

Øystein Langeland

«Det er vanskeligere å treffe den nerven hos elevene nå»

En kvalitativ studie av den samfunnsfaglige undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den videregående skolen

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk

Veileder: Jørgen Klein

Juni 2024

Øystein Langeland

«Det er vanskeligere å treffe den nerven hos elevene nå»

En kvalitativ studie av den samfunnsfaglige
undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og
global ulikhet i den videregående skolen

Masteroppgave i Samfunnsfagdidaktikk
Veileder: Jørgen Klein
Juni 2024

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

En betydelig del av verdens velferd er konsentrert i det globale Nord, mens flertallet av verdens befolkning bor i det globale Sør. Den globale ulikheten blir bare større og samtidig så blir den forsterket av klimaendringene som gir et tapt livsgrunnlag for de fattige i det globale Sør, selv om disse menneskene har et lite økologisk fotavtrykk. FNs bærekraftsmål vil redusere den globale ulikheten og arbeide for en bærekraftig utvikling mot år 2030. I skolen trekkes bærekraftig utvikling og et globalt medborgerskap fram gjennom styringsdokumenter som overordnet del i LK20 og de tverrfaglige temaene. Problemstillingen i mitt forskningsprosjekt er: *Hva vektlegger samfunnsfaglærere i den videregående skolen i undervisningen om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?*

Det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven er forankret i utviklingsteori og post-koloniale studier, samt teori og forskning rundt utdanning for et globalt medborgerskap, og sentrale forskere er Andreotti, Burnouf og Pashby. Det var hensiktsmessig å bruke kvalitative metoder i forskningsprosjektet som dybdeintervju og observasjon. Jeg brukte videre stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden) for å ha en empirinær koding av datamaterialet for å sikre høy gjennomsluktighet, gyldighet og pålitelighet i analysen.

Analysen viser at samfunnsfaglærerne legger stor vekt på globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen som en del av et dannelsesperspektiv i samfunnsfag, noe som viser en tydelig forankring i LK20. Det er en tendens at samfunnsfaglærerne trekker inn globale strukturer som den urettferdige handelen og historiske forhold som kolonitiden rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Disse perspektivene kan knyttes til den avhengighetsteoretiske diskursen rundt utvikling hvor fattige land holdes tilbake på grunn av de globale strukturene. Det er likevel spor av den moderniseringsteoretiske diskursen, særlig rundt «løsninger» på global ulikhet og det «nye» perspektivet bærekraftig utvikling i den samfunnsfaglige undervisningen. Et sentralt funn er at utvikling i stor grad forklares som økonomisk vekst til tross for den avhengighetsteoretiske diskursen blant lærerne.

Analysen viser også at demokrati og medborgerskap trekkes fram i dybdeintervjuene på spørsmål om formål i undervisningen, noe som gjør at et globalt medborgerskap knyttes til demokratisk deltakelse og demokratiske verdier. Vi kan si at samfunnsfaglærerne har et klart formål om å myndiggjøre elevene til å bli aktive medborgere med et «demokratisk mindset». Dette knyttes til de globale strukturene i undervisningen gjennom å engasjere i globale spørsmål, adressere kompleksitet og maktforhold gjennom kritisk tenkning, noe som kjennetegner et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Men observasjonen viser en viss inkongruens mellom dybdeintervjuet og observasjonen hvor utviklingen forklares som økonomisk vekst og underbygges av statistikk, noe som antyder en moderniseringsteoretisk diskurs og et individuelt-humanitært globalt medborgerskap i undervisningen.

Den dialogbaserte undervisningen tar ofte utgangspunkt i «aktuelle» globale forhold og internasjonale spørsmål. Samfunnsfaglærerne vektlegger statistikk som BNP per innbygger og HDI i undervisningen, ofte for å «sammenligne» ulike land, noe som kan være en god introduksjon til dialogen. Men et annet interessant funn i datamaterialet er at samfunnsfaglærerne også forteller om manglende forkunnskaper og mindre engasjement hos elevene. Dette kan vi se i sammenheng med utfordringer som «skyldfølelse», «indre konflikt» eller «hjelpeløshet» rundt utdanning for et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap, noe som tittelen til oppgaven beskriver: «Det er vanskeligere å treffe den nerven hos elevene nå».

Abstract

A large portion of the world's welfare is concentrated in the Global North, but most of the world's population lives in the Global South. Global inequality is only increasing, further exacerbated by climate change, which threatens the livelihoods of the poor in the Global South, despite their minimal ecological footprint. The United Nation's Sustainable Development Goals aim to reduce global inequality and promote sustainable development by 2030. In Norwegian schools, sustainable development and global citizenship are highlighted though documents such as "Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020" (LK20).

The research question in my project is: *What do social studies teachers in upper secondary school emphasize in their teaching about North-South issues and global inequality?*

The theoretical framework for this master's thesis is grounded in development theory and post-colonial studies, as well as theories and research on global citizenship education, with key scholars including Andreotti, Burnouf, and Pashby. I used qualitative methods in the research project, such as in-depth interviews and observation. I employed the "stepwise-deductive inductive method" (SDI method) to ensure empirical coding of the data to secure high transparency, validity, and reliability in the analysis.

The analysis shows that social studies teachers place significant emphasis on global conditions and international issues in their teaching as part of a formation perspective in social studies, reflecting a clear alignment with LK20. There is a tendency for social studies teachers to incorporate global structures such as unfair trade and historical conditions like colonialism when discussing North-South issues and global inequality. These perspectives can be linked to the dependency theory discourse on development, where poor countries are held back due to global structures. However, traces of modernization theory discourse are also evident, especially regarding "solutions" to global inequality and perspectives of sustainable development in social studies. A key finding is that development is explained as economic growth despite the dependency theory discourse among the teachers.

The analysis also reveals that democracy and citizenship are emphasized in the in-depth interviews regarding the purpose of teaching, linking global citizenship to democratic participation and values. It can be said that social studies teachers have a clear goal of empowering students to become active citizens with a "democratic mindset". This is connected to the global structures in teaching by engaging with global issues, addressing complexity and power relations through critical thinking, characteristic of a "critical" global citizenship. However, the observation reveals some incongruence between the in-depth interview and observation, where development is explained as economic growth supported by statistics, indicating a modernization theory discourse and a "soft" global citizenship.

The dialogue-based teaching often takes its starting point in "current" global conditions and international issues. Social studies teachers emphasize statistics such as GDP per capita and HDI in their teaching, often to "compare" different countries, which can be a good introduction to the dialogue and critical thinking. However, another interesting finding in the data is that social studies teachers also report a lack of prior knowledge and less engagement among students. This can be related to challenges such as "guilt", "inner conflict", or "helplessness" regarding a "critical" global citizenship education.

Forord

Det å skrive disse ordene symboliserer en avslutning på mine studier ved NTNU og samtidig en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk. Derfor er det kjekt å se tilbake på disse studieårene i Trondheim og reflektere over en tid med ny kunnskap og nye vennskap.

Jeg er takknemlig for at disse studieårene har gitt meg en dypere innsikt og forståelse av «mitt fag», samfunnsfag. Så lenge jeg kan huske, så har jeg alltid vært interessert i dette faget. Og nå har jeg gleden av å undervise i samfunnsfag i den videregående skolen.

Det er helt klart en prosess å skrive en masteroppgave. Selv om denne prosessen til tider har vært krevende, så er jeg glad for at jeg hadde noen års erfaring fra skolen først og kan trekke inn den nye kunnskapen fra studiet i min egen undervisning. Undervisningen rundt «verdenssamfunnet» har fått et større perspektiv rundt den globale ulikheten og diskursen rundt utvikling i verden. Derfor vil jeg gi en takk til mine elever som gjennom undervisningen har gitt meg noen nye refleksjoner som jeg har tatt med meg i prosessen.

Uten mine informanter, så hadde heller ikke denne masteroppgaven blitt den samme. Jeg vil derfor gi en stor takk til de erfarne og kunnskapsrike samfunnsfaglærerne som stilte opp som informanter i mitt forskningsprosjekt.

Helt siden utvekslingen til Tanzania som lærerstudent for noen år siden og erfaringen med å undervise på to lokale skoler i byen Arusha, så har Afrika sør for Sahara fascinert meg. Det er derfor svært givende å trekke inn disse erfaringene fra Tanzania inn i prosessen, fordi denne reisen var nok avgjørende for mitt valg av tema.

En stor takk til min veileder, Jørgen Klein. Takk for god veiledning og interessante samtaler rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet gjennom hele prosessen. Din faglige innsikt har gitt meg verdifulle perspektiver og innspill i arbeidet med denne masteroppgaven.

Takk til min kjære familie og gode venner for all støtte og forståelse. Dere betyr alt for meg og dere har vært her for meg gjennom alle disse årene, noe jeg setter stor pris på.

