

Martin Bakken

"Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke har noe innflytelse på verden"

En kvalitativ studie av elevers tanker omkring global ulikhet

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Jørgen Klein

Mai 2021

Martin Bakken

"Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke har noe innflytelse på verden"

En kvalitativ studie av elevers tanker omkring global ulikhet

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Jørgen Klein
Mai 2021

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Ifølge FNs bærekraftsmål skal ulikheten mellom land reduseres og fattigdom i alle dets former utryddes innen 2030. Dette er arbeidsplanen for den globale dugnaden Norge har forpliktet seg til å delta på, og vil dermed i stor grad være med å diktere hvilke områder samfunnet er nødt til å fokusere på. Disse fokusområdene reflekteres også i det nye læreplanen (LK20), hvor bærekraftig utvikling er blitt et tverrfaglig tema.

Med dette som bakteppe forsøker denne studien å belyse norske tiendeklassingers tanker omkring og forståelse av den globale ulikheten. I studien har elevenes oppfatninger av årsaker til og løsninger på de store forskjellene mellom det globale nord og sør blitt undersøkt, i tillegg til deres forståelse av sin egen rolle tilknyttet denne globale utfordringen. For å få innsikt i disse tankene har det blitt gjennomført en kvalitativ spørreundersøkelse i tre tiendeklasser, som er blitt analysert gjennom en kvalitativ innholdsanalyse med diskursanalytiske innslag. Funnene vil bli drøftet opp mot global utviklingsteori og global medborgerskapsundervisning.

Analysen avdekket først og fremst et mangfold av ulike forestillinger og forståelser av aspekter tilknyttet den globale ulikheten. Elevene fordeler seg jevnt utover de som baserer årsaksforklaringene sine på moderniseringsteori, avhengighetsteori og en kombinasjon av begge disse. Elevenes syn på løsninger er preget av en moderniseringsorientert tilnærming, hvor strategiene hovedsakelig baserer seg på at nord skal hjelpe sør med pengeoverføringer, lån, industrialisering, demokratisering, utdanning og kunnskap. Selv om avhengighetsteoretiske tilnærminger ikke er like fremtredende, er det likevel en del av elevene som baserer løsningene sine på globale strukturendringer. Studien indikerer en sammenheng mellom moderniseringsorienterte årsaksforklaringer og moderniseringsorienterte strategier, men finner ingen klar forbindelse mellom avhengighetsteoretiske forklaringer og strategier basert på en bestemt utviklingsteoretisk diskurs.

De fleste av elevene mener at den globale ulikheten er noe de bør engasjere seg i, og for majoriteten av disse bygger dette ansvaret på solidariske og moralske prinsipper. Deres oppfatning av eget aktørskap dreier seg i stor grad om bistand og veldedighet, men det er også en del som viser til at de kan være pådrivere for endring ved å påvirke politikere, stemme ved valg og ta etiske forbrukervalg. Flere av elevene føler imidlertid på en maktesløshet i møte med den globale ulikheten, og de færreste av elevene oppfatter seg selv om delaktig i urettferdige strukturer som opprettholder ulikheten. I tillegg bærer elevbesvarelsene preg av eurosentrisk og orientalske holdninger.

Abstract

According to the UN sustainability goals, inequality among countries must be reduced and poverty in all its forms must be eradicated within 2030. This is a set of global goals the world community, including Norway, has committed themselves to, and thus dictate the areas of focus in society. This is also reflected in the new curriculum (LK20), where sustainable development has become an interdisciplinary topic.

On this note, this study attempts to shed light on Norwegian students' thoughts about global inequality. The focus areas of this thesis have been to explore the students' perceptions of causes and solutions to the vast differences between the global north and south, in addition to their understanding of their own role regarding this global challenge. To examine these thoughts, a qualitative survey has been conducted in three classes in lower secondary school, which has been analyzed through the lens of a qualitative content analysis. The findings are discussed in light of development theory and global citizenship education.

The analysis first and foremost highlighted a diversity of different representations and understandings of aspects in relation to global inequality. The students are evenly distributed across those who base their causal explanations on modernization theory, dependency theory and a combination of both. The students' solutions are characterized by a modernization-oriented approach, where the strategies are mainly based on north aiding south with money transfers, loans, industrialization, democratization, education and knowledge. Although dependency theory approaches are not as prominent, there are still some students who base their solutions on changes in global structures. The study also indicates a coherence between modernization-oriented explanations and modernization-oriented solutions, but find no such connection between explanations based on dependency theory and any other specific strategy.

Most of the students believe that they should engage in reducing global inequality, and to the majority of these, this engagement is based on solidarity and moral principles. Their perception of their own possibilities to make a difference largely consists of aid and charity, but there are also some who point out that they can impose change by influencing politicians, voting in elections and making ethical consumer choices when shopping. However, many of the students feel powerless and futile in the face of global inequality, and hardly any of the students seem to deem themselves as complicit in unjust structures that produces inequality. In addition, the students' responses were characterized by Eurocentric attitudes similar to those described in Orientalism.

Forord

Etter en lang tur kan jeg omsider stige av toget på denne reisens endestasjon. Da jeg steg om bord for nærmere et år siden hadde jeg nok ikke forventet meg en slik tur. Reisen har vært lang, spennende og ikke minst lærerik, men det har også vært noen mørke tunneler underveis. Det er likevel en tur jeg ikke ville vært foruten!

Gjennom arbeidet med denne studien har jeg gjort meg mange nye bekjenskaper med tidligere ukjente perspektiver, hvor jeg opptil flere ganger har møtt meg selv i døra. Selv om oppgaven har handlet om elevers forståelser, har jeg også fått muligheten til å reflektere rundt mine egne holdninger omkring problemstillinger som har dukket opp i teorien. Dette er refleksjoner og kunnskap som jeg tar med videre i livet, og ikke minst inn i fremtidige klasserom. På endestasjonen står det nemlig et nytt tog, klar til å bordes, som skal ta meg ut på en ny og spennende reise ut i den norske skolen. Men først skal jeg ta meg en lang og vel fortjent ferie, om jeg så får si det selv.

En stor takk rettes til både elevene og lærerne som tok seg tid til å stille opp i denne studien, på tross av en spesielt hektisk tid i skolen. Denne oppgaven hadde ikke kunne blitt gjennomført dere! Jeg må også rette en stor takk til Jørgen Klein for gode innspill og hyggelige veiledningstimer.

Og hva er vel et forord uten at man retter en stor takk til «gjengen på lesesalen»? Uten dere hadde nok tunnelene vært adskillig lengre og mørkere!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vii
Forord	ix
1. Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2. Læreplanen.....	3
1.3. Begrepsavklaring	4
1.4. Studiens oppbygging.....	5
2. Teori og tidligere forskning	7
2.1. Utviklingsteori	7
2.1.1. Moderniseringsteori	7
2.1.2. Avhengighetsteori.....	8
2.1.3. Nyliberalisme	10
2.1.4. Alternativ utvikling	11
2.1.5. Bistand.....	12
2.2. Postkolonial teori	13
2.3. Global medborgerskapsundervisning	14
2.3.1. Mykt kontra kritisk global medborgerskapsundervisning	15
2.3.2. Handlingsansvar	17
2.4. Tidligere forskning	18
3. Metode	21
3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted.....	21
3.1.1. Selvrefleksivitet.....	21
3.2. Metode	22
3.2.1. Kvalitativ spørreundersøkelse.....	22
3.2.2. Kvalitativ innholdsanalyse.....	24
3.3. Validitet.....	26
3.4. Reliabilitet	27
3.5. Etske hensyn.....	28
4. Analyse og drøfting	29
4.1. Årsaker	29
4.1.1. Interne forhold	30
4.1.2. Eksterne forhold	32
4.1.3. Sammensatt årsaksbilde.....	34
4.1.4. Oppsummering.....	36
4.2. Løsninger	37
4.2.1 Ekstern hjelp og interne forandringer	37

4.2.2. Globale strukturendringer	43
4.2.3. Flerdimensjonal løsning	45
4.2.4. Pessimisme.....	46
4.2.5 Oppsummering.....	47
4.3. Elevenes rolle.....	47
4.3.1 Ansvar	48
4.3.2. Måter å påvirke	50
4.3.3 Oppsummering.....	53
4.3. Sammenheng i elevenes svar	54
5. Avslutning	57
5.1. Hovedfunn	57
5.2. Implikasjoner for global undervisning	59
5.3. Veien videre.....	61
Litteratur	63
Vedleggsliste	1

Figurliste

Figur 1. Ordsky årsaksforklaringer..	29
Figur 2. Ordsky strategier	37
Figur 3. Modell elevens aktørskap.	54
Figur 4. Modell sammenheng mellom årsak og løsning	55

Tabelliste

Tabell 1. Myk kontra kritisk global medborgerskapsundervisning	16
Tabell 2. Eksempel på koding og kategorisering av årsaksforklaring.	25
Tabell 3. Oversikt over hovedkategorier og underkategorier.....	25
Tabell 4. Utdrag fra tabell for å se sammenhenger	26
Tabell 5. Frekvenstabell over elevenes årsaksforklaringer.	36

1. Innledning

«And so we all must lend a helping hand», synger det stjernespekkede artistgalleriet i sangen *We Are the world*, som ble laget for å samle inn penger til det sultrammede Afrika i 1985. Men hvor mye er egentlig denne håndas hjelp verdt, hvis den andre blir brukt til å ødelegge det man i utgangspunktet prøver å fikse?

Dette avsnittet representerer to ulike diskurser knyttet til fattigdom og global ulikhet. I den første diskursen fokuserer man på hva de fattige mangler og hva man kan gjøre for å hjelpe, mens man i den andre er mer opptatt av hva de fattige er blitt frastjålet og hvordan de systematisk blir forhindret fra å få det tilbake. Hvilke av disse tilnærmingene som er mest fremtredende blant norske tiendeklassinger, er noe av hva denne studien ønsker å belyse.

Mye har skjedd siden tonene fra Michael Jackson og gjengen kunne høres over radioen for første gang. Eller har det egentlig det? I 2015 kunne verden feire at man hadde klart å halvere antallet ekstremt fattige på global basis, og dermed nådd det målet man satte seg gjennom FNs tusenårs mål (FN-sambandet, 2015). Dette ble sett på som en stor seier og viste at man hadde tatt første steg på veien mot å utrydde fattigdommen. Det ga håp for alle de som hadde et dystert bilde av verden og alle utfordringene man sto overfor. En slik optimisme ble også båret frem av den eksentriske svenske professoren Hans Rosling og hans statistikker som illustrerte at mange piler pekte i riktig retning, og tilsa at medias svartmaling av verdens tilstand ikke reflekterte de faktiske forholdene (TED, 2007). Han viste blant annet til nedgangen i antallet døde barn og mødre under fødsel.

Alle grafer og statistikker er imidlertid ikke like lystig lesning. På baksiden av boken sin *The divide: A brief guide to global inequality and its solutions* (2017), påpeker den amerikanske økonomiantropologen Jason Hickel at de 8 rikeste personene i verden kontrollerer mer rikdom enn den fattigste halvdel av verdens befolkning til sammen, og viser at avstanden mellom rik og fattig, så vel mellom land som mellom individer, er enorm. Heller ikke Norge har vi unnslettet denne trenden (Amundsen, 2019). I boka hevder Hickel at den fattigdomsgrensen Verdensbanken opererer med er altfor lav, og at en mer fornuftig grense vil innebære at antallet som lever i fattigdom overstiger 4,3 milliarder (hele 60% av jordas befolkning), fire ganger høyere enn det tallet FN opererer med. En slik kritikk støttes av den tyske filosofen Thomas Pogge (2017), som anklager FN, Verdensbanken og myndigheter for å bruke Verdensbankens fattigdomsindikator til å male et i overkant rosenrødt bilde av den heroiske innsatsen og framgangen i bekjempelsen av fattigdom. Sannheten er at det er mer enn nok ressurser i verden til at fattigdommen kan utryddes (Diamandis & Kotler, 2012) og det er mer nok mat til at ingen skal måtte sulte (Giménez et al., 2012). Det betyr at det er et spørsmål om fordeling av goder, og tilsier at det er fullt mulig å gjøre noe med den globale ulikheten så lenge det er nok vilje.

Den siste tiden har kampen mot fattigdom fått seg en kraftig trøkk etter at koronabølgen slo innover verdenssamfunnet med voldsom kraft. Hvilken verden som står igjen når vannet omsider trekker seg tilbake er vanskelig å spå, men mye tyder imidlertid på at pandemien vil ha enorme konsekvenser for verdens fattigste. Anslag fra Verdensbanken tyder på at økningen av antall mennesker som lever i ekstrem fattigdom i løpet av 2020 er uten sidestykke, og halvparten av de en milliard menneskene som har klart å klatre opp av fattigdomshullet de siste 20 årene, vil mest sannsynlig bli kastet ned igjen som følge av koronapandemien (Lakner et al., 2021). I tillegg har koronakrisen satt den

globale solidariteten på en voldsom prøve og synliggjort noen tydelige begrensninger i tanken om likeverd og nestekjærlighet. I utgangen av januar var det satt nærmere 80 millioner vaksiner i såkalte velstående land, mens det knapt nok var satt én i den fattige delen av verden (Belluz, 2021). Direktøren i Verdens helseorganisasjon mener «verden står på randen av en katastrofal moralsk svikt» (Ghebreyesus i Speed, 2021). Dette kan tolkes som at det globale ansvaret først spiller inn etter at man har fått dekket sine egne behov, og med tanke på de mulige økonomiske konsekvensene av pandemien og flere sitt rop om nedvekst i kampen mot klimaforandringene, kan det bli spennende å se om givergleden og solidariteten er like stor i tiden som kommer. Dessuten kan det virke som om fattigdomsproblemene har kommet litt i skyggen av klimakrisen den siste tiden, en antakelse som støttes av en undersøkelse gjennomført av World Economic Forum (2017), der kommer det frem at unge i alderen 18-35 år peker på klimautfordringene som den største utfordringen verden nå står overfor.

Etter å ha halvert fattigdommen i 2015 fikk verdenssamfunnet blod på tann, og satt seg et nytt hårete mål. Ifølge det første av FNs bærekraftsmålet skal alle former for fattigdom være fullstendig utryddet innen 2030 og ulikheten mellom land skal reduseres (FN-sambandet, 2021). Disse bærekraftsmålene er verdens felles arbeidsplan for å takle nåtidens største utfordringer, og som resten av verden har også Norge forpliktet seg til å delta på denne globale dugnaden. Det vil si at bekjempelse av fattigdom og global ulikhet er nødt til å være et viktig fokusområde fremover, og ifølge Bærekraftsmål 4.7, som omhandler utdanning, skal alle elever tilegne seg de kunnskaper og ferdigheter som trengs for å kunne løse dagens globale utfordringer. Dette reflekteres også i det nye Kunnskapsløftet (LK20), hvor bærekraftig utvikling har blitt viet stor plass og blitt et tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På bakgrunn av dette er det interessant å undersøke hvilken kunnskap og hvilke refleksjoner norske skoleelever gjør seg omkring dette, som igjen vil kunne gi en indikasjon på hvilke utviklingsdiskurser som fremmes i skolen. Selv om Norge har forpliktet seg til å bidra i kampen for å utrydde fattigdom, er det ingen fasit på hvordan man best oppnår dette, og det er heller ikke gitt hvilken rolle den gjennomsnittlige borgeren spiller i dette. Sitter man på tribunen og ser på myndighetene gjøre jobben, eller er man aktivt med i kampen selv? En forutsetning for å ville ta en aktiv del i kamp er imidlertid at man faktisk føler at man har en mulighet til å utgjøre en forskjell. Et aspekt av betydning vil dermed å være å avdekke elevenes forståelse av sitt eget aktørskap, som vil si dere mulighet til å handle.

Alle kulturer har forpliktelser om å hjelpe de fattige, selv om det er litt forskjell hvor vidt og hvor langt man skal utenfor sine egne grenser (Eriksen & Smukkestad, s. 289). Flere påpeker nå nødvendigheten av å danne kritiske verdensborgere ser utover sine egne grenser, og som er bevisst sin egen rolle i den globaliserte verden.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Bak bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke tanker gjør norske tiendeklassinger seg rundt den globale ulikheten?

Med en såpass vid og åpen problemstilling anser jeg det som nødvendig å utforme noen forskningsspørsmål for å spisse og konkretisere studiens formål ytterligere. Disse forskningsspørsmålene lyder slik:

1. Hva mener elevene er årsakene til den globale ulikheten og hvordan mener de at man kan utjevne forskjellene?
2. Hvilken rolle mener elevene at de selv spiller i å utjevne den globale ulikheten?

For å kunne belyse denne problemstillingen og disse forskningsspørsmålene har jeg gjennomført en kvalitativ spørreundersøkelse i tre tiendeklasser, og brukt en innholdsanalyse med diskursanalytiske innslag for å kartlegge elevenes tanker og forståelser.

Det er viktig å understreke at denne studien ikke har noen ambisjoner om å produsere noen generaliserbar kunnskap. Formålet med denne studien er å beskrive og få innsikt i elevers forståelse og representasjoner av den globale ulikheten, slik at man får et bedre kunnskapsgrunnlag til å avgjøre hvor innsatsen skal legges og gjøre eventuelle endringer i undervisningspraksisen. På denne måten kan denne studien forhåpentligvis være et lite bidrag til at norske elever får et enda bedre læringsutbytte.

1.2. Læreplanen

Ettersom denne studien søker skoleelevers tanker og kunnskap, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på hvilke føringer som blir lagt for hvilke holdninger og kunnskap som løftes frem i den norske skolen gjennom styringsdokumenter. I formålsparagrafen står det blant annet at «[o]pplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Ser man dette opp mot fattigdom og global ulikhet, legger dette klare føringer for at undervisningen skal fremme et syn på alle andre mennesker som likeverdige elevene selv. Fokuset på nestekjærlighet og solidaritet legger også opp til at man burde engasjere seg og hjelpe alle disse menneskene.

Det kan også være hensiktsmessig å redegjøre for hvilke forutsetninger elevene har for å svare på spørsmålene som stilles. Læreplanen legger føringer for hvilken kunnskap og kompetanse som skal fokuseres på i skolen, og det er derfor naturlig å ta en titt på hvordan forholdene knyttet til den globale ulikheten blir vektlagt i dette styringsdokumentet. Ettersom den nye læreplanen ikke blir tatt i bruk i tiendeklasse før høsten 2021 og følgelig ikke har hatt noen innvirkning på mine informanternes skolegang, regner jeg det som mest hensiktsmessig å redegjøre for innholdet i LK06. Under kompetansemålene for samfunnsfag i denne læreplanen finner vi at elevene skal kunne «kartleggje variasjonar i levekår i ulike delar av verda, forklare dei store skilnadene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jamnare fordeling» og «gjere greie for kolonialisme og imperialisme» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her blir det eksplisitt fastslått at elevene skal ha være klar over den globale ulikheten, de skal kunne forklare hvorfor den eksisterer og ikke minst gjøre seg noen tanker omkring hvordan man skal kunne redusere den. På bakgrunn av dette kan det forventes at mine informanter skal ha gode forutsetninger til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

For å vise at denne studien belyser et tema som også vil være relevant i årene som kommer, kan det også være interessant å se hvordan temaet fattigdom og global ulikhet blir vektlagt i den nye læreplanen. For det første virker global bevissthet å bli løftet frem gjennom den overordna delen og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, hvor elevene blant annet skal gjøres bevisst hvordan «[m]enneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Temaet skal også romme problemstillinger knyttet til fattigdom og fordeling av

ressurser. I forlengelsen av dette skal elevene rustes til å ta «ansvarlige valg og handle etisk», i tillegg til å «få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Under kompetansemålene til samfunnsfag i den nye læreplanen står det at elevene skal kunne «samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Basert på dette, er nærliggende å anta at forholdene som blir belyst omkring global ulikhet og elevenes rolle i denne utfordringen, vil være sentrale i årene som kommer også.

1.3. Begrepsavklaring

Fattigdom: Ved snakk om fattigdom skiller man gjerne mellom relativ fattigdom og absolutt eller ekstrem fattigdom. Relativ fattigdom er fattigdom målt opp mot majoriteten av innbyggerne i et gitt land. Å være fattig i Norge vil ikke nødvendigvis bety at du er fattig i Kongo. I denne oppgaven vil imidlertid fattigdom bli brukt i absolutt forstand, og innebærer at man ikke er i stand til å dekke grunnleggende behov som mat, klær og bosted (FN, 2020b). Som vi allerede har sett eksempel på kan en slik grensesetting være veldig utslagsgivende, og den fattigdomsgrensen som Verdensbanken opererer med er derfor omstridt. På tross av dette er det denne definisjonen på fattigdom, å leve på mindre 1,90 dollar dagen, som vil ligge til grunn i denne oppgaven. Det er også verdt å merke seg den post-kolonialistiske kritikken mot vestlige eksperter som evne til å nyansere fattigdomsbegrepet, og deres manglende evne til å skjelve fattigdom og sparsommelighet (Smukkestad, 2009, s. 219). Sistnevnte er ikke nødvendigvis noe som bør endres, og dette har blitt enda mer åpenbart den siste tiden. Det finnes også alternative måter å forstå fattigdomsbegrepet på, slik som Amartya Sen, som måler fattigdom ut fra menneskers muligheter eller mangel på muligheter til å endre sine egne liv (Sen, 1983, s. 161).

Nord-Sør: Det kan være meningsfullt å avklare bruken av det globale nord og det globale sør. Sammen med begreper som «de tre verdenene» og i- og u-land representerer de oversimplifiserte sekkebetegnelser for den fattige og rike delen av verden. Bruken av disse er med på å redusere det store mangfoldet av distinkte forhold innad i de ulike gruppene, og en slik inndeling overser blant at flere land i sør har høy levestandard og at det finnes flere store områder i nord hvor folk lever i fattigdom. For å presisere, vil det globale nord bli brukt om land som befinner seg på øvre halvdel av FNs indeks over menneskelig utvikling, og sør den nedre halvdel. Jeg velger å bruke disse sekkebegrepene på tross av kritiske innvendinger, ettersom dette er godt etablerte begreper og man er avhengig av slike forenklinger for å kunne diskutere denne tematikken på en effektiv måte. Det viktigste er tross alt at man er bevisst hvordan en slik språkbruk neglisjerer mangfoldet innenfor de ulike gruppene, skaper et markant skille mellom oss og dem, og kan brukes som en form for maktutøvelse.

Utvikling: Ettersom utvikling har mange ulike dimensjoner, slik som økonomisk produksjon, materiell infrastruktur, det politiske systemet, holdninger, mellommenneskelige relasjoner og naturendringer, er det vanskelig å gi en presis beskrivelse av fenomenet. Man kan si at begrepet er kontekstuel, i og med tolkningen av begrepet er avhengig av både sammenhengen og tiden det opptrer i (Smukkestad, 2009, s. 11). Noe av kjernen i begreper virker likevel å handle om en endring, gjerne til det bedre.

1.4. Studiens oppbygging

Innledningsvis har jeg redegjort for problemstilling og forskningsspørsmål, og bakgrunnen for valg av tema. I det andre kapitlet vil jeg presentere relevant teori og tidligere forskning. Her vil ulike utviklingsteorier stå sentralt, i tillegg til global medborgerskapsundervisning. I det tredje kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene som er tatt, og plassere meg selv i det vitenskapsteoretiske landskapet. Her vil valget av sosialkonstruktivisme, hermeneutikk og kvalitativ spørreundersøkelse gjort rede for, og studiens styrker og svakheter bli diskutert. Videre vil jeg bruke kapittel 4 til å presentere datamaterialet og drøfte dette i lys av teorien og den tidligere forskningen fra kapittel 2. I det femte og siste kapitlet vil jeg samle trådene og sammenfatte de viktigste funnene, og de hvilke implikasjoner disse kan ha for undervisning om globale forhold. Avslutningsvis vil jeg se på veien videre og diskutere videre forskning som kan komplementere denne studien.

2. Teori og tidligere forskning

I denne delen vil jeg presentere ulike teorier, tankegods, forskningsartikler, verker og tidligere forskning som vil utgjøre det teoretiske rammeverket for denne studien, og som senere vil brukes til å belyse datamaterialet. Her vil jeg blant annet vie stor plass til ulike utviklingsteorier, som moderniseringsteori, avhengighetsskolen og nyliberalismen, i tillegg til mer alternative utviklingsperspektiver, hvor jeg også trekker inn bæredyktighet. Videre vil jeg redegjøre for postkolonial teori og synet på «de andre», før jeg ser på ulike perspektiver på global medborgerskapsundervisning.

For å finne litteratur har jeg, i tillegg til å saumfare bokhyllene i biblioteket på NTNU Dragvoll, gjort flere dypdykk i databasene til både Oria og Google Scholar. Mange av kildene er videre funnet gjennom en type snøballmetode, i form av at jeg har oppdaget dem gjennom andre artikler og avhandlinger. Kjernen i enkelte deler av utviklingsteorien handler om det skjeve maktforholdet i verden, en ubalanse som affiserer hele samfunnet, inkludert forskningsfeltene og litteraturen. På bakgrunn av dette har det vært viktig å velge litteratur som representerer flere deler av verden, og «stemmer fra sør» har vært spesielt viktig å inkludere.

2.1. Utviklingsteori

Utviklingsteori dreier seg hovedsakelig om ulike måter å forklare og forbedre forholdene i den fattigere delen av verden, og vil dermed stå meget sentralt i denne studien. Det finnes flere forskjellige utviklingsteorier, og disse vil kunne ses på som ulike diskurser jeg vil kunne se elevbesvarelsene i lys av. Går man historisk til verks er det mulig å skille moderniseringsteorien og avhengighetsteorien som to overordnede utviklingsdiskurser som i lang tid har stått mot hverandre. Moderniseringsteoriene var nært tilknyttet USA og spredningen av det kapitalistiske systemet, mens avhengighetsteorien på sin side hentet mye av sitt tankegods fra den nymarxistiske bevegelsen og forbindes med teoretikere fra sør. Selv om den kalde krigen markerte slutten for disse to «grand theories», preger fortsatt disse retningenes tankegods utviklingsdebatten i dag (Peet, 1999). Videre blir også den nyliberalistiske tilnærmingen til utvikling også gjort rede for, i tillegg til en mer alternativ utviklingsteori. Her vil blant bærekraftig utvikling stå sentralt. Felles for alle teoriene er at de omtaler bistand i en eller annen form, og jeg vil derfor avslutte med et eget delkapittel om bistand.

2.1.1. Moderniseringsteori

Moderniseringsteoriene knyttet gjerne til tiårene etter andre verdenskrig, da ideen om utvikling var forbundet med økonomisk vekst og en prosess der landene skulle utvikle seg gjennom industrialisering, urbanisering og moderne teknologi (Eriksen, 2013a, s. 16). Disse teoriene baserer seg på tanken om det vestlige, moderne industrisamfunnet som et ideal andre samfunn bør strekke seg etter og måles ut ifra. På bakgrunn av dette ble folk i tradisjonelle samfunn stemplet som primitive og overtroiske motstandere av forandring, med liten sosial tilhørighet utover familie og klaner. Slike samfunn kunne imidlertid klatre på «utviklingsstigen» gjennom en overføring av teknologi, kapital og kunnskap, i tillegg til å adoptere vestlige politiske institusjoner og «moderne holdninger». Dette ville resultere i en økonomisk vekst man tok for gitt at ville dryppe ned på alle delene av samfunnet, den såkalte «trickle-down-effekten».

I 1960 lanserte historikeren Walt Rostow sin fase-teori som beskriver de fem ulike trinnene på denne «utviklingsstigen», de ulike fasene ethvert samfunn må gjennom på sin utviklingsreise fra et primitivt jordbruks-samfunn til et avansert

masseforbrukssamfunn (Smukkestad, 2009, s. 42). Moderniseringsteoriene er følgelig evolusjonistiske av natur, og fattigdom og primitivitet blir betraktet som en naturtilstand man må utvikle seg fra. Fattige land ligger bare litt langt bak i løypa, eller som Hickel beskriver kjernen i moderniseringsteorien: «Poor countries are like children, they just haven't grown up yet. They haven't developed» (Hickel, 2017, s. 18). Den andre fasen, som legger grunnlaget for den tredje og viktigste takeoff-fasen, handler om en gradvis industrialisering av samfunnet (Smukkestad, 2009, s. 43). Blant moderniserings-teoretikere eksisterer det imidlertid en generell oppfatning om at den fattige delen av verden mangler det som trengs for å etablere en slik industri, så «det essensielle poenget er derfor at utvikling må komme utenfra» (Hesselberg, 2018, s. 34). Industrialisering forutsetter tilgang til både kapital og teknologi, to ting det er knapphet av i sør, og det er dermed behov for et enda tettere relasjonsforhold mellom Nord og Sør.

Utviklingsøkonomene som dominerte utviklingsdebatten på 50-tallet skilte seg fra andre økonomer gjennom deres positive syn på staten, og de la vekt på at staten var nødt til å investere i infrastruktur for å kunne produsere nye arbeidsplasser (Smukkestad, 2009, s. 48). Videre var man opptatt av at det var de interne forholdene i u-landene som holdt utviklingen tilbake, og innsatsen ble derfor konsentrert rundt disse. Modernisering var synonymt med fremgang, og utviklingshjelp handlet om å forbedre det økonomiske og materielle næringsgrunnlaget til folk, ved å for eksempel bygge vei, vannpumper og industri (Waldrop, s. 122). Ettersom kunnskap om teknologi og rasjonell tenking ble sett på som essensielt, og tradisjonelle holdninger og verdier ble sett på som deres motsatt, bygget man også ut skoler og utdanning i vestlig ånd for å etablere moderne tenkemåter (Feldberg, s. 167). For utviklingslandene var denne hjelpen utenfra tveegget: på den ene siden bød den på enorme teknologiske og økonomiske ressurser som kunne hjelpe dem i utviklingen, men på den andre siden kunne denne strategiske bruken av bistand produsere de avhengighetsbåndene som de tidligere kolonier hadde kjempet for å bli kvitt (Unger, 2018, s. 101). Enkelte peker på at modernisering og industrialisering vil kunne føre til en vestliggjøring og homogenisering av det globale sør og resultere i tap av tradisjonelle kulturer (Waldrop, 2013, s. 124).

