er åpnet opp for at forskeren under intervjuet tilnærmer seg spørsmålene på den måten en mener er nødvendig for å få en meningsbærende datainnsamling (Johannessen et al, 2010). Det ble derfor utarbeidet eventuelle oppfølgingsspørsmål som forskeren kunne ta utgangspunkt i for å sikre seg at en fikk kunnskap om de områdene som var nødvendig for undersøkelsen.

#### *Gjennomføring av intervjuet*

Informanten mottok i forkant av intervjuet et informasjonsskriv av prosjektet (vedlegg 2) hvor formålet med undersøkelsen, samt intervjuerens rettigheter i henhold til å avbryte deltakelsen er inkludert. I starten av intervjuet ble den viktigste informasjonen fra informasjonsskrivet oppsummert, der informanten samtykket med underskrift før intervjuet startet. Intervjuet ble gjennomført på et lukket rom med kun forskeren og informanten tilstede. Det ble tatt lydopptak av intervjuet i sin helhet gjennom bruk av diktafon, som senere ble transkribert i sin helhet av forskeren. Tjora (2010) viser til at lydopptak under intervjuet er svært hensiktsmessig for at forskeren kan konsentrere seg om det som blir sakt, hvor en i intervjusituasjonen kan konsentrere seg om selve samtalen. Følgende tabell viser oversikt over varigheten av alle intervjuene:

Tabell 3. Intervjuvarighet

Intervju nr.	Varighet	Intervju nr.	Varighet	Intervju nr.	Varighet
Intervju 1	56:19	Intervju 3	01:03.36	Intervju 5	53:40
Intervju 2	52:31	Intervju 4	57:29	Intervju 6	50:44

### 4.3.2 Utvalg

#### *Utvalgsstørrelse*

Innenfor kvalitative undersøkelser ønsker man å få mye informasjon fra et begrenset antall informanter. En må i denne sammenheng ta stilling til hvor mange informanter som er nødvendig å intervjuer for å få et dekkende datamateriale. Antallet informanter vil i denne sammenheng være avhengig av problemstillingen og datainnsamlingsmetoden som benyttes (Johannessen et al, 2010).

Kvale og Brinkmann (2009) viser til at man gjennomføre intervjuer helt til en ikke får frem ny informasjon og når derav et metningspunkt. Det foreligger derav ingen øvre eller nedre grense for hva som kan regnes som nok intervjuer, men en må her ta stilling til tid og ressurser en har til rådighet. På bakgrunn av masteravhandlingens begrensede omfang i tid er det tatt utgangspunkt i et utvalg på seks samfunnsfaglærere ved videregående skoler.

#### *Utvalgsstrategi og rekruttering*

I kvalitative undersøkelser ønsker vi å få mest mulig kunnskap om fenomenet vi undersøker, noe som utgjør en strategisk utvelgelse av informanter hensiktsmessig. Dette innebærer at forskeren på forhånd har sett for seg noen utvalgsriterier for hvilken målgruppe som kan tilføre nødvendig data for undersøkelsen, og deretter velge informanter ut fra denne målgruppen. Utgangspunktet for utvelgelsen av informantene vil derav ikke være representativitet, men derimot hensiktsmessighet (Johannessen et al, 2010).

Innenfor strategiske utvalg er det ulike måter å sette sammen utvalget på. En kan velge ekstreme utvalg der informantene er rike på informasjonen på grunn av at de er ekstreme i forhold til andre, eller intensive utvalg hvor informantene er sterkt preget av kjennetegn uten at de nødvendigvis kategoriseres som ekstreme. Utvalget kan også velges ut ifra å få en maksimal variasjon, eller mer homogene grupper. Videre kan utvalget være kriteriebasert, hvor en velger informanter som oppfyller bestemte kriterier, eller teoribasert, hvor en velger informantene basert på teori. En kan også velge snøballmetoden, hvor informantene rekrutteres gjennom at forskeren forhører seg om personer som besitter mye kunnskap om temaet, og videre tipser om flere aktuelle informanter (Johannessen et al, 2010).

I arbeidet med utvalgsstrategien ble det i første omgang avsatt en målgruppe på samfunnsfaglærere ved videregående opplæring innad i Trøndelag fylkeskommune. Dette på bakgrunn av at problemstillingen etterspør hvordan lærerne ved videregående opplæring forstår UBU, der det praktisk sett var mest gjennomførbart å avgrense utvalget til informanter innad i én fylkeskommune. Dette innebærer at utvalget er homogent i demografisk plassering.



Rekrutteringsprosessen startet gjennom å kontakte videregående skoler innad i det avgrensede området, for å forhøre om de hadde samfunnsfaglærere som kunne delta. Avdelingsleder ved studiespesialisering ble kontaktet, som videre forhørte seg med sine ansatte. Denne rekrutteringsprosessen var derimot lite suksessfull. Utvalgsstrategien ble dermed rettet mot snøballmetoden, der veileder tipset om aktuelle informanter, som videre tipset om kollegier eller andre som kunne være av interesse. På denne måten ble det tilslutt intervjuet seks ulike samfunnsfaglærere, fra fem ulike videregående skoler.

#### **4.4 Datanalyse**

Før arbeidet med datanalysen startet, måtte forskeren ta stilling til hvordan resultatene skal presenteres, hvor Thagaard (2009) skiller mellom personsentrerte og temasentrerte tilnærminger. På bakgrunn av formålet med undersøkelsen, ble temabasert tilnærming betraktet som hensiktsfull, hvor temaene er i fokus. Dette innebærer at informasjon om hvert tema fra hver informant sammenliknes, hvor man ønsker å gå inn i dybden på hvert tema.

I henhold til analysearbeidet, viser hermeneutikken at forskeren fortolker kunnskapen som informanten gir. Dette bidrar til at jeg befinner meg i analysearbeidet i et fortolkingsrom, hvor jeg forhandler meningen med informantene. I henhold til problemstillingen, kan jeg dermed ikke si at jeg *vet* eksakt noe om hvordan lærerne forstår, men jeg diskuterer og analyserer ut ifra egne tolkninger ut ifra det informantene forteller.

I kvalitative analyser er det sentralt at en klarer å ivareta et helhetlig perspektiv under analysen. Bruk av temabasert tilnærming kan i denne sammenhengen være utfordrende, hvor det er en fare for at når informantene sammenliknes, at tekstbitene løsrives ut fra sin opprinnelige sammenheng. Det vil derfor være viktig at man under analysearbeidet er bevisst på å sette informasjon inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2009).

Med utgangspunkt i en temabasert tilnærming, begynte analysearbeidet med koding og kategorisering, hvor hvilken tilnærming til datamaterialet man skulle ha ble bestemt. Det ble tatt utgangspunkt i Tjoras (2017) analysemodell «stegvis-deduktiv induktiv modell» (SDI-modell).

Det ble tatt utgangspunkt i Tjoras (2017) stegvis-deduktiv-induktiv-modell, hvor det ble jobbet induktivt fra data mot teori, og videre deduktivt med å sjekke det teoretiske opp mot empirien. Dette innebærer at først ble materialet kodet før det ble utviklet kodegrupper. Dette førte til at materialet gikk fra å være rådata til sorteringsbaserte koder, som videre ble til empirinære koder. Gjennom dette ble det utviklet kategorier av datamaterialet (Tjora, 2017). I starten av analysen søkte jeg derfor materialet mitt og stilte spørsmålet: Hva er det mest interessante her? Hva er det typiske informantene viser til?

Fremgangsmåten som Tjora (2017) viser til, innebærer at man dykker inn i et noe ukjent fagområde, hvor materialet ble analysert før det ble koblet til teori. Dette innebærer at det ble tatt utgangspunkt i hva datamaterialet faktisk forteller, og ikke hva forskeren ønsker eller forventer at det skal fortelle ut fra teori. Tjoras modell ble derav benyttet som et utgangspunkt slik at analysen av materialet ble gjort på en systematisk måte for å komme frem til kategorier og narrativer som kan sies å representere datamaterialet.

Tjora (2017) viser til at kan i første omgang være hensiktsmessig å benytte koder som allerede finnes i datamaterialet. Her ble hvert intervju tatt i sin helhet, hvor det ble satt et representativt kodeord som representerte dataen godt for hvert avsnitt og/eller setninger. Dette ble gjort gjennom alle intervjuene, hvor jeg til slutt satt igjen med omfattende antall kodeord, hvor jeg satt igjen med et kodesett i tillegg til transkripsjonene. Transkripsjonen ble i sin helhet satt i en tabell, hvor kodeordet ble skrevet til venstre, mens sitatet (inkludert spørsmålet informanten svarer på) sto til høyre. Dette ble gjort gjennomgående i alle intervjuene, hvor resultatet var en temasortert empiri (Tjora, 2017).

Etter at kodene var identifisert, var neste steg å kategorisere kodene, hvor kodene som er relevante for problemstillingen ble samlet i grupper. Det er nå problemstillingen, og ikke empiri som bestemmer hva som er relevant å inkludere i studien, noe som innebærer at mange av kodene som ble identifisert i første omgang, ikke ble inkludert. Prosessen med kategoriseringene resulterte i totalt 12 kategorier, som det videre dannet utgangspunktet for organiseringen av presentasjonen av resultatet. Under illustreres et utdrag av hvordan kodegruppene ble utarbeidet i analysearbeidet:

Tabell 4. Utdrag fra arbeidet med kodegrupperinger av datamaterialet

Sitat fra transkribering	Sorteringsbaserte koder	Empirinære koder
Elevene må forstå de mekanismer som ligger bak at noen land er fattige og noen rike, forstår de ikke det, har man heller ikke kunnskap om bærekraftig utvikling.	Systemforståelse	«Elevene må forstå de mekanismer som ligger bak»
det ser ut som at ett enkeltmenneske kan redde verden, og slik er det ikke.	Globalt medborgerskap	Ett enkeltmenneske kan ikke redde verden.

De sorteringsbaserte kodene representerer i denne sammenhengen generelle kategorier ut fra det informantene forteller, som trekker ut meningsinnholdet i sitatet og er temabasert. De empirinære kodene, er derimot tatt direkte fra datamaterialet, og representerer det informantene faktisk forteller. Dette innebærer at de empirinære kodene følger modellens induktive tilnærming, og er derfor tett knyttet opp til det informantene uttrykker selv om fenomenet (Tjora, 2017). Etter

kodegruppering og utviklingen av konseptene var gjennomført for alle transkripsjonene, var følgende kategorier ansett som å være hensiktsmessig for problemstillingen:

Tabell 5. Oversikt over kategorier benyttet i presentasjon av datamaterialet

Sorteringsbasert kode	Empirinær kode
Se sammenhenger	Elevene må se at bærekraftsmålene henger sammen
Systemforståelse	Elevene må forstå de mekanismer som ligger bak
Holdningsarbeid og adferdsendring	Opprette sunne holdninger som elevene kan ta med seg.
Læreravhengig	Bærekraftig utvikling handler om hvem du er som lærer
Menneskerettigheter	Mennesket i fokus
Fattigdomsproblematikk	Kløften mellom fattig og rik
Politisk dimensjon	Den politiske dimensjonen
Globalt medborgerskap	Ett enkeltmenneske kan ikke redde verden
Kritisk refleksjon	Prøver å la de komme frem til ting selv, uten å putte ord i munnen på de
Politisk deltakelse	Bærekraftig utvikling kommer til uttrykk gjennom politikk og demokrati
Handlingsansvar	Vise at vi kan gjøre en endring

I presentasjonen av funn fra datamaterialet, er det besluttet å benytte de empirinære kodene som tilnærming. Dette på bakgrunn av studien søker informantenes stemmer, hvor de empirinære kodene gjør analysen mer empirinær.

## 4.5 Ethiske refleksjoner, reliabilitet og validitet

Underveis i forskningsprosessen har det blitt tatt en rekke valg og metodiske betraktninger både i forkant, underveis og i ettertid av forskningsprosessen. Dette kapittelet tar for seg en diskusjon vedrørende kvaliteten og legitimiteten av forskningsprosessen som er gjort, hvor det er tatt utgangspunkt i begrepene validitet og reliabilitet.

### 4.5.1 Ethiske refleksjoner

Forskning innebærer som regel at det samles inn informasjon som kan være identifiserbar, noe som fører til at man må ta hensyn til forskningsetiske prinsipper og standarder. På bakgrunn av at studieprosjektet innebærer behandling av personvernsopplysninger, ble prosjektet i samråd med Personopplysningsloven (2000) meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). Godkjenningen av prosjektet er vedlagt (Vedlegg 1). I tillegg fordrer de etiske retningslinjene som forskeren må forholde seg til, at informantene må samtykke sin deltakelse til studiet. Samtykkeerklæringen ble tilsendt informantene i forkant av intervjuene, hvor informantene ble opplyst om sine rettigheter til å eventuelt avbryte sin deltakelse (Vedlegg 2). Informasjonsskrivet ble gjennomgått sammen med informantene i forkant av intervjuet, hvor de fikk opplyst sine rettigheter i henhold til eventuelt avbrytelse, og at deres personopplysninger ville holdes konfidensielt.

#### 4.5.2 Validitet

Validiteten viser til dataens gyldighet (Tjora, 2009). Validiteten går derav grovt sett ut på om undersøkelsen faktisk har målt det som var som skal måles (Ringdal, 2018). I henhold til dette blir validitetsspørsmålet knyttet til om datainnsamlingen som er gjort er i stand til å svare på problemstillingen. Johannessen et al (2010) viser derimot til at validitet ikke er noe som oppfattes som absolutt, men er mer et kvalitetskrav som bør være tilnærmet oppfylt. Innenfor kvalitative data snakket vi da om begrepsvaliditet som dreier seg om hvorvidt det er samsvar med det generelle fenomenet og datainnsamlingen som er gjort.

Innenfor validitetsspørsmålet skiller man mellom indre og ytre validitet. Indre validitet dreier seg om hvor representativt utvalget av undersøkelsen er for populasjonen den tar sikte på å forklare, mens ytre validitet dreier seg om i hvor stor grad resultatet fra undersøkelsen kan overføres i rom og tid (Johannessen et al. 2010). utfordringer knyttet til den indre validiteten kan sies å være at utvalget er begrenset til kun seks samfunnsfaglærere. Dette indikerer at utvalget ikke nødvendigvis er representativt for populasjonen, og undersøkelsen ikke nødvendigvis kan sies å generalisere til hvordan samfunnsfaglærere i sin helhet arbeider og forstår UBU. I starten av forskningsprosessen var det ønskelig med flere informanter, men på bakgrunn av at det har vært svært vanskelig å rekruttere informanter til å bidra i undersøkelsen, ble det tatt en beslutning på bakgrunn av begrenset tidsaspekt at undersøkelsen avdekket seks samfunnsfaglæreres tanker vedrørende fenomenet. Det er derimot forsøkt å styrke den indre validiteten gjennom at alle lærerne som ble intervjuet ble plukket ut av fem ulike videregående skoler, hvor både byskoler og skoler ute i distriktene ble inkludert.

Jeg som forsker som utfører selve datainnsamlingen og analysen av den kan ha påvirket, bevisst eller ubevisst, undersøkelsen på bakgrunn av mine egne erfaringer, meninger og holdninger (Johannessen et al. 2010). Forskerens forforståelse kan derav ha påvirket undersøkelsens validitet, gjennom at min bakgrunn som lektorstudent og mine tanker og holdninger knyttet til hvordan man UBU bør være i skolen kan derav ha påvirket hva og hvordan jeg har samlet inn datamaterialet. For å styrke validiteten i undersøkelsen, og minke faren for at min forforståelse legger føringer for datainnsamlingen kunne det vært hensiktsmessig å benytte flere metoder for innsamlinger. Det ble med utgangspunkt i dette utarbeidet en spørreundersøkelse som supplerende metode for undersøkelsen. Respondentene på denne spørreundersøkelsen var derimot svært lav, noe som førte til at den ble vurdert til å ikke være representativ nok til å fungere som en supplerende metode.

Utfordringer knyttet til den ytre validiteten kan derimot sies å være at hvordan man forstår UBU i skolen, kan være knyttet til både nasjonale strategidokument og satsningsområder som den

enkelte skolen eller fylket har. Ettersom utvalget er tatt ut fra ett og samme fylke, kan det være fare for at det foreligger føringer for hvordan UBU skal arbeides med i fylket, hvor stort satsningsområde det har, om lærerne får oppfølging i kursing om emnet etc. Dette kan utfordre validiteten i forhold til om undersøkelsen kan overføres i tid og rom. Samtidig, kan en i formålet av undersøkelsen se at oppgaven forsøker å kartlegge hvordan lærerne forstår fenomenet UBU før fagfornyelsen trer i kraft. Overførbarhet kan derav anses som ikke undersøkelsens mål i denne sammenhengen.

### **4.5.3 Reliabilitet**

Reliabiliteten er knyttet til undersøkelsens data, hvordan den er samlet inn og bearbeidet (Johannessen et al. 2010). Reliabiliteten er derfor først og fremst knyttet til intervjusituasjonen. Johannessen et al. (2010) viser til reliabiliteten kan styrkes gjennom at informantene får en inngående beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten for hele forskningsprosessen. Dette ble gjort gjennom at informantene ble tilsendt et detaljert informasjonsskriv i forkant av prosjektet, hvor undersøkelsens formål ble beskrevet. I tillegg kan en diskutere reliabiliteten knyttet til at intervjuene ble transkribert av forsker i etterkant av intervjuet. Her ble det fokusert på av forsker å transkribere intervjuet så ordrett som overhodet mulig. I tillegg, for å sikre reliabiliteten av transkriberingen, ble lydopptaket av transkriberingen hørt gjennom etter transkripsjonen for å sikre at alt var skrevet slik informantene uttrykte seg. Samtidig viser Kvale og Brinkmann (2009) til at både setting av punktum og komma kan bidra til å svekke reliabiliteten til transkriberingen, ettersom dette blir en fortolkningsprosess av forskeren.

Olsson & Sørensen (2003) viser til at opplysningene informantene gir under intervjuet ikke bør være påvirket av ytre forhold. For å unngå dette ble intervjuene utført på et lukket grupperom som informantene selv valgte, i tillegg til at båndopptaker ble lagt diskret i lokalet slik at informantene ikke skulle føle seg overvåket. Innledningsvis ble også informert om sine rettigheter og det ble presisert at deres opplysninger ville være anonyme i forskningen.

Studiet etterstreber reliabilitet gjennom at forskeren har forsøkt å redegjøre for hvordan datamaterialet har blitt behandlet og analysert for å skape transparens (Thaagard, 2009). Dette er gjort gjennom at forskningsprosessen er gjort rede for i sin helhet, hvor dataanalysens gang er detaljert beskrevet gjennom å vise til SDI-metoden.