Jeg vil også takke gode kollegaer og ledelsen ved min skole, Åkrehamn videregående skole.

Og takk til studiegjengen i Trondheim. Jeg setter stor pris på vennskapet, alle de gode samtalene og alt det kjekke som vi har gjort disse årene. Det var et høydepunkt når dere kom på ferie til Karmøy forrige sommer, så vi får satse på flere turer sammen i fremtiden.

Åkrehamn, våren 2024
Øystein Langeland

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	V
ABSTRACT	VII
FORORD	IX
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	2
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3 STYRINGSDOKUMENTER	4
1.3.1 Overordnet del av læreplanverket	4
1.3.2 Tverrfaglige tema.....	4
1.3.3 Læreplan i samfunnskunnskap	6
1.3.4 Læreplan i geografi	7
1.3.5 Læreplan i historie	7
1.4 TIDLIGERE FORSKNING	8
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING OG STRUKTUR.....	11
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1 UTVIKLINGSTEORI	14
2.1.1 Moderniseringsteori	15
2.1.2 Strukturalister	18
2.1.3 Avhengighetsteori	19
2.1.4 Nyliberalisme	23
2.1.5 Alternativ utvikling	24
2.2 POSTKOLONIALE STUDIER	25
2.3 GLOBAL BEVISSTHET OG SKOLEN	26
2.3.1 Globalt medborgerskap	27
2.4 OPPSUMMERING	30
3.0 METODE	31
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	31
3.1.1 Refleksivitet	33
3.2 KVALITATIVE FORSKNINGSMETODER	34
3.2.1 Utvalg av informanter	34
3.2.2 Dybdeintervju	37
3.2.3 Observasjon.....	38
3.3 ANALYSEPROSESS	40
3.3.1 Analyseverktøy: NVivo 14.....	40
3.3.2 Stegvis-deduktiv induktiv metode	41
3.4 RELABILITET	45
3.5 VALIDITET	45
3.5.1 Generaliserbarhet	46
3.6 ETISKE ASPEKT OG BETRAKTNINGER	46
4.0 ANALYSE OG DRØFTING	49
4.1 LÆRERPERSPEKTIVER PÅ NORD-SØR-PROBLEMATIKK OG GLOBAL ULIKHET	49
4.1.1 Global bevissthet	50
4.1.2 Globale forhold og internasjonale spørsmål	51
4.1.3 Nord-Sør-problematikk og global ulikhet	52
4.1.4 Utvikling forklares som økonomisk vekst	59

4.2 FORMÅL I UNDERVISNINGEN RUNDT NORD-SØR-PROBLEMATIKK OG GLOBAL ULIKHET	61
4.2.1 <i>De tverrfaglige temaene i den samfunnsfaglige undervisningen</i>	61
4.2.2 <i>Utdanning for et globalt medborgerskap</i>	63
4.2.3 <i>Læring for bærekraftig utvikling</i>	66
4.3 UNDERVISNINGSMETODER OG SAMFUNNSFAGDIDAKTISKE VURDERINGER	68
4.3.1 <i>Dialogbasert undervisning for å fremme global bevissthet</i>	68
4.3.2 «Aktuelle» globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen	69
4.3.3 <i>Begreper i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet</i>	69
4.3.4 <i>Kart og statistikk i den globale undervisningen</i>	70
4.3.5 <i>Manglende forkunnskaper og mindre engasjement</i>	71
5.0 AVSLUTNING	73
5.1 FØRSTE FORSKNINGSSPØRSMÅL	74
5.2 ANDRE FORSKNINGSSPØRSMÅL	74
5.3 TREDJE FORSKNINGSSPØRSMÅL	75
5.4 PROBLEMSTILLING.....	76
5.5 VEIEN VIDERE	76
REFERANSER	77
VEDLEGG	83
FIGUR 1: VELFERD FORDELT MELLOM DET GLOBALE NORD OG RESTEN AV VERDEN	2
FIGUR 2: ROSTOWS FEM FASER FOR UTVIKLING	17
FIGUR 3: FRANKS METROPOL-SATELLITT-MODELL	20
FIGUR 4: WALLERSTEINS VERDENSSYSTEMMODELL	22
FIGUR 5: BEARBEIDET FIGUR AV DEN HERMENEUTISKE SIRKELEN.....	32
FIGUR 6: BEARBEIDET FIGUR AV SDI-METODEN	41
ILLUSTRASJON 1: FNS BÆREKRAFTSMÅL.....	6
ILLUSTRASJON 2: TRANSKRIBERTE INTERVJU IMPORTERES INN I PROSJEKTET PÅ NVIVO 14	42
ILLUSTRASJON 3: KODELISTEN FOR PROSJEKTET I NVIVO 14.....	43
ILLUSTRASJON 4: GRUPPERING AV KODER I NVIVO 14.....	43
TABELL 1: HANVEYS FEM DIMENSJONER FOR GLOBAL BEVISSTHET	26
TABELL 2: BEARBEIDET TABELL AV ANDREOTTIS TILNÆRMINGER TIL ET GLOBALT MEDBORGERSKAP	28
TABELL 3: OVERSIKT OVER INFORMANTER I UTVALGET	36
TABELL 4: EKSEMPEL PÅ EMPIRINÆR KODE FRA DATAMATERIALET.....	42
TABELL 5: FULLSTENDIGE KODEGRUPPER	44

1.0 Innledning

Den internasjonale, humanitære organisasjonen Oxfam ga ut rapporten *Survival of the Richest* i 2023. Oxfam er en ikke-statlig organisasjon (NGO) som arbeider for å redusere global ulikhet og fattigdom. Den ble grunnlagt etter den andre verdenskrigen med hovedkontor i Oxford, Storbritannia. Rapporten er en av mange og selv om flere fryktet økt global ulikhet og fattigdom som en følge av pandemien og andre samfunnsutfordringer, var rapportens funn likevel svært nedslående. Innledningsvis skriver rapporten dette:

We are living through an unprecedented moment of multiple crises. Tens of millions more people are facing hunger. Hundreds of millions more face impossible rises in the cost of basic goods or heating their homes. Climate breakdown is crippling economies and seeing droughts, cyclones and floods force people from their homes. Millions are still reeling from the continuing impact of COVID-19, which has already killed over 20 million people. Poverty has increased for the first time in 25 years. At the same time, these multiple crises all have winners. The very richest have become dramatically richer and corporate profits have hit record highs, driving an explosion of inequality.

(Christensen et al., 2023, s. 2).

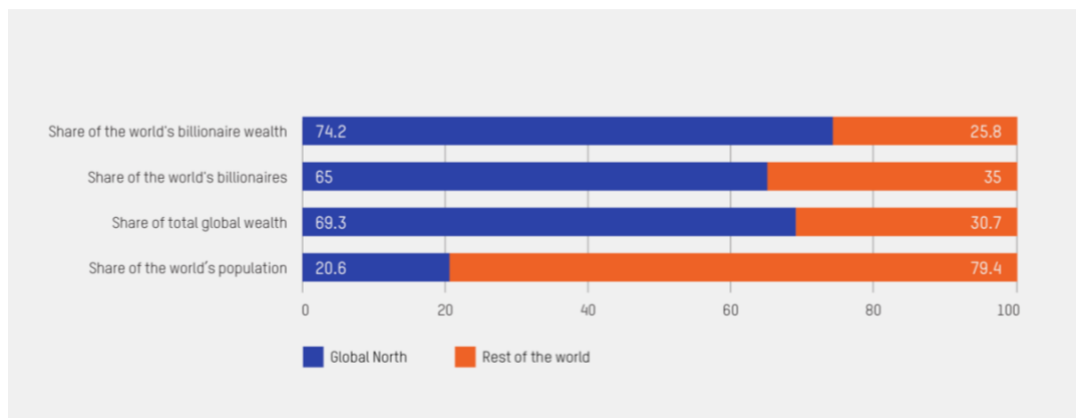
En ustabil verden med flere kriser gjør at flere titalls millioner mennesker risikerer å sulte, fattigdom øker for første gang på 25 år og de rikeste blir stadig rikere, noe som gjør at den globale ulikheten øker drastisk. Sentrale funn i rapporten viser nemlig at 1% av de rikeste i verden fikk nesten to tredjedeler av all ny formue under pandemien og samtidig undergraves demokratiet og sosial mobilitet svekkes (Christensen et al., 2023, s. 6-12). Det vil igjen gi økt global ulikhet og mindre bærekraftig utvikling. Rapporten mener at løsningen på disse utfordringene er økt skattelegging av «de superrike» for å bekjempe ekstrem fattigdom og skape et bærekraftig samfunn (Christensen et al., 2023, 12-14).