Moderniseringsteoriene er videre sterkt preget av etnosentrisme, i form av at man måler alle andre opp mot den vestlige standarden (Smukkestad, 2009, s. 70). Synet på den vestlige kulturen som overlegen gir blant annet utslag i deres forståelse av koloniseringen, og Warren (1973, 1980 i Hesselberg, 2018, s. 34) og Moradi (2008) er eksempler på de som mener Afrika dro nytte av deres tid under et europeisk kolonistyre.

2.1.2. Avhengighetsteori

På 1960- og 70-tallet begynte det å vokse frem mer radikale utviklingsteorier, der man utfordret moderniseringsteoriene og problematiserte de avhengighetsbåndene som hadde vokst frem mellom nord og sør. Disse avhengighetsteoriene ble ført frem av teoretikere fra sør som hevdet at de vekstbaserte moderniseringsteoriene ikke var tilpasset situasjonen i den tredje verden, og mente at marxistiske teorier var mer anvendelige (Smukkestad, 2009, s. 72). De bygget videre på strukturalismens påstand om at nasjonale økonomier var nødt til å ses som en del av et større internasjonalt system. En sentral tanke innenfor avhengighetsskolen er at utviklingen i nord og underutviklingen i sør er to sider av samme sak, og de står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Utviklingen i nord står på skuldrene til underutviklingen i sør: «Rich countries aren't developing poor countries; poor countries are effectively developing rich countries – and they have been since the late 15th century» (Hickel, 2017, s. 29). De motsetter seg

moderniseringsteoretikernes påstand om at underutvikling og fattigdom er en naturtilstand, og betrakter det heller som et resultat av historiske prosesser. De viser til hvordan den europeiske kolonialismen, gjennom utbytting og undertrykkelse, har utviklet et asymmetrisk maktforhold mellom det globale nord og det globale sør, og resultert i en situasjon der disse konkurrer på ulike vilkår på det globale handelsmarkedet (Eriksen, 2013a, s. 16). I et avhengighetsteoretisk perspektiv forstås dermed ikke vestlig imperialisme og utbytting i sør som et tilbakelagt kapittel, og fattigdommen ses i sammenheng med de eksisterende globale strukturene.

Der man i moderniseringsteoriene fokuserer på de interne forholdene og en tettere relasjon mellom nord og sør, retter avhengighetsskolen søkelyset mot de problematiske sidene ved denne relasjonen. Samir Amin (2014) mener for eksempel at sør kan klare seg fint på egenhånd og tar til orde for at man sør heller burde satse på et sør-sør-samarbeid: «The South can do without the North, the reverse is not true» (Amin, 2014, s. 136). Innenfor avhengighetsskolen skiller man imidlertid mellom deterministiske og ikke-deterministiske teorier, der førstnevnte tar til orde for å kutte alle bånd til nord og verdensmarkedet, mens man i ikke-deterministiske teorier mener at sør-landene har et visst politisk spillerom til å for eksempel innføre importproteksjonisme (Hesselberg, 2018, s. 36).

Gjennom sin metropol-satellitt-modell klarte Andre Gunder Frank å sammenfatte de avhengighetsteoretiske kjerneelementene, og er en av de mest sentrale skikkelsene innenfor denne skoleretningen. Her illustrerte han hvordan den kapitalistiske modellen hadde resultert i et system der de mektige metropolene vokste seg store på bekostning av de små satellittene (Smukkestad, 2009, s. 80). Modellen omfatter ikke bare forholdene mellom industri – og utviklingslandene, men skisserer en hierarkisk struktur og kjede som strekker seg fra verdens kapitalistiske sentrum og helt ned til den lokale bonden, via de nasjonale og regionale metropolene. På hvert nivå finnes det noen få monopolinnehavere som gjør krav på overskuddet til sine respektive satellitter, et overskudd som igjen flyter oppover i systemet, og gjør det umulig for sør å utvikle seg innenfor den kapitalistiske verdensøkonomien. Avhengighetsskolens fokus på eksterne forhold var med på å skape et mer balansert syn på hva som faktisk var utviklingslandene sitt problem, men som Smukkestad (2009, s. 90) poengterer vil et for stort fokus på det internasjonale systemets ødeleggende kraft føre til en ansvarsfraskrivelse av ledere i sør for alt som går galt i landene.

En del nymarxister innenfor avhengighetsskolen oppfatter globalisering og nyliberalistisk økonomisk politikk som to sider av samme mynt (Smukkestad, 2009, s. 165), og mange peker på at det har vist seg å gi en langt mer ubalansert vekst enn det man så for seg på 80-tallet (Eriksen, 2013b, s. 77). Ifølge globaliseringspessimistene er globalisering et politisk prosjekt, initiert av vestlige kapitalkrefter for å opprettholde profitten i det kapitalistiske systemet og sementere det vestlige hegemoniet. Amin (1996) mener det snarere er snakk om en global polarisering, et system som kun bestemte deler av verden høster fruktene av, og trekker frem Afrika som kroneksempel på denne feilintegrasjonen i det globale handelssystemet.

En del kritikk har blitt rettet mot avhengighetsskolen etter at enkelte land fra det tradisjonelle globale sør har vist at det går an å oppnå sterk vekst og fremgang innenfor de eksisterende rammene i det kapitalistiske systemet. Immanuel Wallerstein (1974) og hans verdenssystemanalyse beskriver et mer dynamisk system enn Frank sin statiske modell, og tar høyde for en slik kritikk. I likhet med Frank, viser han hvordan det har

utviklet seg et skille mellom sentrum og periferi gjennom spesialisering og arbeidsfordeling innenfor det kapitalistiske systemet, og skapt en situasjon der periferien blir utnyttet av såkalte kjerneland. Premissene for denne fordelinga ble lagt under kolonitiden, der kolonimaktene produserte industrivarer og koloniene produserte jordbruks – og råvarer. Han viser imidlertid også hvordan perifere områder kan utvikle seg til semi-perifere områder gjennom industrialisering, og med tiden ha mulighet til å komme helt opp til kjernen.

Økonomen Ingrid Kvangraven (2021) imøtegår kritikken av avhengighetsskolen ved å belyse mangfoldet innenfor denne skoleretningen. Hun utfordrer oppfatningen om at det bare dreier seg om et ubalansert bytteforhold mellom sentrum og periferien, og mener denne misoppfatningen har bidratt til en delvis skrinlegging av skoleretningen, i takt med flere perifere lands omlegging til produksjon av industrivarer. Ifølge Kvangraven består kjernen i avhengighetsteoriene av et fokus mot de ekstra hindrene, produkter av kolonitiden, utviklingslandene må overkomme. Man utelukker ikke muligheten for å lykkes innenfor det eksisterende systemet, men påpeker at det er veldig mye vanskeligere for enkelte deler av verden. Og selv om enkelte land fra periferien har begynt å produsere industrivarer, betyr ikke det at avhengighets-båndene er kuttet av den grunn. Det er fortsatt det tradisjonelle sentrum som råder over teknologien de perifere landene er avhengig av i produksjonen, og inntil utviklingslandene får muligheten til å utvikle sin egen teknologi vil avhengighetsbåndene bestå.

Både Wallerstein og Kvangraven kan således ses i opp mot en mer moderat form for avhengighetsteori, nært tilknyttet strukturalismen og nymarxisme, der man ikke nødvendigvis tar til orde for et radikalt brudd med avhengighetsbåndene, men heller ser på muligheter for å endre systemet. Et slikt forsøk ble gjort på 70-tallet da flere utviklingsland begynte å ta til orde for en ny og mer rettferdig økonomisk verdensordning (NØV), som bygget på reformer, reguleringer og stabilisering av råvarepriser. Hovedmålet for denne ordningen var en endring i den globale maktfordelingen (Smukkestad, s. 2009, s. 105). Slike ideer lever fortsatt videre innenfor et nymarxistisk perspektiv, og selv om håpet om å gi Sør spesielle fordeler på verdensmarkedet i en overgangsperiode er slukket, er «rettferdig handel» fortsatt en målsetting for flere NGO'er (Hesselberg, 2017, s. 46). Før ideen om en ny verdensordning rakk å få ordentlig vind i seilene dukket det imidlertid opp en kontrarevolusjon som fraktet med seg troen på markedsløsninger og mistro til staten.

2.1.3. Nyliberalisme

Denne kontrarevolusjonen som dukket opp på 80-tallet tok et oppgjør med de revolusjonære tankene som hadde dominert de siste tiårene, og rettet spesielt kraftig kritikk mot statens rolle og alle oppgavene den var blitt tillagt. En oppfatning om at «statlig styring førte til feilslåtte prosjekter og sløsing med offentlige midler» (Smukkestad, 2009, s. 129) fikk fotfeste, og spørsmålet om hvor vidt politiske omveltninger i mottakerlandene var nødvendig for å få frem hjelpen begynte å melde seg. Dette var bakgrunnen for strukturalistiske programene som dukket opp på 80-tallet, der formålet var å bygge ned staten og liberalisere handelsmarkedet, en politikk man fikk raskt gjennomslag for ved å sette det som betingelser for utviklingshjelp og nye lån. Her spilte Verdensbanken, Det internasjonale pengefondet (IMF) og Verdens handelsorganisasjon (WTO) sentrale roller. Slik ble fokuset på utviklingsplanlegging, effektive stater og menneskelige behov effektivt byttet ut med privatisering, nedbygging av tollbeskyttelse, kutt i velferdsordninger og eksportrettet landbruk (Eriksen, 2013a, s. 17).

Den nyliberalistiske strategien hviler på oppfatningen om at «utviklingsland best bekjemper fattigdom gjennom å bli mer integrert i verdensøkonomien» (Hesselberg, 2018, s. 43), og dominerer utviklingstenkningen vi ser i dag. Underutviklingen i sør vil løse seg gjennom økt globalisering og frihandel, og så lenge man har tilgang på tilstrekkelig kapital, gjennom eksport og utenlandske investeringer for eksempel, vil fattigdommen gradvis forsvinne (Hesselberg, 2018, s. 43). Man ser ikke behovet for noen større samfunnsendringer. I motsetning til globalpessimistene peker disse optimistene på at globaliseringen fører til spredning av moderne teknologi som bidrar til økt produktivitet i Sør-landene, og ser fordelene av at de vestlige demokratiske verdiene spres omkring i verden (Smukkestad, 2009, s. 168). Ser man på det økonomiske innholdet kan de nyliberalistiske utviklingsteoriene som kom på 80-tallet virke som resirkulerte moderniseringsideer fra 50-tallet, men selv om begge legger vekt på markedstenkning, er statens rolle veldig neddempet i innenfor nyliberalismen (Smukkestad, 2009, s. 138).

2.1.4. Alternativ utvikling

Da den markedsliberalistiske oppskriften etter hvert viste seg å bidra til økende ulikheter og nye kriser, har det igjen oppstått en mer mangfoldig debatt omkring utvikling. Troen på raske løsninger er svekket, og man har beveget seg mer i retning av at forandring først og fremst må skje innenfra (Eriksen, 2013a, s. 18). Man har begynt å innse at ikke alle mennesker og grupper deler de samme tankene om hvordan et utviklet samfunn skal se ut, og at importerte oppskrifter dermed ikke er løsningen. Den tredje utviklingsvei har seilet opp som en alternativ tilnærming til utvikling, og er en samling grunnleggende tanker som beskriver hvordan utvikling skal være. I motsetning til moderniseringsteorier og avhengighetsskolen, som er blitt beskyldt å være mer opptatt av å fremme sine respektive ideologier enn å finne de beste løsningene for de fattige landene, er den tredje utviklingsvei kun en visjon om et annerledes samfunn. Mye av tilnærmingen bygger på at de fattige selv må være med å definere hvilke problemer man har og hvordan man kan løse disse, slik at man er med å ansvarliggjøre individene (Feldberg, 2013, s. 168). En måte å realisere et slikt mål på går gjennom en bevisstgjøring av folket. *Empowerment* er en sentral del av en slik bevisstgjøring, og handler om å skaffe seg større makt over eget liv og mulighet til å forandre det.

Denne tredje utviklingsvei kjennetegnes videre av en behovsorientering, der man fokuserer på at utvikling skal handle om å dekke de grunnleggende menneskelige behovene, både materielle og ikke-materielle (Smukkestad, 2009, s. 203). Dette kan ses kan i sammenheng med grunnbehovstanken som dukket opp på 70-tallet. Da det ble tydelig at et økt bruttonasjonalprodukt ikke nødvendigvis førte til en forbedring hos brede folkegrupper i landet, begynte man i FN-organisasjoner og bistandsmiljøer på 70-tallet å se etter måter man kunne forbedre leveforholdene til de aller fattigste på kort sikt (Eriksen, 2013a, s. 17). Man så et økende fokus på omfordeling og menneskelige grunnbehov, der mat, helse, utdanning, vannforsyning og sysselsetting var viktig.

Klimaforandringene og bærekraftig utvikling er også en pådriver for alternative utviklingsveier. I 1980-årene begynte man å innse at miljø og utvikling er to sider av samme sak, og at miljøproblemene er et resultat av den utviklingsveien man har valgt (Smukkestad, 2009, s. 140, Cherniushan, 2012). For unge har de menneskeskapte klimaforandringene seilt opp som den største trusselen mot menneskeheten (World economic forum, 2017) og «det store spørsmålet, som ingen kan komme unna i dag, er hvorvidt vår klode har økologisk kapasitet til at befolkningen i Sør kan følge i de sporene som de «utviklede» landene har tråkket opp gjennom sin historie» (Eriksen, 2013a, s.

19). Er det mulig å forsvare at land i nord blir brukt som forbilder og modell for landene i sør? Ettersom det meste tyder på at den globale oppvarmingen er et resultat av menneskelig forbruksjag og aktivitet, er det flere som viser til at det eneste håpet ligger i en alternativ utvikling. Gilbert Rist (2019) ser for eksempel på nedvekst som det eneste alternativet. Han retter kritikk mot FNs utviklingsmål, og stiller spørsmål ved hvor vidt de anbefalte strategiene kommer i konflikt med målene. Han peker spesielt på at målet om bærekraftighet står i direkte konflikt med den vekst – og markedsbesettelsen som fortsatt anses som nøkkelen til å redusere fattigdom. «Why this blindness to the fact that efforts to achieve one goal make it impossible to achieve another, equally important one?» (Rist, 2019, s. 234). Ifølge han har svaret trolig sammenheng med den overveiende muligheten for at en slik erkjennelse vil knuse alt håp om utvikling.

2.1.5. Bistand

Bistand, eller utviklingshjelp, kan defineres som «ressursoverføring mellom stater, som har til formål å bidra til bedre sosiale og økonomiske forhold og på sikt avskaffe fattigdom i utviklingsland» (Eggen, 2021). Bistand blir gitt gjennom flere forskjellige kanaler: den multilaterale kanalen der bistanden går gjennom Verdensbanken, særorganisasjonene i FN-systemet og de regionale utviklingsbankene den bilaterale kanalen som er statlige overføringer og NGO-kanalen der private frivillighetsorganisasjoner er aktørene (Smukkestad, 2009, s. 24).

Som vi har sett spiller bistand en sentral rolle i flere utviklingsteorier. I moderniseringsteorien blir utviklingsarbeidet fokusert rundt infrastruktur og industrialisering, ettersom sør er avhengig av overføring av kapital og kunnskap. Blant tilhengerne av en alternativ utvikling er det uenighet om behovet for hjelp utenfra, men flere mener den lokale mobiliseringen vanskelig lar seg gjøre uten noen form for støtte fra for eksempel frivillige organisasjoner (Hesselberg, 2017, s. 48). Avhengighets-teoretikere som Samir Amin (2014) ser på bistand som nok en kilde til de avhengighetsbåndene som opprettholder et asymmetrisk maktforhold mellom nord og sør (Amin, 2014, s. 127). Kvangraven (2021) på sin side, mener at bistanden blir brukt for å lindre symptomer, i stedet for å adressere de virkelige problemene. Bistand er vel og bra, men det er ikke nok.

Kritikere hevder at bistand kun blir brukt som et dekke for vestlig kapitalisme og imperialisme. Tilhengere av en slik tankegang hevder at utviklingshjelp er umoralsk, i form av at det fratrar de fattige både ansvaret for og muligheten til å forandre sine egne liv, og at det på tross av gode intensjoner om å utjevne ulikheter, heller er med på å forsterke de (Unger, 2018, s. 3). Man er spesielt kritisk til hvordan bistandsavhengighet fører til at mottakerlandene blir tilbøyelige for både økonomiske og politiske betingelser, og blir nødt til å forholde seg til ønsker og krav utenfra. Under delkapittelet om nyliberalisme så vi eksempel på hvordan politiske betingelser ble brukt for å åpne markeder og bygge ned staten i utviklingslandene. På tross av reformer er fortsatt ikke kravene om liberalisering og privatisering forsvunnet, og fra 1995 er disse økonomiske betingelsene blitt supplementert med politisk kondisjonalt (Eriksen & Smukkestad, 2013, s. 294). Dette kalles den andre bølgen av betingelser, og handler om å bedre styresettet, demokratisering, innføring av menneskerettighetene, og bekjempelse av korrupsjon. Kritikerne peker på de problematiske sidene ved at bistand blir brukt som «et system for belønning og straff overfor mottakerne», og mener at betingelsene blir brukt til å forme fattige land i vestens bilde (Smukkestad, 2009, s. 195).

Terje Tvedt (2005) er en av de som peker på problematiske sider ved norsk bistandsarbeid. Han viser til hvordan den norske utviklingshjelpen, «det nasjonale godhetsregime» som han kaller det, har fungert som en hjørnestein i den norske identitetsbyggingen, og vært med på å forme bestemte verdensbilder og selvbilder i det norske samfunnet. Man beskriver et prosjekt som er bygget på udiskutable gode verdier, bygget på menneskelig solidaritet, og tegner et bilde av Norge som en barmhjertig og solidarisk giver. Tvedt viser til at man, i tillegg til å ha konstruert et speilbilde det er behagelig å speile seg i, har gjennom bistandsarbeidet og den medfølgende kommunikasjon «filtrert verden for nordmenn», og et bilde av «de andre» som passive mottakere av vår hjelp, er det eneste som har blitt formidlet (Tvedt, 2005, s. 508).

I skolesammenheng peker Bakken & Børhaug (2009) på flere kritiske sider ved solidaritetsprosjekter i den norske barnehagen og skolen, og viser blant annet til at menneskene i fattige land blir målt ut ifra en norsk målestokk med fokus på alt de mangler. Relasjonen mellom Norge og andre fattige land blir dermed redusert til en hjelperelasjon og forskerne problematiserer at solidariteten springer ut av vår egen godhet og sympati, fremfor overordnede prinsipper om rettferdighet og rettigheter (Bakken & Børhaug, 2009, s. 13). I studien viser de til at solidaritetsprosjektene legger vekt på at vi kan hjelpe og denne hjelpen er god, og elevene følgelig «sosialiseres inn i et norsk selvbilde av nordmenn som hjelpsomme og ansvarlige» (Børhaug & Bakken, 2009, s. 12). I sin masteroppgave peker også Ola Breilid (2017) på at norske innsamlingsprosjekter i skolen bidrar til å legitimere «norske verdier», og viser spesielt til en mangel på kritiske perspektiver i arbeidet med disse aksjonene.

Glennie (2008) mener videre at årsaken til at bistand og donasjon av penger fortsatt dominerer tankegangen til de fleste av oss, er at slik hjelp er mye enklere enn de tiltakene som virkelig kan utgjøre en forskjell. Bistand har ofte en direkte innvirkning og folk telle hvor mange veier som blir bygget og hvor mange barn som får utdanning, mens langsiktige konsekvenser er det vanskeligere å forestille seg (Glennie, 2008, s. 8).

2.2. Postkolonial teori

I postkoloniale studier forsøker man å identifisere diskurser og ideer om utvikling som er gått i arv siden kolonitiden, og belyse hvordan denne vestlige utviklingsdiskursen har bidratt til å etablere et bestemt syn på den tredje verdens befolkning, og ikke minst deres syn på seg selv (Smukkestad, 2009, s. 224). Man forsøker å se verden fra ståstedet til liten landsby i Malawi fremfor London eller New York. Kolonialitet er et begrep som er tatt i bruk for å synliggjøre de skjulte, historiske og pågående epistemologiske, strukturelle, ideologiske og økonomiske overgrepene enkelte deler av verden er utsatt for (Andreotti, 2017). Begrepet åpenbarer også den mørke siden av modernitet, i form av at kolonialitet er en forutsetning for modernitetens eksistens. Det var nødvendig å male et bilde av den tredje verden som svakt, passivt, primitivt og eksotisk for at Vesten skulle fremstå som sterkt, moderne, vitenskapelig og aktivt.

Edward Said og hans orientalismeperspektiv har hatt stor innflytelse innenfor den postkoloniale teorien. I sin bok *Orientalismen* (1978) retter han kritikk mot Vesten og deres overfladiske fremstillinger av Orienten gjennom litteratur, historie og filosofi, der «de andre» er blitt beskrevet i et motsetningsforhold til den vestlige verden. I orientalismen blir «de andre» fremstilt som stakkarslige mennesker som er avhengig av vår hjelp for å komme seg ut av elendigheten. Ved å fokusere på «hva «vi» gjør og hva «de» ikke kan gjøre eller forstå slik som «oss»» (Said, 1978, s. 23) har man klart å skape et skille mellom «oss» og «de andre», der vi representerer «det gode livet» og

besitter den kunnskapen som trengs for å gi «de andre» det samme. Dette på tross av at disse «stakkarlige» menneskene hadde klart seg fint på egenhånd i mange tusen år før kolonialiseringen fant sted. Denne dikotome forestillingen av Østen og Vesten har vært med på å skape og opprettholde en vestlig dominans over Østen. Et narrativ der hvite mennesker kommer fattige og undertrykte i utviklingsland til unnsetning er også dypt forankret i den vestlige populærkulturen, blant annet gjennom filmer som Avatar og Blood diamond (Straubhaar, 2015, s. 384).

Gayatri Spivak (1988) viser til at naturaliseringen av vestlig overlegenhet og synet på deres verdier som universelle har kun vært mulig ved å ignorere betydningen av historisk imperialisme og skjeve maktforhold. Denne naturaliseringen har resultert i moderniseringsteorienens narrativ, hvor koloniseringens betydning for utviklingen i sør enten blir ignorert eller plassert i fortiden, slik at man ikke ser rollen den spiller, og har spilt, i situasjonen vi ser i dag. En slik ideologi, der vestlige verdier blir stemplet som globale og universelle, skaper en situasjon der Sør er nødt til å «kjøpe» kulturelt, ideologisk, sosialt og strukturelt av Nord, og er med på å videreføre og reproducere det asymmetriske forholdet som har eksistert siden kolonitiden.

Andreotti (2011) hevder videre at universaliseringen av vestlig kunnskap og usynliggjøring av sør sin kunnskap har skjedd gjennom en kolonisering av sinnet, og bruker mais som eksempel: Forestill deg en mais. Den er den gul, ikke sant? Hvorfor er den ikke blå eller rød, slik den er i Peru? Dette er et resultat av en lang standardiseringsprosess hvot vi bare har blitt eksponert for gul mais, og det er følgelig denne mentale forestillingen som dominerer sinnet vårt. På samme måte har den vestlige, moderne tenkemåten kolonisert våre mentale forestillinger om korrekt kunnskap, verdier og holdninger, og det er dermed vanskelig å forestille seg andre oppfatninger som likeverdige de vestlige.

2.3. Global medborgerskapsundervisning

Gjennom ulike globaliseringsprosesser har verden og alle dets komplekse strukturer og utfordringer på mange måter kommet mye nærmere. Børhaug (2012, s. 179) viser til at globalisering ikke er et fjernt teoretisk fenomen, men noe som alle har et forhold til, og understreker derfor betydningen av at elevene tilegner seg kunnskap om de globale prosessene og hvilken rolle de selv spiller i den globaliserte verden. Den danske filosofen Peter Kemp tar også til orde for at man er nødt til å ha kjennskap til og bry seg om ting utover sin egen nasjons grenser. Kemp (2013) sitt bidrag til den globale medborgerskapsdebatten er kommet gjennom hans beskrivelse av det nåtidige menneskelige ideal, verdensborgeren, som springer ut av drømmen om et universelt menneskelig fellesskap i en og samme verden.

Der skolens hovedfunksjon tradisjonelt sett har vært å fremme nasjonalistiske verdier og konstruere en nasjonal identitet blant elevene, har man den siste tiden sett at flere land har gradvis har begynt å legge om til en mer kosmopolitisk-rettet undervisning med fokus på et globalt medborgerskap, hvor man søker å forberede elevene på et møte med globale utfordringer og et globalt konkurransesamfunn (Yemeni, 2017, s. 60). Et slikt fokus kommer tydelige frem i FNs Bærekraftsmål 4.7, der det legges vekt på at god utdanning skal «fremme (...) globalt borgerskap» og sørge for at «alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling» (FN-sambandet, 2021). Norge er intet unntak, og i Stortingsmelding 28, som kom i forbindelse med forslaget til den nye læreplanen, står det at eleven skal «mestre livet i verden både som medborger, statsborger og verdensborger» (Meld. St. 28, 2015-

2016, s. 21), og i den ferdige utgaven av det nye kunnskapsløftet har blant annet bærekraftig utvikling blitt et eget tverrfaglig tema (Kunnskapsdepartementet, 2020). Her blir det også lagt vekt på at bærekraftig utvikling skal ses i lys av både lokale og globale perspektiver.

Global literacy er et begrep som trekker frem betydningen av en global opplæring. Denne tilnærmingen legger vekt på at alle mennesker som lever på jorda er gjensidig avhengig av hverandre, uansett hvor langt man måtte befinne seg fra hverandre (Gardner, 2000, i Børhaug, 2012, s. 183). Elevene må lære at samfunnet generelt, med økonomi og miljø som hovedfokus, er strukturer som er bygget opp og henger sammen på tvers av nasjoner, og har direkte innvirkning på deres eget hverdagsliv. Det er også viktig at man lærer seg å verdsette mangfold og diversitet, i tillegg til å etterstrebe global toleranse og global solidaritet.

Laura Burnouf (2004) på sin side, trekker frem betydningen av å utvikle en global bevissthet i den globale opplæringen. Hun lanserer fem dimensjoner som kan hjelpe elevene i denne utviklingen, og som kan fungere som en hjelp for lærere i deres planlegging av undervisning. Den første dimensjonen kaller hun for perspektivbevissthet og referer til det å være bevisst og sette pris på at det finnes et vidt spekter av ulike måter å se verden på. Ditt verdenssyn er verken universelt eller nødvendigvis riktig, og kan være helt forskjellig fra andres. Den andre dimensjonen omhandler bevissthet rundt planetens tilstand, og krever er forståelse for de ulike utviklingene, trendene og problemene som preger verden. Her blir spesielt kunnskap omkring globale problemer som befolkningsvekst, migrasjoner, ressursmangel og internasjonale konflikter viktig. Elevene må gjøres bevisst at det som skjer ute i verden påvirker dem. Den tredje dimensjonen går på tverrkulturell bevissthet, og inkluderer det faktum at samfunn og kulturer har ulike måter å både organisere seg på og løse problemer på. Den fjerde dimensjonen handler om å tilegne seg kunnskap omkring den globale dynamikken som kjennetegner verden. Her er det viktig å se at verden består av et komplekst system av strukturer og mekanismer som kan produsere uforutsette konsekvenser, og ikke minst være i stand til å se sammenhenger mellom årsak-virkning. Den siste dimensjonen omhandler bevisstheten rundt menneskelige valg. Målet er å gjøre elevene bevisst det ansvaret som ligger i deres egne individuelle beslutninger, og at disse beslutningene kan ha innvirkning på både nasjonale og internasjonale forhold.