Kvale og Brinkmann (2009) viser til at reliabiliteten også viser til forskningens troverdighet. Troverdigheten kan sies å svekkes på bakgrunn av det kun er jeg som forsker som har undersøkt funn fra datainnsamlingen, hvor Kvale og Brinkmann (2009) viser til at forskningen bør være etterprøvbart. Dette er derimot utfordrende innenfor kvalitativ forskning, men det som kunne ha

styrket troverdigheten er dersom en annen forsker eller medstudent også hadde deltatt under dataanalysen. På bakgrunn av besvarelsen rammer var dette derimot ikke mulig å gjennomføre.

#### **4.6 Oppsummering**

Det er nå gjort rede for og diskutert de metodiske og metodologiske valgene som er gjort underveis i forskningsprosessen, som har bidratt til å forme studien og de fortolkningene som er gjort. Studiet er klassifisert som innenfor sosialkonstruktivismen, hvor datainnsamlingsmetoden intervju er benyttet. Dette gjennom et delvis strategisk utvalg på seks samfunnsfaglærere som arbeider på videregående skole i Trøndelag Fylkeskommune. Dataanalysen er inspirert og tatt utgangspunkt i en stegvis-deduktiv-induktiv-modell, hvor empirinære koder som er presentert danner grunnlaget for hvordan resultatet fra dataanalysen presenteres. Avslutningsvis er det vist til forskningens reliabilitet og validitet, og utfordringer knyttet til dette.

## **5. Forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen av BU**

Studien har som formål å undersøke hvilke perspektiver som integreres i samfunnsfaglærernes arbeid med UBU innenfor den sosiale dimensjonen. I denne sammenhengen anses det som nødvendig å undersøke hvordan informantene forstår UBU. Første del av kapittelet sikter seg derav inn på FS1; hvilken forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling har samfunnsfaglæreren? I andre del av kapittelet, rettes fokuset mot den sosiale dimensjonen. Studien søker her FS2; Hvordan tilnærmes den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling?

### **5.1 Forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling**

Med utgangspunkt i VKMUs definisjon av bærekraftig utvikling, stadfestes det at bærekraftig utvikling «skal imøtekomme dagens behov uten å ødelegge kommende generasjoners mulighet til å dekke sine behov» (WCED, 1987, s. 18). Bærekraftig utvikling er derimot et tvetydig begrep (Sinnes, 2015), hvor selv om det foreligger en rekke internasjonale og nasjonale føringer gjennom visjoner og strategidokumenter, er det ingen konkret overenstemmelse over hva begrepet egentlig innebærer. Dette gjenspeiler seg i lærernes fremstillinger av sine forståelser av UBU, gjennom at de konseptualiserer fenomenet ulikt. Andersen et al. (2015) viste til at det finnes ingen gitt mal for hvordan man praktiserer UBU, men at det kan trekkes frem noen tendenser for hva som vektlegges. Ut fra kodingsarbeidet, er det utarbeidet fire fremtredende tendenser, som har fått de empirinærekodene «elevene må se at bærekraftsmålene henger sammen», «Elevene må forstå de mekanismer som ligger bak», «Opprette sunne holdninger» og «Bærekraftig utvikling handler om hvem du er som lærer».

#### **5.1.1 «Elevene må se at bærekraftsmålene henger sammen»**

Forholdsvis tidlig i intervjuet, ble informantene spurt om hva de definerer som utdanning for bærekraftig utvikling. Her presiserte fem av seks informanter viktigheten av at elevene evner å se sammenhenger knyttet til UBU. Når Kari får spørsmål om hva UBU innebærer for henne som samfunnsfaglærer, presiserer hun at «[...] for det første må elevene få innsikt i at bærekraftsmålene henger sammen». Videre gjennom beskrivelse av undervisningsopplegg uttrykker hun at det legger opp til at problemområdene «[...] henger mye sammen, prøver å utfordre de på å se hvorfor ett mål ikke er mulig å oppnå om et annet ikke er oppfylt». Informantenes vektlegging av at elevene skal se sammenhenger, viser til at de ser kompleksiteten innenfor UBU, gjennom at de ulike dimensjonene av BU må ses i sammenheng og hvordan de påvirker hverandre (OECD, 2008; FN-sambandet, 2017; Kasin et al, 2019).

Lisa viser også til viktigheten av å se sammenhenger, hvor hun i tillegg trekker frem at elevene må ha et framtidsperspektiv gjennom at de skal se konsekvenser av dagens handlinger i et

fremtidig perspektiv. Dette samsvarer på mange måter med Lafferty & Langhelle (1995) sin belysning av at den sosiale rettferdigheten som ligger i bærekraftbegrepet skal gå på tvers av både tid og rom. Dette innebærer at i en didaktisk sammenheng, vil det være nødvendig at elevene ser på handlinger i henhold til rettferdighet både knyttet til sin egen generasjon, samtidig som det innebærer at de må se konsekvenser rettet mot fremtidens generasjon.

Både Lisa og Kari ser i likhet med OECD (2008) at det foreligger en vekselvirkning mellom ulike dimensjoner og områder knyttet til bærekraftig utvikling. I en didaktisk sammenheng vil dette medføre at undervisningen vektlegger alle de tre dimensjonene av BU, hvor disse ses i sammenheng og at resultatet blir bærekraftig. En kan dermed se at informantene samsvar med det norske strategidokumentet av 2012 (KD, 2012), hvor elevenes evne til å se fenomener i sammenhenger vektlegges.

Gjennomgående viser alle seks informanter at de ønsker at elevene skal se seg selv i et større bilde, hvor de skal se sammenhenger av seg selv som forbruker og problematikk innenfor miljø, økonomi og sosial bærekraft. Dette kan forstås som at informantene vektlegger både det individuelle perspektivet av elevene som forbruker, samt å se sammenhenger mellom de ulike dimensjonene som sentralt innenfor UBU. I arbeidet med at de ønsker at elevene skal se seg selv som individ i et større bilde, uttrykker fire av seks lærere til at de benytter undervisningsopplegg hvor elevene skal reflektere over sine økologiske fotavtrykk. Ole argumenterer blant annet for at dette vil åpne opp for at elevene skal reflektere over konsekvenser deres handlinger som individ har, hvor dette videre kan bidra til at de forstår sin rolle som forbruker. Sæther (2017) viste derimot i sin undersøkelse om elevenes meningsskapning i møtet med UBU, at fokuset på individuell ansvarlighet medførte at elevene ikke så sammenhengen mellom deres egne leveste og konsekvenser det ville ha for andre steder i verden. Dette ettersom aktørperspektivet får større fokus. Samtidig, viser informantene til at elevene skal se sammenhenger i kompleksiteten innenfor problematikk rettet mot BU. Dette gjennom at de vektlegger at elevene skal se sammenhenger i hvordan ulike fagområder og problemområder påvirker hverandre. Det kan derfor tyde på at informantene også vektlegger elevenes generelle forståelse og kritiske bevissthet knyttet til verdenssamfunnet.

Informantenes vektlegging av sammenhenger både knyttet til kompleks problematikk og å se seg selv i et større bilde, samsvarer med Sinnes (2015) vektlegging av handlingskompetansen som en sentral kompetanse innenfor UBU. Sinnes (2015) viser her til at denne kompetansen innebærer at elevene skal «evne å se sammenhenger mellom sosiale, kulturelle, økonomisk og miljømessige sider av tema innenfor bærekraftig utvikling [...]» (ENSI 2005; Utdanningsdirektoratet 2006a;



Gadotti 2008; Sterling 2009; Stibbe 2009; Australian Government 2010 referert i Sinnes & Jegstad, 2011).

Skulberg & Harsvik (2012) viser til at arbeidet med UBU ikke kan legges til et spesifikt fag, men at prinsippene og verdiene som UBU fremmer, oppnås gjennom tverrfaglig arbeid. Alle informantene viser til kompleksiteten og viktigheten av at dimensjonene belyses i sammenheng, men at det foreligger i svært liten grad tverrfaglig samarbeid knyttet til å belyse problematikk knyttet til UBU. Det norske strategidokumentet fra 2012 viser også til viktigheten av tverrfagligheten, hvor det trekkes frem at elevene skal se problemstillinger fra et tverrfaglig perspektiv. Utfordringer dersom dette ikke overholdes, kan være at elevene ikke evner å utvikle sin kritiske tenkning (KD, 2012). Samtidig, selv om informantene ikke uttrykker at de vektlegger tverrfaglighet, viser de derimot til at de ønsker å legge opp til perspektivtaking. Dette samsvarer med Mathar (2015), som viser til at i tillegg til de ulike kompetansene som UBU innebærer, er perspektivtaking et sentralt fundament i ryggraden til utdanning for bærekraftig utvikling. Perspektivtaking anses her som viktig for at elevene skal forstå generelle spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling, gjennom å se spørsmålene fra ulike perspektiver.

Informantenes vektlegging av å se sammenhenger kan også ses i lys av Andreottis (2006) Critical Literacy. Dette gjennom at informantene søker at elevene skal søke sammenhenger, noe Andreotti (2006) uttrykker som vesentlig for at elevene ikke bare søker en sannhet, med at de ser helheten i problematikken. Dette inkluderer maktforhold, kulturelle aspekter og sosial ulikhet (Andreotti, 2006). Gjennom at elevene tilegner seg evnen til å se sammenhenger, kan dermed føre til at elevene tilegner seg en forståelse av problematikk knyttet til BU gjennom hvilke maktforhold som foreligger i verdenssamfunnet (Andreotti, 2006). En slik strukturell tilnærming kan derav sørge for at elevene unngår en oppfatning av BU som et individuelt solidaritetsarbeid, hvor det i større grad tilegnes en forståelse av strukturelle maktforhold som må endres for å skape en bærekraftig fremtid (Andreotti, 2006).

### **5.1.2 «Elevene må forstå de mekanismer som ligger bak»**

Sentralt innenfor visjonen om UBUs formål i skolen, er at UBU skal gi elevene de kompetansene som de trenger for å møte en annerledes fremtid. Lærerne vektlegger en systemforståelse i hvorfor de vier tid og rom for bærekraftig utvikling. Denne systemforståelsen kan betraktes som en form for teoretisk kunnskap som utdanning *om* bærekraftig utvikling, snarere enn utdanning *for*. Dagens læreplan og kompetansemål har derimot blitt kritisert for å fokusere for mye på såkalte deskriptive ferdigheter som fremmer målbare kunnskaper og den teoretiske kompetansen (Sinnes, 2015). Sinnes (2015) viser til at slike deskriptive ferdigheter kan forstås som utdanning *om* bærekraftig utvikling. Vektleggingen av slik deskriptive kunnskap i læreplanen er noe som

kan bidra til å forklare hvorfor lærerne vier tid og rom for ferdigheter som systemforståelse. Dette er noe som også Ludvigsen-utvalget presiserer som en av årsakene til behovet for en fagfornyelse, hvor kompetansene skal i større grad være rettet mot kunnskap elevene trenger i fremtiden (NOU 2015:8). Kompetansemålene eller læreplanen ble dog ikke kommentert av informantene som en årsak til hvorfor de vektla systemforståelsen, men hvor de snarere uttrykket at det var nødvendig for at elevene skulle evne å forstå sin rolle som forbruker, og sammenhengene som UBU fordrer. Sinnes og Jegstad (2011) understreker informantenes argumentasjon, gjennom å vise til at det er sentralt at elevene må ha et kunnskapsgrunnlag for å kunne være i stand til å gå videre i ferdigheter og kompetanser som UBU fordrer.

Kari presiserer systemforståelsen gjennomgående i intervjuet, hvor hun i tillegg til å vise at elevene må se sammenhengen i bærekraftsmålene, også trekker frem at elevene trenger innsikt i det politiske feltet; «Jeg tar med det politiske fordi at elever må vite på hvilket nivå de kan ta kontakt om de vil ha endringer i samfunnet». Kari presiserer systemforståelsen ytterligere når hun får spørsmål om UBU er noe hun vektlegger i samfunnsfagundervisningen. Hun viser her til at UBU er et tema, men det er en forutsetning for å komme dit at elevene kjenner til systemet som er bakenforliggende, hvor hun i denne sammenhengen trekker frem demokratisk opplæring som svært gjeldende. Ifølge Kari er den demokratiske opplæringen og kjennskapet til det politiske området som elevene tilegner seg her, vesentlig for at de skal ha kunnskap om bærekraftig utvikling.

Det kan tolkes som om at Kari vektlegger en demokratisk forståelse som sentral innenfor UBU. En demokratisk kompetanse vektlegges av Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) som deltakelseskompetanse, noe de anses som en sentral kompetanse innenfor fagfornyelsen. Likevel kan en stille spørsmål til Karis vektlegging av den demokratiske kompetansen som et viktig kompetanseaspekt innenfor UBU. Dette gjennom at det ikke fremkommer tydelig i hvilken grad hun vektlegger at den demokratiske kompetansen rettes i internasjonal sammenheng. Kari argumenterer for viktigheten av at den demokratiske kompetansen rettes mot at elevene skal forstå det politiske systemet i Norge, og hvor de skal ta kontakt for å ønske å påvirke dersom de ønsker endring i en bærekraftig retning. Dersom dette er tilfellet kan det motstride bærekraftig utviklings internasjonale aspekt. Samtidig, viser Sinnes (2015) til at sentralt innenfor UBU er at elevene skal tilegne seg en kunnskapskompetanse, hvor hun viser til at selve kjernen er at elevene må kunne benytte sine kunnskaper til å påvirke samfunnet blant annet gjennom politikk. Karis vektlegging av kompetanse om det politiske systemet kan derav forstås som en form for kunnskapsbase, hvor hun ønsker å gi elevene grunnlaget til å praktisere sine kunnskaper om

bærekraftig utvikling. Dette henger tett sammen med Sinnes (2015) vektlegging av handlingskompetanse, hvor elevenes evne til å praktisere sine kunnskaper vektlegges.

Lisa viser til vektleggingen av systemforståelsens rolle innenfor UBU gjennom at hun anser det som vesentlig at elevene forstår hvilke mekanismer som er bakenforliggende for at verden er som den er i dag, der noen stater er rike og andre fattige. Hun viser videre til at gjennom at elevene får innsikt i bakenforliggende mekanismer, vil de også evne å se sammenhengene mellom de ulike dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling.

Kategorien systemforståelse viser derav til at elevene skal tilegne seg en forståelse av bakenforliggende mekanismer til hvorfor verden er som den er, i tillegg til en kompetanse i hvordan de kan bidra til en mer bærekraftig fremtid. Anne benytter begrepet bevisstgjøring som en av de tingene hun vektlegger innenfor UBU, hvor hun viser til at elevene skal være bevisste på hvorfor verden er som den er i dag, og hvordan de kan påvirke den i en eller annen retning. «Teori bruker ikke å skape så mye engasjement, men av og til må man ha på plass teorien for å forstå hvordan dette henger sammen» uttrykker Anne, hvor hun videre presiserer hvorfor hun vier tid til at elevene skal utvikle et kunnskapsgrunnlag:

Jeg tror ikke elevene har nok kunnskapsgrunnlag til å forstå alt som skjer. Det er jo mye historie i det som skjer. At Russland går inn og tar Klimahalvøya klarer ikke en 18-åring å forstå uten hjelp. Og om en ikke forstår det, så klarer man kanskje ikke å forstå Russland sin rolle internasjonalt heller, fordi Russland sitter jo i sikkerhetsrådet i FN. Så det henger sammen, det er litt som dominobrikker, du må reise de alle (Anne).

Selv om systemforståelsen på mange måter kan forstås som utdanning om- snarere enn utdanning for bærekraftig utvikling, vektlegger Reickmann (2012) systemtenkning som en sentral kompetanse for at elevene skal være i stand til å møte fremtidens utfordringer. I UBU-litteraturen vektlegges det at noe av intensjonen med UBU er at elevene skal evne å møte en annerledes fremtid (Sæther, 2017). Gjennom at informantene trekker frem systemforståelsen, kan dette indiker at de forstår UBU som en form for myndiggjøring. Dette gjennom at de vektlegger elevene som autonome medborgere som har tilegnet seg kunnskapen til å handle bærekraftig. Det kan derav tolkes dit hen at lærernes forståelse for sitt arbeid med UBU handler om å gjøre elevene selvstendige, og ansvarliggjøre de til å opptre bærekraftig.

### **5.1.3 «Opprette sunne holdninger»**

Både Ole og John viser til at utdanning for bærekraftig utvikling innebærer et holdningsarbeid, hvor Ole viser til at UBU innebærer å «[...] opprette sunne holdninger som elevene kan ta med seg». Innenfor dette presiserer han videre at «[...] skolen har et oppdragelsesmandat, hvor jeg skal formidle til unge mennesker og sette inn tanker og holdninger knyttet til

livsløpsdimensjonen». Ole uttrykker her at han anser bærekraftig utvikling som en inngang for å gi elevene livslærdom. Oles bemerkninger, indikerer at han forstår sin rolle i UBU som om at det er et oppdragelsesmandat han har som lærer. Gjennom å uttrykke at han anser dette som å «[...] sette inn tanker og holdninger» kan det forstås som at han oppfatter UBU som et ovenfra og ned-tilnærming, hvor han som lærer sitter med fasiten til hvilke holdninger som er riktige i henhold til BU.

En slik tilnærming kan derimot ifølge Wals (2010) være motstridende med at elevene skal være autonome tenkere, hvor Wals (2011) stiller seg kritisk til at skolen skal prøve å endre elevenes handlinger. Han viser til at skolen i større grad bør fokusere på kapasitetsbygging og kritisk tenkning. Dette gjennom at dersom en nøkkelfunksjon i utdanningen er at vi skal fremme elevene som autonome tenkere, vil det være motstridende å foreskrive et gitt atferdsutfall som fremmes gjennom læringsaktivitet. Denne tanken om at vi påtvinger en holdning- og adferdsendring hos våre elever, argumenterer også Jickling (1992) i sin artikkel utfordringene som ligger i å utdanne for en bærekraftig utvikling. Argumentasjonen hans retter seg først og fremst mot at han hevder utdanningspraksisen i UBU går mot selve prinsipper til utdanning. Han trekker frem at UBU antyder at utdanning blir da til opplæring, direkte overføring av ferdigheter og evner. Dette kan sammenstilles med Wals (2011) syn på et instrumentelt utdanningsforhold, hvor kunnskapen skal kun overføres, noe som ikke nødvendigvis medfører at elevene tilegner seg en meningsfull forståelse. Utdanning for bærekraftig utvikling, vil derav ifølge Jickling (1992) stå motstridende til at alle elever er autonome tenkere.