Nylig ga Oxfam ut en ny rapport, *Inequality Inc*, om hvordan bedriftenes makt deler verden og behovet for en ny æra med handling. «A more equal world is possible if governments effectively regulate and reimagine the private sector» (Riddell et al., 2024, s. 4). Rapporten viser at de fem rikeste mennene i verden har doblet formuen sin siden 2020, mens nesten fem milliarder mennesker har blitt fattigere (Riddell et al., 2024, s. 4). Verdens rikeste 1% eier nå mer rikdom enn over 40% av verdens befolkning og slipper ut like mye forurensning som de fattigste to tredjedelene av verden (Riddell et al., 2024, s. 20). Det vil ta 1200 år for en kvinne ansatt i helse- og omsorgsektoren for å tjene hva en administrerende direktør i de største Fortune 100-selskapene tjener i snitt på ett år (Riddell et al., 2024, s. 20). Det er blitt en konsentrasjon av rikdom i verden og de rike bedriftene sitter igjen med mye makt og muligheter til å påvirke lover og politikk rundt eksempelvis skatt. *Inequality Inc.*- rapporten viser til et behov for en revitalisering av staten, regulering av bedriftene og «ny retning» for privat sektor som en del av løsningen (Riddell et. al., 2024, s. 15). En mer rettferdig og bærekraftig verden krever aktive medborgere og et demokratisk samfunn.

Figur 1 viser hvordan velferden fordeler seg mellom det globale Nord og resten av verden. Nesten 70% av all velferd i verden finner vi i det globale Nord, mens nesten 80% av verdens befolkning bor i det globale Sør. Samtidig er det de fattige i det globale Sør som bidrar minst til klimaendringene, men som likevel blir rammet først av klimaendringer som gir et tap av livsgrunnlag (Riddell et. al., 2024, s. 13). «Climate breakdown is further

increasing global wealth inequality» og en studie har funnet ut at global ulikhet er 25% høyere enn den ville vært uten klimaendringer (Riddell et. al., 2024, s. 19).

Figur 1: Velferd fordelt mellom det globale Nord og resten av verden (Riddell et. al., 2024, s. 21).



Global bevissthet gir innsikt og forståelse for globale forhold og internasjonale spørsmål som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. FNs bærekraftsmål er tett knyttet til å redusere global ulikhet. Globalt samarbeid skal blant annet utrydde fattigdom og sult, gi tilgang til god utdanning for alle, samt oppnå full likestilling mellom kjønn i hele verden, i tillegg til å bekjempe klimaendringer og ta vare på biologisk mangfold (FN-sambandet, 2023). Derfor er Nord-Sør-problematikk kompleks og relevant for bærekraftig utvikling, fordi global ulikhet og klimaendringer er de største utfordringene i samfunnet.

I skolen legger læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 vekt på bærekraftig utvikling og medborgerskap, fordi de fremtidige generasjonene skal ta et ansvar for et mer bærekraftig og rettferdig samfunn. Elevene skal lære om de globale utfordringene som klimaendringer, fattigdom og ulikhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene skal også utvikle kritisk tenkning for å kunne delta i demokratiske prosesser rundt komplekse problemstillinger som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, samt ta ansvarlige valg som aktive medborgere i et bærekraftig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Derfor er det relevant å se nærmere på hva samfunnsfaglærere i den videregående skolen vektlegger i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Disse problemstillingene omfatter alt fra fattigdom og klimautfordringer til konflikt og menneskerettigheter.

1.1 Bakgrunn

Interessen min for Nord-Sør-problematikk og global ulikhet oppstod under utvekslingen til Tanzania når jeg utdannet meg for å bli lærer. I Tanzania hadde jeg praksis ved to skoler i Arusha. Utenom praksis ved skolene, så reiste jeg rundt i Tanzania og på Zanzibar. Det å oppleve samfunnet i Tanzania på nært hold ga meg også en dypere innsikt og forståelse for globale forhold og internasjonale spørsmål mellom det globale Nord og det globale Sør.

Jeg har også alltid hatt en stor glede av den faglige samtalen sammen med kollegaer som samfunnsfaglærere. Dette har motivert meg til å se nærmere på hva samfunnsfaglærere i den videregående skolen vektlegger i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Disse komplekse problemstillingene mellom det globale Nord og det globale Sør ligger i selve kjernen av samfunnsfagene og hvordan vi samfunnsfaglærere arbeider med disse problemstillingene har en stor betydning for elevenes globale bevissthet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i det som kommer fram i innledningen av denne masteroppgaven om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, vil jeg se nærmere på følgende problemstilling:

Hva vektlegger samfunnsfaglærere i den videregående skolen i undervisningen om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Problemstillingen er sammensatt og omfattende. Det er også Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. For å kunne gå dypere inn i tankegodset til samfunnsfaglærerne og den samfunnsfaglige undervisningen i studiespesialiserende skoler, så har jeg også formulert tre forskningsspørsmål for å avgrense og konkretisere problemstillingen:

1. Hvilke tanker har samfunnsfaglærere rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
2. Hvilke formål har samfunnsfaglærere med undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
3. Hvilke metoder bruker samfunnsfaglærere i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Jeg velger kvalitative metoder for å se nærmere og gi svar på problemstillingen med de tre forskningsspørsmålene i mitt forskningsprosjekt. Jeg har gjennomført fem semi-strukturerte dybdeintervjuer og observasjon av et tverrfaglig undervisningsopplegg (case) over tre uker hos en av samfunnsfaglærerne. Det er også naturlig å trekke inn relevante styringsdokumenter som overordnet del av læreplan og læreplanene i fellesfagene samfunnskunnskap (SAK01-01), Geografi (GEO01-02) og Historie (HIS01-03). De kvalitative dybdeintervjuene bearbeides etter transkribering ved hjelp av koding gjennom stegvis-deduktiv induktiv metode, også kalt SDI-metoden. Samtidig med denne prosessen fra et råmateriale til en konklusjon, vil det empiriske materiale analyseres og drøftes i lys av det teoretiske rammeverket til oppgaven.

Mitt forskningsprosjekt vil ikke kunne gi generaliserbar kunnskap. Hverken rundt den samfunnsfaglige undervisningen ved videregående skoler i Norge eller Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Det er heller ikke formålet med prosjektet. Min oppgave kan bidra med informasjon gjennom dybdeintervjuer og gi viktige perspektiver inn i feltet medborgerskapsutdanning og fagdidaktiske tema innenfor samfunnsfag. Mitt formål er også å få økt innsikt og en forståelse for vektleggingen av Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i lys av globale forhold og internasjonale spørsmål. Dette vil kunne gi meg en dybdeforståelse av Nord-Sør-problematikk og global ulikhet innenfor samfunnsfag.

Dette forskningsprosjektet gjennomføres i en urolig tid med flere kriser som COVID-19, klimautfordringer, økt fattigdom og konflikter som truer den «dype freden» etter den andre verdenskrigen, noe som i stor grad også påvirker våre liv i Europa og den vestlige delen av verden og gjør samfunnet stadig mer komplekst i en globalisert verden. Derfor må vi utdanne elevene til et globalt medborgerskap med tanke på samfunnsutfordringene. På samme tid som vi hadde nedstengte skoler i Norge på grunn av pandemien, så innførte vi et nytt læreplanverk etter Kunnskapsløftet 2020 for framtidens skole. Dette vil også være en interessant faktor i mine dybdeintervjuer og observasjon av samfunnsfaglærerne.

Med det første forskningsspørsmålet vil jeg gå i dybden på tankegodset til samfunnsfaglærerne. Her vil tanker og erfaringer til lærerne i fellesfagene samfunnskunnskap, geografi og historie, samt andre programfag innenfor samfunnsfagene, være sentrale. Hvilken betydning eller rolle har global bevissthet for samfunnsfaglærerne? Hva legges i Nord-Sør-problematikk? Hva tenker samfunnsfaglærerne er de viktigste årsakene til global ulikhet? Med det andre forskningsspørsmålet vil jeg se nærmere på samfunnsfaglærernes formål med undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, samt trekke inn relevante styringsdokumenter. Med det tredje forskningsspørsmålet vil jeg se nærmere på metoder og læringsstrategier som brukes i samfunnsfagundervisningen og eventuelle utfordringer knyttet til den med tanke på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

1.3 Styringsdokumenter

Styringsdokumenter som opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) gir rammer for undervisningen i den norske skolen. De nye læreplanene i LK20 ble gradvis innført i år 2021 og 2022 for trinnene VG2 og VG3 i den videregående skolen og dybdelæring var sentralt i denne reformen. Derfor er det relevant å se nærmere på overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, tverrfaglige tema som demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling, kjerneelementer i fellesfagene Samfunnskunnskap (SAK01-01), Geografi (GEO01-02) og Historie (HIS01-03), samt læreplanen med kompetansemål i hvert enkelt av disse fellesfagene.