2.3.1. Mykt kontra kritisk global medborgerskapsundervisning

Når man diskuterer globalt medborgerskap opp mot fattigdom og global ulikhet i skolesammenheng, gir Vanessa Andreotti og hennes tanker omkring GMU (global medborgerskapsundervisning) nyttig innsikt. I artikkelen *Soft versus critical global citizenship education* (2006) skiller hun mellom en myk og kritisk tilnærming til GMU, og hun argumenterer for fordelene ved bruk av sistnevnte. Hun mener elevene er avhengig av å kunne forstå og analysere det komplekse nettverket globale og lokale forhold og prosesser for å kunne møte de globale utfordringene verden nå står overfor, og mener at den kritiske tilnærmingen er den beste måten å gjøre dette på (Andreotti, 2006, s. 41). Hun understreker likevel at dette ikke er en universell oppskrift, og viser til at den myke tilnærmingen kan være fruktbar i enkelte kontekster og er et langt steg i riktig retning. De to tilnærmingene skiller seg fra hverandre ved at der man i den myke tilnærmingen fokuserer på det humanitære aspektet ved GMU, vil man ved en kritisk tilnærming legge mer vekt på strukturelle og systematiske skjevheter i verden (Andreotti, 2006). Hovedtrekkene ved den myke og kritiske tilnærmingen til fattigdom og global ulikhet kan videre sammenfattes i følgende tabell:

Tabell 1. Myk kontra kritisk global medborgerskapsundervisning (Andreotti, 2006, s. 46-48)

	Myk	Kritisk
Problem	Fattigdom og hjelpesløshet	Ulikhet og urettferdighet
Problemets kjerne	Mangel på utvikling, utdanning, ressurser, ferdigheter, kultur, teknologi osv.	Komplekse strukturer og systemer, antakelser, skjeve maktforhold og holdninger som skaper og opprettholder utnyttelse og påtvunget «disempowerment»
Rettferdiggjørelse av asymmetrisk forhold	«Utvikling», «historie», bedre arbeidsmoral, bedre ressursbruk og teknologi.	Dratt nytte av kontrollen over et urettferdig system
Grunn til å bry seg	Moralske: «Vi er alle mennesker», å være god og «ansvar for den andre».	Politiske: delaktighet i urettferdighet, ansvar overfor «den andre».
Hva som må endres	Strukturer, institusjoner og individer som hindrer utvikling.	Strukturer, institusjoner, antakelser, kulturer, individer og forhold.
Hvorfor?	Slik at alle får utvikling, harmoni og likhet.	Slik at uretter blir adressert, like vilkår for dialog etablert og for at folk får større kontroll over sine egne liv og sin egen utvikling.
Individens rolle	Bare enkelte individer er en del av problemet, men alle kan bidra til å løse problemet ved å presse på for strukturendringer.	Alle er en del av problemet og løsningen. Man kan reflektere over sin egen kontekst og bidra til en endring innenfor denne.
Endring	Fra utsiden til innsiden. Universalisme.	Fra innsiden til utsiden. Refleksivitet, dialog.

Som Tabell 1 illustrerer, vil man gjennom et mykt globalt medborgerskap forklare fattigdommen ut ifra de interne forholdene i landet. De fattige, hjelpeløse landene i sør mangler det som trengs for komme opp på det samme utviklingsnivået som de rike landene i det globale nord, og man er derfor nødt til å endre de interne strukturene og institusjonene som hindrer utviklingen. En slik tilnærming legger dermed tydelige moderniseringsteoretiske tanker til grunn. Ved å rette søkelyset mot mangelen på ressurser, tilbud og utdanning i Sør, i stedet for å fokusere på den manglende kontrollen de har over sine egne ressurser og sin egen utvikling, legger man ansvaret for fattigdommen på de fattige selv, samtidig som man rettferdiggjør utviklingsprosjektet som et siviliseringsoppdrag (Andreotti, 2006, s. 45).

Gjennom en kritisk tilnærming vil man derimot forklare den globale ulikheten ved å fokusere på urettferdige strukturer, og kan dermed ses i sammenheng med avhengighetsskolen. Problemet er ikke sør sine utilstrekkeligheter, men et asymmetrisk maktforhold og system som reproducerer ulikhet og fratrer de muligheten til å delta på like premisser som nord. I den kritiske tilnærmingen handler det dermed om å adressere denne rettferdigheten ved å forandre strukturene, og analysere og kartlegge sin egen delaktighet i systemet. Det handler om å innse at man er en del av problemet, slik at man ser at man også er en del av løsningen. Det handler videre om å skape en virkelighet der sør har større mulighet til å stake ut sin egen retning, i motsetning til den

myke, der de vestlige verdiene, forståelsene og måtene blir fremstilt som universelle. Her ser vi at Andreotti kan ses i sammenheng med en mer alternativ utvikling, der tanken om at forandring må skje innenfra også står sentralt.

Kritisk i denne konteksten handler om å være i stand til å reflektere rundt sitt eget tankemønster (de koloniserte mentale forestillingene) og hvilke faktorer som har formet dette, og hvilken innvirkning et slikt tankesett har for globale maktrelasjoner (Andreotti, 2006, s. 49). Etersom ethvert menneskes omgivelser bare vil kunne tilby et begrenset utvalg av perspektiver er man nødt til å etter beste evne søke alternative perspektiver, og vurdere hvordan disse kan berike dine egne. Gjennom en kritisk tilnærming skal man gi elevene muligheten til å analysere og eksperimentere med forskjellige perspektivene uten å bli fortalt at enkelte er mer riktige enn andre, samtidig som man bør etterstrebe et mer rettferdig forhold mellom nord og sør. Det handler dermed om å skape elever som er bevisst sine egne muligheter til endringsskapning, uten å legge føringer for hva de skal gjøre.

Selv om Andreotti presenterer den kritiske og humanitære varianten som ulike måter å tilnærme seg undervisning på, vil jeg argumentere for at man til en viss grad også kan betrakte dem som to tilnærminger til globalt medborgerskap. Det vil derfor også bli henvist til et mykt og kritisk globalt medborgerskap utover i studien.

2.3.2. Handlingsansvar

Et av hovedpoengene i en kritisk tilnærming til globalt medborgerskap er at man forsøker å flytte det normative elementet fra tanker og atferd over til relasjoner (Andreotti, 2006, s. 49). Handlingsansvaret ditt skal ikke hvile på et solidarisk og humanitært grunnlag, der man engasjerer seg på bakgrunn av at man ønsker å være et godt medmenneske og fordi det er det «riktige» å gjøre. Man skal ikke føle på et ansvar for å hjelpe de hjelpeløse, som er tilfelle ved en myk og humanitær tilnærming. Andreotti hevder at man heller bør føle på et ansvar for å gjøre rett overfor de som befinner seg på den ugunstige siden i et urettferdig system man selv er med på å opprettholde. Hun erkjenner imidlertid at en slik kritisk tilnærming til GMU ikke er uten sine potensielle problemer, og viser blant annet til at man kan risikere at elevene kjenner på skyldfølelse og hjelpeløshet.

Et slikt syn på nord sitt handlingsansvar overfor fattigdom i sør støttes av den kjente moralfilosofen Thomas Pogge. Han hevder at den velstående delen av verden ikke bare neglisjerer sin positive plikt til å hjelpe den fattige delen av verden, men de forsømmer sin negative plikt til å ikke skade dem (Pogge, 2008). Også han ser på den vedvarende globale fattigdommen som et resultat av et urettferdig økonomisk system, og ettersom vi er skyld i problemet, skylder vi de som lider under dets konsekvenser å gjøre noe med det (Pogge, 2008). Pogge kan imidlertid også ses i sammenheng med den humanitære tilnærmingen, ettersom han i tillegg til skyld, utvider de rike landenes ansvar for å bekjempe fattigdom ved å peke på deres mulighet og moral. Han mener at de rike landene har en plikt til å gripe inn i fattigdommen fordi de faktisk har en mulighet til å gjøre noe med det. Videre mener han at man sett ut ifra moralske verdier om likeverd og menneskeverd ikke kan la være å handle. Hvordan kan man se på seg selv som gode moralske mennesker, samtidig som man står på sidelinjen og er tilskuer til fattigdom og lidelse?

Det finnes flere som er skeptiske til det globale ansvaret som blir lagt på alle. Miller (2002) blant annet, fremmer det han kaller et anti-kosmopolitisk syn, der han argumenterer imot en av kosmopolitikkens verdier, som handler om at man har et

likestilt moralsk ansvar overfor alle verdens innbyggere. Han mener at man ikke kan overse de ulike fellesskapene individet er en del av, og hvordan disse fører til at man føler et større ansvar overfor medlemmene som inngår i de samme fellesskapene enn andre. Han understreker at dette anti-kosmopolitiske perspektivet på ingen måte fremmer et totalt fritak for globale plikter, men argumenterer for at disse pliktene er nødt til å være differensiert.

2.4. Tidligere forskning

Hvis man begrenser forskningsfeltet til norske elever og unges tanker omkring utvikling og fattigdom i en global kontekst, er den tidligere forskningen som er gjort på feltet noe begrenset. Etter utallige søk i ulike databaser (Oria, Google scholar og interne databaser hos NTNU, UiO og Høgskulen på Vestlandet) er det tydelig at det finnes betydelige hull i dette forskningsfeltet, i hvert fall i norsk kontekst. Ut ifra søkeresultatene kan det virke som om det er gjort langt mer forskning på fattigdom internt i Norge. Jeg har derfor valgt å utvide forskningsfeltet til utdanning generelt, og trukket inn forskning på læreres forståelse tilknyttet denne tematikken.

Søkeord som er brukt: fattigdom, global ulikhet, utviklingsteori, modernisering, avhengighetsteori, elever, globalt medborgerskap, globalt ansvar, årsaker, forklaringer, strategier.

I Ragnhild Fagerslett sin masteroppgave *Forestillingen om de andre* (2014) gjennomførte hun en kvantitativ studie med kvalitative innslag av elevers tanker omkring utvikling og demografi. Utvalget besto av 4 klasser fra første året på videregående, og selv om Fagerslett ikke hevder noen ekstern validitet, anser jeg likevel denne studien som relevant for min forskning. Hovedfokuset i denne oppgaven lå riktignok på å undersøke elevenes preforestillinger omkring befolkningen i de fattige landene, og elevene ble blant annet spurt om hvor mange de trodde levde under ekstrem fattigdom og som gikk på skolen. I studien ble imidlertid elevene også spurt om «*Dersom du fikk i oppgave å gjøre slutt på all fattigdom og sult i verden, hva tror du ville vært den beste måten å gjøre dette på?*» (Fagerslett, 2014, s. 40) før og etter undervisning om temaet. Dermed legger den seg tett opp mot min studie, ettersom jeg etterspør strategier for å bekjempe den globale ulikheten. Resultatene før undervisning viste at de fleste av elevene mente at den beste måten å bekjempe fattigdommen på var å gi penger og bistand, mens resten spredde seg jevnt utover det å bygge opp industrien deres, avskaffe diktatur/korrupsjon og øke handelen med u-land. Etter undervisning var det fortsatt mange som pekte på industrialisering, men en betydelig økning av elever som pekte på bedre utdanning og helsetilbud. En del mente videre at vesten burde redusere forbruket sitt og noen mente at man burde øke lønningen i u-landene. Lærerne til elevene ble også intervjuet, og her kom det blant annet frem at de opplevde at det var vanskelig å gi elevene god undervisning om emnet grunnet tidspress. Studien viste at elevene hadde utpregede deterministiske og malthusianske preforestillinger om «de andre», og at lærerne hadde stor betydning for elevenes forestillinger.

Ved å ta turen over til Sverige, fant jeg forskning som er tett tilknyttet elevers tanker omkring årsaker til global ulikhet. I svensk skole har man ved flere tidligere anledninger (1992, 1998 og 2003) kartlagt svenske elevers kunnskap vedrørende globale spørsmål, der man blant annet har sett på elevers forklaringer på sult og fattigdom (Skoleverket, 1992, Skoleverket 1998 i Oscarsson, 2005, Oscarsson, 2005). Elevene som blir trukket frem i denne undersøkelsen går i 9. klasse, og i det svenske skolesystemet tilsvarer dette norske tiendeklassinger (Askheim et al., 2021). Det er snakk om en skriftlig kvantitativ

undersøkelse, der elevene blant annet ble stilt dette spørsmålet: «*Det finns tillräckligt med mat i världen för att ingen skall behöva svälta. Men ändå svälter miljoner människor. Vad kan det bero på?*» I en rapport skrevet av Vilgot Andersson ved universitetet i Göteborg, diskuterer han resultatene som fremkommer av kartleggingsprøven i 2003, og ser disse i lys av resultatene fra tilsvarende nasjonale evalueringene av den svenske grunnskolen på 90-tallet. Disse undersøkelsene fra 1992 og 1998 viste at elevene først og fremst trakk frem strukturelle forhold internt i landene som årsaken til sult og fattigdom og at de eksterne forholdene ble vektlagt i veldig liten grad (Skolverket, 1993, Skoleverket, 1999, i Oscarsson, 2005).

I undersøkelsen fra 2003 var det imidlertid betydelig flere av elevene (41%) som pekte på eksterne forhold (Oscarsson, 2005). Blant de eksterne forholdene var det de strukturelle som ble mest vektlagt, og elevene viste til et urettferdig forhold mellom de ulike landene. Det var ytterst få som pekte på historiske årsaker. Selv om undersøkelsen viste at eksterne forholdene var blitt mer fremtredende i 2003, var det fortsatt de interne forklaringene som var hyppigst å spore blant de svenske elevene (56%). Videre var det også fortsatt de strukturelle forholdene innenfor de interne forklaringene som dominerte, tett etterfulgt av mangel på penger, naturressurser og infrastruktur. Det kom også frem at 1 av 5 elever peker på en kombinasjon av både eksterne og interne forhold, og Oscarsson (2005, s. 32) argumenterer for at slike svar som trekker inn begge disse forklaringsområdene, vitner om en mer kvalifisert kunnskap. Videre blir det trukket frem at de fleste elevsvarene preges av enten enslige ord eller en enkelt mening.

Selv om denne forskningen tar utgangspunkt i svenske niendeklassinger, anser jeg den likevel som høyst relevant for min studie. Sverige er, sammen med Danmark, våre nærmeste naboer, både geografisk og kulturelt, og norske elever har antakeligvis et relativt likt utgangspunkt når de svarer på slike spørsmål. Spørsmålet som stilles i denne studien er på mange måter av identisk natur som det første spørsmålet i min spørreundersøkelse, der elevene blir spurt om årsaker til global ulikhet, og det kan derfor være interessant å se disse resultatene opp min egen studie.

I sin masteroppgave *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor* undersøker Judith Klein (2018) blant annet lærerstudenters refleksjoner omkring bærekraftig utvikling. Her ble det blant annet rettet søkelys mot studentenes syn på årsaker, løsninger og medborgerskap i møte med globale utfordringer, og legger seg dermed tett opp mot min egen studie. Funnene viste at studentenes syn hentet elementer fra flere ulike diskurser, slik som den sosiale ulikhetsdiskursen (som ligger tett opp mot avhengighetsteori), moderniseringsdiskursen, den nyliberalistiske diskursen, teknologidiskursen, i tillegg til ytterligere diskurser som ikke er like relevant i denne sammenhengen. I studien kommer det frem at den avhengighetsteoretiske diskursen var mest fremtredende i årsaksforklaringene, mens den moderniseringsorienterte diskursen dominerte løsningene. Klein undersøker også sammenhengene mellom studentenes årsaksforklaringer og løsninger, og finner en inkohærens mellom disse. Flere av informantene fokuserte på strukturelle og eksterne årsaker til ulikheten, og hentet elementer fra avhengighetsdiskursen, men baserte strategiene på mer moderniseringsteoretiske diskurser, der også et nyliberalt perspektiv kom til syne (Klein, 2018, s. 82). Studentene ga videre uttrykk for manglende håp og tro på løsninger, spesielt tilknyttet eget aktørskap i møte med de globale utfordringene (Klein, 2018, s. 95).

Selv om denne studien handler om elevers tanker omkring global ulikhet, kan det også være interessant å trekke inn forskning om hvilke fokusområder lærere vektlegger i undervisning av globale utfordringer, ettersom dette kan tenkes å gi utslag for elevenes forståelse og holdninger. I sin kvalitative studie av samfunnsfaglæreres forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling, viser Livik (2019) til at lærerne var opptatt av at elevene skulle se sammenhenger i komplekse problemstillinger og utvikle en systemforståelse. Det ble også påvist et utpreget aktørfokus, hvor lærerne ønsket å gjøre elevene bevisste hvilken rolle de spiller utfordringer tilknyttet bærekraftig utvikling og konsekvensene av deres individuelle forbrukervalg. Den kritiske tilnærmingen til global medborgerskapsundervisning ble dermed vektlagt, men lærerne hadde også en mykere tilnærming på flere områder (Livik, 2019). I studien kommer det også frem at samfunnsfaglærere på langt nær har en felles forståelse av bærekraftig utvikling, noe som innebærer at elevenes undervisning om temaet nødvendigvis vil være svært læreravhengig.

3. Metode

God forskning forutsetter en åpen og nøyaktig redegjørelse for valgene som er tatt gjennom forskningsprosessen og refleksjoner knyttet til hvilke konsekvenser disse valgene kan ha hatt for det endelige resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 242). I dette metodekapittelet vil jeg derfor redegjøre for valg av vitenskapsteoretiske ståsted og metode, i tillegg til å drøfte studiens validitet og reliabilitet.

3.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Valget av epistemologi har betydning for hvordan man forstår hvordan man faktisk vet det man påstår å vite (Crotty, 1998, s. 3) og for min studie var sosialkonstruktivismen et nærliggende valg. Gjennom et slikt perspektiv betraktes kunnskap som konstruert av individer som deltar i bestemte sosiale sammenhenger, og mellommenneskelige relasjoner vil dermed bli tillagt stor betydning (Thagaard, 2013, s. 44).

Sosialkonstruktivismen legger spesielt stor vekt på at individet forstår den verdenen det lever i gjennom de kategorier det gir uttrykk for, og således blir hvert enkelt menneskes forståelse formet av den kulturen det tilhører og den tiden det lever i (Thagaard, 2013, s. 125). Ettersom denne studien tar sikte på å belyse elevenes tanker omkring den globale ulikheten, og deres syn med overveiende sannsynlighet vil være farget av den kulturen og miljøet de er oppvokst i, virker anvendelsen av et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn å være tjenlig med min studie. I tillegg vil studien ha et postkolonialt innslag, for å kunne få et enda bedre innsyn i elevenes holdninger.

Hvilket teoretisk perspektiv man velger har betydning for hvilken synsvinkel forskeren ser fenomenet fra og er avgjørende for hvilke sider av virkelighet man avdekker (Johannessen, 2010, s. 48), og i denne studie vil hermeneutikken utgjøre det teoretiske perspektivet. Hermeneutikk er læren om forståelse og fortolkning, men handler også om formidling, og gjør den anvendelig i studier der man ønsker å formidle elevenes opplevelse og forståelse av ulike fenomener (Westlund, 2019, s. 72), slik som global ulikhet. Ved å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming får jeg muligheten til å søke et dypere meningsinnhold enn det som kanskje umiddelbart kan fremstå som innlysende (Thagaard, 2013, s. 41), noe som vil være helt avgjørende i min kvalitative innholdsanalyse, der jeg søker meningen bak ordene for å få et innblikk i elevenes tanker. Den hermeneutiske sirkelen vil benyttes for å få en best mulig forståelse av elevenes tanker, der samspillet mellom de ulike delene og helheten vil være viktig (Johannessen et. al., 2010, s. 365). Den hermeneutiske sirkelen kan imidlertid også vise til det samspillet som foregår mellom en forforståelse og forståelse, og handler om at jeg bare kan forstå på bakgrunn av det jeg allerede forstår. Alle mennesker møter verden rundt seg med en forforståelse, en bestemt oppfatning av virkeligheten som omgir oss, formet av et unikt sett med kunnskap og erfaringer, som danner grunnlaget for hvordan vi tolker omgivelsene våre (Johannssen et al., 2010, s. 38). Denne forforståelsen må derfor redegjøres for.

3.1.1. Selvrefleksivitet

Ettersom det i et slikt fortolkende syn ligger en erkjennelse av at man ikke møter forskningsfeltet med blanke ark, er det viktig at man er åpen om hva dette arket inneholder, i tillegg til å reflektere rundt hvilken innvirkning dette kan ha på forskningen. For det første er det viktig å påpeke at jeg er født og oppvokst på det sentrale Østlandet i Norge, et av verdens mest velstående land, med de privilegiene det innebærer. Mine antakelser og holdninger er troligvis rotfestet og formet av den kristne, humanitære

kulturen som kjennetegner det norske samfunnet, hvor blant annet bistandsarbeidet er blitt lite problematisert (Tvedt, 2005). Jeg er en aspirerende samfunnsfaglærer som har gjennomført grunnskolelærerutdanninga, og er i ferd med å fullføre en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk. Jeg har fullført et langt skoleløp i den norske skolen, som etter alt å dømme har vært preget av eurosentrisme og vestlig kunnskap og verdier (Børhaug & Bakken, 2009, SAIH, u.å.), og disse erfaringene har med all sannsynlighet vært med å forme mine antakelser og forståelsesrammer. Selv om man ut ifra dette kan konkludere med at perspektivmangfoldet mitt er konsentrert omkring tankegods og erfaringer fra «nord», er det likevel viktig å påpeke at jeg gjennom masterløpet mitt i samfunnsfagdidaktikk har blitt godt kjent med flere perspektiver og idéer fra sør. Dette er også mye av bakgrunnen for valg av tema og ønske om innsikt i hvilke perspektiver på utvikling som er mest fremtredende blant norske elever i dag. Selv om jeg erkjenner at arket mitt ikke er blankt, er det likevel viktig å prøve å viske det ut etter beste evne. Som Postholm (2010) påpeker, er forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, og det er derfor viktig at hen møter datamaterialet med et mest mulig åpent sinn og prøver å legge bort allerede ervervede perspektiver.

3.2. Metode

I denne studien ønsker jeg å undersøke elevenes tanker omkring global ulikhet, og jeg anser det derfor for hensiktsmessig å benytte meg av et beskrivende og kvalitativt design, ettersom dette i større grad gir mulighet til en dypere innsikt i disse tankene. I kvalitativ forskning forsøker man å forstå og beskrive informantenes opplevelse av den sosiale virkeligheten, og tykke beskrivelser er sentrale for å kunne tolke og formidle likheter og forskjeller (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Denne studien kommer også til å inneholde enkelte elementer fra diskursanalyse. En diskurs kan beskrives som «en bestemt måte å tale om og forstå verden på» (Thagaard, 2013, s. 44), og bygger på en antakelse om at språket vårt er strukturert i ulike mønstre som preger våre uttalelser. Ved å benytte meg av diskursanalytiske innslag, vil jeg kunne undersøke hvilke utviklingsdiskurser som kjennetegner elevenes forståelse. Videre preges studien av en pragmatisk tilnærming til forskning, der kunnskapen utvikler seg gjennom en vekselvirkning mellom det induktive og det deduktive, mellom både teori og empiri. Dette kalles for en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). I denne studien har det vært et kontinuerlig samspill mellom empiri og teori, der for eksempel artikkelen *Soft versus critical global citizenship education* (2006) av Andreotti har spilt en sentral rolle i utformingen av spørsmålene i den kvalitative spørreundersøkelsen.

3.2.1. Kvalitativ spørreundersøkelse

For å samle inn datamateriale har jeg benyttet meg av en kvalitativ spørreundersøkelse, der elevene har gitt utdypende svar på fire spørsmål som omhandler tematikken rundt global ulikhet. Elevbesvarelsene vil på mange måter kunne karakteriseres som elevtekster, men jeg har altså valgt å kalle det for en kvalitativ spørreundersøkelse. Disse undersøkelsene ble samlet inn uten min fysiske tilstedeværelse, og det var i så måte klassenes respektive lærere som sto for datainnsamlingen og fungerte som et mellomledd mellom elevene og meg. Lærerne fikk tilsendt oppgavearket (vedlegg 1) som ble utdelt til elevene, samt et informasjonsskriv (vedlegg 2) som ble gått gjennom sammen med elevene, før de fikk svare på oppgavene. Da elevene var ferdige sendte de svarene til læreren, som samlet alt i et Word-dokument og deretter sendte dette tilbake til meg. Koronasituasjonen spilte en avgjørende rolle i valg av metode, ettersom man er blitt bedt om å unngå reising og redusere kontakten med andre. Gjennom min metode unngikk jeg slike utfordringer ved fysisk tilstedeværelse, og den tillot meg å bruke elever

som informanter. En slik avstand til informantene er egentlig et kjennetegn ved kvantitativ forskning (Tjora, 2018, s. 24), men gjennom elevenes tekster føler jeg likevel at jeg klarte komme litt på «innsiden» av dem. Studien har flere trekk ved seg som bryter ved den mest klassiske formen for kvalitativ forskning, hvor åpenhet og fleksibilitet er en av de største fordelene (Johannessen et al., 2010, s. 364). Bruken av en kvalitativ spørreundersøkelse åpner for eksempel ikke opp for oppfølgingsspørsmål og man er avhengig av at elevene gir utdypende svar på eget initiativ, noe som begrenser fleksibiliteten. Dette vil kunne føre til at funnene som blir presentert i denne studien i større grad vil kunne være et resultat av min egen fortolkning, enn hva som ville vært tilfelle ved for eksempel bruk av et kvalitativt intervju. Elevene ble riktignok oppfordret til å gi utdypende svar gjennom oppgavearket, og ut ifra datamaterialet som er samlet ser det ut til at de fleste har gjort dette.

Oppgavearket

Utgangspunktet for spørreundersøkelsen var et ark (vedlegg 1) med en liten innledning om global ulikhet, som inneholdt en forklaring på Nord-Sør-s skillet, et kart over denne inndelingen, noen statistikker som illustrerer den globale ulikheten og til slutt fire spørsmål de skulle svare på. Disse lød slik:

- 1) *Hva tror du er årsakene til de store forskjellene mellom det globale Nord og Sør?*
- 2) *Hva mener du kan gjøres for å utjevne disse forskjellene?*
- 3) *Hvem mener du har ansvaret for å løse disse problemene?*
- 4) *Hvorfor/hvorfor ikke er dette noe du bør engasjere seg i? Hva kan du i så fall gjøre?*

Spørsmål 1 og 2 har tett tilknytning til utviklingsdebatten og er designet for å kunne belyse det første forskningsspørsmålet som handler om elevenes forklaring og løsning på den globale ulikheten. Spørsmål 3 er nok det mest spesifikke spørsmålet, og er stilt for å finne ut hvor elevene mener ansvaret ligger. Spørsmål 4 handler om elevenes syn på sin egen rolle i alt dette, og ligger således tett opp det andre forskningsspørsmålet.

Som sagt består også arket av noe statistikk, og ble inkludert for å illustrere den globale ulikheten, i tillegg til å fungere som en slags trigger for å få elevenes tanker i gang. En ting er å lese at det er mye ulikhet i verden, men man får et litt annet forhold til det når man ser slike statistikker. Det er snakk komparativ statistikk hentet fra FN-sambandets (2020a) nettsider, og sammenligner tre forhold mellom Norge og DDR Kongo: menneskelig utvikling, bruttonasjonalprodukt per innbygger og barnedødelighet. Statistikken blir presentert gjennom figurer, som er med på å visualisere tallene bak statistikken og gjøre det mye mer forståelig for elevene. Disse statistikkene ble valgt fordi de illustrerer ulikheten mellom et land i Sør og et land i Nord på en måte som jeg tror de aller fleste elevene forstår, ettersom penger, helse og utvikling er noe alle kan sette seg inn i.

Den endelige versjonen av disse spørsmålene var et resultat av en lang prosess, der det var mange ulike aspekter som ble drøftet. Andreotti (2006) og hennes inndeling av mykt og kritisk GMU (som illustreres i Tabell 1, s. 16) ble brukt som et utgangspunkt. Gode spørsmål til informanten er en forutsetning for et godt datagrunnlag, og spesielt viktig ved et metodevalg som ikke gir mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Det var det viktig å finne en balanse mellom lange og detaljerte spørsmål på den ene siden, med fare for mindre entusiastiske og konsentrerte elever på grunn av for mye tekst, og for korte spørsmål på den andre siden, som kan bli litt uklare og åpne for flere

tolkninger. Det var også fokus på at antall spørsmål ikke skulle avskrekke elevene, men heller færre spørsmål som elevene kunne svare litt mer utfyllende på. Det var derfor viktig å utforme relativt åpne spørsmål som la til rette utbroderende svar. Jeg prøvde også å unngå ledende spørsmål, noe som fortrinnsvis var en utfordring ved spørsmål 4. Dersom «hvorfor ikke» for eksempel hadde blitt utelatt fra formuleringen, ville det være en risiko for at spørsmålet kunne lagt føringer for eleven om at dette er noe man absolutt bør engasjere seg i.

Utvalg

Utvalget mitt består av 56 elever fordelt på tre tiendeklasser og er dermed i 16-års alderen. To av klassene (35 informanter) er parallellklasser med samme samfunnsfaglærere og er fra en skole på Østlandet, mens den tredje klassen består av 21 elever og går på en annen skole i Midt-Norge. Selv om beliggenheten medfører en viss geografisk spredning på utvalget er den fortsatt begrenset til Norge, og det er viktig å få frem at disse elevtekstene vil representere synene til individer som tilhører den rikeste delen av verden. For å få et bredt og solid utvalg var det viktig for meg at det var minst to klasser med ulike samfunnsfaglærere, ettersom lærerne kan ha innvirkning på elevenes læringsgrunnlag (Fagerslett, 2014, Livik, 2019).

Både utvalget og rekrutteringen av informanter var sterkt preget av koronasituasjonen. Selv om man har et utvalg bestående av elever, er det først og fremst lærere man er nødt til å få tak i for å komme i kontakt med elevene. Jeg var nødt til å finne lærere som var villige til å gjennomføre et slikt opplegg med klassen sin i en meget krevende situasjon, der arbeidspresset har vært stort for mange lærere. For å rekruttere informanter benyttet jeg meg av snøballmetoden, der jeg i første omgang tok kontakt med samfunnsfaglærere jeg hadde kjennskap til, før jeg kontaktet avdelingsledere og rektorer på ulike ungdomsskoler rundt om på Østlandet og Midt-Norge, i håp om at disse kunne sette meg i kontakt med sine samfunnsfaglærere. Rekrutteringen hadde dermed en del tilfeldige elementer ved seg.

3.2.2. Kvalitativ innholdsanalyse

For å analysere elevtekstene tok jeg utgangspunkt i en kvalitativ innholdsanalyse. En slik analyse anvendes når forskeren er ute etter tankekonstruksjoner som utmerker seg gjennom en viss kontinuitet, og gir dessuten anledning til å vurdere underliggende ideer i teksten og den konteksten ideene inngår i (Bratberg, 2017, s. 25). På denne måten vil jeg kunne avdekke ulike virkelighetsforståelser innenfor diskursene om global ulikhet, og se hvor elevene plasserer seg i det utviklingsteoretiske landskapet. I tillegg vil en slik analyse med kvantitative innslag også gi muligheter til å undersøke hvilke forståelser som var mest fremtredende blant elevene. Analyseprosessen kan deles opp i tre forskjellige faser: koding/kategorisering, sammenheng og tendens.