John viser i likhet med Ole til at holdningsarbeid er tett knyttet med UBU, men hvor han i større grad omtaler dette som *holdningsskapende* arbeid istedenfor et oppdragelsesmandat; «Det er snakk om å informere, men også prøve å få til noe holdningsskapende arbeid». I dette holdningsarbeidet viser John til at han har ført undervisningsopplegg knyttet til at elevene skal både endre holdninger, men også adferd knyttet til UBU. John viser her til prosjektarbeider hvor elevene har sett på egne rutiner og tiltak de kan gjøre for å redusere egne klimautslipp, hvor målet med er at elevene skal ta tak og endre egne rutiner.

Funnene indikerer at flere av informantene trekker frem vektleggingen av at elevene skal se sin individuelle rolle innenfor bærekraftig utvikling, hvor dette ofte knyttes til deres individuelle handlinger som kan endres i en mer bærekraftig retning. Dette viser informantene ofte til gjennom at flere benytter undervisningsopplegg hvor elevene skal reflektere over sine egne vaner i henhold til miljøproblematikk, hvor målet er adferdsendring og holdningsendring. Dette kan samsvare med Dobsons (2007) vektlegging av det økologiske fotavtrykket i henhold til grønt medborgerskap. Dette på bakgrunn av at det vises til en vurdering av elevenes eget økologiske

fotavtrykk. Et slikt syn, kan derimot føre til at endringer i en bærekraftig retning oppfattes mer individualistisk enn som en kollektiv, strukturell bevegelse. Flere av informantene uttrykker i denne sammenhengen at de fører prosjekter, hvor eleven skal gjennomføre en endring av sitt eget økologiske fotavtrykk i en gitt periode. Slike prosjekter kan ses i samsvar med Andreotti (2006) og Dobson (2007) belysning av en mer humanitær, «soft» tilnærming, hvor en bærekraftig endring i henhold til fellesskapets beste oppfattes i større grad som en individualisert god gjerning hos elevene, og ikke utfordrer elevene til å se på bakenforliggende strukturelle forhold som foreligger i en bærekraft kontekst.

Adferdsendring er gjennomgående hos flere av informantene, selv om det kun er Ole og John som presiserer det eksplisitt at det er det de ønsker å oppnå. Flere av informantene viser derimot til at de benytter undervisningsmetoder hvor de ønsker å gjøre hendelser og utfordringer virkelighetsnært for elevene. Anne uttrykker at hun benytter; «Live Nelvik seriene som heter «Live redder verden litt<sup>4</sup>», [...] dette bruker jeg for å vise hvilke muligheter vi har for å endre atferd og forbruket vårt». Videre trekker flere av informantene serien «SweatShop<sup>5</sup>» frem som et undervisningsopplegg. Lise argumenterer blant annet her til at «Serien er jo bra fordi det viser disse kule ungdommene som reiser ned til Kambodsja og avdekker hva det egentlig betyr at den skjorta di fra H&M er billig». Også Randi trekker frem at i deres prosjekt skal elevene få innsikt i hva en arbeider i disse tekstilfabrikkene tjener i måneden, hvor elevene skal selv undersøke hva de får for disse pengene. Informantene uttrykker her at de ønsker å gjøre fattigdomsproblematikk og andre temaer innenfor global urettferdighet til noe mer håndfast for elevene. Slik Lise viser til «Jeg vil at de skal se hva det faktisk gjør at du velger å kjøpe denne billige skjorten fra H&M, istedenfor å betale litt ekstra ved en annen kjede med bedre arbeidsvilkår». Dette kan forstås som at lærerne ønsker å få til holdningsendring gjennom å kontekstualisere problemstillinger knyttet til BU, gjennom å skape problematikken virkelighetsnært.

#### **5.1.4 «Bærekraftig utvikling handler om hvem du er som lærer»**

Anne bemerket noe interessant i oppstarten av intervjuet, hvor hun belyser hvilken rolle læreren har for hva som vektlegges i utdanningen for bærekraftig utvikling.

Jeg tror jo strengt tatt at dette med bærekraftig utvikling handler om hvem du er som lærer og hva du er interessert i selv. For det er jo ingen sterke kompetansemål som vi etterlever nå, i alle fall ikke i samfunnsfag, som tydeliggjør hvor mye i dybden du går i bærekraftig utvikling (Anne).

---

<sup>4</sup> Live redder verden litt er en dokumentarserie av NRK som tar for seg miljøråd for å leve mer bærekraftig. For mer informasjon, se <https://tv.nrk.no/serie/live-redder-verden-litt>

<sup>5</sup> SweatShop er en dokumentarserie laget av Aftenposten som følger skandinaviske ungdommer som oppsøker tekstilfabrikker i Kambodsja for å se arbeidsforholdene der. For mer informasjon, se <https://ndla.no/subjects/subject:21/topic:1:182640/topic:1:183937/resource:1:181836>

Anne viser her til at lærerens egeninteresser har betydning for hvordan man praktiserer UBU, og i hvor stor grad man vektlegger dette i samfunnsfaget. Anne presiserer videre viktigheten med å skape engasjement i arbeidet med tematikk vedrørende bærekraftig utvikling, «[...] og dette engasjementet kommer ikke fra lærebøker, det overføres fra meg som lærer». Informant Kari underbygger Annes argument, hvor hun viser til at i dagens læreplan går bærekraftig utvikling inn under en rekke kompetansemål, men «[...] det kommer an på enkeltlærere og skolen hvordan det blir vektlagt». Gjennom fagfornyelsen skal bærekraftig utvikling trekkes frem som et kjerneelement. Alle informantene er i denne sammenhengen positive til vektleggingen av BU, hvor de viser til at dette vil styrke UBU sin posisjon i skolen, hvor Kari presiserer at «Fokuset vil bli styrket, og lærere vil føle mer ansvar for å oppfylle målene når det står som et kjerneelement».

Kari, Lise og Anne er stort sett samsvarte på hvordan de forstår UBU sin rolle i samfunnsfaget. Dette gjennom at de viser til at bærekraftig utvikling er noe som gjennomsyrer faget, og går inn under en rekke områder i samfunnsfaget. Dette viser de til gjennom mangfoldet av tematikk og områder de trekker inn under bærekraftig utvikling, slik som bevisstgjøring, fattigdomsproblematikk, klima og miljø, skape engasjement, bidra til en bedre fremtid og internasjonale konflikter. Felles for Kari, Lise og Anne er at alle tre viser til at de er personlig engasjert og interessert i bærekraftig utvikling, hvor Kari uttrykker at hun synes UBU er «kjempeinteressant». Lise presiserer at hennes personlige interesse for bærekraftig utvikling er en av grunnen til at hun ble samfunnsfaglærer, mens Anne er personlig politisk engasjert og uttrykker at det er denne delen av henne som gjør hun så engasjert i UBU.

Felles for Kari, Lise og Anne er at de ser UBU som et svært komplekst fagområde. Når Anne får spørsmål om hun kan definerer hva UBU er, svarer hun «Oi... Det er vanskelig. Hvor mange timer får jeg til å svare på det?» Både Kari, Lise og Anne viser til at under paraplyen UBU vektlegger de klima og miljøproblematikk og skillet mellom fattige og rike som tematikk, hvor de ønsker at elevene skal bli informerte, bevisstgjorte og skape et engasjement for endring.

Det foreligger kontraster i hvordan lærerne uttrykker kompleksiteten som begrepsfester innenfor UBU. Dette kan vi blant annet se i Johns forklaring over hva UBU innebærer for han som samfunnsfaglærer:

Vell... det er et begrep som blir nevnt, men det får en veldig liten rolle i forhold til resten av faget, fordi faget er så veldig vidt. Man er på overflaten kan man si. Gjennom hele samfunnsfaget. Og når vi kommer til bærekraftig utvikling, så er det et delmål innenfor et eget kompetansemål av allerede ett tredvetalls andre kompetansemål. Så det helt store fokuset blir det ikke (John).

John uttrykker her at han konseptualiserer UBU sin rolle i samfunnsfaget ulikt de andre informantene. Dette på bakgrunn av at han ikke uttrykker kompleksiteten som foreligger innenfor UBU, hvor han knytter dette direkte opp mot bruken av begrepet i læreplanen. John uttrykker at BU kun står som et delmål i ett kompetansemål, noe som indikerer at han ikke nødvendigvis ser BU i en større utstrekning. Videre når John får spørsmål om hvor mye han vektlegger UBU i samfunnsfaget, viser han til at «I samfunnsfaget blir det som sakt et «blaff», men vi bruker omtrent to uker når vi er inne på selve temaet bærekraftig utvikling rettet mot miljøspørsmål». John presiserer videre at det er miljødimensjonen av bærekraftig utvikling som vektlegges i samfunnsfaget, hvor særlig produksjon og forbruk er sentralt. Det kan derav antydes at John vektlegger og forstår UBU i stor grad innenfor miljøaspektet, og ikke nødvendigvis sammenhengene med økonomi og sosiale forhold.

Videre under intervjuet får John spørsmål om han retter undervisningen innenfor tematikk som humanitært arbeid og fattigdomsproblematikk. Her viser han til at «[...] ikke under bærekraftig utvikling nødvendigvis. Da går vi mer over på fattigdom og bistand, som er et annet tema i samfunnsfaget». Det kan derav tolkes til at John ikke anser fattigdomsproblematikk som gjeldende under UBU, hvor han i større grad fokuserer på produksjon og forbruk innenfor miljøaspektet som gjeldende. Med dette kan man se at det eksisterer en ulik oppfatning blant informantene.

I arbeidet med fagfornyelsen er utdanning for bærekraftig utvikling trukket frem som et kjerneelement som skal gjennomsyre alle fag (NOU 2015:8). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig satsningsområde er derimot ikke nytt, og noe som blir vektlagt i dagens læreplan og strategidokument for UBU i Norge. Likevel, viser flere forskninger på feltet til at tverrfaglig arbeid om UBU er svært nedprioritert, i tillegg til at UBU er svært læreravhengig i Norge (Sinnes & Jegstad, 2011; Sinnes, 2015; Wolla, 2015; Bränden, 2008) Læreravhengigheten er derimot ikke noe som trenger å være kun knyttet direkte til UBU, hvor en rapport utført i 2003 viste til at også menneskerettighetsundervisning var avhengige av «idealister» (Opseth, 2003)

Alle informantene viser til at UBU er verken et satsningsområde som vektlegges fra skoleledelsen, eller blant faglærerne om at dette skal være et tverrfaglig satsningsområde. Dette samsvarer med funnene av Sinnes & Straume (2017) som viste til at skoler jobber for lite helhetlig med UBU. Likevel, viser flere av informantene til at de har noen tverrfaglige prosjekter, hvor dette samarbeidet som oftest er med naturfaget og knyttet til mennesket som forbruker. Flere av informantene presiserer derimot at tverrfaglig samarbeid vil trolig i større grad bli prioritert gjennom fagfornyelsen hvor UBU blir trukket frem som et kjerneelement. Samtidig, begrunner ikke lærerne dette at det vil bli vektlagt på grunn av at flere blir bevisste eller økende interesse,

men hvor det argumenteres for at de vil føle mer ansvar i å gjennomføre tverrfaglighet knyttet til UBU. Dette kan på den ene siden bidra til at fokuset på UBU økes, i henhold til at Sinnes og Straume (2017) avdekket i sin studie at grunnen til at det ble jobbet for lite helhetlig med UBU var at det opplevdes som lite forpliktende blant lærerne, hvor ingen egentlig visste hvem som hadde «ansvaret». At UBU trekkes frem som et kjerneelement kan på denne måten bidra til at ansvaret blir mer definert. Samtidig, slik informant Elin presiserer, så blir det ikke viet mer tid i henhold til timeantall, i denne sammenhengen samfunnsfaget, for at dette skal vektlegges i større grad. Det vil derav fremdeles være svært lærerstyrt, hvor lærerne må selv velge å fokusere i større grad på UBU.

Overordnet sett ser det ut til at lærerne synes det er vanskelig å definere hva utdanning for bærekraftig utvikling egentlig er. Dette kan tyde på at det ikke bare er uoverensstemmelse mellom informantene om hva UBU er, men at informantene selv er usikre på sin egen definisjon av fenomenet. Samtidig vises det til at informantene knytter noe ulike tematikk og begreper innenfor UBU. Denne uoverensstemmelsen kan komme fra at begrepet også innehar en bred definisjon i læreplanen, hvor det kan oppleves som uklart hva fenomenet egentlig innebærer i lærernes verktøy. Dette kan betraktes som et resultat av at myndighetene i Kunnskapsløftet fra 2006 ikke ønsket å legge føringer for lærernes innholdsmessige prioriteringer og arbeidsmetoder (Sinnes & Straume, 2017).

Dette kommer til uttrykk gjennom at to av informantene skiller seg betydelig fra de andre gjennom vektlegging av tematikk og hva de anser som viktig innenfor UBU. Ole og John assosierer miljøaspektet rettet mot UBU i mye større grad enn de andre, som i større omfang viser til menneskerettigheter, bevisstgjøring, fattigdomsproblematikk, engasjement og internasjonale konflikter og kompleksiteten rundt dette. Shanmugaratnam (1992, referert i Kasin & Haugen, 2019) viser til at denne uklarheten av konseptualiseringen av begrepet kan komme av at begrepet forener to debatter; miljødebatten og utviklingsdebatten. Sinnes (2015) og Smith (1998) viser til at dette bidrar til at begrepet på den ene siden er antroposentrisk, i tillegg til at den har økosentrisme på den andre. Gjennom å belyse menneskerettigheter og fattigdomsproblematikk, uttrykker informantene her en antroposentrisk forståelse av BU. Dette gjennom at det er menneskelige behov, og menneskets iboende verdi som har prioritet. Samtidig, kan en på bakgrunn av vektleggingen av mennesket som forbruker sin rolle mot miljøet, at lærerne også er innenfor en økosentrisk forståelse. Ole og John viser senere i intervjuet til at de underviser i tematikk som menneskerettigheter, demokratiopplæring, fattigdomsproblematikk og internasjonale konflikter, men de refererer dette til et «annet tema». Dette kan tyde på at de ikke



begrepsfester dette til UBU. Gjennom at de begrepsfester UBU i større grad til miljøaspektet, kan indikere at de vektlegger i større grad en økosentrisk forståelse av BU.

Det kan tyde på at informantene konseptualiserer fenomenet utdanning for bærekraftig utvikling ulikt, hvor det i tillegg uttrykkes at det er noe forskjeller i hva de vektlegger og hva de anser som sentralt innenfor UBU. Straume (2016) forskningsartikkel rettet mot hvorfor UBU ikke har større gjennomslagskraft i Norge kan anses som en forklaring på hvorfor det fremkommer at lærerne både konseptualiserer fenomenet ulikt, men også omfattingen av det med tanke på antroposentrisk og økosentrisk vektlegging. Hun viser her til at den største utfordringen er at det foreligger ingen bred definisjon på UBU i Norge, slik som det gjør blant annet i Sverige. Dobson (1996) viste til at det finnes omslag 300 ulike definisjoner av bærekraftig utvikling, og gjennom at det ikke er stadfestet noen bred definisjon for arbeidet med UBU i Norge, kan dette bidra til å forklare hvorfor lærerne konseptualiserer begrepet ulikt. Informantene trekker derimot frem noen interessante bemerkelser innfor sin forståelse av UBU, hvor den brede forståelsesrammen kan bidra til å forstå hvorfor informantene begrepsfester den sosiale dimensjonen av bærekraft slik de gjør.

## **5.2 Den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling**

Med de fremtredende perspektivene av lærernes forståelse av UBU i bakhånd, retter studien nå fokuset mot den sosiale dimensjonen av bærekraft. For å undersøke hva lærerne legger i den sosiale dimensjonen, blir de mest fremtredende tendensene presentert gjennom de empirinære kodene: «mennesket i fokus», «Kløften mellom fattig og rik» og «Den politiske dimensjon».

### **5.2.1 «Mennesket i fokus»**

Når Randi uttrykker hva hun mener den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling innebærer, trekker hun frem at «Det er mennesket som er i fokus». Videre viser hun til at den sosiale dimensjonen er vanskelig å konkretisere, ettersom den er såpass kompleks, men at hun synes menneskerettighetskonvensjonen oppsummerer den godt. Dette innebærer at Randi vektlegger menneskerettighetene i sin forståelse av dimensjonen, noe som gjenspeiler seg i undervisningsopplegg og tematikk som hun trekker frem som sentrale i sitt arbeid.

Flertallet av informantene legger vekt på mennesket i sin fremstilling av den sosiale dimensjonen. Randi viser her til at det er spesielt to prosjekt som hun har vektlagt i arbeidet med UBU. Det ene lokalt rettet mot urfolks rettigheter i Norge, med forholdet minoritet og majoritet. Hun belyser her at hun retter denne tematikken rundt «[...] urfolks rettigheter, rasisme, inkludering, toleranse og hvordan ulike grupper er representert maktmessig». Det andre prosjektet Randi viser til, er et mer tverrfaglig prosjekt de har hatt i samarbeid med naturfaget;

Prosjektet handler om ulike lands arbeidsvilkår for sine ansatte, hva de produserer og knytter det til økologisk fotavtrykk. Her skal elevene se på hvilke konsekvenser som foreligger for ressurser, omkring produksjonsenhetene, der vi i tillegg også ser på lønnsforhold. Hva klarer de å kjøpe ut av lønnen sin. Dette knytter vi opp mot livskvalitet [...] Elevene må her knytte arbeider til en eller flere konvensjoner og reflektere over hva er det som blir ivaretatt og hva er det som blir brutt (Randi).

Randis tverrfaglige prosjekter illustrerer hennes arbeid innenfor den sosiale dimensjonen til å være fokusert på menneskerettigheter og livskvalitet. Også Lise presiserer tydelig menneskerettighetenes relevans inn mot den sosiale dimensjonen, hvor hun viser til at «menneskerettighetene er en del av mitt bærekraftperspektiv» i tillegg til at hun belyser i likhet med Randi at den sosiale dimensjonen handler om at «alle har rett på et verdig liv».

Kari uttrykker i likhet med Randi og Lise menneskerettighetenes gyldighet i henhold til den sosiale dimensjonen av bærekraft. I tillegg viser Kari til at den sosiale dimensjonen «handler om grunnleggende behov, og det styrer derfor mye om du får til en bærekraftig utvikling eller ikke». Hun tegner derav et bilde av at den sosiale dimensjonen er en grunnleggende forståelse og behov for å nå mål innenfor miljø og utvikling. Dette er nært knyttet til både det Randi og Lise har vist til, at det handler om grunnleggende behov, menneskerettigheter og livskvalitet.