1.3.1 Overordnet del av læreplanverket

Overordnet del av LK20 presenterer opplæringens verdigrunnlag som er forankret i formålsparagrafen (Opplæringsloven, 2023, §1-1). Opplæringen skal bygge på verdier som menneskeverd, kritisk tenkning, miljøbevissthet, demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den skal legge til grunn «[...] at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss», noe som betyr at menneskerettighetene vil ha en sentral rolle i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringen skal også gi elevene «[...] historisk og kulturell innsikt og forankring» gjennom ulike perspektiver, ny innsikt og kunnskap gjennom kritisk tenkning, økt bevissthet rundt globale klima- og miljøutfordringer og samtidig forberede «[...] elevene på å bli ansvarlige samfunnsborgere» med demokratiske verdier og holdninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Disse verdiene er hentet fra utvalgte delkapitler i opplæringslovens verdigrunnlag, samt overordnet del av LK20, og disse verdiene bør også sees i sammenheng med et globalt medborgerskap med tanke på masteroppgavens problemstilling og det teoretiske rammeverket.

1.3.2 Tverrfaglige tema

Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap, samt folkehelse og livsmestring, er tverrfaglige tema som tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Et godt eksempel på dette er global ulikhet og fattigdom i lys av demokrati og medborgerskap, men også bærekraftig utvikling. For å kunne arbeide med disse tverrfaglige temaene i skolen, så må elevene arbeide med problemstillinger fra ulike fag og samtidig bruke kunnskapen fra ulike fag for å få innsikt og forståelse for disse utfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Demokrati og medborgerskap

Demokrati og medborgerskap skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter for å bli aktive medborgere med demokratiske verdier og holdninger. Denne opplæringen vil gi elevene en

forståelse av sammenhengen mellom demokrati og menneskerettigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevene må også ha kunnskap om demokratiet for å kunne forstå sammenhengen mellom oppslutning rundt demokratiet som styreform og demokratiske verdier og holdninger på den ene siden og utvikling og vedlikehold av demokratiet på den andre siden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deltakelse i demokratiske prosesser som en aktiv medborger i et demokratisk samfunn krever kunnskaper og ferdigheter som kritisk tenkning, diskusjon av ulike meninger, anerkjennelse av flertallets rett og mindretallets rettigheter, samt respektere uenighet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Aktive medborgere er en forutsetning for et demokratisk samfunn. V-DEM instituttet ved Göteborg universitetet i Sverige gir ut årlige rapporter om den globale demokratiseringen og autokratiseringen. Ifølge rapporten *Defiance in the Face of Autocratization* (2023) er de demokratiske samfunnene under press og det er faktisk tilbakegang flere steder i verden til et 1986-nivå (Papada et al., 2023, s. 9-10). Det er flere autokratier enn demokratier i verden for første gang på 20 år (Papada et al., 2023, s. 11). Rapporten viser til at autokratiene blir mindre avhengige av demokratiene gjennom et skifte i den globale maktbalansen. Makt og økonomisk vekst gir også politisk makt til stormakter som Kina, noe som kan utgjøre en sikkerhetsrisiko for demokratiene (Papada et al., 2023, s. 33-35). En svekkelse av demokratienes økonomiske makt kan utfordre globale demokratiske verdier og menneskerettigheter (Papada et al., 2023, s. 33-35). Kina og andre autokratier står for nesten halvparten av verdens bruttonasjonalprodukt (BNP) og noe av denne utviklingen i økonomien ligger til grunn for denne frykten, i tillegg til autokratienes fordel i den globale handelen og avhengigheten knyttet til eksport og import (Papada et al., 2023, s. 33-35).

Bærekraftig utvikling

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (WCED) med leder Gro Harlem Brundtland ga ut rapporten *Vår felles framtid* i 1987, også kjent som Brundtland-rapporten. Arbeidet og rapportens formål var å se nærmere på de økende bekymringene rundt globale klima- og miljøutfordringer og global ulikhet. Bærekraftig utvikling ble for første gang introdusert og definert i Brundtland-rapporten. Begrepet beskriver en utvikling som tilfredsstillende dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at fremtidige generasjoner skal få tilfredsstillende sine behov, ifølge rapporten *Vår felles framtid* (Brundtland et al., 1987, s. 18). Denne begrepsavklaringen framstår fortsatt som en klar definisjon i diskursen rundt bærekraftig utvikling.

Bærekraftig utvikling i skolen skal gi elevene kompetanse «[...] til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst», noe som gir en tydelig kobling til definisjonen av bærekraftig utvikling i Brundtland-rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bærekraftig utvikling inneholder tre dimensjoner: Klima og miljø, økonomi og sosiale forhold (Brundtland et al., 1987, s. 18), og den krever et globalt samarbeid gjennom disse tre dimensjonene. FN-sambandet arbeider for å informere om FNs arbeid i skolen. Ifølge FN-sambandet (2023), er klima- og miljødimensjonen tett knyttet til ressurser. Klimakrisen er utløst av menneskeskapte klimaendringer fra forbrenning av olje, kull og gass som gir global oppvarming, ødeleggelse av økosystemer, hyppigere ekstremvær og økt sårbarhet for miljøkatastrofer, spesielt i det globale Sør, samtidig som de rike landene har et ansvar for å dekke kostnader knyttet til klimakrisen (FN-sambandet, 2023). Derfor må vi sørge for at vi ikke bruker mer ressurser enn hva naturen tåler. Dette er tett knyttet opp til den økonomiske dimensjonen, fordi en «grønn» omstilling kan også bidra til økonomisk trygghet for alle mennesker ved å redusere global ulikhet og fordele ressursene rettferdig (FN-sambandet, 2023). Den siste

dimensjonen, sosiale forhold, arbeider for å sikre alle mennesker gode liv i samsvar med menneskerettighetene som arbeid, utdanning og helsetjenester (FN-sambandet, 2023).

FNs bærekraftsmål (se *Illustrasjon 1*) viser hvordan et globalt samarbeid skal arbeide fram mot 2030 for bærekraftig utvikling i verden. Rapporten *The Sustainable Development Goals* (2023) vurderer dette samarbeidet og den viser at selv om antall mennesker som lever i ekstrem fattigdom er betydelig redusert de siste tiårene, så har pandemien ført til at rundt 100 millioner har blitt presset inn i fattigdom, noe som vil si at tre tiår med positiv utvikling har hatt en tilbakegang (United Nations, 2023, s. 12). Global ulikhet øker, noe som også kommer fram av *1.0 Innledning* og *Figur 1* (United Nations, 2023, s. 32-33). En av de største truslene mot bærekraftig utvikling er klimaendringer og for å unngå de verste konsekvensene av disse endringene så kreves det tiltak nå (United Nations, 2023, s. 38), og en av de verste konsekvensene er tap av biologisk mangfold og økosystemer, noe som vil true menneskeheten og verdens eksistens (United Nations, 2023, s. 38-39).

Illustrasjon 1: FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2023).



1.3.3 Læreplan i samfunnskunnskap

Samfunnskunnskap er et fellesfag i den videregående skolen for studiespesialiserende og yrkesfaglig studieretning. Fagets relevans og sentrale verdier, fire kjerneelementer og tverrfaglige tema er sentrale deler av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020c), i tillegg til 21 kompetansemål. Elevene skal utvikle forståelse av samfunnet i faget og se nærmere på forholdet mellom individ og samfunn. Faget skal også utvikle elevenes engasjement for medborgerskapsrollen og den kritiske tenkningen (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Grunnleggende demokratiske verdier som medbestemmelse, likestilling, ytringsfrihet og respekt for menneskerettighetene er sentrale verdier i samfunnskunnskap (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Faget fremmer videre samfunnskritisk tenkning, digital dømmekraft og etisk bevissthet hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Derfor vektlegger faget anerkjennelse og forståelse av «de andre», noe vi kan finne igjen i kjerneelementene som undring og utforskning, perspektivmangfold og samfunnskritisk tenkning, medborgerskap og bærekraftig utvikling, og identitet og livsmestring (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Det er særlig relevant å se nærmere på makt mellom det globale Nord og det globale Sør

gjennom disse kjerneelementene. Dette sammen med de tverrfaglige temaene, kan utvikle elevenes handlingskompetanse i demokratiske prosesser og bevissthet rundt individuelle valg og samfunnsstrukturer i et bærekraftperspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Fagets formål gir omfattende kompetansemål, men innenfor Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er kompetansemål rundt dagsaktuelle tema eller debatt, ideologi og mening, forbruk, medborgerskap, makt, menneskerettigheter, rasisme og diskriminering, globale konflikter og økonomisk vekst, særlig relevante (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

1.3.4 Læreplan i geografi

Geografi er et fellesfag for VG1 i studiespesialiserende studieretning. Elevene skal utvikle forståelse av samspillet mellom individ og naturen gjennom fagets relevans og sentrale verdier, tre kjerneelementer og tverrfaglige tema, samt åtte kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene skal også få innsikt i sammenhengene mellom ressursbruk, natur og miljø i samfunnet, utforske geografiske forhold og reflektere over lokale og globale problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Bevissthet rundt natur og miljø vil bidra til at elevene tar ansvarlige valg (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Engasjement, utforskertrang og kritisk tenkning sammen med kunnskap om og respekt for natur og miljø er derfor sentrale verdier i geografi (Utdanningsdirektoratet, 2020a), noe som tydelig kan kobles til FNs bærekraftsmål (se *Illustrasjon 1*) og aktive medborgere med etisk bevissthet.