Fase 1: koding/kategorisering

Jeg syntes det var naturlig å la de fire spørsmålene elevene skulle svare på, fungere som naturlige rammer for analysen, og dannet derfor tre overordnede kategorier: årsak, løsning og eleven selv. I utgangspunktet var også det tredje spørsmålet, hvem som har ansvar for å utjevne forskjellene, ment å utgjøre en egen kategori, men etter bedre kjennskap med datamaterialet mitt, fant jeg det hensiktsmessig å smelte den sammen med løsning-kategorien. Ettersom spørsmålene tok utgangspunkt i Andreottis (2006) tabell, ligger hovedkategoriene tett opp mot teori, men med empiribaserte justeringer.

Tabell 2. Eksempel på koding og kategorisering av årsaksforklaring.

Elevsvar	Koder	Kategori
«Jeg tror dette kan være at sørlige områder er mer utsatt for naturkatastrofer siden det er varmere der og derfor større sjanse for naturkatastrofer. Det er også vært europeiske land som har utnyttet de sørlige landene som med f.eks. kolonier. De sørlige landene har heller ikke gått igjennom de samme endringene som nordlige land, og er har derfor ikke utviklet seg sånn som de nordlige. Sørlige land blir også i dag utnyttet av nordlige land, ved f.eks. tekstil fabrikker.»	Klima (interne forhold) Historisk utnyttelse (eksterne forhold) Utvikling (interne forhold) Globalt system (eksterne forhold)	Sammensatt årsaksbilde

I denne fasen ble deretter hvert enkelt svar på hvert enkelt spørsmål analysert som en isolert del, og hvert enkelt svar ble induktivt kodet og stykket opp. På spørsmålene om årsaker og løsninger representerer kodene de ulike årsakene og løsningen elevene pekte på, slik man kan se i Tabell 2. Etersom jeg ønsket å behandle elevene som en helhet kunne jeg ikke dele svarene opp, og ble derfor nødt til å finne kategorier som kunne romme de mange mangfoldige svarene med tykke kodesett. Dette var en meget krevende prosess og det var avgjørende å se de overordnede kategoriene om årsaker og løsninger opp mot moderniserings – og avhengighetsteori. Etter en slik abduktiv prosess, en runddans mellom empiri og teori, endte jeg til slutt opp med disse kategoriene:

Tabell 3. Oversikt over hovedkategorier og underkategorier.

Hovedkategori	Underkategorier
Årsaker	Interne forhold, eksterne forhold, sammensatt årsaksbilde
Løsninger	Ekstern hjelp og interne forandringer, globale strukturendringer, flerdimensjonal løsning
Elevens rolle	Ansvar, måter å påvirke

Flere av disse underkategoriene ser tilsynelatende ut til å sammenfalle med de ulike teoretiske perspektivene (spesielt under årsaker og løsninger), men det er viktig å understreke at disse er et resultat av en lang og tidkrevende prosess. Jeg har brukt flere forskjellige metoder og startet fra bunn av flere ganger. Jeg har fargekodet og sortert i tekstbehandlingsprogram, men jeg har også laget lapper og forsøkt å sortere mer «analogt». Kategoriseringsarbeidet har vært en fortløpende prosess, og enkelte elever har blitt «omkategorisert» helt opp mot slutten, i takt med at jeg har blitt bedre kjent med både datamateriale og teori.

Fase 2: sammenheng

Der jeg i fase 1 undersøkte hvert enkelt svar som isolerte enheter, prøvde jeg i fase 2 å se sammenhenger på tvers av spørsmålene og på den måten undersøke hver elev som en enhet. Her ble det for eksempel undersøkt om det er noen sammenheng mellom hvordan elevene forklarer den globale ulikheten (spørsmål 1) og hvordan de ser for seg at den kan løses (spørsmål 2). For å gjøre dette på en oversiktlig måte laget jeg en tabell (som tabell 4 (s. 36) viser et utdrag av) med alle elevene og kodene på hvert enkelt spørsmål, og fargekodet disse ut ifra kategorier. Gjennom denne tabellen var det enkelt å få en oversikt over ulike sammenhenger.

Tabell 4. Utdrag fra tabell for å se sammenhenger. Fargene indikerer kategori, og kodene står skrevet.

	Årsak	Løsning	Ansvar	Eleven rolle	
				Bry seg?	Hva?
Elev	Interne forhold	Ekstern hjelp og interne forandringer	Nord		
	Eksterne forhold	Strukturendring	Sør	Ja	Bistand
	Sammensatt	Sammensatt	Alle/samarbeid	Avmakt	Endre systemet
26	Globalt system	Endre arbeidsvilkår/system	Forbrukere Bedriftseiere	Rettferdighet	Etisk shopping

Fase 3: tendens

I den tredje fasen benyttet jeg meg av en mer kvantitativ innholdsanalyse av det allerede kodede datamaterialet, for å undersøke hvilke koder (enkeltstående årsaker, løsninger etc.) og kategorier (interne, eksterne forhold etc.) som var mest fremtredende blant elevene. For å systematisere dette, kvantifiserte jeg kodene i tabellen og satt det inn i en frekvenstabell (slik Tabell 5 på s. 36 er et eksempel på). Jeg brukte også tabellen (illustrert ved Tabell 4) til å undersøke hvilke sammenhenger som var mest fremtredende.

3.3. Validitet

En høy grad av validitet er et mål som bør etterstrebes av enhver forsker, og begreper som troverdighet og overføringsverdi er helt sentrale for å kunne oppnå dette. For å sikre seg at både forskningsprosessen og resultatene fremstår som troverdig, er det essensielt at ens fortolkninger er gyldig for den virkeligheten man studerer, i tillegg til at fremgangsmåten og funnene reflekterer formålet med studien. Dette beskrives ofte som et mål på studiens interne validitet (Johannessen et al., 2010, s. 230).

En åpenbar svakhet ved å bruk av en kvalitativ spørreundersøkelse som metode er den begrensningen som ligger i en slik kommunikasjonsform, ettersom man ikke har mulighet til å stille elevene oppfølgingsspørsmål. I analysen var det flere svar som var vanskelig å tolke, slik som når en elev kun svarer «regjeringen». Ved bruke den hermeneutiske sirkelen og se slike svar i sammenheng som en del av helheten hele elevteksten utgjør, har jeg vært i stand til å resonnere meg frem til hvilken mening eleven mest sannsynlig har intendert. En slik runddans mellom de ulike delene og helheten har dermed bidratt til en mer valid tolkningsprosess. En begrunnelse for valg av metode er at skriftlige tekster etter min mening kan være bedre egnet til å svare på litt mer teoretiske spørsmål enn intervjuer. Av egen erfaring vet jeg at en intervjusituasjon kan være veldig stressende, og at man kan føle at man ikke får anledning til å tenke nøye gjennom spørsmålene. Gjennom skriftlige spørsmål opplever man kanskje mindre stress og mer tid til å reflektere rundt spørsmålene, uten at man føler et press på et raskt svar. Et kvalitativt dybdeintervju ville nok ha likevel ha gitt dypere innsikt i elevenes tanker, og en kvantitativ spørreundersøkelse mest sannsynlig resultert i et enda større utvalg og høyere grad av representativitet. Ved å velge en kvalitativ spørreundersøkelse har jeg imidlertid sikret både dybde og bredde i materialet, og således fått det beste av begge deler. Jeg er også overbevist om at denne metoden favner bredere enn hva et intervju ville gjort. Å sitte på pulten sin å besvare noen spørsmål fra et ark man får fra læreren sin vil nok for de fleste fremstå som på langt nær

like skummelt som det å måtte stille opp i et intervju med en fremmed. En udokumentert fordom sier meg også at det er de flinkeste og de som er mest trygge på seg selv som er villige til å stille opp i et intervju, selv om det skulle dreie seg om et gruppeintervju.

Etter min mening er også det store mangfoldet i elevenes besvarelser med på å styrke den indre validiteten. Det at enkelte elever for eksempel har skrevet at de ikke ønsker å bry seg om den globale ulikheten, indikerer at metoden ikke har lagt betydelige begrensninger eller føringer for informantens meningsutfoldelse. På enkelte områder, slik som funnet av orientalske holdninger blant elevene, kan man imidlertid problematisere bruken av begrepsbruken i oppgavearket, der spesielt nord-sør-inndelingen kan være problematisk. Ved å benytte meg av slike sekkebetegnelser sammen med spørsmål om global ulikhet, vil jeg selv kunne ha bidratt med et oversimplifisert skille mellom de to, der alle i nord er rike og alle i sør er fattige. Man kan derfor ikke utelukke at dette har hatt innvirkning på elevenes svar, og følgelig svekke den interne validitet på dette punktet.

Overførbarhet, ofte beskrevet som ekstern validitet, er et mål på hvor vidt forskningsresultatene kan overføres til andre grupper som ikke er en del av studien (Larsen, 2017, s. 95). Der man i kvantitative studier ønsker en statistisk generalisering, snakker man heller om overføring av kunnskap i kvalitative studier. Man ønsker å «etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres» (Johannessen et al., 2010, s. 231). Selv om 55 informanter er relativt mye til en kvalitativ undersøkelse å være, er det på langt nær nok til å kunne brukes generaliserende og for lite til å kunne hevde at resultatene av denne undersøkelsen skal kunne gjelde for resten av populasjon. Datamaterialet vil imidlertid til en viss grad kunne brukes til å få en innsikt i hvilket mangfold som eksisterer av oppfatninger av årsaker og løsninger til global ulikhet blant tiendeklassinger i Norge.

På samme måte som man er opptatt av omgivelsene og sammenhengen et intervju blir gjennomført i, er det viktig å være bevisst den konteksten en tekst ble skrevet i. «Texter finns inte i ett tomrum» (Westlund, 2019, s. 76). I skoleforskning der informantene består av elever er det nærliggende å anta at svarene de gir vil være farget av den konteksten de befinner seg i. Elever er vant til at skriveoppgaver de får utgitt på skolen vil bli vurdert etter en slags «riktighets-skala», og elever derfor vil kunne oppgi det svaret de tror var mest riktig. Det var derfor viktig for meg å understreke i informasjonsskrivet at dette absolutt ikke var tilfelle i denne undersøkelsen. På samme måte er det også tenkelig at elevene skiller mellom skolekunnskap og hverdagskunnskap, og at de muligens ville ha gitt annerledes svar hvis de ble spurt om de samme spørsmålene utenfor skolen. Det kan også gi utslag at to av klassene akkurat hadde vært gjennom en periode der de hadde arbeidet med globalisering og ulikhet, og dermed hadde pensum friskt i minne.

3.4. Reliabilitet

På lik linje med validitet, er også en høy grad av reliabilitet viktig for enhver forskningsstudie, og dreier seg blant annet om nøyaktighet og pålitelighet. I kvantitativ forskning spør man seg gjerne om andre forskere ville kommet fram til de samme resultatene ved å kopiere fremgangsmetoden, men ettersom alle mennesker har en unik forståelseshorisont og observasjonene innenfor kvalitativ forskning dermed vil være kontekstavhengig og verdiladet, vil det være tilnærmet umulig å kopiere en annen forskers kvalitative forskning (Johannessen et. al, 2010). Forskeren kan derimot styrke reliabiliteten ved å beskrive denne konteksten, og være åpen om framgangsmåten og

valg som er gjort gjennom hele forskningsprosessen. Således vil gjennomsiktighet også være sentralt for reliabiliteten. Postholm & Jacobsen (2018) knytter reliabilitet til «hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene» (s. 222). Jeg har forsøkt å være åpen rundt min egen forforståelse slik at andre har også har mulighet til å reflektere rundt det innvirkning. Jeg har også konferert med veileder ved noen av de tolkningene jeg har vært mest usikker på, for å få et annet sitt syn på saken. I analysedelen har jeg valgt å benytte meg av en del sitater i presentasjonen av data, nettopp for å gjøre tolkningsprosessen enda mer transparent.

I spørreundersøkelser er spørsmålenes utforming avgjørende for reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225), og jeg har allerede redegjort for hvordan jeg har forsøkt å unngå ledende spørsmål og andre elementer tilknyttet utformingen av spørsmålene. En pilotundersøkelse kan alltid bidra til å heve kvaliteten på et forskningsprosjekt, men dette er ikke blitt gjennomført i denne studien. Planen var å bruke den første klassen i en slik pilotstudie, men ettersom dette datamaterialet ble regnet som solid bestemte jeg meg for å inkludere det i hovedstudien. Spørsmålene var likevel et resultat av en lang og møysommelig prosess, og spørsmålene ble testet på både studievenner og familie.

3.5. Etske hensyn

I forskning stilles det krav om frivillighet, og alle informantene ble opplyst om det var frivillig å svare på spørsmålene og delta i denne studien gjennom informasjonsskrivet som ble delt ut. I dette skrivet ble det også opplyst om hva masterprosjektet handler om og at det var helt anonymt. Etter å ha vært i kontakt med NSD og veileder ble det besluttet at det ikke var nødvendig å søke om godkjenning fra NSD for dette masterprosjektet. Ettersom datamaterialet mitt ikke kan bidra til å identifisere elever og at jeg ikke skulle behandle personopplysninger i noen som helst grad, var det ingen grunn til å gjøre dette. Det er alltid en vurderingssak hvor vidt tekst kan være med på å identifisere personen som har forfattet den og hvilke temaer som behandles i teksten, men i dette tilfelle ble det altså besluttet at dette ikke var tilfelle. Elevene leverte tekstene til læreren sin på en valgbar måte, før læreren limte alle svarene inn i et Word-dokument som hen siden sendte til meg. Disse svarene var kun nummerert med tall slik at elevene var anonymisert.

4. Analyse og drøfting

I denne delen vil jeg presentere og analysere datamaterialet som kom frem gjennom den kvalitative spørreundersøkelsen, og drøfte resultatene opp mot relevant teori fortløpende i teksten. Det er de ulike kategoriene som vil utgjøre strukturen i dette kapittelet, og delkapitlene er derfor delt inn i årsaker, løsninger og elevens rolle. På bakgrunn av sosialkonstruktivismens og hermeneutikkens oppfatning av kunnskap som situert, kontekstuell og subjektiv (Johannessen et al., 2010, Thagaard, 2014) ligger det også en erkjennelse om at kunnskapen som produseres i denne studien, er et resultat av min fortolkning. Det er derfor viktig å påpeke at ikke alle funnene som presenteres her nødvendigvis samsvarer med elevenes *faktiske* tanker, men jeg vil i det minste forsøke å begrunne mine fortolkninger etter beste evne.

4.1. Årsaker

Denne kategorien vil forsøke å redegjøre for og drøfte elevenes forklaringer på den globale ulikheten, og følgerig ta for seg elevenes svar på spørsmål 1 i spørreundersøkelsen: «Hva tror du er årsakene til de store forskjellene mellom det globale Nord og Sør?» Denne delen vil dermed kunne bidra til å belyse første del forsknings-spørsmål 1: «Hva mener norske tiendeklassinger er årsaken til den globale ulikheten (...)? Funnene vil hovedsakelig bli drøftet opp mot ulike utviklingsteorier, for å undersøke hvilke diskurser som synliggjøres gjennom datamaterialet. Elevene vil bli fordelt ut ifra om de peker på *interne forhold* eller *eksterne forhold*, eller et mer *sammensatt årsaksbilde* der begge disse blir kombinert. De aller fleste elevene presenterer riktignok et sammensatt årsaksbilde i form av at de trekker frem flere årsaker, men langt fra alle kombinerer interne og eksterne forhold. Av de 56 elevene som deltok i studien var det 10 som ga en enten blanke eller ufullstendige svar, og dermed ikke kunne plasseres i noen kategori. Figur 1 er ment å gi et lite inntrykk av hvilke årsaker elevene pekte på, og hvilke som var mest fremtredende.



Figur 1. Denne ordskyen illustrerer årsaksforklaringer blant elevene. Rød indikerer interne forhold og grønn indikerer eksterne forhold. Størrelse indikerer antall elever som har pekt på dette. Her er det viktig å huske på at de fleste elevene pekte på flere ulike årsaker.

4.1.1. Interne forhold

I denne kategorien finner man alle elevene som har pekt på interne forhold i de fattigere landene som hovedårsaken til den globale ulikheten. Svarene kjennetegnes av et fravær av eksterne aktører og globale strukturers rolle i fattigdomssituasjonen i sør, og viser heller til interne faktorer, slik som ressursmangel, industriell utvikling, politikk, klima og råvaretilgang. Til sammen er 16 av 56 elever plassert i denne kategorien, men som vi skal se, er det forskjell på hvilke interne årsaker de nevner og vektlegger. Svarene til 10 av disse elevene kombinerer to eller flere interne årsaker.

En del av elevene virker å mene at forskjellene mer eller mindre alltid har vært der, og enkelte av elevene har tilsynelatende en oppfatning av at fattigdommen i sør skyldes at de mangler ressurser, utdanning og helsetilbud. En elev skriver følgende:

Jeg tror at noen grunner av dette er at land i sør sliter mer fordi de ikke har så mange ressurser som vi i nor. Dette gjør at de har lite penger i hvert land å rutte med. Dette fører til dårlige sykehus. Det er vanskelig å få seg en utdanning og i dette. Barnedødelighet blir høy av at de ikke har vann, mat eller vaksiner mot barnesykdom.

Denne eleven gjør seg ingen refleksjoner om hvorfor sør er fattigere, og knytter ikke ulikheten til noen spesifikke utviklingsprosesser eller eksterne forhold. Man kan dermed tolke eleven dit hen at sør er fattig, og slik er det bare.

En del av elevene legger vekt på sør sin manglende utvikling i sine årsaksforklaringer. Flere av disse peker spesielt på den industrielle utviklingen og teknologiforskjeller, og noen viser eksplisitt til den industrielle revolusjonen. Et utvalg av disse elevsvarene ser slik ut:

Jeg tror at en av årsakene er at de fattige landene alltid har heng litt tilbake når det kommer til utvikling. Jeg tror også at da USA hentet slaver så hjalp ikke det særlig med utviklingen i de allerede fattige landene.

Jeg tror at årsakene til de store forskjellene mellom det globale Nord og globale Sør er hvordan landene har klart å utvikle seg industrielt. (...)

(...) Jeg tror det også kan være en årsak at landene i sør ikke har hatt en like stor industriell revolusjon som de landene i nord. (...)

Disse sitatene virker å hvile på en antakelse om at den globale ulikheten skyldes at nord rett og slett ligger langt foran sør i utviklingen, og kan dermed knyttes til den moderniseringsteoretiske tradisjonen og Rostows faseteori. Gjennom industrialisering har nord klatret oppover på utviklingsstigen, mens sør fortsatt befinner seg nede på et lavere trinn. Ved å vise til at sør ikke «har klart» dette, uten å sette det i sammenheng med eksterne faktorer, knytter det midterste sitatet dette til de ulike landenes egenskaper. Eleven impliserer dermed en manglende evne og vilje i det globale sør, og legger dermed ansvaret over på de fattige selv. Dette kan også ses i sammenheng med det første sitatet, som kan tolkes dit hen at de fattige landene alltid har vært fattige og underutviklet, og det skjeve forholdet mellom nord og sør følgelig er en form for naturlig tilstand. I det nederste sitatet peker riktignok eleven på at eksterne forhold i form av slavehandelen, men formuleringen «de allerede fattige landene» vitner om at eleven snarere ser på denne utnyttelsen som en faktor i utvidelsen av et allerede eksisterende gap mellom nord og sør, enn den bakenforliggende årsaken til den globale ulikheten.

Noen av elevene viser til politiske forhold og interne strukturer i sør når de skal forklare forskjellene. Her peker noen på en skjevfordeling av godene, der noen få har veldig mye, og en utpreget av korrupsjon, mens andre er mer opptatt av det politiske systemet som helhet. En elev sammenligner for eksempel Norge og Kongo:

(...) Som for eksempel i Kongo har det lenge fungert som et ettpartistat under ledelse av presidenten. Denne presidenten har skapt landet masse korrupsjon og brukt pengene til landet. Mens som land i nord som Norge etter at vi ble et eget land og fikk egen grunnlov har det vært folket som bestemmer siden Norge ble ett demokratisk land og når vi fant oljen så bestemte de for og bruke dette på landet og spare ikke ta alle fortjenestene og gjemme de for seg selv.

Denne eleven impliserer at det politiske systemet i Kongo har ført til korrupsjon og fattigdom, mens demokratiet har ført til at Norge har blomstret. En annen elev peker på mye av det samme: «I landene i sør er det noen få personer som bestemmer, og de har det veldig bra. De er ikke villige til å gi fra seg makt til folket (...)». Her beskriver elevene en situasjon der landene i nord har et demokratisk system der godene blir fordelt blant befolkningen, mens landene i sør er preget av mer autoritære regimer, der makten og godene er konsentrert om en liten gruppe mennesker. Dette kan tolkes som at fattigdommen i sør skyldes en manglende demokratisering, og kan således ses opp mot moderniseringsteori, ettersom det impliseres at relasjonen mellom nord og sør ikke har vært tett nok til at sistnevnte har klart å tilegne seg de «rette» demokratiske verdiene.

Et par elever retter søkelyset mot handelspolitikken, og sør sin manglende integrering i verdenssystemet virker å være det mest sentrale elementet i deres årsaksforklaringer. En av elevene skriver følgende:

«Jeg tror at grunnen til at de i rødt har det verre økonomisk enn de i blått er på grunn av globalisering, og hvordan den har foregått. I nord så har globalisering vært en veldig stor del av samfunnet og måten vi lever på. Det har vært mye mer eksport og import i nord enn i sør. Mye henger også sammen med utvikling av teknologi og industriproduksjonen. Det er også mye på hva landene har opplevd før og hvilke ressurser de har. Norge har f.eks. olje som ikke alle land har. Norge kan da selge olje og tjene veldig mye på det fra land som ikke har den ressursen.»

Man kan tolke disse elevene dit hen at fattigdommen i sør ikke er et resultat av et urettferdig system og eksterne faktorer, men heller en konsekvens av at sør ikke har omfavnet globaliseringen i like stor grad som nord, og i så måte sitter med ansvaret selv. Dette kan forstås som at landene i sør er nødt til å åpne opp og omfavne den økonomiske globaliseringen i enda større grad for å kunne høste fruktene av det eksisterende systemet. Gjennom fokuset på import og eksport er det tydelig at eleven sikter til en økonomisk globalisering, og er således i tråd med både moderniseringsteori og nyliberalisme, som begge viser til at frihandel og åpne markeder vil føre til vekst. Denne eleven virker å være av den oppfatning at sør-landene ikke har åpnet opp markedene sine i tilstrekkelig grad og latt den kapitalistiske økonomistyringen trenge dypt nok inn i samfunnet. Gjennom slike holdninger befester også elevene seg som en tydelige globaliseringsoptimister, i henhold til Smukkestad (2009, s. 168), ettersom de ser verdien av globaliseringsprosessen. Selv om eleven nevner at ulikheten også kan ha sammenheng med hva landene har opplevd før, er det vanskelig å konkludere med at eleven sikter til kolonisering og historisk utnyttelse. Videre ser vi at også denne eleven peker på utvikling i form av teknologi og industri, i tillegg til naturressurser, og eksemplifiserer en av mange mangfoldige forklaringer som kombinerer flere interne årsaker.

Oppfatningen av at ulikheten er en følge av sør sin mangel på naturressurser går igjen hos flere av elevene, og det blir ofte trukket frem at Norge har olje og fisk som vi har tjent oss rike på. En elev ordlegger seg slik: «Jeg tror årsaken er at de landene i det globale Sør ikke har noe olje eller andre ressurser de kan selge til andre land. De har heller ikke råd til å skaffe ressurser for å lete etter olje.» Disse elevene ser ikke dette i sammenheng med et ubalansert makt – og bytteforhold, og virker dermed å avvise avhengighetsskolens fundamentale forståelse av at sør blir utnyttet av metropolene i nord.

Et par av elevene pekte også på klimaet som hovedårsaken til de de globale forskjellene. Den ene eleven fokuserte på hvordan det varme klimaet i sør gjør det lettere for sykdommer å spre seg, og at man dermed har dårligere helse og høyere dødelighet i den delen av verden. Den andre eleven fokuserte mer på hvordan klimaet rammet sør-landene i form av ekstremvær: «(...) i sør er det mye ekstrem vær som kan ødelegge hus og masse andre ting.» Selv om begge sitatene viser til klimaet, kan man likevel argumentere for at de skiller seg i form av hva som er problemets natur. Der den første eleven virker peke på noen mer latente, økologiske forhold i sør, kan den andre eleven som trekker inn ekstremvær, tolkes mer i retning av menneskeskapt klimaforandringer. Ettersom mye tyder på at dette er en konsekvens av industrialiseringen og overforbruket i nord (Cherniwshan, 2012), kan det følgelig bli sett på som eksterne forhold. På bakgrunn av dette vil eleven kunne ses i lys av Rissmann (2017), som mener at fattigdom må ses i sammenheng med de menneskeskapt klimautfordringene. Det er også noen av elevene som viser til at sør er preget av krig, konflikter og terrorisme, men i likhet med klima, er det stort sett vanskelig å avgjøre om elevene peker på interne eller eksterne konflikter.

Selv om den studien skal belyse elevs tanker omkring den globale ulikheten, kan det også være interessant å se på hvilke tanker de ikke gjør seg. Ut ifra datamaterialet virker for eksempel elevene ikke å legge skylden på den vanlige innbyggeren i de fattige landene i særlig stor grad. Synet på innbyggerne i de fattige landene som senere eller mindre smarte virker å være ganske fraværende blant elevene. En elev nevner riktignok kulturforskjeller, en annen manglende likestilling, og som vi så i starten av denne underkategorien var det enkelte som impliserte at de fattige landene manglet kompetanse og vilje, men dette er det nærmeste man kommer en slik holdning.

Ser man alle disse elevene som peker på interne under ett, er det tydelig at de har en myk tilnærming i deres årsaksforklaring av den globale ulikheten, i henhold til Tabell 1 (s. 16). De virker å ha et fokus på sør sine interne mangler og begrensninger, i form av ressurser, råvarer, utdanning, teknologi og utvikling, og legger dermed ansvaret for fattigdommen på de fattige selv. Ifølge Andreotti (2006) vil en slik tilnærming, hvor man ignorerer sør sin manglende kontroll over sine egne ressurser, være utgangspunktet for en rettferdiggjørelse av utviklingsprosjektet som et nytt siviliseringsoppdrag. I et postkolonialistisk perspektiv vil disse elevbesvarelsene også være preg av eurosentrisk holdninger, ettersom elevene måler det globale sør opp mot den vestlige idealstandarden og derav ser alle deres mangler.

4.1.2. Eksterne forhold

I denne kategorien finner man de elevene som forklarer de store forskjellene ut ifra eksterne forhold. Disse elevene legger ikke skylden på landene i sør, men peker heller på hvordan sør-landene har vært, og fortsatt er utsatt for utnyttelse gjennom kolonisering og et ubalansert verdenssystem. Hvor vidt elevene viser til den historiske utnyttelsen,

asymmetriske strukturer eller en kombinasjon av begge varierer imidlertid veldig. Ut ifra besvarelsene kunne 15 av 56 elever plasseres innunder denne kategorien.

De aller fleste elevene i denne kategorien mener at den bakenforliggende årsaken til forskjellene vi ser i dag er et resultat av ulike historiske årsaker, der eksterne aktører har spilt en stor rolle. De trekker frem den historiske utnyttelsen sør har vært utsatt for gjennom kolonisering og tapping av naturressurser, og i motsetning til de elevene som er plassert under interne forhold, mener de at den underutviklingen og fattigdommen vi ser i disse landene ikke er naturlig, men et resultat av kolonimaktens bruk av koloniene for egen vinning. En del av disse elevene peker utelukkende på den historiske utnyttelsen som årsak, slik som disse to:

Jeg tror årsakene til de store forskjellene mellom det globale Nord og Sør er at de landene i Nord koloniserte landene i Sør før, og da ble det uthentet veldig mye naturressurser for landene i Nord. Og da har landene i Sør gått glipp av mye penger de kunne ha tjent på naturressursene.

Hadde ikke de sørlige landene blitt fra tatt masse utstyr og mat for lenge siden kunne de kanskje ha kommet så langt som vi har kommet i dag.

Elevene antyder her at de forskjellene vi ser i dag mest sannsynlig ikke hadde eksistert uten den historiske utnyttelsen, og ved å vektlegge de eksterne forholdene i årsaksforklaringen skriver de seg inn i den avhengighetsteoretiske tradisjonen. Selv om elevene ser betydningen av den historiske utnyttelsen for fremveksten av den globale ulikheten i dag, er utnyttelsen nettopp historisk. Det virker som at disse elevene oppfatter utnyttelsen som et tilbakelagt kapittel, og bryter dermed med den avhengighetsteoretiske tanken om et system hvor sør fortsatt blir utnyttet. Selv om elevene tydeligvis mener at sør har vært skadelidende under den historiske utnyttelsen, impliserer imidlertid det andre sitatet at vi (nord) hadde vært på det samme stadiet uavhengig av denne utnyttelsen. Eleven fastslår dermed at nord riktignok har underutviklet sør, men virker ikke å være enig med Hickel (2017, s. 29) i at sør har utviklet nord. Man kan også fornemme en forståelse av at utviklingsveien er gitt å være den nord har gått, og kan således også ses i sammenheng med moderniseringsteoriens universalitet.