Informantenes vektlegging av menneskerettighetene og grunnleggende behov kan derav forstås som det Smith (1998; Sinnes, 2015) omtaler som en antroposentrisk forståelse av bærekraftig utvikling og den sosiale dimensjonen. Dette gjennom at de forstår mennesket som å ha iboende verdi, hvor menneskets beskyttelse og iboende verdi anses som sentralt for å få til en bærekraftig utvikling (Kasin & Haugen, 2019; Smith, 1998). Spesifiseringen av at informantene viser til menneskerettighetene og de grunnleggende behovene, kan dermed sies å samsvare med VKMU belysing av viktigheten med å arbeide for å dekke grunnbehovene til verdens fattige (WCED, 1987). I tillegg, gjennom å relatere i stor grad til mennesket, kan det forstås som at de i likhet med Pogge (2008) vektlegger at mennesker har et menneskeverd. Dette menneskeverdet er gjeldende uansett hvor i verden man befinner seg, noe Randi viser til gjennom at elevene skal få innsikt i levestandarden og arbeidsforholdene til arbeidere i andre land. En slik tilnærming av menneskeverdet vil ifølge Pogge (2008) føre til at det ikke er umulig å ikke sette global urettferdighet på en moralsk agenda. Det kan dermed forstås som om at Randi ønsker at elevene i lys av problematikk innenfor den sosiale dimensjonen, skal få en moralsk tilknytning til urettferdighet. En holdning, som i følge Pogge (2008) vil medføre at man ikke utfører handlinger som fører til konsekvenser for andre.

John og Ole belyser også menneskerettigheter og grunnleggende behov. Det som derimot er svært interessant, er at de refererer til dette som «et annet tema», hvor de ikke begrepsfester dette

til UBU. Dette kan forstås som at de ikke nødvendigvis ser sammenhengen som VKMU (1987) viser til, hvor rapporten presiserer at miljøutfordringene ikke kan diskuteres adskilt fra de menneskelige behov og utfordringer (Lafferty & Langhelle, 1995). Dette argumentet forsterkes ytterligere gjennom at John og Ole viser til en sentral vektlegging av mennesket som forbruker, produksjon og miljøutfordringer knyttet til plast og avfall. Dette kan dermed tyde på at de vektlegger i større grad miljødimensjonen av BU, hvor den sosiale rettferdigheten som VKMU ønsker å belyse ikke nødvendigvis blir ivaretatt. Samtidig, så viser de til at de er innom denne sosiale rettferdigheten gjennom å vise til områder som blant annet fattigdomsproblematikk, menneskerettigheter, global urettferdighet. Forskjellen er derimot at de ikke begrepsfester dette som innenfor UBU.

### **5.2.2 «Kløften mellom fattig og rik»**

«Kløften mellom fattig og rik» er tematikk som går igjen hos alle informantene i sin fremstilling av sitt undervisningsarbeid innenfor den sosiale dimensjonen. Både Anne, Kari og Lise uttrykker dette eksplisitt i sin definisjon av den sosiale dimensjonen. Samtidig er fattigdomsproblematikk noe som gjenspeiler seg i alle informantenes illustrasjoner av sine undervisningsopplegg.

I VKMUs rapport, presiseres det at «fattigdom gjør det umulig for mennesker å utnytte ressursene på en bærekraftig måte, den øker presset på miljøet» (WCED, 1987, s. 46), noe som viser til fattigdomsproblematikk sentrale forhold innenfor bærekraftig utvikling. I tillegg, trekkes det frem av definisjonen av BU at fenomenet innebærer en sosial rettferdighet (WCED, 1987; Lafferty & Langhelle, 1995). Brundtlandkommisjonen viser også til at dersom det foreligger en konflikt mellom grunnbehovene til verdens fattige og hensynet til miljøet, skal grunnbehovene av verdens fattige prioriteres først (Føllesdal, 1995). Informantenes høye prioritering av fattigdomsproblematikk, kan derav betraktes som om at de anser dette i samsvar med Brundtlandskommisjonens prioriteringer.

Informantenes vektlegging av fattigdomsproblematikk som sentralt innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling, åpner opp for diskusjoner knyttet til om informantene forstår UBU og den sosiale dimensjonen som innenfor antroposentrismen eller økosentrismen. Føllesdal (1995) viser til at selv om man har et overordnet syn om menneskers likeverd, slik informantene viser til blant annet gjennom vektleggingen av menneskerettigheter, kan man likevel ha forskjellige menneskesyn og oppfatninger om naturens verdi. Man kan se at informantene i stor grad holder seg innenfor antroposentrismen. Dette på bakgrunn av at de vektlegger fattigdomsproblematikk gjennom grunnleggende behov som en grunnpilar til hvordan man får til en bærekraftig utvikling.

Videre kan en diskutere om lærernes belysning av fattigdomsproblematikk er knyttet til en fremstilling av et solidaritetsprosjekt, eller om lærerne vektlegger de strukturelle omgivelsene som fører til fattigdomsproblematikk. På den ene siden kan en se at lærerne viser til at fattigdomsproblematikken gjennom et solidaritetsprosjekt, hvor de blant annet belyser at lærerne viser til undervisningsopplegg knyttet til hvilke handlinger elevene kan gjøre for å utjevne fattigdom. Informantene viser blant annet at de ønsker «å vekke noen følelser», i tillegg til undervisningsopplegg som er knyttet til å gjøre ting virkelighetsnært for elevene. Dette kan i noen grad forstås i lys av Andreottis (2006) humanitære tilnærming av det internasjonale samfunnet, gjennom at grunnen til å handle handler om humanitære og moralske vurderinger i. En slik tilnærming kan derimot skape en form for orientalisme (Bakken og Børhaug, 2009), i tillegg til at endringer i en bærekraftig retning oppleves som mer individuell veldedighet, i motsetning til å skape strukturelle endringer.

I henhold til den sosiale dimensjonen som i et globalt perspektiv, kan det derav tyde på at informantene i vektlegger at elevene skal oppleve et moralsk ansvar i å handle. Dette er i tråd med Pogges (2008) fremstilling av at velstående vesten har et moralsk ansvar til å handle for å utjevne global fattigdomsproblematikk. Informantenes vektlegging av å skape en virkelighetsnærhet gjennom elevenes følelsesregister, kan forstås som at de ønsker å skape en følelse av skyld og ansvar hos elevene.

### **5.2.3 «Den politisk dimensjonen»**

I litteratur knyttet til bærekraftig utvikling refereres det som regel til tre dimensjoner; miljø, økonomi og sosiale forhold (FN-sambandet, 2017). Et interessant aspekt er derfor at tre av informantene trekker også inn en fjerde dimensjon i sine betraktninger om den sosiale dimensjonen, hvor de refererer til en politisk dimensjon. Det er derimot noe uklart om det refereres til den politiske dimensjonen som en del av den sosiale dimensjonen, eller om informantene her referer til en helt ny dimensjon. Informantenes presisering av den politiske dimensjonen er interessant i henhold til at NOU 2015:8 referer til UBU som et tverrfaglig kjerneelement. Hvor plasseres da den politiske dimensjonen i dette tverrfaglige samarbeidet?

Som nevnt tidligere trekkes systemforståelsen inn som sentralt innenfor lærernes forståelse av UBU, noe de også omtaler som gjeldene innenfor den politiske dimensjonen. Kari viser blant annet til at i arbeidet med fagfornyelsen, har hun skrevet høringsforslag og presisert at det politiske må inn. Dette begrunner hun gjennom at en må vektlegge demokratisk samarbeid og fellesskap for å «redde verden». Kari understreker videre at «Dersom elevene ikke forstår det politiske systemet, maktforhold i verden, så har man heller ikke kunnskap om bærekraftig utvikling».

Lise viser også til den politiske dimensjonen gjennom å stadfeste at å ha et bærekraftperspektiv innebærer å områdene både sosialt, politisk og miljømessig. Dette er også noe Anne viser til; «Dimensjonene, det blir jo både det miljømessige, politiske og økonomiske».

Det kan se ut til at Kari referer til den politiske dimensjonen som en bakenforliggende systemforståelse som er nødvendig for å nå mål innenfor FNs dimensjoner. Lise og Anne derimot, ser den politiske dimensjonen mer som en egen dimensjon, hvor Lise har byttet ut denne med den økonomiske, mens Anne referer til den politiske istedenfor den sosiale. Samtidig er Anne noe tvetydig i denne forståelsen, da hun senere i intervjuet når hun får spørsmål om hvordan hun vektlegger de ulike dimensjonene at «Jeg tror at jeg jobber mest med den sosiale dimensjonen, og kanskje også den økonomiske, fordi den politiske er litt krevende».

Informantens bemerkelser rundt den politiske dimensjonen er interessant på bakgrunn av at det kan vises til at informantene er uklare på hva de selv legger i den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling. Dette kommer blant annet til uttrykk av Anne hvor hun i den ene sammenheng referer til den politiske dimensjonen som den sosiale dimensjonen, hvor hun i en senere anledning benytter den istedenfor miljø. Informantenes bruk av den politiske dimensjonen kan derimot forstås gjennom hvordan man ser bærekraftig utvikling i lys av handling. Dette kan ses i lys av Andreottis (2006) strukturelle tilnærming til globale spørsmål, gjennom at informantene her viser til det er endringer i de politiske strukturene som er veien å bekjempe urettferdighet og for å skape en bærekraftig utvikling. Andreotti (2006) viser at sentralt innenfor den strukturelle tilnærmingen så er det politiske grunnen til å handle, noe som kan indikere at informantene forstår den politiske dimensjonen i lys av at endring skjer fra innsiden og ut. Sentralt her vil være å belyse hvordan den politiske forståelsen knyttes til hvordan de kan bidra som individ for å skape en bærekraftig endring. Samtidig, kan en se at også en mer humanitær tilnærming kommer til uttrykk. Dette gjennom at bemerkelser som uttrykker felleskapet i å «redde verden» (Kari), kan sammenkobles med Pogges (2008) belysning av en mer moralsk forpliktelse i å bekjempe globale problemstillinger.

Det kan derav tyde på at informantene omtaler de strukturelle endringene (hvor det vektlegges endring i henhold til innenfra og ut) som ikke en del av den sosiale dimensjonen, men hvor de derimot omtaler setter dette i en annen dimensjon, den politiske dimensjonen. En kan dermed stille spørsmål til om informantene forstår den sosiale dimensjonen som innenfor en mer humanitær tilnærming, hvor de uttrykker en politisk dimensjon som innenfor en mer strukturell tilnærming (ref., tabell 1, Andreotti, 2006).

### 5.3 Lærerens forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen

Kapittelet har frem til nå presentert noen av de mest fremtredende tendensene som ble identifisert i datamaterialet til å fortelle oss noe om hvordan lærerne forstår UBU og den sosiale dimensjonen av bærekraft, i lys av hvilke perspektiver, verdier og innhold de viser til. Jeg vil nå forsøke å oppsummere de viktigste funnene som er avdekket, og komme med en helhetlig diskusjon som kan indikere og fortelle oss om hvordan lærerne overordnet forstår UBU og den sosiale dimensjonen av BU.

I litteraturen vises det til at de ulike dimensjonene er vanskelig å skille fra hverandre, da de påvirker hverandre og er gjensidig avhengige (Kasin et al, 2019, Sinnes, 2015). Det er derfor vanskelig å presisere om forskjellene av hvor sentralt lærerne vektlegger den sosiale dimensjonen kontra de andre i samfunnsfaget. I tillegg, viser OECD (2008) til at det er vesentlig for å få til bærekraftig utvikling, at man må ta hensyn til alle dimensjonene.

Overordnet sett så kan det forstås som at lærerne har en helhetlig tenkning gjennom sin forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen, hvor de viser til sentrale tendenser som gjenspeiler seg som viktig innenfor teorien. Samtidig, kan en stille spørsmål til om denne helhetlige tenkningen som lærerne uttrykker fører til at elevene blir politiske handlende på et strukturnivå, eller om fokuset blir i større grad rettet mot korte løsninger i form av for eksempel at elevene kun skal kutte ut plast i en periode. Dersom lærerne ikke evner å uttrykke de mer strukturelle endringene, kan arbeidet med UBU forstås fra elevene som et mer veldedighetsarbeid. En utfordring i henhold til dette blir at bærekraftig utvikling kan oppfattes som mer soliadaritetsrettigheter, istedenfor kollektive rettigheter, som innebærer en mer veldedighetsbasert forståelse. Didaktiske utfordringer knyttet til dette vil derav være at elevene i større grad blir å bekrefte et system som ikke fungerer, hvor strukturene består (Andreotti, 2006; Dobson, 2007).

I teorien ble det vist til at UBU er et nøkkelbegrep av vår tid, og et begrep som er vanskelig å definere ettersom det er sosial konstruert. Dette gjenspeiler seg i datamaterialet, gjennom at det er tendenser av at lærerne gaper over mye når det gjelder bærekraftig utvikling og den sosiale dimensjonen. Dette samtidig som Ole og John viser til samme innhold, men som derimot ikke begrepsfester dette til UBU eller som innenfor den sosiale dimensjonen. Ole og John viser i større grad til at de assosierer UBU med forbruk og miljø, noe som kan tyde på at den sosiale dimensjonen i noen grad «drukner» i lys av miljø- og økonomidimensjonen. Samtidig, viser flere andre informanter til kompleksiteten som ligger i begrepet, hvor alle informantene uttrykker at det er vanskelig å definere både UBU og den sosiale dimensjonen. Det kan derav tyde på at informantene er noe usikre og begrepsforvirret i henhold til det konkrete innholdet i UBU og den

sosiale dimensjonen. Samtidig, uttrykker alle informantene viktigheten med at UBU integreres i skolen, og at de er positive til innføringen av BU som kjerneelement i fagfornyelsen. En kan derimot stille spørsmål til om denne positiviteten er preget av at bærekraftig utvikling er et honnørord og nøkkelbegrep som betraktes som positiv i vår tid.





## 6. Globalt medborgerskap og handlingsansvar

I foregående kapittel ble det belyst at lærerne konseptualiserer UBU og den sosiale dimensjonen ulikt. Innenfor utdanning for bærekraftig utvikling viser teorien til at dette innebærer refleksjon om hvordan man oppnår global sosial rettferdighet. I det stadige mer globaliserte samfunnet, må skolen tilpasse seg i form av kompetanser og innhold. Innenfor den sosiale dimensjonen vises det til at lærerne vektlegger blant annet både holdningsendringer og menneskerettigheter, hvor flere av informantene har vist til at elevene som forbruker har et ansvar. Jeg ønsker derav å rette fokuset inn på hva dette ansvaret som medborger innebærer i et bærekraftperspektiv. Dette innebærer at kapittelet retter fokus mot å presentere og drøfte funn fra datamaterialet som kan bidra til å svare på følgende forskningsspørsmål: Hvordan formidler samfunnsfaglæreren medborgerskapet og handlingsansvaret innenfor den sosiale dimensjonen?

### 6.1 «Ett enkeltmenneske kan ikke redde verden»

Når informantene presiserer hva de anser som viktig innenfor den globale kompetansen, trekker de frem at de anser det som nødvendig at elevene skal tilegne seg en forståelse av et globalt medborgerskap:

«Jeg vil at de skal føle at det globale ikke er der ute, men det er i dem. (Lise).

«Er jo opptatte av at vi tilhører et større fellesskap gjennom globaliseringen» (Ole).

«Ønsker etablerer en forståelse av at verden blir et mindre sted, at vi blir mer sammenkoblet» (Randi).

Informantenes vektlegginger av det globale i medborgerskapet, viser til at de har en forståelse av medborgerskapet som går på tvers av nasjonale grenser. Skiftet fra det nasjonale medborgerskapet over til det globale presiseres også av UNESCO, hvor det vises til at «Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasizes political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global» (UNESCO, 2018). Skiftet mellom det nasjonale til det globale medborgerskapet, kan i sammenheng med bærekraftig utvikling betraktes som et grønt medborgerskap, hvor man videre skiller mellom en liberal og republikansk demokratitradisjon knyttet til medborgerskapets territorielle grenser og nasjonalstaten (Gabrielson, 2008). Gjennom at informantene uttrykker fellesskapet, kan det forstås som at de innehar en kosmopolitisk forståelse av verden, «Jeg vil at de skal føle at det globale er ikke der ute, men er i dem» sier Lise, noe som kan samsvare med en kosmopolitisk forståelse av verdenssamfunnet.

Lise viser videre til at hun ønsker gjennom samfunnsfaget å utdanne gode samfunnsborgere, noe hun mener innebærer å «[...] utdanne en ansvarsbevissthet, et ansvar ikke bare overfor seg selv,

men også utover». Ole viser også til at selve kjernen innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraft er nettopp solidaritet, hvor han ønsker å vise til at verden står ovenfor problematikk som er større enn at Norge klarer å løse det alene, men hvor vi må tenke globalt. Randi er enig i Ole og Lises tanke om viktigheten av solidariteten i henhold til den globale kompetansen, samtidig som hun viser til at dette er utfordrende i undervisningssammenheng. Dette gjennom at hun «er usikker på om jeg helt klarer å få bygge en bror mellom det nasjonal og det internasjonale, slik at elevene ser seg selv i en global kontekst som medborgere». Hun begrunner dette med at hun opplever kompetansemålene til å ha et stort fokus på Norge og det nasjonale, hvor det internasjonale blir mer som et eget hovedtema.

Interessante bemerkelser fra sitatene over, er at de indikerer at lærerne fokuserer på at elevene skal forstå fellesskapet. I forrige kapittel ble det vist til at sentralt i lærerens forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen, vektlegges systemforståelse. Systemforståelsen sett i samsvar med lærerens vektlegging av fellesskapet i det globale medborgerskapet, kan forstås som at lærerne innehar en forståelse av at det er gjennom et større fellesskap og med kunnskaper om de politiske føringene i bakgrunn, at man får gjennomslag innenfor endringer i en bærekraftig retning. Dette kan forstås som at lærerne betrakter fellesskapet og det globale medborgerskapet ut ifra et kosmopolitisk tankesett (Dobson, 2003). Samtidig, er Karis utsagn interessant i denne sammenheng. Dette gjennom at utsagnet er noe tvetydig, hvor sitatet også kan vise til at hun fraskriver aktørperspektivet hvert enkelt menneske har i henhold til globale utfordringer. Dette viser også Anne til, hvor hun blant annet sier «[...] ett enkeltmenneske kan ikke redde verden, men vi må bli bevisstgjort på hva som skjer i verden, med fordeler og ulemper med globaliseringen».