Kjerneelementer som utforsking og geografiske metoder, naturgitt og menneskeskapt rom, og bærekraftig utvikling og globalisering, samt bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema, gir faget et tydelig formål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Gjennom disse kjerneelementene får elevene se nærmere på sammenhenger mellom naturen og samfunn som påvirker livsgrunnlag og -vilkår, handlingsalternativ for bærekraftig utvikling rundt sosiale, miljømessige og økonomiske dimensjoner (se *Bærekraftig utvikling*) og utvikle kunnskap om klimaendringers årsaker og konsekvenser, samt problemstillinger knyttet til ressursbruk og -fordeling (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elevene vil derfor reflektere over disse sammenhengene som i stor grad er knyttet til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

Kompetansemålene i geografi knytter seg både til natur- og samfunnsgeografi. De mest relevante kompetansemålene med tanke på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet knytter seg til geografiske forhold og prosesser, ressursutnyttelse og -interesser, global og bærekraftig ressursbruk, klimaendringer, konsekvenser av miljøkatastrofer for mennesker, samfunn og natur, og demografiske endringer og levekår (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

1.3.5 Læreplan i historie

Historie er et fellesfag for VG2 og VG3 i studiespesialiserende studieretning. Det er et omfattende fag med fire kjerneelement, tverrfaglige tema og 28 kompetansemål. Disse kompetansemålene er fordelt mellom VG2 og VG3 i Historie 1 og Historie 2. Fagene skiller mellom eldre historie i Historie 1 og nyere historie i Historie 2 rundt år 1750 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er egne kompetansemål som er tilpasset historie på VG3 påbygg.

Faget skal utvikle elevenes forståelse av og for samfunnet gjennom innsikt i fortidens strukturer, verdier og holdninger i en historisk kontekst (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget skal også «[...] utvikle elevenes bevissthet om hvordan mennesker har påvirket natur og klima, organisert seg i samfunn og skapt og løst konflikter», slik at elevene kan

se «[...] hvorfor systemer og fenomener forandrer seg eller er stabile» gjennom kjerneelementene historiebevissthet, utforskende historie og kildekritisk bevissthet, historisk empati, sammenhenger og perspektiver, og mennesker og samfunn i fortid, nåtid og framtid (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Derfor er formålet i faget også relevant med tanke på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, noe som er tydelig i kompetansemålene.

Relevante kompetansemål i Historie 1 knytter seg til fortidens innflytelse og utforsking av historien gjennom kildekritikk, periodisering og historie endringer. Elevene skal gjøre rede for viktige endringer knyttet til mat- og naturressurser og vurdere betydningen av dette for mennesker og samfunn, presentere viktige demografiske endringer og vurdere årsaker og virkninger av disse endringene for mennesker og samfunn, gjøre rede for økonomiske systemer og handel med tanke på makt og mennesker, samt vurdere makt og samfunnsforhold med tanke på «de andre» i verden (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Relevante kompetansemål i Historie 2 knytter seg til fortolkning og utforsking av fortiden gjennom formulering av ulike problemstillinger, kildebruk og presentasjon av egne slutninger. Elevene skal analysere og drøfte ideologier, politiske og teknologiske omveltninger, migrasjon, kolonialisme, verdenskrigene, konflikter, ressursbruk og -forvaltning, samt historiebruk for å skape en nasjonal identitet (utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.4 Tidligere forskning

Det er noe begrenset med tidligere forskning på den samfunnsfaglige undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den videregående skolen, særlig hvis en ser nærmere på lærerens perspektiv rundt tematikken. Innføringen av nye læreplaner etter Kunnskapsløftet 2020 er også en sentral faktor med tanke på utvalget av nyere forskning i samfunnsfagene. Jeg velger derfor å ha et nokså vidt perspektiv og trekker inn et globalt medborgerskap og bærekraftig utvikling innenfor samfunnsfagene i grunnskolen og i den videregående skolen. Jeg har inkludert flere søkeord enn bare Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, noe som har gitt meg flere treff på relevant forskning, både nasjonalt og internasjonalt. Internasjonalt så er det hovedsakelig flere studier rundt «global citizenship education», som også er knyttet opp til globale forhold og internasjonalt spørsmål som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. De internasjonale forskerne Andreotti, Burnouf og Pashby er sentrale forskere i mitt teoretiske rammeverk (se 2.0 *Teoretisk rammeverk*).

Når jeg har søkt etter forskning så har jeg brukt søkemotorer som ORIA, Google Scholar, Research Rabbit og interne databaser ved flere norske universitet og høyskoler. Jeg skiller også mellom tidligere forskning og empiriske studier, fordi tidligere forskning av Andreotti, Burnouf og Pashby utdypes nærmere i det teoretiske rammeverket mens i 1.4 *Tidligere forskning* så trekker jeg fram empiriske studier rundt tematikken. Min forskning vil kunne bidra til forskningen knyttet til et globalt medborgerskap og bærekraftig utvikling, samt arbeidet med samfunnsfagdidaktiske tema som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den videregående skolen på tvers av de ulike samfunnsfaglige disiplinene og områdene.

Søkeord: Nord-Sør, Nord-Sør-problematikk, det globale Nord, det globale Sør, global ulikhet, fattigdom, globalt medborgerskap, bærekraftig utvikling, samfunnsfaglærere, menneskerettigheter, utviklingsteori, videregående, samfunnsfag, samfunnskunnskap, geografi, historie, globale forhold, internasjonale spørsmål, postkoloniale studier.

Search term: North-South, North South divide, North South issues, global inequality, teacher perspectives, upper secondary school, high school, social sciences, global citizenship, global awareness, development theory, sustainable development.

Selv om det er få studier rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den videregående skolen, så er det mange masteroppgaver og lignende rundt demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling knyttet til de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (se 1.3 *Styringsdokumenter*). De fleste av disse masteroppgavene er uansett i stor grad knyttet til ungdomstrinnet og elevperspektivet og ikke den videregående skolen og lærerperspektivet, men har fortsatt relevant overføringsverdi.

Vesterdal (2022) sin artikkel «*De må våkne litt*» var en inspirasjon for denne masteroppgaven. Jeg ønsker som sagt å se nærmere på lærernes vektlegging rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den samfunnsfaglige undervisningen. Selv om globale forhold og internasjonale spørsmål er «[...] en integrert del av samfunnsfagene i norsk skole [...] [så] er det imidlertid uklart hvilken rolle global læring faktisk har i praksis, og hvilke formål det peker mot» (Vesterdal, 2022, s. 13).

Knut Vesterdal (2022) intervjuet 11 lærere i videregående skole som underviste i fellesfaget samfunnskunnskap i nåværende og/eller forrige skoleår for å se nærmere på lærernes perspektiver på global læring. Denne studien ligner på mitt eget forskningsprosjekt og derfor er denne svært relevant. Hovedfunnene i studien er at samfunnsfaglærerne mener at globale forhold og internasjonale spørsmål er viktige i samfunnsfag og lærerperspektivet knyttes til en utvidet «kosmonasjonal» medborgerskapsforståelse (Vesterdal, 2022). Likevel er det en tendens til en «myk», veldedighetsbasert tilnærming til global bevissthet og de kritisk-strukturelle tilnærmingene er mindre synlige (Vesterdal, 2022). Vesterdal (2022) konkluderer i sin forskningsartikkel at det er særlig humanitære perspektiver som preger undervisningen og derfor bør det trekkes inn en mer kritisk-strukturell tilnærming, særlig med tanke på temaer innenfor bærekraftig utvikling.

Anne-Tone Johansen (2020) skrev om samfunnsfaglæreres erfaringer rundt demokratisk medborgerskap og muntlig undervisning i sin masteroppgave. Johansen (2020) fant ut at samfunnsfaglærerne er opptatt av en aktiv muntlig undervisning for å utvikle elevenes demokratiske medborgerskap, samt en variasjon blant ulike metoder for å kunne lære demokratiske verdier, faglig kunnskap, kommunikasjonsferdigheter, respektere andres meninger, kritisk tenkning, se problemstillinger fra ulike sider, inngå kompromiss rundt ulike meninger og håndtere uenighet (Johansen, 2020, s. 69). Derfor er undervisning om, for og gjennom demokratisk deltakelse og prosess i undervisningen, noe som er viktig for å kunne utvikle et demokratisk medborgerskap, ifølge Johansen (2020, s. 69-70).