Videre er det flere av elevene som beskriver et system som fortsatt er med på å opprettholde denne ulikheten:

Jeg tror de store forskjellene mellom nord og sør har noe å gjøre med industri, det er letter å produsere ting som f.eks sjokolade i africa. Det som lager den sjokoladen, blir betalt veldig lite og det gjøre de fattige enda fattigere. mens de rike som selger det, setter mye høyere tilbud på sjokoladen enn det de kjøpte den for, som gjøre de rike enda rikere.

Dette synet på de globale strukturene virker å være i overensstemmelse med det synet Frank (i Smukkestad, 2009, s. 90) presenterer gjennom sin metropol-satellitt-modell. Her beskriver elevene et asymmetrisk system, der metropolene i nord utnytter satellittene i sør for billig arbeidskraft, for å maksimere sin egen profitt, og et system som gjør det umulig for de fattige landene å komme seg ut fattigdommen. I dette systemet er nord de soleklare vinnerne og sør de soleklare taperne, og bidrar til å utvide de globale forskjellene. En slik forståelse av den økonomiske globaliseringen og det internasjonale handelssystemet er også i tråd med Amin (1996), som beskriver det som en global polarisering. Sett under ett virker ikke elevene å dele troen til Wallerstein (1974) om at periferien faktisk kan kjempe seg opp og frem i dette systemet på tross av dårlige forutsetninger.

Blant de elevene som peker på eksterne forhold, er det flere som trekker frem både den historiske utnyttelsen og de globale strukturene i dag, og ser disse to i sammenheng.

Jeg tror kanskje at årsaken til de store forskjellene stammer fra koloniene, når land som Frankrike og Storbritannia koloniserte og overtok land, og tjente seg rike på koloniene. Mange av de landene som er en del av det globale Sør har vært rike i lang tid. Og pga. globalisering så er det vanskelig å komme seg ut av en dårlig økonomisk tilstand fordi de rikere landene forblir rike, mens de fattigere landene forblir fattige.

Jeg tror en av årsakene er at de nordlige landene har utnyttet de sørlige mye både i fortiden og i nåtiden. Mange sørlige land har nå stor gjeld som de strever med å betale ned og holder økonomien deres nede. Nordlige land har importert varer ut av de landene og tjent penger som egentlig tilhører til sørlige landene.

(...) landene i Nord har ofte utnyttet landene i sør (...) Grunnet dette har landene i Nord ofte hatt mer ressurser, og en utviklingsperiode som har vært raskere. Dette har ledet til en global dominans.

Disse elevene ser ikke på vestlige imperialisme og utnyttelse av sør som et tilbaketrukket kapittel, slik de elevene vi så innledningsvis i denne underkategorien gjorde, men viser til at dette fortsatt er tilfelle. De trekker videre tråder mellom historiske hendelser og samtiden, og viser til at dagens asymmetriske maktforhold og globale strukturer er et resultat av kolonitiden. I tillegg til å støtte Frank (i Smukkestad, 2009, s. 90) og Wallerstein (1974) i sine beskrivelser av et globalt verdensmarked der sør og nord konkurrer på ulike vilkår, viser elevene hvordan dette skjeve forholdet har utviklet seg gjennom historisk utbytting og undertrykkelse. Den avhengighetsteoretiske forståelsen virker dermed å være gjennomgående i deres årsaksforklaring. Elevene poengterer at det var den historiske utnyttelsen som både muliggjorde den raske utviklingen i nord og frarøvet sør den samme muligheten, og viser til at utviklingen i nord og underutviklingen i sør står i et dialektisk forhold til hverandre. En slik forståelse av utviklingsprosessen er dermed i tråd med det narrative Hickel (2017, s. 29) beskriver, en fortelling om hvordan sør har utviklet nord.

Elevene i denne underkategorien fokuserer utelukkende på eksterne forhold i sine årsaksforklaringer, i form av historisk utnyttelse, globale strukturer og et urettferdig system, og selv om man finner elementer fra moderniseringsteoretisk tankegang hos enkelte av elevene som peker på en historisk utnyttelse, ser vi at disse elevene hovedsakelig skriver seg inn i den avhengighetsteoretiske tradisjonen. Ser man disse funnene opp mot tidligere forskning ser man at også Klein (2018) fant slike avhengighetsteoretiske forklaringer på fattigdom blant lærerstudenter, og det samme gjorde Oscarsson (2005) hos svenske elever. Ved å se disse elevene i lys av Andreotti (2006) og Tabell 1 (s. 16), ser man at disse elevene samsvarer med den kritiske tilnærmingen. Her fokuserer man på et skjevt maktforhold mellom nord og sør, og legger skylden på et urettferdig globalt system.

Smukkestad (2009, s. 90) mener at eksterne forhold riktignok er betydelige faktorer i fremveksten av globale ulikhet, men han advarer mot at slike forklaringer, som overser interne forhold i sør, kan føre til at lederne i disse landene fraskriver seg alt ansvar.

4.1.3. Sammensatt årsaksbilde

Denne kategorien rommer elevene som peker på både interne og eksterne forhold i årsaksforklaringene sine, og dermed beskriver et mer sammensatt årsaksbilde. Det var 15 elever som kan plasseres her. De aller fleste av disse elevene, i likhet med mange av

de som er plassert innunder *eksterne forhold*, peker på koloniseringen og et urettferdig verdenssystem som sentrale kilder til de globale forskjellene, men mener at dette alene ikke kan forklare de store forskjellene mellom nord og sør. Ifølge elevene er interne faktorer som klima, ulik utvikling, tilgang til råvarer og politisk ledelse også en del av årsaksbildet. Videre vil jeg presentere og diskutere noen av de mest representative svarene.

Noen av elevene i denne kategorien kan ses i sammenheng, i form av at de har en felles oppfatning av et skjevt system, samtidig som de trekker inn en asymmetrisk utviklingsprogresjon uten å sette det i sammenheng med de eksterne forholdene. Tre av disse skriver dette:

Jeg tror dette kan være at sørlige områder er mer utsatt for naturkatastrofer siden det er varmere der og derfor større sjanse for naturkatastrofer. Det er også vært europeiske land som har utnyttet de sørlige landene som med f.eks. kolonier. De sørlige landene har heller ikke gått igjennom de samme endringene som nordlige land, og er har derfor ikke utviklet seg sånn som de nordlige. Sørlige land blir også i dag utnyttet av nordlige land, ved f.eks. tekstil fabrikker.

Jeg tror årsakene til de store forskjellene mellom det globale Nord og Sør er at flere land i Nord bruker varer i Sør til å produsere for eksempel biler. Med metaller utvinnet i Sør. Dette har gjort at land i Nord har langt mer ressurser og er mye rikere enn land i Sør. jeg tror en annen årsak er at mange land i Nord fikk i gang industrien før de i Sør. Dette gjorde at land i Nord fikk et forsprang og er derfor mye rikere i dag.

Jeg tror årsakene til de store forskjellene mellom det globale nord og sør er at den nordlige delen av verden, spesielt Europa fikk den industrielle revolusjon lenge før den sørlige delen. Europa koloniserte mesteparten av det globale sør og tappet de for naturressurser. Koloniene havnet også i gjeld til de europeiske kolonimaktene. Derfor har det blitt vanskelig for landene å få en stabil økonomi. Landene i det globale sør greier heller ikke å fordele godene utover befolkningen. Derfor får noen få mennesker veldig mye mens resten er fattige.

Gjennom elevenes oppfatning av et globalt system der nord utnytter sør for både råvarer og billig arbeidskraft legger de seg tett opp til avhengighetsteoretiske perspektiver, i henhold til Amin (1996), Wallerstein (1974) og Frank (i Smukkestad, 2009) sine tanker. Vi ser imidlertid at elevene også trekker inn interne faktorer som manglende evne til å fordele goder, klima og intern utvikling. Elevene antyder at noe av den globale ulikheten skyldes at de sørlige landene ikke har gjennomgått de samme industrialiserings – og utviklingsprosessene som nord, uten å koble dette opp mot utnyttelsen eleven mener har funnet sted. Den første elevens bruk av ordet *heller* er helt essensielt i tolkningen av dette, ettersom det er med på å isolere sør sin utvikling fra den tidligere setningen som omhandler kolonisering. Dette kan oppfattes som at eleven betrakter det som to adskilte prosesser uten sammenheng med hverandre. Basert på disse tolkningene bærer årsaksforklaringene også preg av moderniseringsteoretiske innslag, hvor man legger vekt på at industrialisering og modernisering i henhold til den vestlige modellen er veien å gå. Etter min mening virker det likevel som at det er den avhengighetsteoretiske diskursen som kommer tydeligst til syne blant disse elevene. Like fullt kan man tolke elevene dit hen at det blir litt for enkelt å legge all skyld på nord og et urettferdig markedsliberalistisk verdenssystem, og de unngår dermed den ansvarsfraskrivelsen som Smukkestad (2009, s. 90) advarer mot. Det er videre interessant at elevene trekker inn elementer fra både avhengighets- og moderniseringsteori i sine årsaksforklaringer, og

vitner om at det ikke nødvendigvis eksisterer et dikotomisk forhold mellom de to teoriene.

En annen elev mener at «noen av landene har hatt en industriell revolusjon som har ført til at de har vært moderne og har fått mye positiv påvirkning fra globalisering» og kan være litt vanskeligere å tolke. På den ene siden tegner dette et bilde av et system som gagnar de moderne og industrialiserte landene i likhet med avhengighetsteorien, men på den andre siden kan det også tolkes som at noe av problemet ligger i sør sin manglende industrialisering og modernisering, noe som er tett tilknyttet moderniseringsteoriene.

En annen elev, som i tillegg til å nevne klimaet og tilgangen til ressurser som mulige årsaker, er også opptatt av koloniseringen, men er som eneste elev i denne studien av den oppfatning at dette var positivt for koloniene. Eleven mener Australias gode økonomi og følgelig deres tilhørighet i det globale nord skyldes at de tidlig ble okkupert av Storbritannia. Dette kan muligens fremstå som et kuriøst standpunkt for mange, men en slik tankegang finner man også igjen hos blant andre Warren (1973, 1980 i Hesselberg, 2018, s. 34) og Moradi (2008), som begge hevder at de negative konsekvensene av kolonitiden er overdrevet.

I denne kategorien ser vi at en del av elevene kombinerer interne og eksterne forhold i sine årsaksforklaringer, og henter elementer fra både avhengighets – og moderniseringsdiskursen. Ifølge Oscarsson (2005) hadde 1 av 5 svenske elever en tilsvarende forståelse i 2003 og lærerstudentene i Klein (2018) sin studie trakk også inn flere ulike diskurser i sine årsaksforklaringer. Ifølge Oscarsson (2005, s. 32) har disse elevene som trekker inn både interne og eksterne forhold i forklaringene sine en mer kvalifisert kunnskap og en dypere innsikt i fattigdomsproblematikken.

4.1.4. Oppsummering

Tabell 5. Frekvenstabell over elevenes årsaksforklaringer.

Årsaker	Frekvens
Ressursmangel (fattigdom, utdanning, helsetilbud)	9
Råvaremangel	7
Manglende utvikling (industrialisering, teknologi)	14
Intern struktur (system, intern fordeling, ledere, korrupsjon)	10
Manglende globalisering	2
Manglende bistand	1
Historisk utnyttelse	20
Asymmetriske strukturer (system, gjeld)	13
Uklare (krig, klima)	7
Antall elever som utelukkende peker på interne forhold	16
Antall elever som utelukkende peker på eksterne forhold	15
Antall elever som peker på både interne og eksterne forhold	15

Som vi ser oppsummert i Figur 2, er det vanskelig å finne noen klare mønstre eller tendenser i elevenes tanker omkring årsakene til de store forskjellene mellom nord og sør. Elevenes årsaksforklaringer fordeler seg ganske jevnt utover de som utelukkende peker på interne forhold, de som utelukkende peker på eksterne forhold og de som peker

på et sammensatt årsaksbilde. Vi har også sett hvordan de elevene som peker på interne forhold kan ses i sammenheng med en moderniseringsorientert diskurs, og at de som peker på eksterne forhold bygger forklaringen sin på tankegods hentet fra avhengighetsskolen. Vi har imidlertid sett at enkelte av de som viser til den historiske utnyttelsen og koloniseringen, også henter elementer fra moderniseringsteorien. Ettersom elevene som peker på et sammensatt årsaksbilde stort sett trekker inn ideer fra begge diskursene, men virker å legge mest vekt på globale strukturer og avhengighetsteoretiske elementer, kan det virke som at modernisering- og avhengighetsdiskursen er like fremtredende i elevene årsaksforklaringer.

4.2. Løsninger

I denne delen vil elevenes tanker omkring hvilke løsninger de mener kan bidra til å utjevne de store globale forskjellene, og datamaterialet som blir presentert vil dermed hovedsakelig bestå av elevenes svar på spørsmål 2 på oppgavearket: *Hva mener du kan gjøres for å utjevne disse forskjellene?* For å komplementere elevenes syn på løsninger vil jeg imidlertid også trekke inn noen av elevenes svar på spørsmål 3, der de ble spurt om hvem som har ansvaret for at forskjellene utjevnes. Elevene blir kategorisert ut ifra om de peker på *ekstern hjelp og interne forandringer, globale strukturendringer* eller en *flerdimensjonal løsning*. Figur 2 er ment å gi et inntrykk av hvilke elementer elevene inkluderte i sine strategier.

4.2.1 Ekstern hjelp og interne forandringer

Det var så mye som 31 av elevene som mente at for å utjevne de globale forskjellene var man nødt til å gjøre endringer internt i landene i sør. Det var riktignok 4 elever som mente at sør kunne klare dette på egenhånd, men majoriteten av elevene ga uttrykk for at de var avhengig av hjelp fra nord: «Gi mer til de som er fattige.» «Vi kan hjelpe dem til å bli rike. Vi kan hjelpe dem til å få det de trenger. For det er vi som har nok ressurser til det.» Det handler altså om at det velstående nord må overføre noe av sin rikdom til sør, slik at de fattige får det bedre. De fleste av disse elevene mener hovedsakelig at det er en form for økonomisk hjelp som må til, men akkurat hvordan denne økonomiske hjelpen skal se ut og hva den



Figur 2. Ordsdy som illustrerer elevenes ulike komponenter i deres strategier for å utjevne global ulikhet. Røde ord kan ses i sammenheng med underkategorien ekstern hjelp og interne forandringer, mens de grønne ordene er tilknyttet underkategorien globale strukturendringer. Størrelse indikerer hyppighet.

skal brukes på, er det litt mer uenighet rundt. Enkelte elever peker simpelthen på en overføring av penger og ressurser uten å spesifisere hva dette skal brukes på, mens andre utdyper litt mer. Flere av elevene er opptatt av at nord er nødt til å bidra med en form for oppstartshjelp, og uttrykket «få de på beina» går igjen i elevtekstene. Noen av disse spesifiserer at denne oppstartshjelpen bør komme i form av lån, og det er flere av elevene som viser til Marshallhjelpen Norge mottok etter andre verdenskrig som en slags oppskrift på hvordan dette burde gjøres: «For å utjevne disse forskjellene, mener jeg at «vi» kan gi økonomiske bistander lignende på Marshallhjelpen som mange land fikk på 1900-tallet for å hjelpe landene komme seg på beina.» På bakgrunn av dette kan det virke som at elevene ønsker at staten skal spille en litt større rolle, i tråd med moderniseringsteoretikerne på 50-tallet.

Noen elever peker på at pengene må fordeles mer utover i de fattige landene: «(...) nord må (...) passe på at pengene kommer til gode for befolkningen. Det er viktig at ikke enkeltpersoner får pengene.» Disse elevene snakker dermed om at man er nødt til å endre noen av de interne strukturene i sør, slik at man får en mer rettferdig fordeling. Et par elever mener at det er sør selv sitt ansvar å sørge for dette, mens flesteparten peker på at det er nord som må sørge for at pengene blir brukt riktig ettersom sør ikke klarer dette selv.

Andre elever gir uttrykk for at forskjellene kan utjevne seg så lenge de fattige landene i sør gjennomfører en industrialisering- og moderniseringsprosess:

For å utjevne dette hadde det f.eks vært en mulighet å låne bort penger til de landene som trenger det. Slik at de kan starte en industri og tjene penger.

At vi passer på at alle land er moderne og ingen land ligger langt bak de andre land. Vi kan også passe på at de landene som ikke har hatt en industriell revolusjon får dette.

Landene kan prøve å bygge seg opp igjen med mål av å være et moderne land som i nord. Hvis de klarer ikke så er donering et valg. Hvis donering av ubrukte saker som telefoner og andre ting som land trenger kan gjøres lettere, vil det hjelpe mye. Landene i sør kan også hjelpe hverandre med å bygge seg opp igjen ved globalisering.

Flertallet av disse (representert ved øverste og midterste sitat) virker å mene at sør er avhengig av nord sin hjelp for å gjennomføre dette, og at de økonomiske overføringene og lånene som ble omtalt tidligere må gå til dette. Denne strategien virker å være tatt ut ifra moderniseringsteoriens håndbok. I denne tankegangen er modernisering ensbetydende med fremgang, og elevenes syn på veien til utvikling virker å tilsvare det Rostow (i Smukkestad, 2009) illustrerer i sin faseteori. I en moderniseringsorientert tankegang har sør verken den tilstrekkelige kapitalen eller kunnskapen som trengs for å initiere denne industrialiseringsprosessen, og er dermed avhengig av hjelp fra nord. Elevene virker å dele denne oppfatningen, og tegner et bilde av et nord som strekker ut en hjelpende hånd til sør fra toppen av utviklingsstigen, og forsøker å løfte dem oppover. I det nederste sitatet ovenfor kommer synet på det vestlige, moderne samfunnet, som et ideal alle samfunn burde strekke seg etter, enda sterkere til uttrykk, når eleven sier at sør er nødt til å ha landene i nord som mål for egen utvikling. Strategien går dermed ut på å imitere den vestlige modellen for utvikling og etterstrebe det moderne samfunn i nord, og er i overensstemmelse med det moderniseringsteoretiske synet på utvikling. Det er imidlertid verdt å merke seg at denne eleven mener at dette er noe sør klarer på egenhånd, og blir understreket av elevens svar på spørsmål 3 (ansvar), der hen skriver at det er landene i sør sitt eget ansvar for å løse problemene. Videre, ved å peke på at

landene i sør kan løse problemene ved en større grad av globalisering, legger hen seg også tett opp mot den nyliberalistiske strategien. Her løses alle problemer gjennom økt globalisering og tettere integrering på det kapitalistiske verdensmarkedet.

I forlengelsen av dette industrialiseringsoptimistiske synet vil jeg også trekke frem en elev, som i tillegg til å vise til behovet for fred og bistand, er veldig opptatt av at økonomisk vekst:

Jeg mener at for å utjevne disse forskjellene så må de landene i Sør først og fremst få til en økonomisk vekst og investere i fabrikker, helsesenter og andre økonomiske tiltak. Og satse på økonomisk vekst. Men for å få til det må all krig ta slutt og land i Nord kan hjelpe med å sende penger og andre ressurser.

Denne eleven setter industrialisering og økonomisk vekst i sammenheng, og hevder at en økonomisk vekst vil utjevne forskjellene. Også denne eleven skriver seg dermed inn i den moderniseringsteoretiske tradisjonen, ettersom antakelsen om at den økonomiske veksten kommer til å dryppe ned på alle samfunnslag, den såkalte «trickle-down»-effekten, står sentralt i både elevbesvarelsen og moderniseringsteori. Videre er det tydelig at eleven er opptatt av både industrialisering og mer menneskelige behov, ettersom man skal investere i både industri og helsesenter.

Blant elevene finnes det flere som mener at veien til økonomisk vekst ikke nødvendigvis går gjennom investeringer i industrialisering, men at man heller bør investere i infrastruktur, arbeidsplasser og utdanning:

Jeg mener at hvis alle de blå landene støtter de røde landene, så vil de røde bli blå fortere. De kan gjøre det med å hjelpe å bygge deres infrastruktur, sånn som veier, sykehus og skoler. Når det blir skoler og annen infrastruktur, kan folket jobbe med bedre jobber, som gir økonomisk vekst

Den bistandshjelpen som denne eleven beskriver kan ses i sammenheng med det synet som dominerte blant utviklingsøkonomene på 50-tallet, der man konsentrerte seg om å forbedre det økonomiske og materielle næringsgrunnlaget til befolkningen, gjennom å blant annet bygge ut skoler, vei og industri for å kunne produsere arbeidsplasser. Dette sitatet representerer et utbredt syn blant elevene om at man er nødt til å ha fokus på utbedring av helse – og utdanningstilbud. Dette kan forstås som at elevene er opptatt av å dekke de grunnleggende behovene til folk, og kan dermed ses i sammenheng med den tredje utviklingsvei, hvor utvikling handler om å dekke de grunnleggende menneskelige behovene. En elev skriver at «man kan prøve å gi landet bedre utdanning så de har bedre muligheter», og er inne på det man kaller «empowerment» innenfor den tredje utviklingsvei. Dette handler om å skaffe seg større makt over sitt eget liv og muligheten til å forandre det, og utdanning er en måte å oppnå dette på.

En slik holdning om at sør er avhengig av nord sin veiledning og kunnskap for å komme seg ut av fattigdommen virker å være utbredt hos elevene, og de virker å ha en klar oppfatning av at den kunnskapen og kompetansen som finnes i sør ikke er tilstrekkelig til å kunne utvikle seg på egenhånd. En elev skriver følgende:

Jeg mener at landene i nord kan hjelpe de i sør som sliter under ledelsen av dårlige ledere og få ned de og hjelpe økonomisk de landene som sliter. Jeg mener det som trengs er og få de ustabile landene på beina og hjelpe dem med og finne en vei som er best for landet og folket.

Denne eleven tar riktignok til orde for at man må hjelpe de å finne en vei som er best for landet og folket, og kan således ses i sammenheng med en mer alternativ utvikling. Her legger man til grunn at alle samfunn er ulike, og at importerte strategier, som den man finner i moderniseringsteori, ikke er løsningen. En sentral tanke innenfor et slikt syn på utvikling er imidlertid at forandring først og fremst må skje innenfra, og ved å si at nord må hjelpe til med å finne veien videre, bryter eleven delvis med en slik tankegang, ettersom det impliserer at sør ikke vil ha full frihet til å ta sine egne valg. Utgangspunktet til eleven er å gjøre det beste for befolkningen, men hva som er best for disse, virker det som at det er nord som vet. En elev skriver videre at «de nordlige landene burde hjelpe dem med utdanning og gi dem kunnskap slik at de kan hjelpe seg selv». Denne eleven gir også uttrykk for at sør er avhengig av nord sin kunnskap for å kunne utvikle seg og komme seg ut av fattigdom, og kan ses i sammenheng med det kinesiske ordtaket: «Gi mannen en fisk, og han har fisk hele dagen. Lær ham å fiske, og han vil ha fisk resten av livet.» Avhengighetsteorien og strukturalismen, som er opptatt av de ekstra hindrene sør står overfor, vil nok påpeke at det er liten nytte i å lære mannen å fiske så lenge han ikke har tilgang til verken fiskeutstyr eller fiskerettigheter, og vannet er fullt av store fiskebåter som tråler opp all fisken.

En annen elev påpeker, at i tillegg til de teknologiske og økonomiske forskjellene, er også de politiske forskjellene nødt til å bli utjevnet, og går langt på vei i å antyde at nord bør hjelpe sør med å bli mer demokratisk. Sett opp mot den eleven som snakket om å finne veien som er riktig for landet, virker denne eleven å ta det litt for gitt at demokrati er løsningen. Dette kan ses i sammenheng med moderniseringstanken om at de underutviklede landene kan klatre på utviklingsstigen ved å adoptere vestlige institusjoner, og at økonomisk utvikling og demokratisering går hånd i hånd. Eleven føyer seg dermed inn i rekken av elevene som mener at nord og sør må klemme hverandre så hardt at modernitetens farger, de vestlige verdiene og kunnskapen, smitter over.

På bakgrunn av disse resultatene og den påfølgende drøftinga er det tydelig at disse elevene er tett tilknyttet moderniseringsteorien. Det dominerende synet i dette utsnittet av datamaterialet virker å være at sør er nødt til å imitere den vestlige utviklingsprosessen og tilegne seg de vestlige verdiene, og bryter med tanken innenfor alternativ utvikling om at utviklingslandene må få frihet til å finne sin egen vei. For mange virker vekst, industrialisering og modernisering å være en sentral del av løsningen, og elevene svarer således indirekte på spørsmålet om «hvor vidt vår klode har økologisk kapasitet til at befolkningen i Sør kan følge i de sporene som de «utviklede» landene har tråkket opp gjennom sin historie». Man kan tolke elevene dit hen at dette ikke er noe stort problem. Dette er i strid med slike som Gilbert Rist (2019), som hevder at vekst- og markedsoppsettelsen ikke er forenlig med bærekraftig utvikling, og ser nedvekst som det eneste alternativet. Det er imidlertid vanskelig å vite om elevene ikke ser sammenhengen mellom industrialisering og klimautfordringene, om de er teknologioptimister, eller ikke er bekymret for klimaforandringene i det hele tatt. Sistnevnte er imidlertid lite trolig, med tanke på at undersøkelser viser at dagens unge ser på klimaforandringene som den største trusselen (World economic forum, 2017). Videre virker heller ikke elevene å være bekymret for vestliggjøringen og tapet av den tradisjonelle kulturen, som Waldrop (2013, s. 124) peker på som mulige konsekvenser av moderniseringen. Poenget hennes er at sør sine tradisjonelle farger vil bli forsvinne, i takt med at modernitetens farger smitter over.

Disse elevenes svar på spørsmål 3, der de blir spurt om hvem som har ansvaret for at forskjellene utjevnes, virker til en viss grad å reflektere elevenes strategier, som i hovedsak er basert på hjelp fra nord. De fleste plasserer ansvaret på nord sine skuldre, og selv om færreste av elevene spesifiserer hvem det er i nord som har ansvaret, peker flere på «staten», «regjeringen» og «de globale lederne», og kan tolkes som at det er myndighetene og de som har makt som har det største ansvaret. Det er likevel mange elever som svarer at «alle» har ansvaret, og kan tolkes dit hen at det er et felles globalt ansvar. Dette kan også ses i sammenheng med en del av elevene som mener at FN også må ta en del av ansvaret, og de som peker på et slags delt ansvar mellom nord og sør: «Vi kan støtte de og hjelpe de på veien. Til slutt klarer det globale sør å fikse problemet selv». Et par av elevene mener videre at landene i sør har ansvaret for å be nord om hjelp, slik at nord kan komme til unnsetning. En elev skriver følgende:

Jeg mener landene som selv sliter har ansvaret for spesielt en ting: Å be om hjelp. Vi landene i Nord kan høre disse ropene om hjelp og lytte til de. Det er en grunn til at de spør om hjelp, og hvis vi tenker oss godt nok om har vi ting vi kan ofre for at andre kan få leve. (...)

Dette kan ses på som nok et eksempel på en elev som presenterer et narrativ der sør spiller rollen som de stakkarslige menneskene i nød, og nord spiller helten som ofrer seg selv slik at «andre kan få leve». I tillegg til å skape et tydelig skille mellom «oss» og «dem», viser også eleven at ansvaret hviler på et solidarisk og moralsk grunnlag.

Gjennom datamaterialet har vi sett at bistandsånden står sterkt hos elevene, og omtrent halvparten av elevene viser til en form for ekstern hjelp i sin strategi. Det blir lagt vekt på at landene i nord kan utjevne forskjellene ved å hjelpe sør med penger, lån, kunnskap og modernisering, og på individnivå er det også mange av elevene som viser til at de kan donere penger og andre ting. Kritikere peker på flere problematiske sider ved en slik tilnærming til bekjempelse av fattigdom, der strategien utelukkende blir basert på hjelp utenfra. Disse hevder at utviklingshjelp er et skalkeskjul for vestlig imperialisme, og brukes for at nord og de tidligere kolonimaktene fortsatt skal kunne fjerne styre sør og forme dem i sitt eget bilde. Det resulterer i en bistandsavhengighet som gjør mottakerlandene sårbare for press fra giverlandene, ettersom bistand kan bli brukt som belønning og som straff, og strukturtilpasningsprogrammene er et eksempel på hvor galt det kan gå. En kritikk som treffer enda hardere når man ser det i sammenheng med universelle verdiene som elevene presenterer.

Det at flesteparten av disse elevene mener at nord bør strekke ut en hjelpende hånd til sør for å utjevne de globale forskjellene er ikke overraskende. Gjennom det sosialkonstruktivistiske synet på kunnskap legger man til grunn at mennesker produserer og tilegner seg kunnskap i den konteksten de lever i, og forteller oss dermed at elevene blir påvirket av omgivelsene. I det norske samfunnet blir de problematiske sidene ved utviklingshjelp i liten grad problematisert, og det positive synet på bistand dominerer. Tvedt (2005) beskriver hvordan den norske bistanden er blitt løftet frem som et prosjekt som bygger på udiskutable gode verdier, hvor man har klart å male et bilde av Norge som barmhjertig og solidarisk. I henhold til Bakken & Børhaug (2009) er det også dette narrative elevene eksponeres for på skolen gjennom solidaritetsprosjekter, som i liten grad blir problematisert (Breilid, 2017). Hvis det er slik at norske elever blir sosialisert inn i et samfunn der bistand blir satt på piedestall, er det naturlig at også løsningene deres baserer seg på dette. Slike strategier var også de mest fremtredende blant elevene i

undersøkelsen til Fagerslett (2014), og bygger oppunder funnene av en utbredt bistandsånd.