Både Kari og Annes utsagn kan forstås i en retning av at alene kan en ikke utgjøre en forskjell. Samtidig, viste de i sin forståelse av UBU at de vektlegger det politiske systemet innenfor systemforståelsen, hvor Kari argumenterte for dette gjennom at «[...] elevene må forstå hvor de skal ta kontakt og begynne om de ønsker en endring».

Dette indikerer at informantene anser det som sentralt innenfor den globale kompetansen at elevene skal tilegne seg en følelse og forståelse av at verden henger sammen, og samarbeidet som foreligger i den globaliserte verden. Dette kan samsvare med en kosmopolitisk tanke i henhold til medborgerskapet. Dette uttrykkes ytterligere blant annet når Kari skal presisere grunnen til at hun vektlegger utdanning for bærekraftig utvikling, hvor hun viser til at hun ønsker å være en motvekt til det egosentriske samfunnet. Dette illustrerer hun videre når hun får spørsmål om hva hun anser som viktige verdier og ferdigheter elevene bør ha som en global borger, hvor hun viser til at elevene må «[...] se at de er en brikke i noe større, og ikke bare ha

fokus på egne behov. Dette innebærer at de må se sammenhenger i verden, at ting henger sammen».

Kari begrunner videre sine undervisningsopplegg med at hun ønsker å vise til eksempler på at man får til noe gjennom samarbeid. Karis betraktninger om samarbeid i verden, kan indikere at hun forstår det grønne medborgerskapet ut ifra en kosmopolitisk tradisjon (Dobson, 2003). Dette ettersom den kosmopolitiske tradisjonen innenfor det grønne medborgerskapet, viser ifølge Dobson (2003), til at globaliseringen har ført med seg strukturelle endringer som legger føringer på at vi må tenke på medborgerskapet ut over de tradisjonelle tradisjonene. Informantenes betraktninger om at verdenssystemet består av et fellesskap, innebærer at de vektlegger en samhandlingskompetanse. Dette er noe som NOU 2015: 8 vektlegger som en sentral kompetanse i fagfornyelsen for at elevene skal evne å handle i en bærekraftig utvikling.

Det kan forstås som at informantene vektlegger fellesskapet i henhold til det globale medborgerskapet. I henhold til bærekraftig utvikling viser Dobson (2007) til at det grønne medborgerskapet innebærer at en forstår seg selv som i et større økosystem, hvor man forplikter seg selv til å etterstrebe fellesskapets beste. Vektleggingen av fellesskapets beste, i tillegg til at det ble belyst at fattigdomsproblematikk er sentralt hos informantene, kan en se at de vektlegger i stor grad en antroposentrisk forståelse.

Forpliktelsen til «the common good» (Dobson, 2007, s. 280) uttrykkes av informantene, hvor Lise viser til en interessant diskusjon hun ofte tar sammen med sine elever:

Bruker å ta opp til diskusjon, hvorfor er den t-skjorten din fra H&M så innmari billig? At det er faktisk de valgene vi gjør her, og hvordan vi legger til rette her som får betydning for den tekstilarbeideren nede i Kambodsja, som ikke lever et sosialt bærekraftig liv. Prøver å få elevene til å forstå at det er sammenhenger mellom det vi gjør her, og konsekvensene dette får for å støtte en industri vi vet ikke er sosialt bærekraftig (Lise).

Lise viser her til at hun anser det som forpliktende innenfor det grønne medborgerskapet at elevene skal reflektere rundt at de selv må ta en konsekvens for å sikre fellesskapets beste. Dette, i det gitte eksemplet, innebærer dermed at hun ønsker at elevene skal føle det som gitt innenfor medborgerskapet at de tar en konsekvens av å kjøpe t-skjorten fra en bærekraftig kjede, noe som medfører at t-skjorten er dyrere og derav er en konsekvens for dem selv. Hun viser her til at hun ønsker at elevene skal føle en forpliktelse til å overholde fellesskapets beste innenfor medborgerskapet. Flere av informantene viser til denne forpliktelsen til fellesskapet, noe som gjenspeiler seg i vektleggingen av at de anser det å se sammenhenger som sentralt innenfor utdanning for bærekraftig utvikling.

Hva derimot dette fellesskapet er, problematiseres av Anne. Dette gjennom at hun viser blant annet til at hun legger opp til at elevene skal reflektere rundt «[...] innenfor bærekraft og handel. Det med å ta stilling til om vi skal handle med den Namibiske ku-bonden, eller skal vi ta hensyn til den lokale nabobonden». For hvem er dette fellesskapet som det globale medborgerskapet referer til? Er det knyttet til internasjonale relasjoner, hvor rettferdighetsperspektivet viser til at vi skal bidra til å utjevne store fattigdomsforskjeller, men hva da med vår nærmeste nabo? Viser «the common good» (Dobson, 2007, s. 280) til at man skal støtte den Namibiske bonden, slik at bonden kan tilegne seg et levebrød, men hva da med nabobonden, som også er avhengig av å tilegne seg salg. Sett i et bærekraftperspektiv kan en derav diskutere i henhold til om det grønne medborgerskapet viser til at vi skal støtte den Namibiske bonden med å være økonomisk bærekraftig, men hva da med forurensningen og miljøproblematikken frakt av varene vil ha, kontra å kjøpe lokalt?

## **6.2 «Alle har rett på et verdig liv»**

Som nevnt tidligere, knytter flere av informantene menneskerettigheter og menneskeverd som sentrale aspekter innenfor det globale medborgerskapet. Lise viser blant annet til at «alle har rett på et verdig liv», noe som hun ofte knytter til fattigdomsproblematikk og menneskerettigheter. Hun belyser det globale medborgerskapet her til å vise til diskusjon vedrørende hva elevene kan gjøre som en global medborger for å sørge for at alle mennesker lever et verdig liv, og hva et verdig liv innebærer. Randi knytter også menneskerettigheter tett opp mot bærekraftig utvikling og innenfor det globale medborgerskapet, der både hun og Kari viser til at menneskerettigheter som dekker grunnleggende behov er selve kjernen i om man får til en bærekraftig utvikling. I henhold til det globale medborgerskapet viser de her til at alle i verden har krav på å dekke sine grunnleggende behov. Men når er et grunnleggende behov dekket? Hva er grunnleggende behov? Denne problemstillingen viser seg igjen i selve kjernen i diskusjonen knyttet til VKMUs definisjon av bærekraftig utvikling, hvor blant annet Wyller (1991) viser til at det er en fundamental forskjell mellom trusler som er mot livet, og de som er mot «det gode liv».

Et interessant funn i datamaterialet er at de fleste informantene retter denne problematikken rundt «grunnleggende behov» på et globalt nivå, og knytter det ofte mot land der fattigdommen ses mer som «trusler mot livet» (Wyller, 1991). Dette gjenspeiler seg gjennom at mange viser til tematikk i sin undervisning som for eksempel er rettet mot hvordan arbeideren i Kambodsja har det. Dette kan samsvare med Andreottis (2006) fremstilling av soft global medborgerskapsundervisning, hvor problemområdene i stor grad er rettet mot fattigdom og en hjelpeløshet. I tillegg kan informantenes vektlegging av menneskeverdet ses i sammenheng med Pogges (2008) moralske aspekt på et grunnleggende behov er en menneskerett.

Anne, derimot, er den ene av informantene som også setter «grunnleggende behov» i et lokalt perspektiv; «Vi har jo og barnefattigdom i Norge, hvor til og med nabokommunen vår har mange barn som faktisk lever under fattigdomsgrensen. Så vi har jo problematikken nær oss». Dette kan forstås som om at Anne også anser fattigdomsproblematikk og «grunnleggende behov» mot en mer relativ fattigdom, og det Wyller (1991) omtaler som trusler mot «det gode liv». Dette ettersom det er en forskjell på fattigdom i Norge og i andre land hvor folk lever under ekstrem fattigdom. Samtidig, kan Annes valg av å også rette dette lokalt forklares i en undervisningssammenheng gjennom at hun ønsker å kontekstualisere fattigdommen, og gjøre det mindre virkelighetsfjernt for elevene for å skape en holdnings- og atferdsendring.

Flere av informantene trekker frem medmenneskelighet som en verdi de ønsker å overføre til sine elever. Randi belyser dette gjennom å vise til at hun i sitt arbeid med å utdanne globale borgere, at:

Dette betyr ikke at nødvendigvis at jeg skal utdanne elevene til å arbeide i FN eller Redd Barna, men det handler om å legge opp til den etiske refleksjonen rundt at demokrati er så mye mer enn et flertallsvedtak, det handler om at du respekterer at samfunnet består av mange ulike grupper som ikke nødvendigvis har de samme verdiene og interessene som deg, men likevel må du erkjenne de slik at alle skal ha det bra. Du må ønske medmenneskene dine et minimum av vel (Randi).

Det kommer her til uttrykk at Randi trekker frem at tross forskjellige verdier, kultur og interesser må man være et medmenneske å ønske alle et minimum av velstand og goder. Randi omtaler videre at det å være et medmenneske i denne forstand innebærer at du «[...] må omsette deg til å kjenne til hvorfor det finnes menneskerettighetserklæring og konvensjoner».

Dette illustrerer at Randi viser til at hun ser medmenneskelighet i samsvar med at elevene må engasjere seg, være interessert i andre ut over seg selv tross ulikheter. Randis vektlegging av medmenneskelighet tross forskjeller, kan ses i lys av Osler og Starkey (2015) fremstilling av det kosmopolitiske medborgerskapet. De viser her til at snarere enn å ha en unik og primær følelse av tilhørighet fokusert på nasjonalstaten, bør læreren i større grad rette elevenes blikk mot flere identiteter av ulike religiøse, politiske og kulturelle dimensjoner. Innenfor det kosmopolitiske medborgerskapet, uttrykker de at i stedet for å fokusere på forskjeller og kulturelle barrierer som foreligger, bør utdanningen vise til at medborgerskapet starter fra vår felles menneskehet, hvor alle mennesker må bli omtalt og forstått som en del av «oss». Det er derimot viktig å presisere at det kosmopolitiske medborgerskapet ikke skal erstatte det nasjonale medborgerskapet, men skal i større grad inkluderes som et supplerende element i henhold til det globale samfunnet (Osler & Starkey, 2015). Slik som Randi uttrykker, så handler medmenneskelighet i henhold til bærekraftig utvikling at man erkjenner at alle mennesker har rett på et verdig liv, som kan forstås

som å få dekket sine grunnbehov. Dette viser til at Randi vektlegger følelser knyttet til andre mennesker, hvor man skal unne andre en sosial global rettferdighet. Osler og Starkey (2015) uttrykker dette gjennom å vise til at medborgerskapet ikke nødvendigvis trenger å forpliktes til politikken, men derimot å fremme nestekjærlighet og åpne opp for hvem som kan anses som en del av «oss».

### **6.3 «Prøver å la de komme frem til ting selv, uten å putte ord i munnen på de»**

Sentralt innenfor lærernes forståelse av UBU, ble det vist til at informantene vektlegger at elevene skal se sammenhenger. Innenfor dette ble perspektivtaking inkludert, noe som Mathar (2015) belyste som selve ryggraden innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg vil utgangspunkt i dette rette fokuset mot lærernes fremstilling av kritisk tenkning og perspektivtaking som sentralt innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling.

Vektleggingen av refleksjon kommer tydelig frem gjennom lærernes belysning av undervisningsopplegg. Her viser blant annet både Kari, Lise, John og Ole til at de ofte benytter bærekraftsmålene og FN-sambandets undervisningsopplegg som utgangspunkt. Dette gjennom at elevene skal trekke ut, rangere, og begrunne for hvilke menneskerettigheter som er viktigst etc. Informantene begrunner dette med at de ønsker at elevene skal se sammenhenger, og se menneskeheten som ligger bak.

Lise viser i tillegg til at den kritiske refleksjonen er knyttet til at hun ønsker at elevene skal tenke konsekvenser av valg, som hvor hun blant annet ønsker at elevene skal reflektere «Hvis jeg stemmer på et parti som er for fri snøskuterkjøring, da er det bra for meg og min interesse, men hva er konsekvensen?» Dette tolker jeg som at Lise har en forståelse av den kritiske bevisstheten med tanke på at elevene skal tenke globalt, gjennom at de skal tenke ut over seg selv og sine behov.

Ole viser til at «[...] jeg prøver å la de komme frem til ting selv, uten å putte ordene eller verdiene jeg ønsker de skal tilegne seg i munnen på de». Dette kan forstås som at han ønsker å utdanne selvstendige tenkere. Dette illustrerer også Lise, samtidig som hun viser til at dette er utfordrende, ettersom «Som lærer må man skape refleksjon, uten at man legger lokk på motforestillingene». Hun viser videre her til utfordringen som ligger ved at man kan møte motforestillinger, hvor hun som lærer må «[...] bidra til å stille spørsmål om hvor de har noe fra. Så må man derifra bygge opp et forhold til dette hvor elevene forstår selv at noe er viktigere og riktigere enn noe annet, og at de ikke kan ta «alt for god fisk». Hun knytter videre dette opp mot at formålet i samfunnsfaget er ikke verdinøytralt, men stiller spørsmål til hvordan man som samfunnsfaglærer skal bidra til

at elevene reflekterer og får holdninger som er «riktige i henhold til formålet», dette samtidig som man skal åpne opp for diskusjoner for motforestillinger. I kvalitetskriterier for utdanning for bærekraftig utvikling i skoler (ESD), vektlegges lærerens rolle som tilrettelegger og ikke formidle. I tillegg skal læreren fokusere på å styrke elevenes evne til å reflektere (Breiting, Mayer, & Mogensen, 2005; Sinnes & Jegstad, 2011). Lise trekker her frem et interessant aspekt, gjennom at man på den ene siden skal fremme den autonome tenkeren og styrke elevenes refleksjoner. Samtidig, viser hun til at hun opplever at hun som samfunnsfaglærer har et ansvar i å utdanne reflekterte elever, hvor hun viser til at de skal tilegne seg «de rette holdningene i henhold til formålet». Hun begrunner dette med at samfunnet ikke er verdinøytralt, hvor hun anser det som sitt ansvar å utelukke motforestillinger.

Flere av informantene viser til at de benytter ofte debatter som et virkemiddel som benytter for at elevene skal se sammenhenger og kompleksiteten som ligger bak det globale samfunnet. Hun viser her til at de ofte bruker å ta for seg en konflikt i verden, hvor elevene skal se sammenhengene som ligger i det internasjonale gjennom å debattere seg frem til en løsning. Dette basert på både statene de representerer sine egeninteresser, i tillegg til fellesskapets beste. Målet med dette viser Kari til at hun ønsker at elevene skal se kompleksiteten om hvem som samarbeider med hvem, hvorfor er det vanskelig å få til en løsning og vurderingen som foreligger mellom egeninteresser og fellesskapets beste. Debatter kan i henhold til Sinnes (2015) være en god inngang til at elevene utvikler sin kritiske tenkning, en kompetanse hun anser som sentralt for at elevene skal være i stand til å endre samfunnet i en bærekraftig retning. Sinnes (2015) viser til at sentralt for å utvikle sin kritiske tenning, er at elevene må ta stilling til informasjon, vurdere for og mot et synspunkt og videre diskutere tematikken (Bailing 2003, referert i Sinnes, 2015).

Man kan forstå Karis resonnement som at hun vektlegger en strukturell tilnærming til globale spørsmål Andreotti (2006). Dette på bakgrunn av at hun belyser viktigheten innenfor den kritiske tenkningen at elevene får innsikt i de strukturelle maktposisjonene som ligger bak situasjonen i det internasjonale samfunnet. Dette gjennom å belyse de asymmetriske maktstrukturene som definerer hvem som har makt til å skape endring. Kari viser her et fokus på urettferdigheten som råder i det internasjonale samfunnet, hvor denne urettferdigheten skapes av et asymmetrisk maktforhold. Kari samsvarer her med Shiva (1998), som viser til at de globale interessene land har, representerer egentlig statenes egeninteresser og ikke nødvendigvis fellesskapets beste. I tabell 1, trekker Andreotti (2006) frem at innenfor den strukturelle tilnærmingen, forstås den gjensidige avhengigheten som et asymmetrisk globaliseringsforhold, hvor velstående stater pålegger egne forutsetninger som universelle. Man kan se at Anne uttrykker dette asymmetriske forholdet gjennom at hun trekker frem at elevene skal få innsikt i

hvorfor det kan være utfordrende å finne gode løsninger på internasjonale konflikter. Hun viser her til at hun ønsker at elevene skal få en forståelse av at globaliseringsprosessene har ført til at enkelte stater er tjenlig av egeninteresser at det ikke skapes enighet om en internasjonal utfordring (Shiva, 1998). En kan på bakgrunn av dette se at Anne vektlegger den strukturelle tilnærmingen i sin undervisning knyttet til tema i den sosiale dimensjonen.

I henhold til det økologiske medborgerskapet, viser Dobson (2007) til at man skal søke fellesskapets beste. Kari uttrykker kritisk tenking som sentralt innenfor det økologiske medborgerskapet, gjennom:

[...] vektlegger kritisk tenking i henhold til at det er mye elevene må være bevisste på, være bevisste nok til å bry seg om den verden du lever i, og ikke bare være opptatt av seg selv. Den kritiske bevisstheten med å blant annet se at Norge er ikke selvforsynt med mat, men at det vil virke inn på oss dersom det blir flom eller tørke i andre land (Kari).

Kari uttrykker her interessante bemerkelser som belyser kritisk tenkning og bevissthet som omfatter både å tenke perspektivtaking gjennom å ikke bare være opptatt av seg selv, samtidig som hun omtaler dette i sammenheng med å se seg selv i et større bilde. Karis bemerkelser rettet mot at man må se sammenhengen mellom vårt levesett og det globale samfunnet, gjennom at Norge er ikke selvforsynt av mat. Hun vektlegger her en kritisk bevissthet knyttet til å se et gjensidig avhengighetsforhold som foreligger, gjennom at vi blir påvirket dersom det skjer endringer i andre steder i verden. Gjennom å vektlegge at elevene skal se sammenhenger mellom eget levesett og globale utfordringer, kan dermed forstås som at hun vektlegger en global undervisning som i henhold til Wintersteiner et al. (2015) tar for seg de ulike utfordringene som globaliseringen tar med seg.