Judith Klein (2018) skrev om bærekraftig utvikling innenfor den norske utdanningssektoren i sin masteroppgave hvor hun så nærmere på lærerstudenters perspektiver, i tillegg til norske styringsdokumenter. Klein (2018) fant ut at det var flere diskurser innenfor utviklingsteori som var synlige blant studentene, men trakk fram at den avhengighets-teoretiske diskursen var tydelig knyttet til årsaker og moderniseringsdiskursen var tydelig knyttet til løsninger med tanke på ulikhet. Et annet interessant funn var en inkongruens mellom studentenes forståelse av årsaker til klima- og miljøutfordringer og løsninger eller handlingsalternativer, fordi selv om studentene anerkjenner dypere, strukturelle årsaker som ulikhet og kapitalisme så trekkes studentene mot mer kortsiktige eller mindre radikale

løsninger som teknologisk utvikling eller økonomisk vekst, noe som indikerer en manglende sammenheng mellom årsak og løsning (Klein, 2018, s. 82-84).

Ida Skillingstad Livik (2019) skrev om samfunnsfaglærernes forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap i sin masteroppgave. Livik (2019) fant ut at forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling var individavhengig med noe ulik oppfatning av begrepet, men lærerne la vekt på sammenhenger, systemforståelse og holdninger hos elevene i arbeidet med bærekraftig utvikling. Videre la lærerne vekt på kompleksitet rundt bærekraftig utvikling og anerkjennelse av rollen som forbruker (Livik, 2019, s. 73-74). Med tanke på den sosiale dimensjonen i bærekraftig utvikling, så erkjenner lærerne betydningen av arbeid med globale problemstillinger som fattigdom og maktstrukturer og kritisk refleksjon, samt formidling av medborgerskap og handlingsansvar for å fremme bærekraftig utvikling (Livik, 2019, s. 75-76).

Mari Kristine Jore (2022) disputerte doktorgradsavhandlingen *Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen*. Denne avhandlingen var en postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i den samfunnsfaglige undervisningen og selv om Jore observerte tre klasser på ungdomstrinnet, så vurderer jeg at denne avhandlingen er relevant for det postkoloniale aspektet i denne masteroppgaven. Datamaterialet fra den seks måneders lange observasjonen ved en ungdomsskole på Vestlandet består av ulike former for diskursive representasjoner som observasjon, feltsamtaler med både lærere og elever, læreplaner, lærebøker, undervisningsmateriale, samt semi-strukturerte intervju med elever (Jore, 2022). Hun fant ut at undervisningen i samfunnsfag bidrar til å skape nasjonale og eurosentrisk narrative som underkommuniserer ujevne maktforhold og privilegerer majoritetsperspektivet, noe som kan skape rammer for «[...] å (re)produsere epistemisk og sosial urettferdighet» (Jore, 2022, s. IV og 95). Hun trekker også fram Spivaks begrep «sanksjonert uvitenhet» hvor «[...] forutsetningene for Europas og Vestens historiske utvikling underkommuniseres» (Jore, 2022, s. 9). Jore (2022) ser dette videre i sammenheng med det «[...] å konstruere en nasjonal identitet dypt investert i godhet, hvor Norges koloniale medvirkning underkommuniseres» (s. 97) og at det kan «[...] virke inn på valg av historiske hendelser som vektlegges i samfunnsfagundervisning» (s. 104). Disse funnene peker på et behov for å problematisere makt og kunnskap i undervisningen gjennom å synliggjøre «fravær» i forestillinger og narrativ rundt samfunn og historie, samt «[...] å problematisere hvordan forståelser av medborgerskap kan begrense enkeltmenneskers mulighet til å leve verdige liv på grunn av rammene nasjonalstaten utgjør for tilhørighet og menneskelig solidaritet» gjennom kritisk tenkning (Jore, 2022, s. 93 og 100).

Jeg velger også å trekke inn Martin Bakken (2021) sin masteroppgave om elevers tanker rundt global ulikhet selv om den er knyttet til ungdomstrinnet og elevperspektivet, fordi elevenes perspektiv rundt global ulikhet på 10. trinn er relevant. Fellesfag som samfunnskunnskap og andre fellesfag som historie og geografi for de elevene som velger studie-spesialiserende, er eksempler på samfunnsfag etter ungdomsskolen. Bakken (2021, s. 57) fant ut at elevene viser et mangfold av oppfatninger, der noen baserer sine forklaringer på moderniseringsteori og andre på avhengighetsteori, samt noen på en kombinasjon. Men løsningsforslagene til elevene rundt global ulikhet var i stor grad moderniseringsorienterte med fokus på bistand i form av lån, industrialisering, demokratisering og utdanning fra det globale Nord til det globale Sør (Bakken, 2021, s. 57). Selv om flertallet av elevene mente at de bør engasjere seg i å redusere global ulikhet på grunn av en ansvarsfølelse med tanke på menneskeverd og solidaritet, så føler flere av elevene på en maktesløshet eller ikke som en del av strukturene som opprettholder og forsterker den globale ulikheten, noe

som tittelen spiller på: «Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke har noe innflytelse på verden» (Bakken, 2021, s. 58-61).

1.5 Oppgavens oppbygging og struktur

Innledningsvis så har jeg aktualisert Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, og gjort rede for min bakgrunn for valg av problemstilling, styringsdokumenter og tidligere forskning.

Det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven skal jeg gjøre rede for i det neste kapitlet. Her vil jeg først gi en begrepsavklaring og deretter gi en kort innføring i sentrale utviklingsteorier, postkoloniale studier og utdanning for et globalt medborgerskap i skolen, noe som også danner et analytisk rammeverk for analyse og drøfting.

I det tredje kapitlet, *3.0 Metode*, presenterer jeg masteroppgavens forskningsdesign og en vitenskapsteoretisk forankring i sosialkonstruktivisme, hermeneutikk og hermeneutisk-fenomenologi. Jeg vil også beskrive de kvalitative forskningsmetodene mer inngående og samtidig gi en presentasjon av skolene og informantene. Forskningsdesignets styrker og svakheter diskuteres fortløpende gjennom dette kapitlet. Analyseprosessen legges også inn under det metodiske kapitlet med detaljerte beskrivelser av denne prosessen.

Sentrale funn fra datamaterialet presenteres og analyseres i *4.0 Analyse og drøfting* i tråd med SDI-metodens steg for å kvalitetssikre forskningen. Analysen vil gi et godt grunnlag for drøftingen hvor sentrale funn kobles opp mot det teoretiske rammeverket og samtidig egne refleksjoner som tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Avslutningsvis i det siste kapitlet, *5.0 Avslutning*, vil jeg gi svar på de tre forskningsspørsmålene for å kunne belyse problemstillingen. Deretter vil jeg drøfte og reflektere over «veien videre» etter mitt forskningsprosjekt av den samfunnsfaglige undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den videregående skolen.

2.0 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske rammeverket vil gjøre rede for diskurser og utviklingsteorier, postkoloniale studier, samt teori og forskning rundt en global medborgerskapsutdanning i skolen. Denne forskningen og teorien fra det teoretiske rammeverket vil gi meg et analytisk rammeverk for senere analyse og drøfting i denne masteroppgaven. Derfor vil jeg gi en innføring som gir en dypere innsikt og forståelse for de ulike utviklingsteoriene knyttet til moderniserings-teori, strukturalister, avhengighetsteori, nyliberalisme og alternativ utvikling. Deretter vil postkoloniale studier gi noen viktige perspektiver rundt utviklingsteoriene og «de andre» eller det globale Sør, og senere vil den postkoloniale diskursen også kunne knyttes til et globalt medborgerskap. Derfor vil jeg helt til slutt samle det teoretiske rammeverket inn i en global bevissthet og trekke inn skolen hvor jeg vektlegger den globale medborgerskaps-utdanningen. Men først av alt så kommer noen viktige begrepsavklaringer:

Nord-Sør-problematikk

Nord-Sør-problematikk er et problemkompleks. Det betyr at problematikken består av flere sammensatte og utfordrende problemstillinger mellom det globale Nord og det globale Sør, spesielt i diskursen rundt utvikling. Når vi snakker om Nord-Sør-problematikk så snakker vi ofte om de politiske, sosiale og økonomiske ulikhetene mellom landene i det globale Nord og det globale Sør. Disse ulikhetene kan eksempelvis være knyttet til fattigdom, klimaendringer, utdanning og/eller konflikt.