Ved å ta på seg de postkoloniale brillene åpenbarer det seg noen tydelige orientalske holdninger blant elevene i denne underkategorien. Elevbesvarelsene bærer preg av at det er «vi» i nord som lever det gode liv og besitter en «kunnskap» som «de» i sør mangler. Vi er derfor nødt til å overføre denne kunnskapen slik at «de andre» kan få det like godt som «oss», og samsvarer med Said (1978) sine beskrivelser av orientalismen. Det er nettopp slike holdninger Bakken & Børhaug (2009) og Tvedt (2005) peker på at kan være et biprodukt av en ukritisk presentasjon av bistand, hvor man definerer «de andre» ut ifra alt de mangler.

Også ifølge Andreotti (2006, 2011) kan denne hjelpen være kontraproduktiv, ettersom det er med på å videreføre kolonialiseringen av sinnet. På samme måte som Vesten har kolonisert det mentale bildet av mais slik at den er gul, har de også kolonisert de mentale forestillingene våre av kunnskap, utvikling, institusjoner og verdier. Gjennom elevenes besvarelser kommer disse vestlige, koloniserte forestillingene tydelig til uttrykk, i form av elevenes syn på den vestlige utviklingsmodellen, den vestlige kunnskapen og de vestlige demokratiske verdiene som universelle. Ettersom elevene ikke er bevisst disse kolonialiserte forestillingene og er overbevist om disse elementenes universale verdi, er det ikke rart at elevene ønsker å overføre disse elementene til sør, slik at de får oppleve den samme lykken som oss. Gjennom slike holdninger og forståelser er man imidlertid med på å opprettholde de samme mentale strukturene og et asymmetrisk forhold som er med på å usynliggjøre kunnskapen i sør, ifølge Andreotti (2011). Man skaper en situasjon der sør ønsker å ta imot den hjelpende hånda for å komme seg oppover stigen. De ønsker å ta imot den tette omfavnelsen fra nord, i håp om at modernitetens farger smitter over på dem også. For Andreotti (2006) er derfor noe av det viktigste man kan gjøre for å bekjempe den globale ulikheten å reflektere rundt sine egne antakelser og mentale forestillinger. Spivak (1988) advarer også mot at en slik naturalisering av vestlige verdier som universelle er med på å kamuflere den utnyttelsen sør har vært utsatt for gjennom kolonisering, og fortsatt er utsatt for gjennom urettferdige globale strukturer.

Ser man disse elevene opp mot Andreotti (2006) sin myke og kritiske tilnærming til globalt medborgerskap, vil disse elevene ligge tett opp mot den myke og humanitære tilnærmingen. Ut ifra Tabell 1 (s. 16) ser man at gjennom en slik tilnærming vil strategiene i stor grad handle om humanitær bistand som springer ut av solidariske prinsipper, og tar sikte på å endre de interne strukturene i sør som hindrer utvikling. Endringene skjer fra utsiden, og de bygger på en universal tankegang. Elevene i denne underkategorien, og følgelig majoriteten av utvalget, baserer strategiene sine stort sett på hjelp i fra nord, og virker å fremstille nord sitt syn på verdier, utviklingsvei og et «gode liv» som universale. Ettersom elevene ønsker at sør skal følge den universale «oppskriften» på veien til idealsamfunn tilsvarende vårt, vil de i stor grad sammenfalle med elementer i den myke tilnærmingen.

Vi ser at elevene i denne underkategorien virker å basere strategiene sine for å utjevne de globale forskjellene på bistand og moderniseringsteoretiske ideer. Nyliberalistiske løsningsstrategier kommer også eksplisitt til syne hos noen av elevene, men som Smukkestad (2009, s. 138) poengterer, er det ikke mye som skiller disse strategiene fra de moderniserings-orienterte, med unntak av statens rolle. Ettersom de færreste av

elevene gir uttrykk for hvilken rolle staten skal spille i sine strategier, er det derfor vanskelig å skille mellom hvilken av de to utviklingsteoriene som legges til grunn. Felles for alle elevene plassert i denne kategorien er i hvert fall oppfatningen av at forskjellene mellom det globale nord og sør kan utjevnes uten endringer i de globale makt – og handelsstrukturene.

4.2.2. Globale strukturendringer

Av de 56 som deltok i studien var det 12 elever som utelukkende var opptatt av å utjevne det asymmetriske forholdet mellom nord og sør, og adressere de globale strukturene som eksisterer i dag. Der mange av tidligere nevnte elever mente at nord var nødt til å gjøre mer for å hjelpe de fattige landene, mener flere av disse elevene at nord heller burde konsentrere seg om å slutte å utnytte dem:

Rike landene må slutte å utnytte det fattige landene. La det fattige landene beholde råvarene selv.

Det jeg mener kan gjøres er å slutte å dra nytte for våres egne behov ut av disse u-landene som for eksempel diamant graving i Afrika.

Jeg mener at for utjevne disse forskjellene, så må vil gi lik penger til de som jobber i «sør» landene, som de som jobber i «nord» landene hvis de gjøre samme jobb. Man kan bli betalt 400 tusen kroner i året hvis man jobber i klesfabrikk i Norge mens hvis man gjør det i for eksempel Asia, får man 12 kroner om dagen.

Jeg mener noe av det vi kan gjøre for å endre på dette er å redusere fattigdom. Dette kan vi gjøre ved at folk som handler i butikker kan være mer bevisst når de handler. For eksempel spør om info om varene du handler og handle hos bedrifter som er bevisst på menneske rettigheter. Og du kan spre informasjon om den økonomiske ulikheten.

Disse elevene er altså opptatt av at nord må slutte å utnytte sør, i form av billig arbeidskraft og utbytting av råvarer, og tar dermed til orde for at man er nødt til å gjøre noe med de globale spillereglene og det skjeve forholdet mellom nord og sør. De legger seg dermed tett opp mot avhengighetsteoretikernes kritikk av det eksisterende verdenssystemet, og synet på at båndene mellom nord og sør må adresseres. Som både Kvangraven (2021) og Hesselberg (2017, s. 36) understreker, finnes det et bredt spekter av ulike syn innenfor avhengighetsteori, der det blant er stor variasjon med tanke på hvor radikalt båndene skal endres. Jeg tolker elevene dit hen det er vanskelig å utjevne forskjellene innenfor systemet slik det er nå, og at man derfor er nødt til å endre strukturene. Selv om elevene ikke eksplisitt gir uttrykk for at båndene mellom nord og sør bør brytes, virker det likevel som at det er dette som legges til grunn om det ikke skjer endringer. På bakgrunn av dette kan elevene ses i sammenheng med en mer deterministisk utgave av avhengighetsteori, som ikke ser noe annet valg enn en selektiv frakobling fra verdensmarkedet og nord. Det at disse elevene utelukkende peker på en endring av de globale strukturene, og at disse endringene formodentlig er nødt til å gjøres av nord, tyder på en oppfatning av at det bevegelsesrommet som ikke-deterministiske teorier mener at sør har, ikke eksisterer. Felles for alle disse elevene er at de ser behovet for mer rettfærdige globale spillereglene, og kan således ses i sammenheng med forsøket på å innføre en ny og mer rettfærdig verdensordning på 70-tallet. Også her var målsetningen en endring i den globale maktfordelingen.

En annen elev ser også behovet for mer globalt samarbeid og solidaritet for å kunne bekjempe den globale ulikheten:

De som kan bli gjort for å utjevne disse forskjellene er hvis alle land går sammen for verden sitt beste og ikke bare sitt eget beste. (...) Men hvis alle land i verden hadde gått sammen for og bli kvitt alt det dårlige i land så tror jeg vi kunne ha utjevnet disse forskjellene.

Denne eleven har virker å ha en forståelse av at landene stort sett handler ut ifra egeninteresse, og at løsningen ligger i et tettere globalt samarbeid der man heller handler ut ifra globale interesser.

Videre var det også et par av elevene som tok til orde for en omfordeling av ressursene og godene som hovedsakelig er konsentrert i nord. Det er litt vanskelig å tolke om elevene således ønsker å forandre strukturene som produserer ulikheten eller om de sikter til en jevnere fordeling av rikdom. Uansett handler det i praksis om at elevene ønsker å ta fra de rike og privilegerte, og gi til de fattige og underprivilegerte for å skape et mer rettferdig forhold.

På bakgrunn av elevenes beskrivelse av et system som utnytter sør virker de å gi et anerkjennende nikk til Thomas Pogge (2008), som i tillegg til å mene at nord forsømmer sin positive plikt til å hjelpe de fattige landene, mener at de forsømmer sin negative plikt til å ikke forulempe de. Hvis man ser videre på hvem disse elevene legger ansvaret på (fra spørsmål 3), virker tendensen å være at de peker på nord. Flere begrunner dette med at det er nord som utnytter dem og følgelig har muligheten til å gjøre noe med det. Dette kan ses i sammenheng med de aspektene ved nord sitt handlingsansvar som Pogge (2008) kaller for skyld og mulighet. Etersom man er skyldig i både fremveksten og opprettholdelsen av fattigdommen, har man følgelig en plikt til å hjelpe dem som lider, og siden nord faktisk har muligheten til å stoppe utnyttelsen har de også en plikt til å gjøre det. Dette er imidlertid ikke helt svart-hvitt, som denne eleven illustrerer:

Jeg mener at alle landene oppe i Nord har et ansvar for å hjelpe land og mennesker som ikke har det like godt som vi. de rike landene blir rikere og rikere, mens de fattige blir fattigere og fattigere. De rike landene driver med uetisk handel. Barnearbeid, dårlig arbeidsvilkår osv.

På den ene siden er dette svaret i tråd med de elevene som viser til at nord utnytter sør, men på den andre siden ser vi at nord sitt ansvar også hviler på tydelig moralske prinsipper i form av at de må hjelpe de som ikke har det så godt. Eleven trekker dermed også inn Pogge (2008) sitt argument om menneskeverd i nord sitt handlingsansvar.

Basert på alt dette, kan disse elevene i stor grad knyttes til Andreotti (2006) sin kritiske tilnærming til globalt medborgerskap. Ut ifra Tabell 1 (s. 16) ser vi at denne tilnærmingen fokuserer på å forandre et urettferdig system og strukturer, og bakgrunnen for å gjøre noe med dette hviler på etiske og politiske prinsipper, fremfor moralske. Som de fleste av disse elevene viser til bør nord ta ansvar for å etablere et mer rettferdig forhold, fordi det er de som har kontrollen over og høster fruktene av dette asymmetriske systemet. Vi ser imidlertid at enkelte av disse elevene også trekker inn moralske prinsipper for handling, og vil dermed også kunne ses i sammenheng med den myke tilnærmingen på enkelte områder.

Elevene i denne kategorien kan tolkes dit hen at den hjelpende hånda fra nord er til liten nytte, og konsentrerer seg heller om at nord må dra til seg den andre hånda som de har nede i veska til sør. Som vi har sett baserer derfor disse elevene seg på strategier man forbinder med avhengighetsskolen. Selv om «bare» 1 av 5 elever plasserer seg i denne kategorien, virker det å være betydelig større andel enn hva som var tilfelle i Fagerslett (2014) sin studie, hvor avhengighetsteoretiske løsninger var nesten fraværende. Sett

opp mot Klein (2018) sine funn avviker de imidlertid noe, ettersom de avhengighetsorienterte strategiene som var mest best fremtredende hos lærerstudentene.

4.2.3. Flerdimensjonal løsning

Stort sett kan elevene plasseres innunder de kategoriene som allerede er beskrevet, men enkelte er mer nyanserte i sine svar og har en fot i begge kategoriene. Disse elevene er interessante å se nærmere på fordi løsningene deres viser til at man er nødt til å adressere både interne og eksterne forhold. Det er bare 5 av elevene som viser til en slik løsning, og videre vil jeg presentere noen av disse.

En elev gir for eksempel et veldig sammensatt svar, og for å kunne tolke denne elevens strategi er man nødt til å se løsningen i sammenheng med hvem hen tilskriver ansvar:

Det som kan gjøres for å utjevne disse forskjellene er å hjelpe land i Sør med for eksempel gratis helsetjeneste. Det er flere fabrikker i Sør med dårlige arbeidsforhold og lav lønn, der mener jeg at det burde skje en endring. Slik at folk i Sør tjener mer penger. Da blir det også lettere å bygge opp landet. Land i Nord kan også hjelpe til med å få i gang en skikkelig plan for styre i de fattige landene slik at de kan få i gang industrien skikkelig. (Strategi, fra spørsmål 2)

Jeg mener eiere av bedrifter har ansvar for å gi bedre lønn til ansatte på fabrikker i Sør. Jeg mener de som styrer landet burde få til bedre industri, ved å selge varer de har god tilgang på og hindre import av varer som ikke hjelper til med å bygge opp landet. Jeg mener styre i landet har ansvar for å forbedre økonomien, men andre rike land kan hjelpe til med dette. (Ansvar, fra spørsmål 3)

For det første er eleven opptatt av at man er nødt til å gjøre noe med arbeidsvilkårene til ansatte i sør, og dette tolker jeg dit hen at eleven peker på en endring av de globale spillereglene og er følgelig forenlig med avhengighetsteori. Eleven legger imidlertid all ansvaret for en slik endring på bedriftene, og impliserer dermed at «vanlige» folk ikke har noen innvirkning på dette (en slik forståelse vil bli nærmere diskutert under kapittel 4.3). Ifølge denne eleven kan også landene i sør hindre import av varer, og viser dermed til en ikke-deterministisk variant av avhengighetsteori. En sentral tanke innenfor denne teorien er at landene i sør har et visst politisk spillerom til å innføre tiltak som importproteksjonisme. Videre fokuserer denne eleven på gratis helsetjeneste, og kan tolkes dit hen at den økonomiske veksten alene ikke bidrar til å bekjempe fattigdom, men er nødt til å suppleres med sosiale tjenester slik at veksten blir fordelt utover befolkningen. Videre bryter eleven med nyliberalismen når hen viser til at «styre i landet har ansvar for å forbedre økonomien», og knytter seg heller til moderniseringsteori på 50-tallet, hvor staten spilte en sentral rolle. Eleven trekker inn ytterligere moderniseringsteoretiske elementer når hen viser til at nord må hjelpe sør med å få i gang en industrialisering, og er i henhold til Rostows (i Smukkestad, 2009) fase-teori. Strategien til denne eleven har dermed innslag fra avhengighetsteori og moderniseringsteori.

En annen av disse elevene peker i tillegg til lønningsnivå, også på samarbeid og miljøvennlighet:

Landene kan bli bedre på å samarbeide, og ha litt mer likt lønningsnivå slik at alle får skaffet seg mat. De kan også tenke på hvor de sender maten fra, slik at det blir mest mulig miljøvennlig. Dette kan også føre til mindre ekstremvær over lengre tid, noe som gjør at landene i sør slipper å bruke pengene sine på å bygges opp igjen.

Også denne eleven virker å se behovet for en endring av det globale systemet. Her tas det til orde for et likt lønningsnivå mellom nord og sør, og dette kan tolkes som at eleven ønsker å gjøre noe med avhengighetsbåndene mellom de to, ettersom hen impliserer at kjernelandene utnytter billig arbeidskraft i periferien i henhold til Wallerstein (1974). Det virker imidlertid ikke som at dette er tilstrekkelig, og eleven viser også til at klimatiltak også er nødvendig. Dette er den eneste eleven som virker å se bekjempelsen av fattigdom og klimakampen i sammenheng, og kan ses i lys av Rissman (2017) som mener at disse kampene egentlig er en og samme kamp.

En annen elev antyder i likhet med noen av elevene under *ekstern hjelp og interne strukturendringer* at man kan utjevne forskjellene gjennom industrialisering og åpent marked:

jeg mener at alle land må bidra i å få i gang eksport, import, industriproduksjon og teknologien til f.eks. Kongo. Vi kan bidra med penger, donasjoner, sende folk som kan dette. Vi kan inngå flere type avtaler, kanskje en hvor vi fordeler de ressursene og godene vi har.

Denne eleven virker tydeligvis å være positivt innstilt til det liberale frihandelssystemet med økt import og eksport, og kan således defineres som en globaliseringsoptimist i henhold til Smukkestad (2009, s. 168). På bakgrunn av dette vil eleven også kunne ses i sammenheng med både moderniseringsteori og nyliberalisme. Samtidig ser imidlertid eleven behovet for avtaler som sikrer en mer rettferdig fordeling av godene, og skiller seg i så måte ut fra de tidligere omtalte globaliseringsoptimistiske elevene, som hevder at sør kan løse problemene ved å integrere seg i større grad i et verdenssystem uten noen annen endring. Også hos denne eleven ser man at nord sin kunnskap og hjelp er nødvendig i den skisserte løsningen, og bryter med tanken i alternativ utvikling om at utviklingen må ta utgangspunkt i den lokale kunnskapen.

I denne underkategorien ser vi at elevene henter elementer fra moderniseringsteori, avhengighetsteori og nyliberalisme i deres utforming av en strategi for å utjevne forskjellene mellom nord og sør. For disse holder det ikke å enten rekke ut en hjelpende hånd eller å trekke tilbake den andre som utnytter. Man er nødt til å gjøre begge deler. Disse elevene som fremmer en slik flerdimensjonal løsning er riktignok en klar minoritet, men viser like fullt at denne type løsninger finnes i utvalget.

4.2.4. Pessimisme

Et par av elevene hadde ikke troen på at det fantes noen løsning på den globale ulikheten. En av disse mente at årsaken til at noen land var fattige var at de ikke har den samme tilgangen til ressurser som de rike landene, og at det dermed ikke var noen vei ut av fattigdommen:

Jeg tror ikke det kan gjøres noe med dette. Jeg tror at når land som ikke har ressurser klarer de seg ikke. Vis dette skal gå så må andre land gi bort store summer av sin inntekt til andre land. Noe som er lite sannsynlig.

Ifølge denne eleven har de fattige landene altså ingen mulighet til å tjene sine egne penger, og deres eneste vei ut av fattigdom går gjennom veldedighet fra de andre landene, noe denne eleven anser som et usannsynlig alternativ. Dette representerer et veldig pessimistisk syn på fattigdomsutfordringen, og impliserer at målet om å utrydde fattigdom innen 2030 (FN-sambandet, 2021) virker å være håpløst. Her ser vi også et

eksempel på at den forklaringen elevene har på ulikheten påvirker løsningen. For denne eleven er det ressursmangel og knapphet i sør som er årsaken, og eleven resonnerer seg derfor frem til at økonomisk hjelp utenfra er den eneste løsningen. En slik mangel på tro og håp i møte med globale utfordringer fant også Klein (2018) blant noen av lærerstudentene i sin studie.

4.2.5 Oppsummering

Gjennom dette delkapittelet har jeg forsøkt å belyse hvilke strategier elevene ser til for å utjevne den globale ulikheten. Vi har sett at majoriteten av elevene viser til bistand og hjelp ifra nord, og at det følgelig er den moderniseringsorienterte og den nyliberalistiske diskursen som er mest fremtredende i elevenes løsninger. Denne tendensen finner man også igjen i funnene til Klein (2018), hvor hennes informanter virket å basere strategiene sine på moderniseringsteori. Det har imidlertid blitt vist at en del av elevene i min studie også ser behovet for globale strukturendringer, og at den avhengighetsorienterte diskursen også er rimelig godt representert blant elevene. I tillegg har vi sett at enkelte elever også kombinerer elementer fra både modernisering- og avhengighetsdiskursen i sine strategier. Sett opp mot handling – og ansvarspunktene i Andreotti (2006) sin myke og kritiske tilnærming til globalt medborgerskap, viser det seg at flesteparten av elevene vil kunne ses i sammenheng med den myke og humanitære tilnærmingen, men at det også er en del som plasseres seg innunder den kritiske.

Ser man disse funnene opp mot det som fremkom i studien til Ragnhild Fagerslett (2014), der elevene ble spurt om hva de ville ha gjort for å bekjempe fattigdom og sult, oppdager man både sammenfallende og avvikende funn. Også hennes resultater viste at de fleste av elevene pekte på en ekstern hjelp, i form bistand og støtte til industrien. Det var imidlertid ganske mange av elevene i hennes studie som mente at nord måtte redusere forbruket sitt, et element som virker å ikke bli vektlagt blant informantene mine. I tillegg var det langt færre av elevene i hennes studie som viste til globale strukturendringer. De som gjorde det, var i likhet med noen av elevene i min studie, opptatt av mer rettferdig lønn for arbeiderne i sør. Det er ikke overraskende at resultatene varierer noe, med tanke på et begrenset utvalg og liten ytre validitet i begge studier, i tillegg til at utvalget hennes gikk i førsteklasse på videregående. Det er likevel interessant at det er såpass store sprik på enkelte områder, og kan muligens bygge oppunder et av hovedpoengene til både Fagerslett (2014) og Livik (2018) om at undervisningen har stor innvirkning på elevenes holdninger knyttet til denne problematikken.

4.3. Elevenes rolle

Nå som vi sett hvilke overordnede løsninger elevene ser mot og hvilke aktører de mener er ansvarlig for å utjevne forskjellene, er det på tide å se nærmere på hvilken rolle elevene mener at de selv spiller i alt dette. Det er spesielt interessant å undersøke hvilket ansvar elevene selv føler på tilknyttet ulikheten, og hvilke muligheter de har til å handle på dette ansvaret. Elevenes aktørskap vil dermed stå sentralt. Disse aspektene vil bli belyst etter beste evne i denne delen, og datamaterialet som presenteres og drøftes, skriver seg hovedsakelig fra elevenes svar på spørsmål 4: *Hvorfor/hvorfor ikke er dette noe du bør engasjere seg i? Hva kan du i så fall gjøre?* På bakgrunn av dette er delkapittelet delt inn i elevenes ansvar og måter i påvirke.

4.3.1 Ansvar

Her vil jeg presentere og drøfte datamaterialet som kan belyse hvor vidt elevene mener at de bør bry seg om globale ulikheten, og hvordan de eventuelt begrunner et slikt ansvar. De aller fleste av elevene mener at den globale ulikheten og fattigdommen er noe man bør bry seg om. Mange av elevene begrunner dette med at det er viktig å hjelpe de som ikke har det like godt som oss: «Vi er utrolig heldige at vi har blitt født her i Norge, og det betyr at vi har muligheten til å hjelpe de som ikke har det like bra som oss». Svaret vitner også om en tro på at vi som bor i Norge faktisk kan gjøre en forskjell.

Videre virker de forferdelige forholdene menneskene i de fattige landene lever under å være et gjennomgående tema: «Det er folk som har det vondt og ikke lever et verdig liv. (...) Og de tjener så vidt penger til å ha et ekkelt bosted, med lite mat, dette er ikke slik barn skal ha det.» «Jeg syntes det er noe jeg burde engasjere meg i for det er så mange som har det vondt hver eneste dag. Og har lite mat og vann. Dette er noe alle trenger og burde ha tilgjengelig.» Bakgrunnen for å bry seg består hovedsakelig av å sørge for at alle mennesker skal få et bra liv, og premisset for disse elevenes handlingsansvar hviler på tydelige moralske prinsipper. Disse prinsippene finner man også igjen hos Pogge (2008), som mener at mennesker som betrakter seg selv om gode, moralske individer, ikke kan la være å bry seg om den utbredte fattigdommen i verden. For Andreotti (2006) vil en slik forståelse av ansvaret sitt, der man påtar seg ansvaret for å redde de fattige og underprivilegerte «der ute i verden», forstås som en fornyet utgave av det siviliseringsoppdraget den hvite mann påtok seg under kolonitiden. På denne måten vil elevene som ønsker å utgjøre en forskjell og gjøre noe bra, faktisk kunne bidra til å reproducere de strukturene som er med på å opprettholde ulikheten i utgangspunktet, på tross av gode hensikter (Andreotti, 2006, s. 41). Ut ifra Tabell 1 (s. 16) ser man at et slikt grunnlag for handling vil kunne kategoriseres innunder en kritisk tilnærming, og det betyr at de aller fleste av elevene vil kunne plasseres her. Bakken & Børhaug (2009, s. 13) problematiserer også hvordan solidaritetsprosjektene i skolen fokuserer på vår egen godhet og sympati, fremfor overordnede prinsipper om rettferdighet, og dette kan forklare hvorfor dette fokuset også dominerer blant elevene. Ut ifra sitatene ser vi også at elevene opplever at de faktisk har mulighet til å utgjøre en forskjell, og for Pogge (2008) er denne muligheten ensbetydende med en plikt og ansvar til å gjøre noe.

For de fleste av elevene handler dette om å sørge for at disse menneskene skal ha tilgang på vann, mat, utdanning og generelt bedre levekår. En elev skilte seg derimot ut i form av at hen mente at de hadde rett til mer enn bare disse grunnleggende behovene: «Det er viktig å engasjere seg i dette, fordi det skal være likestilling i verden. Alle skal ha tilgang til normale menneskerettigheter, og samme muligheter for å lykkes i livet.» Selv om man ut ifra Tabell 1 (s. 16) også vil kategorisere en slik holdning innunder et mykt globalt medborgerskap, ettersom hen «bare» ønsker likhet for alle, mener jeg likevel at det er en vesentlig forskjell på målsettingen om at alle mennesker skal leve under verdige forhold og den om at alle skal ha de samme mulighetene til å lykkes her i livet. Denne eleven kan ses i sammenheng med Amartya Sen (1983) som mener at fattigdom handler om muligheter til å endre sitt eget liv, og å bekjempe fattigdom handler derfor om å gi folk denne muligheten. Det er ikke tilstrekkelig å sørge for at alle får i seg et visst antall karbohydrater eller har mer enn 1,90 dollar å leve for om dagen.

Videre får man også et sterkt inntrykk av at elevene synes synd på de fattige menneskene som lever under forferdelige forhold. Elevene virker å fokusere på alt disse stakkars menneskene mangler. De har verken penger, utdanning, mat, fine boforhold eller et verdig liv. Gjennom slike holdninger maler man et ganske sørgelig bilde av de

fattige menneskene, og det er følgelig ikke så rart at de fleste av elevene mener at sør er avhengig av nord sin hjelp for å kunne komme seg ut av fattigdommen. De menneskene som disse elevene beskriver, fremstår ikke akkurat som verken handlekraftige og ressursfulle nok til å løse problemene selv, og virker dermed som om de har behov for en hjelpende hånd. Også her synliggjøres noen orientalistiske og eurosentriske holdninger overfor «de fattige», i form av at de måles opp mot vår standard, og dermed blir stakkarsliggjort. Dette kan ses i lys av Bakken & Børhaug (2009) sin analyse av solidaritetsprosjektene i skolen, som de mener har en tendens til å fokusere på alt det de fattige mangler og således redusere forholdet mellom nord og sør til en hjelperelasjon. Fagerslett (2014) fant også lignende holdninger blant elevene i sin studie.

Selv om engasjementet til de aller fleste av elevene springer ut av medlidenhet og nestekjærlighet, er det likevel et par av elevene som kan tolkes dit hen at drivkraften bak engasjementet, er et ønske om en forandring av et urettferdig system: «man bør være engasjert i dette her fordi det gjøre verden mer rettferdig, det man kan gjøre er å kjøpe klær som ikke blir produsert av fattige arbeidere.» Grunnet for å bry seg består dermed av å skape en mer rettferdig verden. En annen elev virker å dele noe av den samme oppfatningen:

Dette bør være noe som vi i rike land bør bli engasjert i så vi har viten om det siden oss barn/ungdommer som går på skolen får også økonomien til og gå å kan kjøpe produkter som er fra dårlige selskaper som er grunnen til at det er dårlig i de fattige landene.

Sitatet viser elevens evne til å reflektere rundt sin egen og andre jevnaldrendes rolle i et verdenssystem som bidrar til å skape og reproducere de store forskjellene mellom verdens rike og fattige land. Eleven gjør dette ved å peke på at skoleelever også er med på å påvirke den globale økonomien gjennom kjøp av produkter, som kanskje er produsert med billig arbeidskraft i sør. En slik tilnærming er i tråd med Andreotti (2006) sitt kritiske globale medborgerskap, ettersom premisset for handling i disse tilfellene ikke er basert på ønsket om å være et godt medmenneske, men på å gjøre verden mer rettferdig. Det er interessant at bare to av elevene trekker frem et ansvar for å bekjempe urettferdighet og asymmetriske strukturer som begrunnelse for å engasjere seg i den globale ulikheten, med tanke på at en tredjedel av elevene viste til en form for urettferdighet i sin årsaksforklaring. Dette kan indikere at de fleste elevene ikke ser seg selv som en del av dette urettferdige systemet, og at det moralske ansvaret står støtt blant elevene.

Felles for disse elevene virker likevel å være en tanke om at man bør bry seg om alle andre mennesker, uavhengig om de lever på den andre siden av jorda. Et par elever beskriver dette mer eksplisitt: «Dette er noe jeg burde engasjere meg i fordi det omgår oss alle som bor på denne jorden, vi kan ikke bare leve og snu oss fra det som skjer i sør.» «(...) alle må bidra til en bedre verden for alle.» «Jeg tror at alle kan engasjere seg mer om det som foregår rundt i verden.» Ettersom de aller fleste elevene virker å oppleve å være en del av menneskelig fellesskap, og følgelig føler på en global solidaritet overfor de fattige menneskene, kan man tolke det som at det bor en liten verdensborger i elevene, i henhold til Kemp (2020) sin beskrivelse. Han mener at man er nødt til å løfte blikket og engasjere seg i forhold som ligger utenfor sitt eget lands grenser, noe disse elevene virker å gjøre. Verdens fattigste befinner seg langt unna, og selv om Andreotti (2006) problematiserer et engasjement som bygger på en «felles menneskehet»-begrunnelse, så er det ikke gitt at norske elever skal bry seg i det hele tatt. Dette eksemplifiserer også noen av elevene i denne studien: «Jeg har mine egne problemer

og de har sine egne.» «Jeg gidder ikke engasjere meg i det når det er landene sin feil og de kan fikse det selv.» Disse elevene står i skarp kontrast til verdensborgeren og virker å anse fattigdom som et lokalt problem som ikke angår den rike delen av verden. Litt overordnet kan man si at det fremmer en forståelse av en verden bestående isolerte deler som ikke påvirker hverandre. Dette bryter veldig med en sentral idé innenfor global medborgerskapsundervisning om at verden består av komplekse strukturer som henger sammen og har innvirkning på ditt eget liv (Gardner, 2000 i Børhaug, 2012). Her handler det om å få elevene til å se at «de andre» sine problemer, faktisk er dine også. Disse elevene kan heller ses i lys av det anti-kosmopolitiske synet som Miller (2002) representerer, der man avviser tanken om at man har et likestilt ansvar overfor alle verdens innbyggere. Han påpeker imidlertid at det ikke er snakk om fritak av globale plikter, og elevene vil således legge seg på en enda mer selvsentrert linje. Ifølge Pogge (2008) vil ikke disse elevene berettiget kunne hevde seg selv som moralske, gode mennesker, ettersom de ikke føler på et moralsk ansvar overfor medmennesker som lider.