Randi vektlegger den kritiske tenkningen og bevisstheten i henhold til UBU som svært sentralt, hvor hun blant annet omtaler at UBU handler «om å utstyre elevene med en rettferdighetsantenne, i tillegg til evnene til å tenke etisk». Randi uttrykker her en sentral sammenheng mellom kritisk tenkning, etisk bevissthet og sosial global rettferdighet, som alle er sentrale aspekter innenfor UBU. Dette gjennom at hun vektlegger at elevene må evne å handle etter rettferdighetsprinsipper, med vurderinger knyttet til fellesskapets beste.. Hun trekker her frem elevenes evne til å tenke etisk som sentralt innenfor UBU. En kan derav forstå Randi som å vektlegge at det handler om at elevene tilegner seg en systemisk bevissthet, hvor strukturene for global ulikhet er sentrale betingelser for sosial endring. Dette samsvarer med Andreotti (2006) og Dobsons (2006) vektlegging av en strukturell tilnærming som skaper endring fra innsiden og ut, i motsetning til en individualisert veldedighetstilnærming.



#### **6.4 «Bærekraft kommer til uttrykk gjennom politikk og demokrati»**

Innenfor den globale kompetansen omtaler flere av informantene at de fremmer deltakelse og ønsker å skape et engasjement. Dette gjennom at elevene må bli bevisste på hva som skjer i verden, og hvordan ting i det globale samfunnet henger sammen. Demokratiopplæring er noe som alle informantene viser til at er sentralt i samfunnsfaget, og noe som det vies mye tid til. «Jeg tror jeg bruker mest tid på demokrati» sier John når han skal presisere hva han vektlegger mest i samfunnsfaget, hvor Ole videre trekker frem relasjonen mellom BU og demokratiopplæring gjennom «Slik som dagens læreplan er, kommer jo bærekraft til uttrykk gjennom det som går på politikk og demokrati».

Det kan forsås som at informantene vektlegger demokratisk kompetanse som sentralt innenfor den demokratiske kompetansen. Det er derimot noe tvetydig hva en demokratisk kompetanse innebærer, hvor Lise viser til at «det handler om å ta ansvar for de som er rundt tenker jeg, og seg selv. Det betyr at man bruker stemmeretten sin, setter seg litt inn i hvordan samfunnet fungerer». Lise viser her til at den demokratiske kompetansen er knyttet til elevenes ansvarsbevissthet til å tenke ut over seg selv. Dette henger sammen med informantenes vektlegging av at innenfor medborgerskapet omhandler dette å tenke ut over seg selv, og på fellesskapets beste. Lise belyser at dette innebærer at man bruker stemmeretten en har som medborger. Dette viser til at innenfor den demokratiske kompetansen er det en sammenheng mellom aktørperspektivet og det ansvaret du har til å delta, samtidig som denne deltakelsen er rettet mot å søke fellesskapets beste. Det kan dermed tolkes som om at den demokratiske kompetansen vektlegges av informantene på bakgrunn av at sosial endring skapes gjennom politisk engasjement og deltakelse (Andreotti, 2006; Dobson, 2006).

Tidligere ble det vist til at Lise ønsker at elevene skal tenke konsekvenser for fellesskapet. I henhold til dette vises det til at de ønsker å overføre til elevene at de har et ansvar i sin rolle som medborger i å bruke sin rolle i å skape endring og utjevne forskjeller i verden.

Det handler om å forstå at du har en rolle, at folk har en rolle, om hvordan det skal være for oss som forbrukere (Kari).

Den er å gjøre dem bevisste på hvor viktig det er at alle tar en rolle, at alle er med på å påvirke og at vi ikke kan ta det som en selvfølge det systemet vi har i dag, altså se rundt seg å se de tendensene som er i tiden. At de ikke må sette seg ned å være fornøyde, men synes de noe er urettferdig så må de gjøre noe med det (Lise)

Gjennom vektleggingen av rollebegrepet knyttet til demokrati og medborgerskapsundervisning, kan dette indikere at lærerne anser medborgerskapet mer innenfor en handlingsdimensjon, hvor

din rolle som medborger utøves gjennom at du deltar i samfunnet gjennom blant annet demokratiske prosesser (Kymlika & Normann, 1994).

Systemforståelse var en sentral tendens som flere av informantene viste til innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Dette gjenspeiles i demokratiopplæringen informantene viser til, gjennom at kunnskap om demokratiet trekkes frem, eller en begrenset demokratiopplæring som Lise referer til:

Har vel egentlig drevet litt sånn begrenset demokratisk opplæring. Det begrepet er jo vidt, så er varierende hva jeg greier å få med i min undervisning. Jeg har holdt mye på med å få plassere hva de mener. Jeg har sittet og vurdert noen samfunnsfagprøver nå, som viser at demokratiforståelse ikke er så lett. Men, da var det en del litt sånn enkle ting knyttet opp mot ideologier og hva mener hvem som sitter i regjering, og hvordan er den politiske aksene – det er jo litt sånn utgangspunkt, litt sånn fakta. Men vi kan ikke bare være der da, men det har vært en del av det. Det er jo noe de egentlig burde ha lært fra før. Så jeg tror det er mye å hente på å tenke litt videre rundt demokratibegrepet og medborgerskap, det tror jeg nok at jeg har en lang vei å gå, men tenker at det er enda mere sånn «hva betyr det egentlig?» (Lise)

Lises betraktninger rundt at det føres i stor grad en begrenset demokratiopplæring, kobler hun både til utfordringen med begrenset tid i samfunnsfaget, hvor hun i likhet med mange andre av informantene trekker frem tidsbegrensninger som utfordringer knyttet til elementer innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Systemforståelsen ble i forrige kapittel vist til at informantene vektlegger denne da de viser til at det er nødvendig at elevene tilegner seg en kunnskapsbase for å videre kunne utvikle kompetanser innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Lise uttrykker her at hun opplever det som en utfordring at elevene ofte ikke har den iboende kunnskapsbasen som hun mener er nødvendig for at man skal kunne gå videre i demokratiopplæringen, med mer refleksjoner og diskusjoner. Dette kan forstås som at Lise anser det som sentralt innenfor den sosiale dimensjonen at hun skal myndiggjøre elevene til å evne å skape en bærekraftig fremtid.

Informantene referer til at innenfor det å være en global medborger, og den globale kompetansen innebærer det å være engasjerte, og følge med på verden rundt deg, noe som blant annet Kari uttrykker på følgende vis:

For å ha global kompetanse må elevene følge med på nyheter. Klare å se over ulike utfordringer som foreligger ulike steder. Ja... det er bevissthet på at man følger med da både i politikken og hva som foregår i samfunnet (Kari)

Ole viser til at han anser det som viktig innenfor den globale kompetansen å belyse og skape refleksjoner rundt spenningsforholdet som foreligger mellom menneskerettigheter, bærekraftig utvikling og lands egeninteresser versus fellesskapets beste

Demokrati er folket, mens menneskerettighetene utvider egentlig hvem folket er. Snakker for eksempel at innenfor liberalt demokrati, hvor det vil ikke på kort sikt være landets økonomiske interesse å leve etter liberale demokrati, men som global tanke og menneskerettighetstenkning. Men det også kommer jo litt inn på bærekraft og det lange løpet, og da begynner man å nærme seg veldig abstrakte tanker da, men i forbindelse med demokrati og når vi ser det i mer global sammenheng så tas det opp (Ole).

Ole bemerker her noe svært interessant. Han trekker frem spenningsforholdet som foreligger mellom «the common good» og egeninteressene. Ole presiserer her at det vil ikke være et lands økonomiske interesse å være innenfor et liberalt demokrati. En tradisjon som sikter på å ta vare på «the common good» i et globalt perspektiv. Dette kan tolkes som at Ole åpner opp diskusjoner som går inn på om alle stater og land ønsker å være liberale, så lenge det gagnar dem selv? Ole trekker frem her at den liberale tankegangen er fremtredende innenfor det globale medborgerskapet, og gjennom menneskerettighetstenkning. Flere av informantene viser til denne liberale og kosmopolitiske tankegangen knyttet til det globale samfunnet, menneskerettigheter og demokratiet, hvor det å unne andre et gode er fremtredende:

Det handler om å ha på seg en demokratisk radar, at ingen politiske vedtak skal være rasistiske, diskriminerende mot, uansett hva det handler om; kjønn, alder, fysiske begrensninger, etnisk tilhørighet, religion, seksualitet og så videre (Randi).

Informantene belyser og vektlegger at det er vesentlig for å utvikle en global kompetanse at elevene er engasjerte, følger med i samfunnet både lokalt, nasjonalt og globalt. Dette henger tett sammen med det globale medborgerskapet og den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling, gjennom at de ønsker at elevene skal være nysgjerrige og engasjerte til å se ut over seg selv, og arbeide for fellesskapets beste. Slik som Randi viser til, så trenger ikke dette nødvendigvis å innebære at elevene må arbeide i store internasjonale interesseorganisasjoner, men det er at de som medborgere er engasjerte i å være et medmenneske og en global medborger som ønsker at alle får dekket sine grunnleggende behov og får leve et verdig liv.

## **6.5 «Vise at vi kan gjøre en endring»**

Gjennomgående vektlegger informantene at de ønsker at elevene skal få en følelse av at de har et ansvar og en mulighet til å gjøre en endring. Dette tolkes som om at de viser til at man har et handlingsansvar i henhold til tematikk innenfor den sosiale dimensjonen, hvor informantene ofte knytter dette opp mot fattigdomsproblematikk, forbruk og produksjon:

Bruker å visualisere gjennom videoer de muligheter vi har for å endre atferd og endre forbruket vårt (Anne).

Vise til hvorfor skal du velge avokadoen som er pakket inn i plast kontra den avokadoen ved siden av. Fordi om vi kun tar den som ikke er pakket inn i plast, så får de ikke solgt den, og da bidrar vi til en endring (Kari).

Bruker mye eksempler for å vise til hvilket ansvarsforhold og handlingsansvar vi har ovenfor menneskerettighetene (Lise).

Belyser rundt de konsekvensene det har at vi støtter ulike typer næringer av hva vi kjøper. Det blir jo ansvaret forbrukeren har (John).

Interessante bemerkelser er at flere av informantene vektlegger rolle og ansvar i henhold til at man er en forbruker. Korsager og Scheie (2014, s. 21) viser til handlingsperspektivet viktighet i henhold til bærekraftig utvikling gjennom å presisere at «for å handle for en bærekraftig utvikling er det viktig å ha tro og håp for fremtiden, men fremfor alt, vilje til å handle». Handlingsperspektivet i henhold til global kompetanse innenfor bærekraftig utvikling, presiseres av flere akademikere, hvor det er enighet i at skolen ikke bare kan formidle kunnskap, men hvor verdier og holdninger knyttet til handling også er sentralt. I henhold til fagfornyelsen presiserer utvalgslederen Sten Ludvigsen (NOU 2015: 8) viktigheten av at elevene må utvikle holdninger til bærekraftig utvikling, og kunne gjøre etiske vurderinger og evne til å handle (Ludvigsen, 2015). Tidligere ble det vist at sentralt i lærerens forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling, trekker de frem at de ønsker å få til en holdningsendring hos sine elever i en mer bærekraftig retning.

Evne til å handle er noe som er gjennomgående i datamaterialet, hvor informantene viser til dette spesielt gjennom å presisere handling innenfor hva de mener er viktigst innenfor UBU og den globale kompetansen. Tidligere ble det vist til at lærerne uttrykker perspektivtaking som svært sentralt innenfor UBU og den sosiale dimensjonen. Vektleggingen av perspektivtaking og systemforståelsen ble stadfestet med at lærerne ønsket å myndiggjøre elevene til å være handlende medborgere. Dette samsvarer med Van Marion (2006), som uttrykker at elevene skaper evne til handling gjennom å bli bevisstgjort og gjennom å få innsikt i egne verdier og holdninger. Dette i tillegg til å evne å tenke konsekvenser i henhold til egne og andres handlinger, er noe hun referer til som en etisk bevissthet.

En kan dermed forstå det slik at lærerne vektlegger i stor grad den etiske bevisstheten hos elevene, gjennom at de ønsker å skape en forståelse av at vi har et handlingsansvar overfor andre enn deg selv, og gjerne i en global kontekst. Med tanke på de andre elementene som har blitt trukket frem som sentrale elementer innenfor både lærerens overordnede forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen, i tillegg til hva de anser som viktige kompetanser i et globalt samfunn, så gjenspeiler disse at en har et ansvar ut over seg selv.

Det som derimot er interessant, er hvordan lærerne formidler dette handlingsansvaret, hvor handlingsansvaret i henhold til bærekraftig utvikling knyttes i litteraturen til diskusjoner knyttet

til global sosial rettferdighet (Sinnes & Straume, 2017). I følge Pogge (2008) har man et moralsk ansvar for å sørge for global rettferdighet, hvor dette kan oppleves som at ansvarsforholdet en har for å utjevne global urettferdighet er knyttet til veldedighet. Flere av informantene belyser ansvarsforholdet som et moralsk ansvar. Dette gjennom at de viser til at de ønsker at undervisningsopplegg skal påvirke elevenes følelsesregister. Dette kan vi blant annet se i følgende utsagn fra Kari hvor hun svarer på hva hun legger i at elevene skal tilegne seg en global forståelse:

Jeg vil at de skal føle at det globale ikke er der ute, men det er i dem. Der er jo lett for oss alle å forsøke å skape avstand, men at de gjennom f.eks. SweatShop så ser de at det er jo mennesker. Altså, de får jo de kule ungdommene som kommer ned som er opptatt av klær og mote. Så det å finne veier inn som gjør at de ikke avviser det, men at de skjønner at vi alle har et ansvar. Jeg ønsker å vekke noen følelser i dem, for om man vekker følelsene så... altså, jeg kan ikke drive å ramse opp handelsavtaler, det går ikke inn, men jeg må forsøke å finne andre veier som gjør at «oi, det kunne vært meg, det er urettferdig at hun ikke får utdanning fordi hun er jente» for eksempel (Kari).

Kari belyser her noe interessant, hvor hun referer til at det sentrale innenfor at elevene skal føle et ansvar overfor et globalt samfunn, er det sentralt at elevene får en følelse av nærhet. Slik som Kari presiserer så vil det være sentralt at hun klarer å vekke noen følelser for at elevene skal føle et ansvar. Dette kan betraktes som at hun anser det som nødvendig å kontekstualisere hendelsene slik at de føler seg moralsk forpliktende i å handle (Pogge, 2008). Dette kan derimot føre til at handlingsansvaret blir rettet mot et mer veldedighetsprosjekt. Dette kan tyde på en forståelse av handlingsansvaret som er rettet mot en mer humanitær tilnærming (Andreotti, 2006), hvor de globale spørsmålene blir tatt opp ut fra et nasjonalt medborgerskapsparadigme. Dette innebærer at elevene vil forstå seg som en individuell borger, men som har utvikler kosmopolitiske egenskaper gjennom globaliseringen (Andreotti, 2006; Dobson, 2006).

Bakken og Børhaug (2009) viser til at bruk av solidaritetsprosjekt i skolen som metode for å fremme den globale kompetansen, kan føre til en orientalisme i form av en tankegang basert på en distinksjon mellom «oss og de andre», der «vi» (vesten i denne sammenheng) representerer det gode liv som besitter kunnskap og evner å bedre forholdene hos «de andre». I tabell 1, ble det vist til at humanitær tilnærming anser problemets art å stamme fra blant annet ferdigheter og teknologi (Andreotti, 2006). Okafor og Agbakwa (2001) viser til at en slikt paradigme kan føre til en forståelse av himmelske vesten og helvete- den tredje verden, der det vil ligge en enveiskommunikasjon av menneskerettighetsopplæring. Osler (2015) underbygger dette ved å vise til at en slik fremstilling kan føre til en oppfatning av at vi i Norge ikke trenger blant annet menneskerettighetsopplæring, ettersom dette er den del av vår norske nasjonale kultur. De belyser konsekvensen av et slikt paradigme vil legge føringer for at vi mister en eventuell

krysskommunikasjon, der det blir en forståelse av at Vesten skal lære Den tredje verden menneskerettigheter. Vi kan ikke oppnå et kosmopolitisk samfunn gjennom monolog, men vi må verdsette kunnskap, erfaringer og kulturelle forståelser fra den tredje verden. Dette fordi dersom menneskerettigheter skal bli realisert og anerkjent globalt, gjennom menneskerettighetsutdanning, er det viktig å anerkjenne og ta i betraktning innspill i forhold til menneskerettigheter fra ulike kulturelle bakgrunner.

Samtidig, trekker informantene frem handlingsansvaret også i henhold til en mer systematisk og derav strukturell handling, i motsetning til veldedighet. Dette kan vi blant annet se gjennom Oles utsagn:

Vi ser en del på asymmetri og maktforhold i verden, hvor vi undersøker hva det har å si og om det kan brukes til å forklare eller beskrive noe i verdenssamfunnet. (...) det overordnede målet med dette, er at jeg ønsker at elevene skal reflektere over hva makt har å si i en internasjonal sammenheng, hvem er det som har makt, hvordan bruker de det, og tenke litt på hvordan man som nasjon kan påvirke og gjøre en forskjell (Ole).

I tillegg viser alle informantene til FN som internasjonalt organ, hvor de alle trekker frem sikkerhetsrådet og utfordringer knyttet til staters egeninteresse versus fellesskapets gode i henhold til dette. Som tidligere nevnt, betraktes dette som at informantene vektlegger en kritisk medborgerskapsundervisning, hvor de asymmetriske maktforholdene belyses. Dette i motsetning til en forståelse av at verden er gjensidig avhengig gjennom et samfunn hvor alle har tilgang til det samme (Andreotti, 2006). Informantene viser derav til et handlingsansvar som retter seg mer mot et rettferdighetsprinsipp, og innenfor det Dobson (2006) vektlegger i et grønt medborgerskap, hvor han argumenterer for at globaliseringen fører til en mer gjensidig avhengighet mellom stater. I følge Dobson vil en gjensidig avhengighet, i motsetning til et mer veldedighetsparadigme, bidra til en kjede av årsak og virkning som gir en kjede av rettferdighet, istedenfor sympati og medlidenhet. Dette kan tolkes som innenfor en mer politisk tilnærming, snarere enn en humanitær, hvor en tar utgangspunkt i et globalt (eller kosmopolitisk) paradigme, hvor fokuset ligger på de sosiale strukturene som må endres for å skape det kosmopolitiske samfunn (Wintersteiner et. al. 2015). Dette innebærer at en mer politisk tilnærming, også omtalt som en strukturell kosmopolitisk tilnærming, vektlegger i større grad den kritiske tenkingen i henhold til ulike problemområder, hvor den kritiske tenkingen anses som en sentral faktor for å utvikle globale medborgere (Andreotti, 2006).