Brandt-linjen, illustrert i rapporten om internasjonale utviklingsspørsmål fra 1980, ble symbolet på skillet mellom Nord-Sør. Denne linjen delte verden i «industrialiserte land» i Nord og et betydelig flertall av «utviklingsland» i Sør (Solarz, 2012, s. 566-567). Den store ulikheten mellom Nord-Sør ble tydelig gjennom delingen, og den må sees i sammenheng med det globale utviklingsprosjektet etter den andre verdenskrigen. Her er også rivalisering mellom stormaktene i Vest-Øst en betydelig faktor i møtet med det globale Sør. Derfor vil utvikling, særlig med tanke på globalisering, også innebære kompliserte problemstillinger knyttet til ideologi og nasjonalstat (Smukkestad, 2008, s. 163-165).

Global ulikhet blir ofte utydelig eller lite problematisert på grunn av begrepsbruk. Innenfor Nord-Sør-problematikk kan vi møte på begreper som «industrialiserte land» eller «I-land» og «utviklingsland» eller «U-land». Disse begrepene sier lite om landets situasjon og kan være stigmatiserende. Det er ikke bare begrepsbruken av «utviklingsland» som er problematisk. Det begrepet sier jo lite om mangfold og ulikhet i landet. «Industrialiserte land» sier også lite om interne ulikheter i Nord. Dette gjelder dessuten «nyindustrialiserte land» eller NIC-land. Videre er det problematisk å bruke «den første verden», «den andre verden» og «den tredje verden», da disse begrepene stammer fra den kalde krigens dager og knyttes i stor grad til utvikling opp mot ideologi. Begrepene «majoritetsverden» og «minoritetsverden» gir oss et inntrykk av hvor det bor flest mennesker i verden, nemlig i Sør, men gir oss lite detaljer rundt den globale ulikheten.

I denne oppgaven kommer jeg til å bruke begrepene det globale Nord og det globale Sør selv om disse begrepene også er en forenkling, fordi Australia og New Zealand er i det globale Sør. Land i det globale Nord er i det øvre sjiktet av HDI som jeg utdyper mer i begrepsavklaringen av global ulikhet, mens land i det globale Sør er i det nedre sjiktet i dette målet over menneskelig utvikling. Det globale Nord og det globale Sør godt etablerte begreper som brukes i utviklingsdiskursen. Det er uansett viktig å problematisere begrepene og være kritiske til generell begrepsbruk, fordi det er makt i språkbruk.

Global ulikhet

Global ulikhet er et begrep som refererer til en ujevn fordeling. Ulikhet kan handle om fattigdom. Vi skiller fattigdom mellom absolutt eller ekstrem fattigdom og relativ fattigdom. Absolutt eller ekstrem fattigdom er når et menneske lever for mindre enn 1,90\$ om dagen og ikke får dekket helt grunnleggende behov som mat, klær og et sted å bo (FN-sambandet, 2022). Det blir ofte sagt at fattigdom er den største årsaken til eller bakgrunnen for verdens utfordringer (Dicken, 2014, s. 384). Derfor vil fattigdom i form av absolutt eller ekstrem fattigdom være det som vi ser nærmere på med tanke på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i denne oppgaven. Det betyr ikke at ulikhet også viser igjen som relativ fattigdom. Denne typen fattigdom er når et menneske tjener 60% mindre enn medianinntekten i et land (FN-sambandet, 2022). Det vil si den inntekten midt på skalaen av alle inntektene i et land. Derfor vil relativ fattigdom i et land også gi utslag som ulikhet internt i et land som eksempelvis i det globale Nord.

Global ulikhet kan undersøkes ved hjelp av ulike metoder. Bruttonasjonalprodukt (BNP) per innbygger måler den årlige verdiskapningen i et land som videre fordeles på antall innbyggere (The World Bank, u.å.). BNP gir oss et bilde av landets økonomiske størrelse og vekst, men den tar ikke hensyn til andre avgjørende mål som velstand, livskvalitet eller fordeling av goder. Human Development Index (HDI) tar hensyn til menneskelig utvikling som utdanning og helse (f.eks. livskvalitet, forventet levealder og spedbarnsdødelighet), samt bruttonasjonalprodukt per innbygger (Human Development Reports, u.å.). Utdanning og helse blant befolkningen sier oss noe om velstand, ulikhet (f.eks. fattigdom) og sosial rettferdighet i et land, i tillegg til at BNP per innbygger sier oss noe om kjøpekraften. Likevel kan det være store forskjeller internt blant rike og fattige i et land, derfor kan HDI faktisk skjule ulikhet. Gini-koeffisienten kan derfor være nyttig å bruke for å se på disse eventuelle forskjellene. Den gir oss et mål på ulikhet i inntekt- eller formuesfordeling blant befolkningen hvor 0 er «likhet» og 1 er «ulikhet» (Human Development Reports, u.å.).

2.1 Utviklingsteori

Utviklingsteori er et sammenfattende begrep for ulike teorier som tar sikte på å forklare utvikling med tanke på fattigdom, altså hvorfor noen land er «fattige» og noen land er «rike» i verden. Ifølge Smukkestad (2008, s. 11) kan utvikling beskrives som «[...] en samfunnsmessig endring som medfører at mennesker får det bedre». Også i boka *Theories of Development* beskrives utvikling som «[...] making a better life for everyone», ifølge Peet & Hartwick (2015, s. 1). Derfor vil utviklingsteorier naturligvis se nærmere på ulike samfunnsfenomen som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, fordi innenfor disse fenomenene kan vi også trekke inn andre komplekse problemstillinger rundt bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap. Utvikling innebærer at mennesker kommer ut av fattigdom og sikres menneskerettigheter, et godt helsevesen og en god utdanning i bærekraftige og demokratiske samfunn, ifølge Peet & Hartwick (2015, s. 1-5).

Utvikling innebærer derfor en forbedring politisk, sosialt og kulturelt i samfunnet, men også en ivaretagelse av etiske ideal og moralske verdier, ifølge Peet & Hartwick (2015, s. 1-5). Disse faktorene vil påvirke hverandre gjensidig. Selv om utvikling ikke er et synonym for økonomisk vekst, så vil derfor utvikling også kunne gi økonomisk vekst i et samfunn.

Bakgrunn for interessen rundt utviklingsteorier var den globale ulikheten mellom det globale Nord og det globale Sør under den kalde krigens dager på 50- og 60-tallet. Formålet til utviklingsteoriene var først å forklare veien fra tradisjonelle samfunn til moderne samfunn, altså hvordan et «utviklingsland» kunne bli til et «industrialisert land». Med andre ord: «Fra fattigdom til rikdom». Derfor hadde utviklingsteoriene tidligere størst fokus på økonomisk vekst, men etter hvert så inkluderte flere av teoriene også politiske, sosiale og kulturelle faktorer for å forklare utvikling. Diskursen eller tankegodset fra utviklingsteoriene er fremdeles relevante, selv om det har skjedd store endringer i samfunnet etter den kalde krigens dager og nye utfordringer i urolige tider på grunn av geopolitiske spenninger (Smukkestad, 2008, s. 226-235; Peet & Hartwick, 2015).

Jeg skiller mellom moderniseringsteori, strukturalister, avhengighetsteori og nyliberalisme innenfor utviklingsteori. Disse retningene vil jeg utdype i samme rekkefølge. Selv om det er flere retninger innenfor utviklingsteori, så er det hovedsakelig to diskurser eller «Schools of thought», nemlig moderniseringsteori og avhengighetsteori. Jeg vil også trekke inn alternativ utvikling som en tredje diskurs innenfor utviklingsteori, fordi denne tilnærmingen er mer i opposisjon til de tradisjonelle diskursene.

2.1.1 Moderniseringsteori

Moderniseringsteori hadde et syn på utvikling som en lineær prosess hvor alle land kan følge den same veien til «det moderne», både velstand og økonomisk vekst, basert på Vesten og særlig Europa som en oppbygningsmodell med Marshallhjelpen etter den andre verdenskrigen. Selv om det var en stor optimisme i verden etter den andre verdenskrigen, så må vi også forstå at den politiske og økonomiske bakgrunnen til moderniseringsteorien var at den kalde krigen krevde at de kapitalistiske industrilandene i Vesten, «den første verden», og «kommunistblokken» i Øst-Europa, «den andre verden», kjempet om allierte og sympatisører blant «de nye nasjonene» i Afrika, Asia og Latin-Amerika, altså de tidligere koloniene (Smukkestad, 2008, s. 31). «Utviklingshjelp» eller bistand ble en konsekvens.

Det er kjent at USA tok definisjonsmakten eller en ledende rolle i den nye verdensordenen, både politisk og økonomisk, etter Storbritannia. Tiden etter den andre verdenskrigen med en kald krig ble utfordrende for den kommunistiske Sovjetunionen og endte med dens fall i slutten av 1980-tallet. Den globale strategien for den nye supermakten USA var et oppgjør med kolonialismen, avvikle de europeiske koloniene for å selv få tilgang til disse markedene og innføre det vestlige utviklingsprosjektet i den globale, USA-dominerte økonomien med president Truman (Smukkestad, 2008, s. 38-39). Sentralt i dette utviklingsprosjektet gjennom bistand var troen på framgang, vektlegging av markedsøkonomi og den aktive staten. Moderniseringsteori trekker nemlig fram en aktiv rolle hos staten og den vektlegger også vestlige verdier og institusjoner for utvikling i motsetning til nyliberalismens frihandel, privatisering og deregulering av staten for økonomisk vekst (se 2.1.4 *Nyliberalisme*). Noe av kritikken mot moderniseringsteori og nyliberalisme er at disse teoriene er etnosentriske eller preges av «white man's burden» hvor de ser bort fra den lokale konteksten som deltakelse og kultur (Peet & Hartwick, 2015, s. 112-118, 148-151 og 158-159).