4.3.2. Måter å påvirke

I denne kategorien presenteres elevenes syn på hva de selv kan gjøre for å utjevne de store forskjellene mellom nord og sør, og hvordan de oppfatter sitt eget aktørskap. Av 56 elever er det 37 som sier noe om hva de kan gjøre (eller ikke gjøre). Dette kan enten tolkes som at en del har oversett spørsmålet, eller at de har latt være å svare fordi de var usikre. To av elevene ga eksplisitt uttrykk for at de rett og slett var usikre på hva de selv kunne gjøre.

For de fleste av elevene består deres mulighet til å være på med på å utjevne ulikheten stort sett av bistand. Noen er opptatt av at man selv kan sende penger og klær til de som trenger det, mens andre skriver at man kan støtte ulike organisasjoner som driver med bistandsarbeid eller bli fadder selv: «Den letteste formen for hjelp man kan gi er blant annet penger til aksjoner som utfører hjelpen. Man trenger ikke å gjøre noe særlig annet enn å gi penger.» «Det er ikke så mye bare jeg får gjort, men vi kan jo gi ting til fretex for eksempel. Det hjelper dem sikkert veldig mye fordi det er ikke alle som har masse klær de kan bruke.» Et par elever er opptatt av at man kan ta en mer aktiv del i bistandsarbeidet og reise ned til de fattige landene for å «se hvordan de har det». Noen andre elever er litt i samme gate når de viser til at man kan spre informasjon og gjøre folk bevisst på de store forskjellene, og på denne måten få flere til å engasjere seg:

Jeg kan skape bevissthet blant andre i samfunnet og snakke om det. Dermed kanskje flere begynner å tenke på alt det gode de har som ikke andre har. Og kanskje om mange nok blir klar over dette så gjør det en forskjell, med å sende mer penger, støtte og ressurser til andre land. Landene i Sør.

Selv om disse elevene viser til at de kan spille en rolle i å informere andre om den globale ulikheten, virker det som at det er ideen om å få nok folk til å bidra med veldedighet som ligger til grunn. Dette sitatet underbygger også inntrykket av at elevene fokuserer på det «vi» har og alt det «de andre» mangler. Alle disse elevene kan tolkes til hen at deres mulighet til å påvirke den globale ulikheten handler om å hjelpe enkeltindivider i sør, og kan således ses på som en form for individ-individ-aktørskap. Det er ingen tvil om at disse elevene ønsker å hjelpe, og denne globale solidariteten kom tydelig til uttrykk i den foregående kategorien også. Det at bistand og solidaritet dominerer blant elevenes svar på måten de kan engasjere seg, er på ingen måte overraskende. Glennie (2008, s. 8) hevder at årsaken til at bistand fortsatt er den

dominerende tankegangen blant folk flest, trolig kan forklares med egenskapen det har til å produsere observerbare forandringer. Dette kan også ses opp mot noen av elevbesvarelsene, som for eksempel elevene som viser til at man kan donere klær eller bli fadder. Donerer man klær vet man at man er med på å holde en person varm, og gjennom de fleste fadderordninger får man mulighet til å se hvordan du har direkte innvirkning på et barns liv. Strukturelle forandringer kan derimot bruke lang tid på å produsere resultater.

For en del av elevene handlet deres mulighet til å engasjere seg om å påvirke politikere og myndigheter. Ifølge elevene kan man gjøre dette ved å si meningen sin, bruke stemmeretten sin eller protestere:

Det du kan gjøre for å gjøre en forskjell er å finne ut av hvilke politiske partier som støtter denne saken og da kanskje bruker stemmeretten din til å stemme på dette partiet.

Det er mulig å protestere, både fysisk og på internett og sosiale medier. Det er viktig å få lederne av landene til å endre sånn ting er i dag.

Man kan si det man mener er riktig, og kreve en forandring. Man kan også si det man mener til andre også, så blir det flere som presser opp mot systemet.

For disse elevene går deres muligheter til å påvirke gjennom demokratiske deltagelse, og det er tydelig at elevene mener at gjennom deres stemme (i dobbel betydning) kan være med å gjøre en forskjell. Dette vitner om aktive medborgere som har kunnskap omkring demokratiske prosesser og innflytelseskanaler. Det er interessant at noen av elevene spesifikt trekker frem digitale plattformer som en arena for å utøve aktørskap i møte med en global utfordring som fattigdom. Gjennom deltagelse på plattformer som sosiale medier åpner man på mange måter dørene til verden og gir mulighet til å påvirke personer langt utover landegrensene. Disse elevene som viser til at deres aktørskapskanal går gjennom politikere og ledere, virker å ha en forståelse av seg selv som indirekte aktører i møte med den globale ulikheten, i form av at de kan være med på å påvirke de som faktisk har mulighet til å gjøre en stor endring. Det er også viktig å merke seg at elevene ikke spesifiserer hva slags endring det er snakk om. Ut ifra de respektive elevenes svar på de andre oppgavene kan det imidlertid tolkes som at det stort sett omhandler om å få politikerne til å yte mer bistand, men noen viser også til en endring av globale strukturer. Disse elevene kan dermed forstås dit hen at deres mulighet til å påvirke handler om et individ - handlekraftige individer - individ - aktørskap. Selv om Andreotti (2006) erkjenner at en slik forståelse blant elevene er et langt steg i riktig retning, problematiserer hun også at ved å «bare» være bevisst sin indirekte påvirkningskraft på den globale ulikheten, vil man nødvendigvis ikke se at man selv er en del av problemet. I en slik forståelse vil bare enkelte mennesker være en del av problemet, og rollen til «mannen i gata» handler om å legge press på andre som kan forandre strukturene (Andreotti, 2006, s. 47). Ut ifra Tabell 1 (s. 16) vil dette kategoriseres innunder et mykt globalt medborgerskap, og de aller fleste av elevene plasserer seg der når det kommer til synet på individets rolle i kampen mot global ulikhet. Ut ifra det nederste sitatet ovenfor, ser vi at også her er enkelte elever opptatt av at de kan prøve å påvirke andre slik at det blir flere som «presser opp mot systemet». Det er tydelig at elevene mener at det er makt i antall, og en elev peker eksplisitt på hvordan sosiale medier brukes til å spre informasjon:

Jeg ser selv på sosiale medier der folk engasjerer seg og informerer hverandre. Det i seg selv hjelper mye. Det å bare vite hvordan de enorme forskjellene det er mellom de ulike landene, vil gi oss yngre et større innblikk i hvordan verden faktisk er, og kanskje vi kan hjelpe.

Det kommer imidlertid ikke klart frem hvordan man skal hjelpe, og kan hevdes å understreke betydningen av at norsk ungdom tilegner seg kunnskap om hvordan de faktisk kan være med å gjøre en forskjell. Det hjelper ikke med engasjement hvis man ikke vet hva man skal gjøre med det, og her kan skolen spille en viktig rolle.

Noen av elevene virker å være bevisst eget aktørskap, og mener de kan bidra til å utjevne forskjellene ved å være bevisst hvilke klær og produkter de kjøper. To av disse elevene skriver følgende:

Jeg kan hjelpe til ved å for eksempel ikke kjøpe så mye klær på klesbutikker som H&M, dette vil hjelpe fordi H&M har arbeidskraft i land hvor det er barnearbeid.

Det meste jeg kan gjøre er å sjekke hvor ting jeg kjøper er produsert, for å forsikre meg at det ikke er produsert av en person som tjener 3 kroner dagen.

Ved å peke på sine egne handlevaners innvirkning på fattigdom i sør, viser disse elevene til at de faktisk har en direkte påvirkningskraft. For disse elevene handler det om å stemme ved kassa i stedet for ved valgurnene, og fremmer dermed deres makt som forbruker fremfor den demokratiske deltagelsen. Det som skiller disse fra de øvrige elevene, som peker på å gi penger, spre informasjon og påvirke politikere, er at de erkjenner deres egen delaktighet i et system som produserer ulikhet, og ved å endre sin egen praksis, dermed har mulighet til å påvirke disse globale strukturene. Disse elevene mener altså at valget de tar i kassa på det lokale kjøpesenteret har innvirkning på livet til en tekstilarbeider i Bangladesh, i form av at de bidrar til å endre globale strukturer. Dette kan forstås som et individ – global struktur – individ-aktørskap. Dette vitner om en global bevissthet, i henhold til Burnouf (2004) sin beskrivelse. Hun fremhever betydningen av at elevene evner å se hvordan de individuelle valgene man tar har innvirkning på nasjonale og globale forhold, og det er en slik forståelse man etterspør i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ettersom disse elevene virker å ha en oppfatning av at vi alle er en del av problemet, og vi alle dermed er en del av løsningen, ser vi ut ifra Tabell 1 (s. 16) at de kan plasseres innunder den kritiske tilnærmingen til globalt medborgerskap. Det er imidlertid langt flere som kan ses i sammenheng med den myke tilnærmingen.

Man også se disse elevene i lys av Pogges (2008) påstand om at nord ikke bare forsømmer sin positive plikt til å hjelpe sør, men også sin negative plikt til å ikke skade dem. Elevene som viser til at de kan engasjere seg gjennom bistand, opplysning og påvirkning kan forstås som at de forsøker å oppfylle sin positive plikt til å hjelpe, men ved å ikke se seg selv som en bidragsyter i opprettholdelsen av urettferdige globale strukturer som utnytter sør, føler de ikke på noen form for negativ plikt til å stoppe å utnytte dem. De elevene som viser til at de kan være bevisst hvor de handler, kan imidlertid tolkes som at de oppfyller sin negative plikt.

Gjennom svarene kommer det også tydelig frem at flere av elevene kjenner på en maktesløshet når det kommer til deres egen rolle i kampen mot fattigdom. Selv om de mener at man egentlig burde engasjere seg, har de en oppfatning av at de ikke har noen påvirkningskraft, verken direkte eller indirekte: «Jeg synes at det ikke er greit. Men jeg kan ikke gjøre noe med det.» «Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke

har noe innflytelse på verden. Jeg måtte ha vært Bill Gates for å ha noe å si i denne situasjonen.» En av elevene knytter dette eksplisitt til sin unge alder:

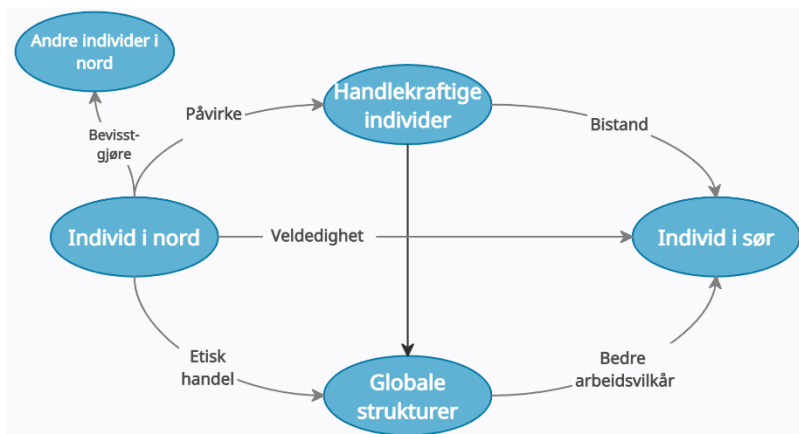
Det jeg tenker er at jeg som ikke er voksen ikke har så veldig mye å gjøre med det. Og at hvis jeg hadde sagt noe, så ville ingen ha hørt på meg, at de heller ville ha hørt på de som er eldre enn meg fordi alle tror siden de er eldre så kan de mer, og siden de er eldre så blir de hørt og ikke oss som er yngre. Derfor ville ikke jeg ha engasjert meg i det.

Også disse elevene kan ses i lys av Pogges (2008) teori om handlingsansvar, som fremmer påstanden om at nord har plikt til å hjelpe sør fordi de kan. Ettersom disse elevene ikke føler at de har noen mulighet til å endre på situasjonen, føler de ikke på noe ansvar for å gjøre noe heller. I forbindelse med en slik holdning kan det være på sin plass å stille seg spørsmålet om hvor mye ansvar som egentlig skal legges på skuldrene til dagens unge. Børhaug & Bakken (2009, s. 14) stiller seg kritisk til at barn skal oppfordres til å handle for å forandre, og mener at det verken er barnas ansvar eller innenfor deres rekkevidde å endre slike globale forhold. De spesifiserer imidlertid ikke hvilken aldergruppe disse «barna» hører til, og det er derfor vanskelig å konkludere med om tiendeklassingene i denne studien innebefattes i en slik formulering. Hvis man likevel tar utgangspunkt i at de gjør det, så vil disse elevene gi gjenklang i Børhaug & Bakkens (2009) standpunkt. Slik jeg tolker Andreotti (2006) vil derimot alle kunne bidra i kampen mot de globale utfordringene ved å analysere sin egen posisjon og delta i strukturendringer og holdningsendringer innenfor sin egen kontekst. Dette handler blant annet om å reflektere rundt sine egne «kolonialiserte mentale forestillinger» og hvordan man bidrar til å videreføre disse og således være med å opprettholde det skjeve maktforholdet mellom nord og sør. Det er riktignok en nedre aldersgrense for kognitivt anlegg til å kunne gjennomføre dette i praksis, men jeg mener at elever på ungdomstrinnet vil være kapable til dette. En slik mangel på tro på seg selv og sin egen innvirkning i møte med globale utfordringer, var også fremtredende blant de lærerstudentene som Klein (2018) studerte. Denne holdningen bryter med den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og den globale medborgerskapsundervisningen sine aspirasjoner om at elevene skal være bevisst hvordan ens egne individuelle valg kan ha innvirkning på globale forhold, og at man fortsatt har et stykke igjen for å nå dette målet.

4.3.3 Oppsummering

I dette delkapittelet har vi sett hvilke refleksjoner elevene gjør rundt sin egen rolle i møte med den globale ulikheten. De aller fleste av elevene mener at dette er en utfordring de bør engasjere seg i, med et par unntak. Engasjementet til elevene hviler i all hovedsak på et solidarisk og moralsk grunnlag, med unntak av et par elever som la et overordnet prinsipp om rettferdighet til grunn. Vi har også sett på hvilke muligheter elevene mener at de selv har til å påvirke den globale ulikheten, og disse ulike aktørskapskanalene er oppsummert i Figur 3. De fleste viser til at de kan gjøre livet bedre for de fattige gjennom veldedighet, og viser således til et individ-individ-aktørskap. Andre elever mener at de kan engasjere seg ved å utøve press på de som kan utgjøre en forskjell (handlekraftige individer) til å yte mer bistand eller endre globale strukturer for

å hjelpe individer i sør. Elevenes påvirkningskanal går dermed gjennom handlekraftige individer. Videre mener en del av elevene at de kan engasjere seg ved å være bevisst hvor de handler, og på den måten være med på å endre noen globale strukturer i form av lønn – og arbeidsforhold. Dette kan ses på som et mer aktivt aktørskap hvor elevene mener at de kan påvirke de globale strukturene direkte.



Figur 3. Denne aktørskapsmodellen illustrerer elevenes syn på egne muligheter til å påvirke den globale ulikheten. I denne modellen er eleven «Individ i nord», og pilene illustrerer hvilke påvirkningskanaler elevene viser til at de kan gå gjennom for å hjelpe individer i sør. «Andre individer i nord» vil igjen være et utgangspunkt for sine egne

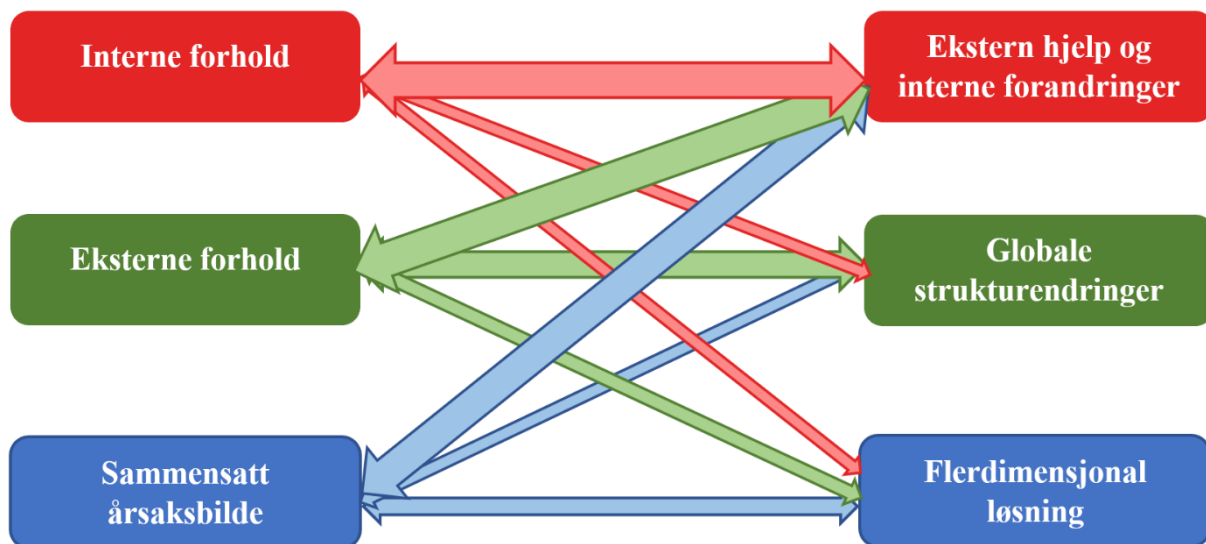
Flere av elevene var også opptatt av at de kunne bevisstgjøre andre, slik at det var flere som kunne bidra i kampen mot den globale ulikheten. Det var også en del av elevene som mente at de ikke hadde noen påvirkningskraft, og dermed ikke kunne bidra i denne kampen. Sett opp mot Andreotti (2006) sin inndeling, er det den myke og humanitære tilnærmingen som er mest fremtredende i elevbesvarelsene, som vi også har sett er preget av et fokus på de fattiges mangler og en påfølgende stakkarsliggjøring, og kan ses opp mot postkolonial teori og orientalistiske holdninger.

4.3. Sammenheng i elevenes svar

Hittil har elevenes tanker omkring årsaker, løsninger og sin egen rolle analysert hver for seg (med noen unntak), men det kan også være interessant å se den enkelte elevs besvarelser i sammenheng. På denne måten får man en mer helhetlig forståelse av elevene, og dessuten en mulighet til å avdekke og studere interessante sammenhenger mellom de ulike svarene. I denne delen vil jeg derfor trekke frem ulike tendenser som finnes i datamaterialet, og eksemplifisere disse gjennom noen utvalgte elever.

En interessant sammenheng mellom elevenes forklaring og løsning kan observeres hos de elevene som peker på en historisk utnyttelse, uten å trekke inn eksisterende globale strukturforhold i sine årsaksforklaringer. De fleste av disse baserer strategien sin for utjevne forskjellene på bistand og ekstern hjelp. Det er imidlertid ikke så rart at elevene som peker på historiske utnyttelse ikke viser til behovet for en endring av de globale spillereglene, ettersom de ikke oppfatter dagens strukturer som et problem. Ved å betrakte utnyttelsen som et tilbakelagt kapittel, er det ikke så mye mer nord kan gjøre enn å gi bistandshjelp, som en slags kompensasjon for skaden nord har påført sør og et håp om at de skal «komme seg på beina» igjen. Dette kan ses i sammenheng med Pogges (2008) mening om at nord har en plikt til å hjelpe de fattige ettersom de er skyldig i fattigdommens fremvekst. Videre er dette et eksempel på at årsaksforklaringen kan være med på å påvirke valg av strategi for å utjevne forskjellene.

Videre kan det være interessant å undersøke sammenhengen mellom elevenes årsaksforklaringer og løsninger på et generelt plan, og se om det finnes noen tendenser i datamaterialet. Som vi har sett tidligere, er årsaksforklaringene som viser til interne forhold ofte basert på en moderniseringsteoretisk tankegang, og de som viser til eksterne forhold er nært tilknyttet avhengighetsteori. På samme vis er strategiene basert på ekstern hjelp og interne forandringer knyttet til moderniseringsorienterte ideer, og de som viser til globale strukturendringer tett tilknyttet avhengighetsskolen. Sammensatt årsaksbilder og flerdimensjonale løsninger kombinerer begge. Som figur 4 illustrerer, virker de fleste av elevene som forklarer ulikheten ut ifra interne forhold og moderniseringsteori, også å basere løsningen sin på moderniseringsteori. Elevene som peker på eksterne forhold og avhengighetsteori, virker også å vise til mer moderniseringsorienterte løsninger. En slik tendens virker å være i tråd med Klein (2018) sine funn, som også avdekket en tilsvarende inkohærens i sine intervjuer med lærerstudenter. Hun oppdaget at studentene som hentet elementer fra avhengighetsteori i årsaksforklaringene sine, baserte strategiene sine på vekst – og moderniseringsteorier. Datamaterialet mitt indikerer imidlertid at en del av elevene som vektlegger eksterne forhold og avhengighetsteori i årsaksforklaringene sine, også baserer strategien sin på elementer hentet fra avhengighetsdiskursen, slik som Figur 4 illustrerer. Disse elevene betrakter de urettferdige strukturene som bærebjelker for den globale ulikheten, og disse bærebjelkene er derfor nødt til å adresseres for å utjevne forskjellene. I tillegg peker en del av informantene mine plassert innunder eksterne forhold utelukkende på historisk utnyttelse i sine årsaksforklaringer, og dette kan muligens være med på å forklare noe av inkohærens. Som vi har diskutert tidligere, vil disse elevene mest sannsynlig se på urettferdigheten som et tilbakelagt kapittel og kanskje ikke se behovet for å endre de globale strukturene, slik man gjør i avhengighetsteorien. Tar man vekk disse elevene fra likningen, fordeler elevene som vektlegger avhengighetsteoretiske elementer i sine årsaksforklaringer seg ganske jevnt mellom avhengighets – og moderniseringsorienterte løsninger.



Figur 4. Denne modellen illustrerer sammenhenger mellom årsak (venstre) og løsning (høyre), der tykkelsen på pilene indikerer tendensen. Dess tykkere pil, dess flere elever har en slik forbindelse mellom årsak og løsning. Denne modellen er kun ment som et visuelt hjelpemiddel og for å gi en indikasjon.

Den tendensen finner man også igjen hvis man trekker inn elevene som peker på et sammensatt årsaksbilde. Av de 16 elevene som inkluderer globale strukturer i sin årsaksforklaring (utelukkende eller i kombinasjon med andre faktorer), er det bare

halvparten som ser behovet av en endring av disse strukturene i sin strategi. Løsningen til den andre halvparten dreier seg om bistand, lån og modernisering. En elev som illustrerer denne inkohærensens peker på historisk og nåtidig utnyttelse, samt gjeld i sin årsaksforklaring, men løsningen baserer seg på hjelp og kunnskap fra nord. Man kan problematisere hvor vidt denne løsningen er i stand til å løse det problemet eleven skisserer. Eleven beskriver et system som hindrer økonomisk fremgang i sør, og legger dermed et avhengighetsteoretisk perspektiv til grunn i sin årsaksforklaring. I stedet for å endre dette systemet eller stryke gjelden, mener eleven at det heller burde skje en kunnskapsoverføring mellom nord og sør, og kan tolkes som at sør må adoptere vestlig kunnskap og verdier. En slik løsning kan knyttes til en mer moderniseringsrettet tankegang, der antakelsen om at tettere relasjoner mellom nord og sør vil løse problemene, står sentralt.

En elev som representerer den andre halvparten trekker frem hvordan nord utnytter den billige arbeidskraften i sør, og ønsker å løse dette ved å innføre lik lønn i nord og sør. Denne eleven tar i større grad tak i problemet hen selv peker på som den bakenforliggende årsaken, og denne logiske sammenhengen virker å være gjennomgående. Hen legger ansvaret på «dem som kjøper og selger klærne og de som eier fabrikkene» og er tydelig bevisst sin egen rolle i systemet hen beskriver: «(...) det man kan gjøre er å kjøpe klær som ikke blir produsert av fattige arbeidere». Her ser vi dermed et eksempel på en elev som legger elementer hentet fra avhengighetsskolen til grunn i både årsaksforklaringen og løsningen sin. Hen beskriver et system, der sentrum profiterer på billig arbeidskraft i periferien, og man ønsker å forandre de globale spillereglene for å forhindre dette.

Dette står i kontrast til forståelsen som blir synliggjort gjennom svarene til en annen elev. Eleven peker riktignok ikke på et globalt system som årsak, men impliserer imidlertid gjennom sitt løsningsforslag at barnarbeid må ta slutt: «At alle blir med i FN og at alle som driver med barnarbeid og arbeid uten betaling havner i fengsel.» Gjennom svarene på spørsmål 3 og 4 gir eleven klart uttrykk for det er sør som er ansvarlig for å løse disse problemene ettersom de selv har forårsaket dem, og av samme grunn gidder ikke eleven å engasjere seg: «Jeg gidder ikke engasjere meg i det når det er landene sin feil og de kan fikse det selv.» Dette vitner om en elev som ikke ser på, verken seg selv eller nord, som en del av et system som utnytter sør. Dette er riktignok et enkelttilfelle, men illustrerer mangfoldet av forståelser blant elevene.

En interessant observasjon i denne sammenhengen er at samtlige av de elevene (riktignok få) som mener at de ikke bør engasjere seg, peker på interne forhold i sin årsaksforklaring. Det samme gjelder de som føler på en avmakt, selv om noen av disse riktignok trekker inn den historiske utnyttelsen som årsak. Dette indikerer at elever med moderniseringsteoretiske forklaringer på fattigdom, enten ikke føler på noe ansvar overfor fattigdom, eller ikke vet hvordan man kan engasjere seg i det. Dette kan ses i sammenheng med Andreotti (2006, s. 45), som hevder at et fokus på all mangelen i sør vil skyve alt ansvaret for fattigdom over på de fattige selv.

5. Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å avdekke hvilke tanker norske tiendeklassinger gjør seg omkring den globale ulikheten, med fokus på hvilke forklaringer de legger til grunn, hvilke løsninger de ser for seg og hvilke refleksjoner de gjør seg omkring sin egen rolle i alt dette. I forsøket på å avdekke disse tankene er det blitt benyttet kvalitative spørreundersøkelser i tre tiendeklasser, for å samle inn datamatamateriale som er blitt tolket og analysert gjennom et hermeneutisk perspektiv og en kvalitativ innholdsanalyse.

For å operasjonalisere studien ble det utformet to forskningsspørsmål:

1. Hva mener elevene er årsaken til den globale ulikheten og hvordan mener de at man kan utjevne forskjellene?
2. Hvilken rolle mener elevene at de selv spiller i å utjevne den globale ulikheten?

5.1. Hovedfunn

Gjennom denne studien har det blitt klart at dette finnes et mangfold av forskjellige tanker, oppfatninger og forståelser av årsaker til og løsninger på den globale ulikheten blant norske tiendeklassinger. Elevenes årsaksforklaringer fordelte seg ganske jevnt utover mellom de som pekte på interne forhold, eksterne forhold eller et sammensatt årsaksbilde. De som pekte på interne forhold var opptatt av alt det som sør mangler, slik som ressurser, råvarer, industrialisering globalisering, et velfungerende politisk styresystem og en god intern struktur, og ses dermed i sammenheng med moderniseringsdiskursen. De som pekte på eksterne forhold forklarte den globale ulikheten ut ifra historiske forhold som kolonialisering og utbytting, og/eller urettferdige globale strukturer som hindrer utviklingen i sør. Disse knytter seg dermed til den avhengighetsteoretiske diskursen, med unntak av de som de som ser på utnyttelsen av sør som et tilbakelagt kapittel, som også trekker inn elementer fra moderniseringsdiskursen. Elevene som presenterte et sammensatt årsaksbilde kombinerer elementer fra både moderniseringsteorien og avhengighetsskolen, men virker å legge mest vekt på sistnevnte. Sett under ett kan det dermed virke som om moderniserings- og avhengighetsdiskursen er like godt representert i norske tiendeklassingers forklaringer på global ulikhet.