## 7. Avslutning

I denne studien er det undersøkt hvilke perspektiver som integreres i samfunnsfaglærernes arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling, med fokus på tematikk innenfor den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling. Hensikten har derfor vært å avdekke lærernes tanker om hvordan de forstår UBU og den sosiale dimensjonen, og hva de vektlegger i sin belysning av globalt medborgerskap innenfor den sosiale dimensjonen. Dette ble gjort ved hjelp av et kvalitativt intervju av seks samfunnsfaglærere, hvor datamaterialet har blitt analysert og tolket i lys av et hermeneutisk vitenskapssyn.

Studien ble operasjonalisert gjennom følgende tre forsknings spørsmål:

1. Hvilken forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling har samfunnsfaglæreren?
2. Hvordan forstår samfunnsfaglæreren den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling?
3. Hvordan formidler samfunnsfaglæreren medborgerskapet og handlingsansvaret innenfor den sosiale dimensjonen?

### 7.1 Hovedfunn

*Hvilken forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling har samfunnsfaglæreren?*

Studien har vist til at lærerne uttrykker å være noe begrepsforvirret vedrørende hvordan de skal konseptualisere UBU, hvor forståelsen uttrykkes til å være svært læreravhengig. Funnene sammenfaller med tidligere forskning (Sinnes & Straume, 2017; Straume, 2016), hvor det uttrykkes at tross både nasjonale og internasjonale strategidokument rettet mot UBU er forståelsen læreravhengig. Av sentrale perspektiver ble det vist til at lærerne uttrykker å se sammenhenger, systemforståelse og holdning- og adferdsendring som sentrale perspektiver innenfor UBU.

Studien viser til at lærernes vektlegging av å se sammenhenger innebærer at elevene må evne å se kompleksiteten i problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. Informantene uttrykker her sammenhenger både på strukturnivå, i tillegg til et individfokus gjennom belysning av eleven som forbruker. Gjennom vektleggingen av å se sammenhenger, samsvarer lærerne med litteraturen om at UBU omhandler å se problemområder i lys av alle dimensjonene for at resultatet skal være bærekraftig. Studien viser i tillegg til at lærerne uttrykker det som viktig at elevene ikke bare skal se sammenhenger i komplekse problemstillinger, men også rollen de har som forbruker knyttet til bærekraftig utvikling. De viser her til et aktørfokus, hvor elevene skal tenke konsekvenser for sine handlinger. En kan dermed se at informantene uttrykker et fokus på

at elevene ikke bare skal søke en sannhet, men se helhetlig på problematikk knyttet til bærekraftig utvikling. En kan derav se at innenfor UBU vektlegges en kritisk medborgerskapsundervisning.

Det vises derimot til at lærerne benytter i svært liten grad tverrfaglig arbeid for å utvikle elevenes helhetlige tenkning. Dette i tillegg til at det uttrykkes at UBU gjennomgående ikke er et satsningsområde ved skolene, verken fra ledelsen eller blant lærerne, noe som innebærer at fokuset blir læreravhengig. Informantene uttrykker derimot at tverrfagligheten vil vektlegges i større grad gjennom fagfornyelsen, hvor bærekraftig utvikling blir et kjerneelement. Dette begrunnes med at lærerne vil i større grad føle ansvar for å jobbe tverrfaglig.

Systemforståelse trekkes frem som en sentral tendens i lærerens forståelse av UBU. Dette forstås som at læreren har hovedvekt på utdanning om bærekraftig utvikling, istedenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Læreren trekker derfor frem teoretisk og deskriptiv kunnskap. Samtidig, må dette ses i samsvar med at lærerne uttrykker behovet for et kunnskapsgrunnlag for at elevene skal være i stand til å gå videre i ferdigheter og kompetanser som UBU fordrer. Studien viser her til at lærerne forstår UBU som en form for myndiggjøring. Dette gjennom at de vektlegger elevene som autonome medborgere som har tilegnet seg kunnskapen til å handle bærekraftig. Det kan derav tolkes at lærernes forståelse for sitt arbeid med UBU handler om å gjøre elevene selvstendige, og ansvarliggjøre de til å opptre bærekraftig.

Lærerne uttrykker at holdning – og adferdsendring er sentralt innenfor hva de anser som vesentlig innenfor UBU. De viser her til at de betrakter det som deres oppgave å bevisstgjøre elevene på konsekvenser handlinger kan på en bærekraftig utvikling, hvor de argumenterer for dette gjennom at de ønsker å skape en endring i elevenes holdninger knyttet til BU. Holdningsendringen lærerne viser til, innebærer derfor at de anser det som deres oppgave å utdanne og utvikle spesifikke holdninger hos elevene, hvor det blant annet vises til at dette oppfattes som et oppdragelsesmandat de som lærere har. Dette er derimot motstridende til ønske om å utdanne en autonom elev. Innenfor det holdningsskapende arbeidet, viser flere informanter til at anser det som nødvendig å gjøre hendelser og utfordringer virkelighetsnært for elevene.

Lærernes overordnede forståelse av UBU viser dermed til at de vektlegger i stor grad at elevene skal tilegne seg en bred forståelse av problematikk knyttet til BU. Samtidig, ønsker de å myndiggjøre elevene i form av å gi de teoretisk kunnskap som fordrer elevene til å evne å skape endringer gjennom handling i en bærekraftig retning. Samtidig, viser lærerne til at UBU er vanskelig å konkretisere, hvor informantene er noe uklare i hva som er essensen innenfor UBU. Dette kan indikere at lærerne oppfatter UBU til å være et vidt fenomen, som på mange måter drukner i alle kompetanser og fagområder som skal inkluderes. I tillegg uttrykkes det at



forståelsen av UBU, og hvor sentralt lærerne anser det i samfunnsfaget er læreravhengig, hvor økende fokus og bredere forståelse av fenomenet ofte uttrykkes ifra lærernes egeninteresse.

*Hvordan forstår samfunnsfaglæreren den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling?*

Kompleksiteten lærerne uttrykker i UBU, gjenspeiler seg også innenfor den sosiale dimensjonen. Dette blant annet gjennom at enkelte av informantene referer mer til en politisk dimensjon samtidig som de uttrykkes forvirring rundt den sosiale dimensjonens relevans til samfunnsfaget. Det kan derav til en viss grad vises til at av enkelte av informantene havner den sosiale dimensjonen i skyggen av blant annet miljøaspektet av BU. Samtidig, viser alle informantene til at de uttrykker fattigdomsproblematikk, maktstrukturer og internasjonale relasjoner. Det er derimot kun fire av fem som begrepsfester dette som innenfor den sosiale dimensjonen.

Lærerens overordnede forståelse av UBU og den sosiale dimensjonen, gjenspeiles innenfor lærernes fremstilling av det globale medborgerskapet i en globalisert verden. Dette gjennom at sentrale kompetanser som å se sammenhenger, holdningsendringer og systemtenkning, står i sammenheng med vektleggingen av fattigdomsproblematikk, menneskerettigheter og menneskeverd, kritisk refleksjon og handlingsansvar.

Kritisk refleksjon vektlegges i stor grad. Dette henger sammen med lærernes overordnede forståelse av UBU, med vektlegging av at elevene skal se sammenhenger og kompleksiteten av problematikk. Dette gjelder også innenfor den kritiske refleksjonen, som videre indikerer og gir tyngde for at elevene skal evne å utføre handlinger innenfor BU, slik som systemforståelsen viser til.

I studien er det derimot avdekket at læreren forstår UBU som både strukturelle endringer i samfunnet gjennom å vise til politiske prosesser hvor elevene kan skape endring. Samtidig, så viser de i tillegg til et individfokus i sammenheng med at de uttrykker at elevene skal tilegne seg holdninger og endre sine vaner i en mer bærekraftig retning. En kan dermed stille spørsmål til om elevene ser det globale aspektet innenfor BU, eller om vi bare bekrefter systemet med å finne kortvarige løsninger som å slutte å kjøpe plastposer for en periode. Lærerne viser dermed til at de har både en humanitær og strukturell tilnærming til hvem vi har ansvaret for i samfunnet, og hvordan man forstår handlingsansvaret som foreligger i det å være en global medborger som etterstreber fellesskapets beste.

I definisjonen av bærekraftig utvikling som studien har tatt utgangspunkt i, trekkes det frem at begrepet innebærer global sosial rettferdighet, gjennom blant annet at grunnleggende behov skal sikres. Lærerens forståelse i henhold til de grunnleggende behovene, kan forstås som at de

belyser grunnleggende behov ut ifra et antroposentrisk perspektiv. Dette på bakgrunn av at all problematikk knyttet til BU som de belyser indikerer et menneskeorientert syn, hvor mennesket forstås som har iboende verdi.

*Hvordan formidler samfunnsfaglæreren medborgerskapet og handlingsansvaret innenfor den sosiale dimensjonen?*

Innenfor den globale kompetansen, viser flere av informantene viktigheten av fellesskapet, hvor de trekker medborgerskapet ut over de nasjonale grensene. Sentralt innenfor medborgerskapet viser lærerne til at man må se ut over seg selv og sine behov, noe som viser til et grønt medborgerskap som søker fellesskapets beste. Vektleggingen av fellesskapets beste viser lærerne på den ene siden til en antroposentrisk forståelse, hvor fellesskapet forstås som hva som er best for mennesket. Dette gjennom vektleggingen av fattigdomsproblematikk og menneskerettigheter. Samtidig, vektlegges det økosentriske gjennom belysningen av miljøutfordringer, hvor det belyses at mennesker bør ta konsekvenser for å skape en mer miljøvennlig utvikling.

Det grønne medborgerskapet gjenspeiles også i lærernes belysning av hvilket handlingsansvar en har ovenfor fellesskapet. Lærerne uttrykker her at de ofte forsøker å skape en virkelighetsnærhet til elevene slik at de skal bevisstgjøres og skape en følelse av fellesskap, noe som viser til et moralsk aspekt. Dette henger sammen med at de anser holdningsskaping som sentralt innenfor UBU, hvor de ønsker innenfor den sosiale dimensjonen å skape en forståelse av at vi har et ansvar overfor andre enn oss selv. Gjennom at lærerne viser til at de ønsker å spille på følelsesregisteret til elevene for å skape handling, så kan dette føre til at handlingsarbeidet oppfattes som en form for solidaritetsprosjekt. Utfordringene med dette, kan derav være at istedenfor å skape nærhet, skapes det et skille mellom oss velstående, og de fattige, en form av orientalisme. En slik humanitær tilnærming kan også føre til at elevene handler bærekraftig for å skape en positiv følelse hos seg selv, hvor man blir mer bekreftende for systemet som eksisterer. Samtidig, gjennom vektleggingen av politisk forståelse og demokratisk deltakelse, så viser lærerne til en strukturell tilnærming, hvor det belyses viktigheten av strukturelle endringer i veien mot en bærekraftig utvikling.

## **7.2 Videre forskning og oppgavens begrensninger**

Studien har tatt sikte på å undersøke hvilke perspektiver som er fremtredende i seks samfunnsfaglæreres forståelse av UBU, med hovedfokus inn på den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling. Dette innebærer at oppgaven avgrenses til å fokusere seg inn på den sosiale dimensjonen, hvor globalt medborgerskap og handlingsansvaret har vært av interesse. Det kunne

videre vært interessant og videre avdekket om forståelsen som er belyst i denne studien er generaliserbar, gjennom å intervju et større utvalg samfunnsfaglærere, hvor lærere innenfor et større geografisk område hadde blitt inkludert. Arbeidet med bærekraftig utvikling er ikke noe som er tillagt et spesifikt fag. Det kunne derfor vært hensiktsmessig å utføre en kvantitativ undersøkelse i form av en spørreundersøkelse for å avdekke den generelle forståelsen lærere for fellesfag ved videregående skole har i henhold til UBU.

Studien er også utført i forløpet av innføring av utdanning for bærekraftig utvikling som et kjerneelement gjennom fagfornyelsen. Studien kan derav benyttes som en form for kartlegging for hvordan samfunnsfaglærerne forstår fenomenet i dag før fagfornyelsen trer i kraft. Studien har på mange måter vært bekreftende av eksisterende forskning i henhold til at UBU er i Norge svært læreravhengig, og hvor begrepet er vidt og vanskelig å konkretisere. Jeg håper derimot at min studie har vært et bidrag til å avdekke hva lærerne i samfunnsfag selv trekker frem som hovedtendensene i sin forståelse. Studiens informanter har uttrykket positiviteten vedørende at UBU blir knyttet som er kjerneelement. Det anses dermed som interessant å gjennomføre en liknende studie om noen år, for å avdekke om fagfornyelsen har bidratt til å gjøre UBU mer helhetlig i skoleverket.

Studien har avdekket at det foreligger kontraster i hvordan lærerne forstår UBU innenfor den sosiale dimensjonen. Det er belyst at dette kan komme fra at det ikke foreligger konsensus i litteraturen av hvordan UBU inneholder av konkrete kompetanser og ferdigheter som elevene skal tilegne seg. I tillegg uttrykkes det at i læreplanverket er det ilagt stor frivillighet knyttet til lærernes prioriteringer og vektlegginger av undervisningspraksis. Det kunne derav vært interessant å undersøke om lærernes ulikhet i forståelsen skyldes at det er uklart i lærerverktøyet, læreplanen. Dette på bakgrunn av at dersom læreplanen ikke strekker til med å avdekke hva UBU eller den sosiale dimensjonen avdekker, må lærerne søke input andre steder, som for eksempel FN-sambandet. Dersom dette er tilfelle, vil svakheter fra læreplanen forklare hvorfor det private engasjementet fra lærerne er fremtredende i deres forståelse.

### **7.3 Didaktiske implikasjoner**

I sammenheng med innføringen av fagfornyelsen i 2020, inkluderes bærekraftig utvikling som et kjerneelement som skal gjennomføres i alle fag (Udir, 2017). Dette medfører at fokuset i læreplanen på UBU øker i alle fag, inkludert samfunnsfaget. Dette fører til et utvidet behov for at samfunnsfaglærere, og lærere generelt, inkluderer UBU i sin undervisningspraksis, hvor litteraturen uttrykkes viktigheten av at lærerne har kompetansen til å inkludere utdanning *for*, og

ikke bare om bærekraftig utvikling. I denne avhandlingen har det blitt belyst noen didaktiske implikasjoner som anses som relevante i denne sammenhengen.

Studien har vist til at det foreligger ingen overordnet konsensus blant lærerne om hva og hvordan UBU skal implementeres i skolen, noe som medfører at elevenes undervisning knyttet til UBU er svært læreravhengig. Stor lærerfrihet og utydelighet av hva dette skal innebære, viser til at elevene vil ha variasjoner i sin tilegnelse av UBU i skolen. Studien har avdekket at lærerne synes den sosiale dimensjonen er vanskelig å konkretisere. Dette kan medføre at lærerne i større grad vektlegger den miljømessige og økonomiske dimensjonen, på bakgrunn av at de er enklere å presisere. Studien har derimot søkt etter tendenser i lærernes forståelse av UBU og innhold rettet mot den sosiale dimensjonen. Det er her belyst at lærerne i har en vekselvirkning mellom vektlegging av en kritisk medborgerskapsundervisning, og en mer myk medborgerskapsundervisning. Studien er derav med på å avklare tendenser av lærernes forståelse innenfor et tema som det ikke råder konsensus om.

Innledningsvis ble det vist til at engasjementet for UBU eksisterer blant elevene. Mange elever er aktive gjennom klimastreiker for sin fremtid, hvor det ble stilt spørsmål til hvordan skolen følger opp elevenes engasjement. Studien har vist til at lærerne vil få et økende ansvar til å følge opp utdanning for bærekraftig utvikling gjennom fagfornyelsen. Samtidig, viser lærerne tross manglende konsensus i litteraturen, til at de anser kritisk bevissthet, refleksjoner, sammenhenger og systemtenkning som sentralt for å utdanne ansvarsbevisste elever. Gjennom klimastreiken kan en på den ene siden se at lærerne på mange måter har oppnådd å utdanne elever som kjemper for sin fremtid. Det vil derimot være avgjørende at lærerne videre følger opp elevenes engasjement, og bidrar til at de ser sammenhengen i problematikken de streiker for. Dette for at klimastreiken ikke bare skal være en «trend» i samfunnet, men hvor elevene ser de strukturelle maktforholdene som ligger bak, og hvordan de kan bidra til å skape en strukturell endring. Lærernes rolle er her av stor betydning, hvor deres forståelse av hva dette arbeidet innebærer er av stor betydning for hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene tilegner seg. For slik Nelson Mandela (1990) sa; «Education is the most powerful weapon to change the world».

## Litteraturliste

- Andersen, M. U., Høgmo, N., & Sandås, A. (2015). Learning from ESD projects during the UN Decade in Norway. I Jucker. & Mathar, R. (Red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe* (Volume 6. s. 241- 255). Dordrecht: Springer International Publishing
- Ariansen, P. (1995). Bærekraftighet, moral og fremtidige generasjoner. I W. M. Lafferty & O. Langhelle (Red.), *Bærekraftig utvikling* (s. 93- 106). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Bakken, Y., & Børhaug, K. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(1), 16-27.
- Berger, P., Wiik, F., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforl.
- Brænden, M. (2008). *Undervisning for bærekraftig utvikling: finnes det en sammenheng mellom teori og praksis? En studie av hvordan naturfaglærere på ungdomstrinnet følger opp FNs Utdanningstiår for Bærekraftig Utvikling*. (Masteroppgave). Norges miljø- og biovitenskapelige universitet, Ås.
- Connolly, W.E (1993). *The Terms of Political Discourse* (3<sup>rd</sup> ed.). Princeton, N.J., Princeton University Press.
- Dobson, A. (1996). Environment sustainabilities: An analysis and a typology. *Environmental Politics*, 5(3), 401-428.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford: Oxford University Press.
- Dobson, A. (2006). *Ecological citizenship: a Defence*. *Environmental Politics*, 15(03), 447-451.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Sustainable development*, 15(5), 276-285.
- Donnelly, J. (2007): *International Human Rights*. Westview Press.
- Duncan, A. (2013) *Education: The Most Powerful Weapon for Changing the World*. Hentet fra <https://blog.usaid.gov/2013/04/education-the-most-powerful-weapon/>
- Breiting, S., Mayer, M. & Mogensen, F. (2005). Kvalitetskriterier for ESD-skoler. Hentet fra <https://www.miljolare.no/tema/demokrati/artikler/esd-skoler/>
- Eriksen, J., G. (2017). Bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema. *Bedre Skole*, 2017 (nr.2) s. 32-35. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-2-2017.pdf>
- FN-sambandet (2017). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- Føllesdal, A. (2001). *Teorier om global rettferdighet : Hinsides Hakkebakkeskogen og naiv idealisme* (Vol. No. 32, August 2001, ARENA særtrykk (trykt utg.)). Oslo: ARENA.