Den andre delen av det første forskningsspørsmålet fokuserte på elevenes tanker rundt løsninger og strategier på hvordan den globale ulikheten kan utjevnes. Gjennom datamaterialet åpenbarte det seg et tydelig mønster av at majoriteten mente at den globale ulikheten kunne utjevnes innenfor det eksisterende globale systemet, og presenterte strategier som i all hovedsak dreide seg om hjelp fra nord. Denne hjelpen besto i stor grad av økonomisk hjelp, kunnskap og veiledning som skal sørge for at sør får muligheten til å gjennomgå de samme utviklingsprosessene som nord allerede har vært gjennom. Her viste elevene blant annet til industrialisering og globalisering, og strategiene bar tydelig preg av den moderniseringsorienterte diskursen. Ettersom elevene stort sett ikke presiserte statens rolle i disse strategiene, var det vanskelig å skille moderniseringsteori fra en nyliberalistisk strategi, og det er dermed vanskelig å avgjøre hvilke av de to som var mest fremtredende. Selv om disse to diskursene dominerte, var det likevel en god del av elevene hvis strategier konsentrerte seg om å endre de globale strukturene, og følgelig kunne ses i lys av avhengighetsteorien. Disse elevene viste til at nord sin utnyttelse av sør sin billige arbeidskraft og råvarer måtte opphøre, lønnsforhold måtte utjevnes og ressurser fordeles.

Det andre forskningsspørsmålet fokuserer på eleven og individet, og ønsker å belyse elevenes tanker omkring egen rolle og aktørskap i møte med den globale ulikheten. Her kom det frem at de fleste elevene, med et par unntak, mener at de bør engasjere i å utjevne forskjellene mellom det globale nord og sør. Elevene begrunnet stort sett dette ansvaret ut ifra moralske prinsipper som menneskeverd og solidaritet. De fleste mente også at de kan utgjøre en forskjell og at de har muligheter til å påvirke ulikheten. Majoriteten av disse betraktet seg selv om indirekte aktører, som kunne bidra gjennom veldedighet, gjøre andre bevisst på forskjellene, og påvirke de personene som virkelig kan gjøre en forskjell. Denne påvirkningen kunne foregå gjennom politisk valg, eller ved å la stemmen sin bli hørt gjennom protester og annen kommunikasjon. Noen elever pekte spesielt på digitale plattformer som en arena for å utøve et slikt aktørskap. Andre elever viste til en mer direkte form for aktørskap ved å være å bevisst hvor de handler, og er de eneste som impliserer at de selv er en del av problemet. Videre var det også en del av elevene som følte på en avmakt i møte med den globale ulikheten, og mener at de ikke kan utgjøre noe forskjell.

Ved å se elevenes årsaksforklaringer og løsninger i sammenheng, virker det å være en tendens til at de elevene som viste til en moderniseringsorientert årsaksforklaring, også baserer løsningene sine på moderniseringsteoretisk tankegodt. Elevene som forklarer ulikheten gjennom avhengighetsskolens ideer, virker derimot å dele seg mellom avhengighets- og moderniseringsorienterte løsninger. Datamaterialet indikerer også en sammenheng mellom moderniseringsorienterte årsaksforklaringer, og de som mener at man ikke bør engasjere seg i kampen mot global ulikhet eller føler på en maktesløshet. Ut ifra dette kan det se ut som at årsaksforklaringene bare dikterer strategien til en viss grad.

Det var et utbredt syn på den vestlige utviklingsveien som en opplyst løype sør er nødt til å gå for å løse problemene. Videre bar flere av elevbesvarelsene tydelige preg av et fokus på hvor fælt de fattige i sør har det og alt de mangler. Fortellingen om et barmhjertig nord som kommer de fattige og stakkarslige menneskene i sør til unnsetning, og hjelpe «de andre» med å få leve det samme gode livet som vi lever, gikk igjen hos flere elever. På bakgrunn av dette avdekker datamaterialet holdninger som kan ses i sammenheng med de holdningene som beskrives i postkoloniale teorier og orientalismen.

I henhold til Andreotti (2006) sin skilnad mellom myk og kritisk tilnærming til global medborgerskapsundervisning, sammenfattet i Tabell 1 (s. 16), virker elevene å fordele seg ganske jevnt mellom de to tilnærmingene i deres syn på hva som er problemet. Den ene halvdel peker på mangel på utvikling, utdanning og ressurser, mens den andre peker på urettferdige globale strukturer. Denne balansen finner man ikke igjen i elevenes strategier, der majoriteten viser til behovet for endringer av interne strukturer og institusjoner som hindrer utvikling, som i henhold til Tabell 1 er i tråd med en myk og humanitær tilnærming. Dette forsterkes også av elevenes fokus på bistand og veldedighet, og tanken om at endringen må skje fra utsiden og inn. Den dominerende begrunnelsen for å bry seg, der solidaritet og moralske prinsipper danner fundamentet, faller også inn under den myke tilnærmingen. Det samme gjelder elevenes oppfatning av eget aktørskap, som i stor grad innebærer å donere penger og klær, bevisstgjøre andre og påvirke politikere gjennom demokratiske innflytelseskanaler. Den delen av elevene som viser til at de kan være bevisst hvor de handler, kan i større grad ses i sammenheng med den kritiske tilnærmingen, ettersom de impliserer at de selv er en del av både problemet og løsningen. Ser man alle elevene under ett, virker det likevel som at det er

den myke og humanitære tilnærmingen som er mest fremtredende, og på enkelte områder er den fullstendig dominerende.

Med tanke på at Livik (2019) viste til at lærerne vektlegger den kritiske tilnærmingen i sin undervisning om globale utfordringer, kan det virke som at det eksisterer en inkohærens mellom lærernes undervisning og elevenes forståelse. I mine informanter årsaksforklaringer er det riktig nok et solid innslag av den kritiske tilnærmingen, men på de andre områdene dominerer den myke og humanitære. I Liviks (2019) studie kom det imidlertid frem at lærerne vektlegger det moralske aspektet av handlingsansvaret, i tråd med den myke og humanitære tilnærmingen, og dette gjenspeiles også i elevenes begrunnelser for sitt engasjement, der den globale solidariteten vektlegges.

For å oppsummere virker tendensen å være at de fleste av elevene følger Michael Jackson og resten av det stjernespekkede galleriet sin anmodning om å strekke ut en hjelpende hånd for å hjelpe sør ut av fattigdommen, og på den måten utjevne den globale ulikheten. Det er likevel viktig å få frem at en del av elevene også viste til at man var nødt til å dra til seg den andre hånda som produserer fattigdommen i utgangspunktet. Selv om de fleste elevene virker å enten ville gi både en og to hjelpende hender til de fattige i sør, kan man stille seg spørsmålet om ikke elevene vil ha hendene fulle med andre utfordringer i årene som kommer.

5.2. Implikasjoner for global undervisning

Fra og med august 2021 vil norske tiendeklassingers undervisning ta utgangspunkt i den nye læreplanen, med alle dets nye føringer og prioriteringer. Læreplanen kan forstås som et normativt styringsdokument som etterspør bestemte holdninger, verdier og kunnskap, og det er opp til lærerne å sørge for å implementere dette i sin undervisning. Her blir blant annet bærekraftig utvikling introdusert som et tverrfaglig tema og vil kunne innebære at den globale undervisninga integreres i alle fag. I innledningen av denne oppgaven skrev jeg at formålet med studien var å få innsikt i elevenes tanker rundt og forståelse av den globale ulikheten, og at denne innsikten forhåpentligvis kunne bidra til å forbedre den globale undervisningen rundt om i norske klasserom. Nå som hovedfunnene er presentert og oppgaven nærmer seg slutten, tenker jeg å ta opp denne tråden og reflektere litt rundt hva denne fornyede innsikten kan brukes til.

Her kan det være hensiktsmessig å se funnene i lys av teori omkring GMU, og da spesielt Burnouf (2004) sine dimensjoner, som skal hjelpe lærere og elever i utviklingen av en global bevissthet. I denne studien er det blitt vist hvordan den moderniseringsteoretiske diskursen er gjennomgående i elevenes årsaksforklaringer og ikke minst strategier. Elevene virker blant annet å ha en forståelse av at den vestlige utviklingsveien, det vestlige samfunnet, de vestlige verdiene og det vestlige synet på «det gode liv» har global gyldighet og er løsningen for alle. Denne universale forståelsen står i kontrast til den perspektivbevisstheten som Burnouf fremmer i den første dimensjonen. Her handler det om å være bevisst at det finnes et mangfold av ulike måter å se verden på, og at ditt eget verdenssyn ikke nødvendigvis er overlegent disse andre perspektivene. Funnet er med på å tydeliggjøre behovet for å trekke inn flere alternative perspektiver i klasserommet. Dette kan også ses i sammenheng med *critical literacy*, i henhold til Andreotti (2006), som hviler på en antakelse om at man bare har tilgang på et begrenset utvalg av perspektiver i sine omgivelser. Også her blir det fokusert på nødvendigheten av å eksponere elevene for ulike perspektiver, men man understreker betydningen av å la elevene eksperimentere med disse selv, uten å fremme bestemte perspektiver fremfor andre. I den nye læreplanen legger man vekt på at elevene skal kunne se bærekraftig

utvikling i lys av ulike perspektiver (Kunnskapsdepartementet, 2020), og alt ligger dermed til rette for en global undervisning bygget på perspektivmangfold.

Gjennom denne studien har det også blitt avdekket holdninger som kan ses i sammenheng med postkoloniale teorier og orientalismen, og tidligere forskning har også funnet tilsvarende holdninger tilknyttet skolen (Fagerslett, 2014, Bakken & Børhaug, 2009). Disse holdningene kan ses i sammenheng med det fremtredende synet blant elevene på bistand som løsningen på problemene og det solidariske ansvaret som tynger på skuldrene til «oss» her i nord. Sammen med forskningen til Børhaug & Bakken (2009) og Breilid (2017) er det mye som tyder på at norske elever i liten grad er eksponert for perspektiver som problematiserer bistand. Ettersom samfunnet ellers, stort sett serverer bilder av radmagre barn med oppblåste mager med påfølgende oppfordring om å hjelpe, blir det skolen sin oppgave å introdusere kritiske perspektiver på bistand, slik at elevene kan få et litt mer balansert bilde. På denne måten kan man for eksempel diskutere hvor vidt slik hjelp og bistand generelt bare lindrer symptomene, uten å ta tak i det virkelige problemet. Gjennom en kritisk tilnærming til global medborgerskapsundervisning vil det være ugunstig å basere aktørskapet til elevene på solidaritet og menneskeverd, og mener at man heller skal fokusere på urettferdigheten sør er offer for. Her kan imidlertid den norske læreren fort komme i skvis med formålsparagrafen, som lovfester at undervisningen skal bygges på kristne og humanitære verdier som solidaritet og menneskeverd, og man er derfor nødt til å finne en balansegang.

Funnene i denne studien viser også at det er et stort fokus på de fattiges mangler blant norske tiendeklassinger, og at dette kan være problematisk med tanke på en «stakkarliggjøring» og orientalistiske holdninger. Dette indikerer et behov for en mer positiv omtale av menneskene som lever under sparsommelige kår, og et større fokus på hvordan de utnytter de knappe ressursene de har tilgang på. I undervisnings-sammenheng kan dette være så enkelt som å velge en film som medierer et slikt bilde (som for eksempel *The boy who harnessed the wind* (2019)), fremfor filmer som *Blood Diamond* og *Avatar*, som ifølge Straubhaar (2015) forteller en historie om hvite redningsmenn som kommer de handlingslammede til unnsetning.

Ifølge Fagfornyelsen skal elevene også «få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning» (Kunnskapsdepartementet, 2017) i årene som kommer. Et slikt fokus fremmer også Burnouf (2004) gjennom sin femte dimensjon, der det handler om å gjøre elevene bevisst den innvirkningen valgene deres kan ha på lokale og globale forhold, og at det dermed ligger et ansvar i deres beslutninger. Ut ifra den forståelsen elevene i denne studien viser av sitt eget aktørskap, kan det virke som at man fortsatt har en vei å gå ettersom flere av elevene ikke føler at de ikke har noen påvirkningskraft på de globale forholdene. Funnene indikerer en sammenheng mellom disse elevene og moderniseringsteoretiske årsaksforklaringer, og viser at det kan være problematisk å vektlegge slike forklaringer i undervisningen.

Videre kan man for eksempel bruke Figur 3 (s. 53), som er utformet basert på elevenes forståelser av eget aktørskap, som et utgangspunkt for å diskutere hvilke måter elevene kan utgjøre en forskjell. I denne oppgaven har spesielt forbrukerveien blitt fremmet som en gunstig innfallsvinkel til elevenes aktørskap, ettersom det gjennom en kritisk tilnærming vil kunne bli brukt til å illustrere at man er et lite tannhjul i et stort globalt maskineri, og følgelig ikke helt ubetydelig. En slik inngang til undervisningen støttes i både den andre og fjerde dimensjonen til Burnouf (2004), i tillegg til Gardner (2000, i Børhaug, 2012) sin *global literacy*. Her trekker man frem betydningen av at elevene er

bevisst de komplekse, globale strukturene verden er bygget opp av, og at det som skjer der ute i verden påvirker deres hverdagsliv. Gjennom enkelte elevbesvarelser uttrykkes det også en interesse for eget aktørskap gjennom digitale plattformer. Dette kan være en indikasjon på at det digitale medborgerskapet og digitale deltagelsesformer kan være et fruktbart tilskudd i den globale undervisningen.

«Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke har noe innflytelse på verden» sier en av elevene i denne studien, som også utgjør tittelen på denne oppgaven. Selv om man bør ta denne følelsen av maktesløshet i det globaliserte verdenssamfunnet på alvor, er det nettopp en slik forståelse av eget aktørskap den globale medborgerskapsundervisningen bør ta sikte på å endre. Som de aller fleste er klar over, er ikke den globale ulikheten den eneste globale utfordringen vi står overfor i dag, og det er derfor viktigere enn noen gang å danne kritiske, globale medborgere som er i stand til å møte disse utfordringene med troen på at man kan utgjøre en forskjell.

5.3. Veien videre

Gjennom arbeidet med denne studien har det dukket opp noen spørsmål som ikke har latt seg besvare med utgangspunkt i mitt datamateriale. Disse ubesvarte spørsmålene kan derimot danne grunnlag for nye studier som kan bidra til å komplementere funnene i denne studien, og bidra til å tette hullene på forskningsfeltet.

Et av disse ubesvarte spørsmålene dreier seg om elevenes forståelse av sammenhengen mellom landene i sør sin utvikling og kampen mot klimaforandringene. Her kan det blant undersøkes om norske elever mener at utviklingslandene skal kunne få ta del i det samme masseforbruksfellesskapet som industrilandene har skapt, hvis dette innebærer økte klimautslipp. Datamaterialet i denne studien gir en liten pekepinn på at dette er noe elevene i liten grad problematiserer og reflekterer rundt.

Det kunne også vært interessant å undersøke elevenes aktørskap i praksis. I denne studien har jeg fokusert på hvilke *tanker* elever gjør seg rundt deres egen rolle i den globale ulikheten. Det er imidlertid langt fra ord til handling, og det kunne vært interessant å undersøke hva elevene faktisk foretar seg. Her hadde det for eksempel vært mulig å undersøke om norske elever involverer seg i bistandsarbeid, informerer folk rundt seg, påvirker politikere og gjør etiske valg på shoppingrunden sin.

I denne studien har jeg bare undersøkt tiendeklassinger sine tanker omkring global ulikhet, og det kan være interessant å gjøre en lignende studie med andre aldersgrupper. Hadde man for eksempel forsket på elever på småtrinnet, kunne man sammenligne resultatene og sett hvordan elevenes perspektiver på global ulikhet utvikler seg gjennom grunnskolen.

Det i hvert fall liten tvil om at global medborgerskapsundervisning og bærekraftig utvikling vil være høyst relevant i tiden som kommer, og for å sørge for at elevene får den kunnskapen som gjør dem i stand til å møte den globaliserte verden, med alle dets muligheter og utfordringer, er man avhengig av god forskning på feltet!

Litteratur

- Amin, S. (1996). The Future of Global Polarization. *Social Justice*, 23(1/2 (63-64)), 5-13.
Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/29766921?seq=1>
- Amin, S. (2014). *Pioneer of the Rise of the South*. Springer.
- Amundsen, B. (2019, 4. mars). Økonomisk ulikhet: tre årsaker til at ulikheten vokser. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/penger-ulikhet/okonomisk-ulikhet-tre-arsaker-til-at-ulikheten-vokser/1300204>
- Androtti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship. *Policy and practice: A development education review*, 3, 40–51.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2017). The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies*, 37, 101-112. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02255189.2016.1134456?scroll=top&needAccess=true>
- Askheim, S., Welle-Strand, A. & Pedersen, J. Skole og utdanning i Sverige. *snl.no*.
Hentet fra https://snl.no/Skole_og_utdanning_i_Sverige
- Bakken, Y. & Børhaug, K. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 16-27.
- Bello, W. (2008). *Deglobalization: Ideas for a New World Economy* (2. utg.). Zed Books.
- Belluz, J. (2021, 29. januar). Rich countries are hoarding COVID-19 vaccines. *Vox*.
Hentet fra <https://www.vox.com/2021/1/29/22253908/rich-countries-hoarding-covid-19-vaccines>
- Bratberg, Ø. (2017). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Breilid, O. (2017). "Gi en krone til Afrika": en kvalitativ studie av norske skolars innsamlingsaksjoner til humanitært arbeid i Sør, og lærere og elevers refleksjoner om aksjonene [Masteroppgave]. Høgskulen på Vestlandet.
- Burnouf, L. (2004). Global Awareness and Perspectives in Global Education. *Canadian Social Studies*. 38(3).
- Børhaug, K. (2012). Opplæring i demokrati i ei globalisert verd. I Solhaug, T. (Red.), *Skolen i demokratiet - demokratiet i skolen* (s. 177-191). Universitetsforlaget.
- Cheibub, J. A. & Vreeland, J. R. (2018). Modernization theory: Does economic development cause democratization?. I Lancaster, C & van de Walle, N. (Red.), *The oxford handbook of the politics of development* (s. 3-22). Oxford university press.
- Cherniwchan, J. (2012). Economic growth, industrialization, and the environment. *Resource and Energy Economics, Elsevier*, 34(4), 442-467.
doi.org/10.1016/j.reseneeco.2012.04.004
- Diamandis, P. og Kotler, S. (2012). *Abundance: The future is Better than you Think*. Free Press.

- Eggen, Ø. (2021, 4. januar) Utviklingsbistand. *snl.no*. Hentet fra <https://snl.no/utviklingsbistand>
- Eriksen, T. L. (2013a). Hva er utviklingsstudier?. I Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (Red.), *Utvikling: en innføring i utviklingsstudier* (s. 11-34). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, T. L. (2013b). Globalisering, global kapitalisme eller global apartheid?. I Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (Red.), *Utvikling: en innføring i utviklingsstudier*. (s. 61-83). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, T. L. & Smukkestad, O. (2013). Bistand og utvikling i et nytt landskap. I Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (Red.), *Utvikling: en innføring i utviklingsstudier*. (s. 287-311). Cappelen Damm Akademisk.
- Fagerslett, R. (2014). *Forestillingen om de andre: En undersøkelse av elevers forestillinger om befolkningen i utviklingsland – kan de endres?* [Masteroppgave]. NTNU.
- Feldberg, K. B. (2013). Hva betyr utdanning for utvikling?. I Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (Red.), *Utvikling: en innføring i utviklingsstudier*. (s. 161-186). Cappelen Damm Akademisk.
- FN-sambandet. (2015). *The Millennium Development Goals Report 2015*. Hentet fra [https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20\(July%201\).pdf](https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20(July%201).pdf)
- FN-sambandet. (2020a, 18. oktober). Sammenlign verdens land. Hentet fra [https://www.fn.no/Land/Sammenlign-land/\(country1\)/306/\(country2\)/268](https://www.fn.no/Land/Sammenlign-land/(country1)/306/(country2)/268)
- FN-sambandet. (2020b, 20. oktober). Fattigdom. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/fattigdom>
- FN-sambandet. (2021, 19. april). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Giménez, E., Shattuck, A., Altieri, M., Herren, H. & Gliessman, S. (2012) We Already Grow Enough Food for 10 Billion People ... and Still Can't End Hunger. *Journal of Sustainable Agriculture*, 36(6), 595-598. DOI: [10.1080/10440046.2012.695331](https://doi.org/10.1080/10440046.2012.695331)
- Glennie, J. (2008). *The trouble with aid: why less could mean more for Africa*. Zed books.
- Hickel, J. (2017). *The divide: a brief guide to global inequality and its solutions*. Windmill books.
- Hubacek, K., Baiocchi, G., Feng, K. & Patwardhan, A. (2017). Poverty eradication in a carbon constrained world. *Nature communications*, 2017(912). Hentet fra <https://www.nature.com/articles/s41467-017-00919-4>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Kemp. P. (2013). *Verdensborgeren: Pædagogisk og politisk ideal for det 21. Århundrede*. Hans Reitzels forlag.

- Klein, J. (2018). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor: Norske styringsdokumenter og lærerstudenters representasjoner* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kvangraven, I.H. (2021), Beyond the Stereotype: Restating the Relevance of the Dependency Research Programme. *Development and Change*, 52, 76-112. <https://doi.org/10.1111/dech.12593>
- Lakner, C., Yonzan, N., Mahler, D. G, Aguilar, R. A. C & Wu, H. (2021, 11. januar). Updated estimates of the impact of COVID-19 on global poverty: Looking back at 2020 and the outlook for 2021. *World Bank Blogs*. Hentet fra <https://blogs.worldbank.org/opendata/updated-estimates-impact-covid-19-global-poverty-looking-back-2020-and-outlook-2021>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Livik, I. S. (2019). «Ett enkeltmenneske kan ikke redde verden»: en kvalitativ studie av samfunnsfaglærerens forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling innenfor den sosiale dimensjonen [Masteroppgave]. NTNU
- Meld. St. 28. (2015–2016). (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Moradi, A. (2008). Confronting colonial legacies—lessons from human development in Ghana and Kenya, 1880–2000. *Journal of international development*, 20(8), 1107-1121. <https://doi.org/10.1002/jid.1514>
- Opplæringsloven (2008). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 15.05.21 fra [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Oscarsson, V. (2005). *Elevers syn på globala förhållanden och framtiden* (IPD-rapport 2005:05). <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23011>
- Peet, R. (1999). *Theories of Development*. The Guilford Press.
- Pogge, T. (2008). *World Poverty and Human Rights*. (2.utg). Polity Press.
- Pogge, T. (2017). Fighting global poverty. *International Journal of Law in Context*, 13(4), 512-526. <http://dx.doi.org/10.1017/S1744552317000428>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rissman, J. (2017, 19. desember). Climate change and global poverty can only be solved together. *Forbes*. Hentet fra <https://www.forbes.com/sites/energyinnovation/2017/12/19/climate-change-and-global-poverty-can-only-be-solved-together/>
- Rist, G. (2019). *The History of Development : From Western Origins to Global Faith* (5. utg.). Zed Books.

- Said, E. W. (1978). *Orientalismen: vestlige oppfatninger av Orienten* (Aabakken, A., overs.). Cappelen.
- SAIH. (u.å.). En introduksjon til avkolonialisering av akademia. Hentet fra <https://saih.no/assets/docs/Avkolonisering/Avkolonisering-klar-for-web.pdf>
- Sen, A. (1983). Poor, relatively speaking. *Oxford economic paper*, 35, 153-169. <https://mileskorak.files.wordpress.com/2012/05/poor-relatively-speaking-sen.pdf>
- Smukkestad, O. (2009). *Utvikling eller avvivkling?: en innføring i økonomisk og politisk utviklingsteori* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Speed, J. (2021, 18. januar). WHO kaller vaksinefordelingen for en «moralsk katastrofe» - Kirkens nødhjelp utfordrer regjeringen. *Bistandsaktuelt*. Hentet fra <https://www.bistandsaktuelt.no/nyheter/2021/who-vaksinefordelingen-er-moralsk-katastrofe/>
- Spivak, G. (1988). "Can the Subaltern speak?». I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, (s. 271-313). University of Illinois Press.
- Straubhaar, Rolf. (2015). The stark reality of the 'White Saviour' complex and the need for critical consciousness: a document analysis of the early journals of a Freirean educator. *Compare*, 45 (3). [10.1080/03057925.2013.876306](https://doi.org/10.1080/03057925.2013.876306)
- TED. (2007, 16. januar). The best stats you've ever seen | Hans Rosling [Video]. YouTube. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=hVimVzgtD6w&t=15s&ab_channel=TED
- Tvedt, T. (2005). Det norske godhetsregimet. I Frønes, I. & Kjølørød, L. (Red.), *Det norske samfunn* (5. utg.). (s. 482-509). Gyldendal Akademisk.
- Unger, C. R. (2018). *International development: a postwar history*. Bloomsbury Academic.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Verdensbanken. (2020, 7. oktober). *COVID-19 to add as many as 150 million extreme poor by 2021*. The world bank. Hentet fra <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021>
- Waldrop, A. (2013). Ubehaget med kulturen. I Eriksen, T. L. & Feldberg, K. B. (Red.), *Utvikling: en innføring i utviklingsstudier*. (s. 109-133). Cappelen Damm Akademisk.
- Wallerstein, I. (1974). *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World Economy in the Sixteenth Century*. Academic Press.
- Westlund, I. (2019). Hermeneutikk. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys*. (s. 148-161). Liber.

World Economic Forum. (2017). *Global Shapers Survey*. Hentet fra https://www.es.amnesty.org/fileadmin/noticias/ShapersSurvey2017_Full_Report_24Aug_002_01.pdf

Yemeni, M. (2017). *Internationalization and Global Citizenship: Policy and Practice in Education*. Palgrave Macmillan, Cham.

Vedleggsliste

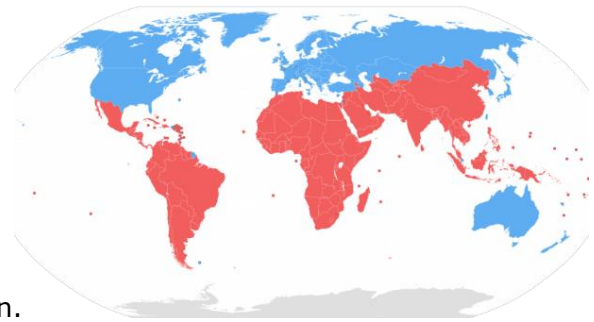
Vedlegg 1: Oppgaveark

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

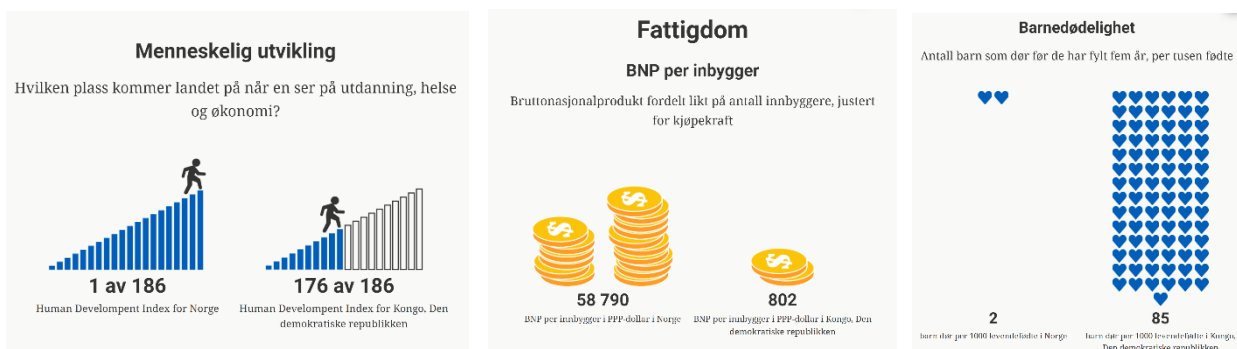
VEDLEGG 1: Oppgaveark

Innledning

Det finnes mye fattigdom og ulikhet omkring i verden. I en slik sammenheng deler man gjerne verden opp i det globale Sør og det globale Nord, der Sør (*i rødt*) utgjør de fattigste delene av verden, og Nord (*i blått*) utgjør resten. Statistikken under viser en sammenligning av Norge (et land fra det globale nord) og Kongo (et land fra det globale sør), og er et eksempel på den globale ulikheten.



Det globale skillet mellom Nord og Sør.



Oppgavene som følger vil dreie seg om ulikheten mellom Nord og Sør. Det finnes ikke noe rett eller galt svar på disse spørsmålene, og du vil ikke bli vurdert. Det er dine egne tanker rundt spørsmålene som er interessante, og det blir derfor satt veldig stor pris på om du gir utdypende svar.

Oppgaver

- 1) Hva tror du er årsakene til de store forskjellene mellom det globale Nord og Sør?
- 2) Hva mener du kan gjøres for å utjevne disse forskjellene?
- 3) Hvem mener du har ansvaret for å løse disse problemene?
- 4) Hvorfor/hvorfor ikke er dette noe du bør engasjere seg i? Hva kan du i så fall gjøre?

VEDLEGG 2: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Heisann!

Jeg heter Martin og er lærerstudent på NTNU i Trondheim. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave, og dere er så heldige å få tilbud om å delta på dette forskningsprosjektet. I masteroppgaven skal jeg forske på elevers tanker rundt global ulikhet i verden, det vil si den store forskjellen mellom rike og fattige land. For å finne ut av dette skal jeg samle inn en del elevtekster, der elevene (altså dere) skal svare på fire spørsmål relatert til denne tematikken. Dette skal være helt anonymt, og det er viktig at dere ikke skriver navnet deres eller andre ting som kan identifisere dere i besvarelsen.

I og med at dette er et forskningsprosjekt er det viktig å påpeke at det er frivillig for dere å delta. Jeg hadde likevel satt utrolig stor pris på om dere er villige til å stille opp og hjelpet meg med dette forskningsprosjektet. Det er ikke noe farlig, og det er viktig å huske på at alle svar og tanker er like verdifulle for meg! Det er absolutt ingen svar som er mer riktige enn andre.

Med vennlig hilsen Martin