- Gabrielson, T. (2008). Green citizenship: a review and critique. *Citizenship studies*, 12(4), 429-446. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13621020802184275>
- Gadotti, M. (2008). What we need to learn to save the planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), s. 21-30. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/097340820800200108>
- Grenness, T. (1997) *Innføring i vitenskapsteori og metode*. Otta: Tano Aschehoug.
- Halvorsen, S. (2007). Hovedoppgave i filosofi. *Global fattigdom*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/24944/hovedoppgave.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational review*, 55(3), 265-275. hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/240525765\\_Thirty\\_Years\\_of\\_Global\\_Education\\_A\\_reminder\\_of\\_key\\_principles\\_and\\_precedents](https://www.researchgate.net/publication/240525765_Thirty_Years_of_Global_Education_A_reminder_of_key_principles_and_precedents)
- Jickling, B. (1992). 'Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development', *Journal of Environmental Education*, 23 (4): 5-8. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2011). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. (3. utg). Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnson, L., & Morris, P. (2010). Towards a Framework for Critical Citizenship Education. *Curriculum Journal*, 21(1), s. 77-96. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09585170903560444>
- Kasin, O., & Haugen, A. (2019). *Bærekraftig utvikling : Pedagogiske tilnærminger i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlag.
- Korsager, M. & Scheie, E. (2015) *Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.natursekken.no/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles fremtid*. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. Nr 31, 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the Citizen: A Survey of Recent Work on Citizenship Theory. *Ethics*, 104(2), s. 352-381. Hentet fra <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/293605?journalCode=et>

- Lafferty, W. M. & Langhelle, O. (1995). *Bærekraftig utvikling: om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Ludvigsen, S. (2015). Mer fart i faglig fornyelse. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/meninger/Mer-fart-i-faglig-fornyelse-8058035.html>
- Malnes, R. (1995). Miljø, moral og fremtidige generasjoner. I W. M. Lafferty & O. Langhelle (Red.), *Bærekraftig utvikling* (s. 107-118). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mathar, R. (2015). A whole School Approach to Sustainable Development: Elements of Education for Sustainable Development and Students' Competencies for Sustainable Development. I Jucker, R. & Mathar, R. (red) *Schooling for Sustainable Development in Europe*. (s. 16-30). Volume 6 (1). Springer:Europe
- McKeown, R., Hopkins, C. A., Rizi, R., & Chrystalbridge, M. (2002). *Education for sustainable development toolkit*. Knoxville: Energy, Environment and Resources Center, University of Tennessee. Hentet fra [http://www.esdtoolkit.org/esd\\_toolkit\\_v2.pdf](http://www.esdtoolkit.org/esd_toolkit_v2.pdf).
- Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting Ecological Citizenship: Rights, Duties and Political Agency. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 7(2), s. 113-134. Hentet fra [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34596925/CM-E.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558885139&Signature=KQR4rKI9k7a1dQivpiBArNKbt14%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPromoting\\_Ecological\\_Citizenship\\_Rights.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34596925/CM-E.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1558885139&Signature=KQR4rKI9k7a1dQivpiBArNKbt14%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPromoting_Ecological_Citizenship_Rights.pdf)
- Midtgaard, S. F. (2012). On Thomas Pogge's Theory of Global Justice. *Why We Are Not Collectively Responsible for the Global Distribution of Benefits and Burdens between Individuals*. Hentet fra [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iPR50TFAPcQJ:https://pure.au.dk/ws/files/51796856/sats\\_2012\\_0012Midtgaard.pdf+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iPR50TFAPcQJ:https://pure.au.dk/ws/files/51796856/sats_2012_0012Midtgaard.pdf+&cd=1&hl=no&ct=clnk&gl=no)
- Miljødirektoratet (2017). *Klima*. Hentet fra <https://www.miljostatus.no/tema/klima/>
- Nelson, M. (1990) speech, Madison Park High School, Boston.
- NOU 2015:8. (2015) *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2008). *Sustainable Development: Linking Economy, Society, environment*. Sammendrag på norsk. ISBN 978-92-64-055742. Hentet fra <https://www.oecd.org/insights/41774340.pdf>
- Okafor, O. C. & Agbakwa, S., C. (2001). *Re-Imagining International Human Rights Education in Our Time: Beyond Three Constitutive Orthodoxies*. *Leiden Journal of International Law*, 14 (3), 563–590. doi: 10.1017/S0922156501000280
- Olaussen, J. O. (2018). Gangen i en undersøkelsesprosess. *TMET 410 Kvalitativ og kvantitativ metode*. Hentet fra: [https://ntnu.blackboard.com/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content\\_id=\\_271695\\_1&course\\_id=\\_6544\\_1&framesetWrapped=true](https://ntnu.blackboard.com/webapps/blackboard/execute/content/file?cmd=view&content_id=_271695_1&course_id=_6544_1&framesetWrapped=true) .

- Olsson, H., Sørensen, S., & Bureid, G. (2003). *Forskningsprosessen : Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 03.03.19 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- Opseth, L. (2003, 24. nov). Idealistene holder liv i menneskerettighetsundervisningen. *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2003/november/idealistene-holder-liv-i-menneskerettighetsundervisningen>
- Osler, A. (2015). *Human Rights Education, Postcolonial Scholarship, and Action for Social Justice, Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274.  
DOI:10.1080/00933104.2015.1034393
- Osler, A. H., & Starkey, H. W. (2015). Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 30-39.
- Pearce, D. W., & Warford, J. J. (1993). *World without end: economics, environment, and sustainable development*. Oxford University Press.
- Pedersen, J. (2018). *Elevnarrativer om bærekraftig utvikling*. En analyse av elevers meningsskaping i et prosjekt om bærekraftig utvikling. Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Personopplysningsloven. (2000). Lov om behandling om personopplysninger. LOV-2000-04-14- 31. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Pogge, T. (2012). Ethics Matter: Philosopher Thomas Pogge, Crusader for Global Justice. *Carnegie Council for Ethics in International Affairs*. Hentet fra <https://www.carnegiecouncil.org/studio/multimedia/20120119-ethics-matter-philosopher-thomas-pogge-crusader-for-global-justice>
- Pogge, T. (2008). *World Poverty and Human Rights*. (2.utg). Polity Press: Malden.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*. 2012. (Volume 44). S. 127-135. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016328711002448>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- RORG-samarbeidet (2015). *Høringsinnspill til NOU 2015:8: Fremtidens skole i et globalt perspektiv*. Hentet 29.04.19 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0df3bc225d524dc7a672012cebc532a9/rorg-samarbeidet.pdf>



- Sandås, A. & Isnes, A. (2015). Undervisning i bærekraftig utvikling. *Naturfagsenteret, Tidsskrift 1/15*. Hentet fra <https://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=2124018>
- Shiva, V. (1998). The Greening of Global Reach. I Thuatail, G., Dalby, S. & Routledge, P. (red.), *The Geopolitics Reader*. (s. 230-143). London: Routledge.
- Sinnes, A., T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget: Oslo.
- Sinnes, A. T. & Eriksen, C. C. (2016). Education for Sustainable Development and International Student Assessments: Governing Education in Times of Climate Change. *Globe Policy*, 7(1), 46-55. Hentet fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1758-5899.12256>
- Sinnes, A., & Jegstad, K. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (04), 248-259. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/04/art07>
- Sinnes, A. T., & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forskning- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/58648>
- Skulberg, H. & Harsvik, T. (2012). *Utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2012/utdanning-for-barekraftig-utvikling.-temanotat-22012/>
- Smith, M. J. (1998). *Ecologism: Towards Ecological Citizenship*. Buckingham: Open University Press
- 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*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/norge-ligger-pa-dette-området-langt-fremme-i-forhold-til-de-fleste-land-utdanning-for-barekraftig-utvikling-i-norge-og-sverige/>
- Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskapning i møte med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 216-229). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforl.
- Thurén, T., Gjerpe, K., & Gjestland, D. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal

- Tye, K. A. (1991). *Global Education: a worldwide movement*. Orange, CA, Interdependent Press.
- UNESCO. (2018). Teachers Take the Lead in global Citizenship Education in Kuwait. *UNESCO.int*. Hentet fra [http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/teachers\\_take\\_the\\_lead\\_in\\_global\\_citizenship\\_education\\_in\\_ku/](http://www.unesco.org/new/en/member-states/single-view/news/teachers_take_the_lead_in_global_citizenship_education_in_ku/)
- UNESCO. (2006). Framework for the UN DESD Implementation Scheme. Hentet fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>
- Unicef. (u.d). *Hva er bærekraftig utvikling?* Hentet fra [https://www.unicef.no/sites/default/files/fagtekst\\_hva\\_er\\_baerekraftig\\_utvikling.pdf](https://www.unicef.no/sites/default/files/fagtekst_hva_er_baerekraftig_utvikling.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Utdanning for bærekraftig utvikling. *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra [https://www.miljolare.no/info/Baerekraftig\\_utvikl\\_rapp.pdf](https://www.miljolare.no/info/Baerekraftig_utvikl_rapp.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i samfunnsfag*. Formålet med faget. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>
- van Marion, P. (2006). Bevisste valg for en bærekraftig utvikling. I tidsskriftet *Naturfag*, 1/07, 14-16.
- Vanessa Andreotti. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51.
- Wals, A. E. (2011). Learning our way to sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177-186
- WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: *Our Common Future*. Hentet fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Wetlesen, J. (1995). En global bærekraftig etikk? I W. M. Lafferty & O. Langhelle (Red.), *Bærekraftig utvikling* (s. 41-58). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global citizenship education: Citizenship for global societies*. Vienna: UNESCO.
- Wolla, I.A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole – En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfagslærere*. Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Wyller, T. C. (1991). Miljøkrisen og demokratiet. I S. Gjerdåker, S. Gule & B. Hagtvet (Red.), *Den uoverstigelige Grense* (s. 174-183). Oslo: J. W. Cappelens Forlag A/S.

Østerud, &. (2007). *Statsvitenskap: Innføring i politisk analyse* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.



# Vedlegg 1 – Godkjenning NSD

27.4.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjektittel**

Utdanning for bærekraftig utvikling i den globale skolen

### **Referansenummer**

593917

### **Registrert**

05.10.2018 av Ida Skillingstad Livik - idasli@stud.ntnu.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU)  
/ Institutt for psykologi

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Knut Vesterdal, knut.vestedal@ntnu.no, tlf: 73598151

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Ida Skillingstad Livik, ida.livik@hotmail.com, tlf: 99421128

### **Prosjektperiode**

01.10.2018 - 25.05.2019

### **Status**

22.11.2018 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **22.11.2018 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 22.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2019.

## LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

SelectSurvey er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsja Amundsen  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## **Vedlegg 2 – Informasjonsskriv**

### **Vil du delta i mitt forskningsprosjekt?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere ved videregående skoler arbeider med bærekraft. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg

### **Formål**

Formålet med studien er at jeg ønsker å undersøke hvordan lærere ved videregående skoler arbeider med bærekraft. Det vil i denne sammenhengen tas utgangspunkt i FN-sambandets presentasjon av bærekraftens ulike dimensjoner; miljø, økonomi og sosiale forhold. Intervjuet vil være et semistrukturert intervju som tar sikte på å avdekke en forståelse for valg av tilnærming og fokus bærekraftig utvikling har i skolen. Dette innebærer et dypdykk i hvordan lærerne arbeider med bærekraftens ulike dimensjoner i skolen, hvilke undervisningsmetoder som benyttes, planleggingen av undervisningen, hvilke konflikter/utfordringer som belyses, samt Norges rolle i det internasjonale samfunnet.

Studien er et masterprosjekt.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskaplig institutt for lærerutdanning ved masterprogrammet Samfunnsfagdidaktikk ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker at du som samfunnsfaglærer skal delta i studien, ettersom bærekraftig utvikling vektlegges i samfunnsfaget. Studiet er en samfunnsfagdidaktisk oppgave, og jeg ønsker å sammenlagt intervju 4-5 samfunnsfaglærere, der utvalgsriteriet er at du underviser i samfunnsfag ved videregående opplæring.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i studiet vil innebære et intervju vedrørende temaet bærekraftig utvikling. Intervjuet vil ha omtrentlig varighet på 45 min – 1 time. Intervjuet vil være et semistrukturert intervju som tar sikte på å avdekke en forståelse for valg av tilnærming og fokus bærekraftig utvikling har i skolen. Dette innebærer et dypdykk i hvordan lærerne arbeider med bærekraftens ulike dimensjoner i skolen, hvilke undervisningsmetoder som benyttes, planleggingen av undervisningen, hvilke konflikter/utfordringer som belyses, samt Norges rolle i det internasjonale samfunnet.

Undertegnende vil benytte lydopptak under datainnsamlingen. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun undertegnede og veileder vil ha tilgang til personopplysningene. De er underlagt taushetsplikt og alle dine opplysninger vil bli behandlet strengt konfidensielt. Informasjonen som deles under intervjuet vil anonymiseres. Resultatene av studien vil bli publisert i masteravhandlingen som etter planen avsluttes innen 25.05.19, uten at den enkelte skal gjenkjennes.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Kun undertegnede masterstudent og veileder Knut Vesterdal vil ha tilgang og behandlingsansvar.
- Navn og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres adskilt fra øvrige data. Denne informasjonen vil behandles kryptert, der kun undertegnede vil ha tilgang.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Kun resultatene fra intervjuet i sin helhet fra hele utvalget vil presenteres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 27. mai 2019. Dine personopplysninger vil deretter bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Samfunns- og Utdanningsvitenskaplig Institutt for Lærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder Knut Vesterdal. E post: [knut.vesterdal@ntnu.no](mailto:knut.vesterdal@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

### **Med vennlig hilsen**

Ida Skillingstad Livik.

Prosjektansvarlig: Ida Skillingstad Livik.

(Forsker/veileder): Knut Vesterdal.



# Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Utdanning for Bærekraftig Utvikling, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 27.05.2019.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – Intervjuguide

### Innledende fra forsker:

Beskriver prosjektet, bakgrunn og gjennomføringen. Informerer om samtykke, anonymitet og retten til å bryte.

### Tema 1. Bakgrunnsinformasjon.

- **Hvilken utdanningsbakgrunn har du?**
- **Hvor lenge har du arbeidet som samfunnsfaglærer?**
- **Hvilke andre fag underviser du i?**
- **Har du noen formell kompetanse spesifisert innen bærekraftig utvikling?**

### Tema 2: Utdanning for bærekraftig utvikling

- **Hva innebærer utdanning for bærekraftig utvikling for deg?**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- I hvor stor grad vektlegger du utdanning for bærekraftig utvikling i undervisningen din?
- Har du kjennskap til FNs bærekraftsmål, og i hvilken grad benyttes de i planleggingen av undervisningen?
- Hvilke midler (lærebøker, media, nettressurser etc.) benytter du for å belyse temaer innenfor bærekraftig utvikling?
- Hvilken rolle/betydning har bærekraftig utvikling for deg som lærer?
- Hva definerer du som undervisning for bærekraftig utvikling?

- **Hvorfor vektlegger du undervisning for bærekraftig utvikling i din undervisning?**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- Hvorfor betrakter du utdanning for bærekraftig utvikling som viktig.
- **Hvilke føringer er det for UBU på din arbeidsplass? Er det et satsningsområde, føringer fra skoleledelse, ressurser og tilrettelegging etc.?**

### Tema 3: Bærekraftig utviklings ulike dimensjoner

- **FN presenterer ulike dimensjoner av bærekraft; økonomisk, miljø og sosiale forhold. Hvilke av disse antar du at du vektlegger i din undervisning og hvorfor?**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- Hva innebærer den sosiale dimensjonen av bærekraft for deg?
- **Hvilke temaer tar du opp i undervisningen om bærekraftig utvikling? Gi eksempler, hvorfor velger du disse temaene?**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- I hvor stor grad er tematikken rettet internasjonalt, og hvor sentralt trekkes Norge inn i denne sammenhengen?

#### Tema 4: global kompetanse, medborgerskap og menneskerettigheter

- **Hva innebærer det for deg at elevene skal tilegne seg global kompetanse/forståelse/kunnskap?**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- Hva anser du er sentrale og viktige verdier, kunnskaper og ferdigheter som bør vektlegges i undervisningen for å tilegne sentral kunnskap og forståelse for å utvikle den globale kompetanse?
- Hva ønsker du elevene skal sitte igjen med av kunnskap fra samfunnsfaget?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal utvikle sin kritiske tenkning?

- **Hva legger du i begrepet medborgerskap?**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan betrakter du ansvarsforholdet som foreligger innenfor medborgerskapsbegrepet (nasjonale og globale grenser og ansvarsforhold).
- Hva er intensjonen din av undervisning om demokrati og medborgerskap?
- **Hva vil du trekke frem som essensen i det du formidler i undervisningen for bærekraftig utvikling? Dette med tanke på hva ønsker du at dine elever skal tilegne seg, som ferdigheter, holdninger, bevissthet om sammenhenger mellom lokale og globale forhold.**

Alternative oppfølgingsspørsmål:

- Hvordan berører tematikken du benytter i undervisningen områder som global ulikhet, fordeling og fattigdom, strukturelle maktskjevheter, etc. Er det mer realpolitiske eller normative innganger til temaer du benytter deg av i undervisningssammenheng?

#### Tema 6: Metodikk og tilnærminger

- **Hvilke læringsstrategier benytter du i din undervisning for bærekraftig utvikling?**
- **Hvor aktivt benytter du kompetansemålene i utarbeidelsen av undervisningsoppleggene knyttet til temaet?**
- **Hvor sentral er FNs bærekraftsmål for din undervisning?**
- **Kan du gi noen eksempler på hvordan du legger opp undervisningen i tematikk som belyser internasjonale forhold og bærekraftig utvikling?**

#### Tema 7: Utfordringer knyttet opplæring for bærekraftig utvikling

- **Hva synes du er de største utfordringene knyttet til opplæring for bærekraftig utvikling og global kompetanse?**

#### Avslutning:

Avsluttende kommentarer, spørsmål eller innspill som deltakeren ønsker å kommentere