Industrialisering og moderne teknologi vil gi økonomisk vekst til de fattige landene, ifølge moderniseringsteorien. De vestlige verdiene og institusjonene er derfor løsningen. «De andre» (se 2.2 *Postkoloniale studier*) i det globale Sør, ble sett på som tradisjonelle samfunn i motsetning til det moderne samfunnet i Vesten. Derfor ble «de andre» også sett på som primitive «motstandere» som enten levde i et jeger- og sankersamfunn eller

jordbrukssamfunn uten de vestlige verdiene og institusjonene og den moderne teknologien som førte til velstand og økonomisk vekst. «De andre» i ikke-vestlige samfunn får utvikling og derfor økonomisk vekst når de blir som «Oss» i det vestlige samfunnet, ifølge Peet & Hartwick (2015, s. 129). Moderniseringsteoriens betingelser eller forutsetninger for utvikling og det vestlige utviklingsprosjektet med bistand henger sammen med «trickle-down-effekten», nemlig at økonomisk vekst vil «sildre nedover» i systemet, også til de fattige (Smukkestad, 2008, s. 106). Denne effekten ble i stor grad problematisert av strukturalistene og avhengighetsteorien (Smukkestad, 2008, s. 104-108).

Det er særlig to modeller innenfor moderniseringsteori som forklarer utvikling, Lewis to-sektor modell og Rostows fem faser for utvikling. Den største forskjellen mellom disse modellene er at Lewis to-sektor modell viser til utvikling som en ubalansert vekst, mens Rostows fem faser forklarer utvikling som en gradvis overgang fra et tradisjonelt samfunn til et moderne samfunn. Derfor velger jeg å vektlegge Rostows fem faser som en modell for å utdype nærmere moderniseringsteoriens fokus på interne årsaker til fattigdom, samt betydningen av det globale kapitalistiske markedet og moderne teknologi i samfunnet.

Rostows fem faser for utvikling

Denne modellen har en lang historisk tradisjon og Rostows fem faser for utvikling var et klart alternativ til Karl Marxs teori (Peet & Hartwick, 2015, s. 143). *Figur 2* viser tydelig overgangen fra et tradisjonelt samfunn til et moderne samfunn. Den lineære utviklingen gir en rask overgang til nye faser. I den første fasen har samfunnet begrenset handel og lite fokus på vekst. Årsaken til dette er et primitivt jordbruk hvor den politiske og sosiale makten er hos landeierne (Peet & Hartwick, 2015, s. 144). I den andre fasen får vi en gradvis økning i handel og investeringer i samfunnet, noe som vil gi utvikling og økonomisk vekst. Utdanning, bankinstitusjoner, risikovillige kapitalister og fabrikker med samlebåndsproduksjon er forklaringen bak denne fasen (Smukkestad, 2008, s. 43; Peet & Hartwick, 2015, s. 144). Denne utviklingen og den økonomiske veksten i den andre fasen betraktes som en forutsetning for «takeoff» og derfor er den andre fasen både nasjonsbyggende og profittskapende (Peet & Hartwick, 2015, s. 114). Med «takeoff» i utviklingen i den tredje fasen, så betyr det «[...] when blockages and resistances to steady growth were finally overcome», ifølge Peet & Hartwick (2015, s. 144). Det vil si at «takeoff» hovedsakelig var en teknologisk utvikling med infrastruktur som jernbane og fabrikker, men også en politisk forbedring i lys av det moderne samfunnet (Peet & Hartwick, 2015, s. 144). Ifølge Smukkestad (2008, s. 43-44) kan dette forklares som en selvforsterkende vekst ved at moderne teknologi settes inn i mange sektorer og gir en kraftig økning i investeringer.

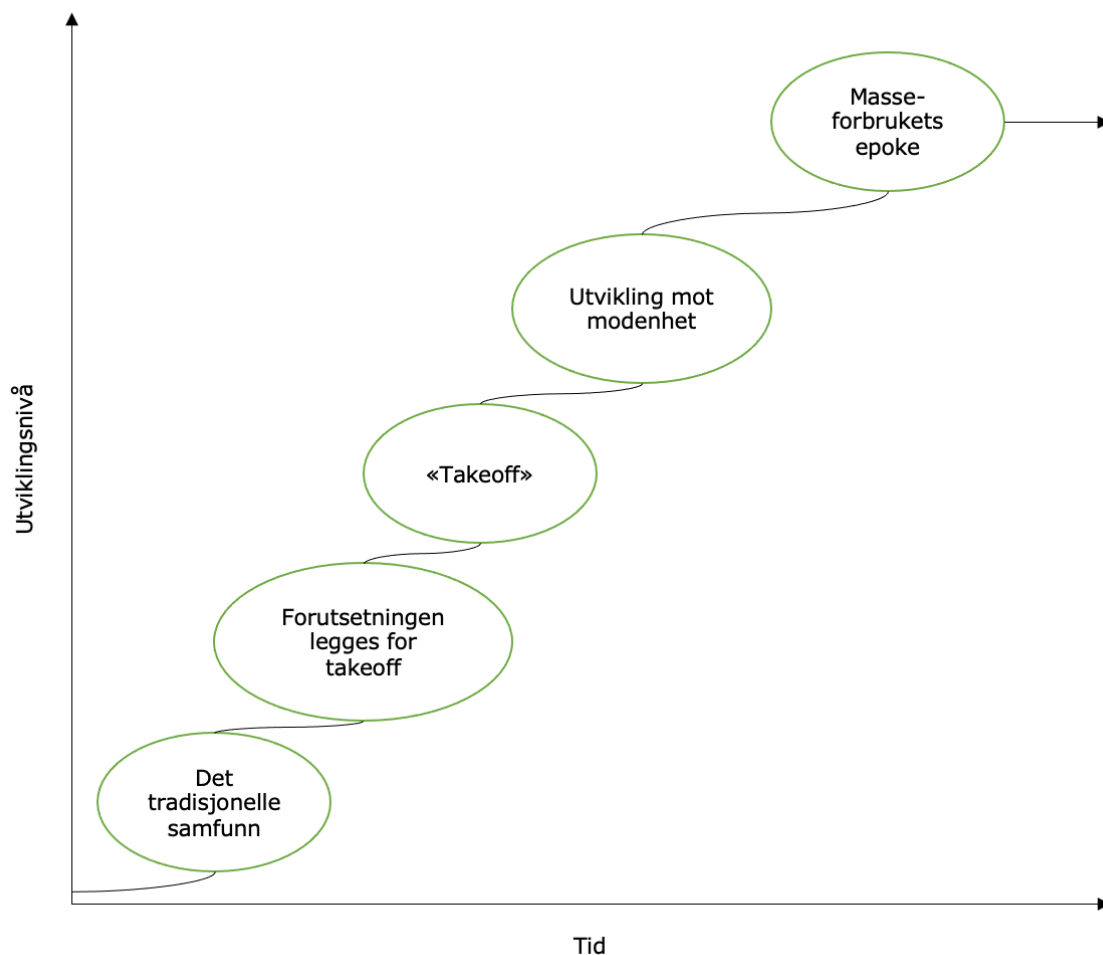
Rostow forklarte «takeoff»-fasen med utgangspunkt i Storbritannias historie. Det var to avgjørende faktorer for Storbritannias utvikling og økonomiske vekst etter middelalderen, nemlig oppdagelsen av Amerika (ekstern) og utvikling av moderne vitenskap (intern), i tillegg til toleranse for ikke-religiøse, relativt åpne sosiale strukturer og nasjonalbevissthet rundt ytre trusler (Peet & Hartwick, 2015, s. 145). Rostow nevner også «[...] den tyske revolusjonen i 1848 (intern) og en internasjonal høykonjunktur som økte etterspørselen etter svenske varer på slutten av 1800-tallet (ekstern)» (Smukkestad, 2008, s. 44).

Den fjerde fasen gir en lang periode med økonomisk vekst og økt velferd i samfunnet. Den moderne teknologien er en sentral årsak til den økonomiske veksten, fordi industrien blir stadig mer høyteknologisk slik at landet kan produsere alt hva samfunnet trenger og derfor blir også utenrikshandelen gjennom eksport og import viktig (Smukkestad, 2008, s. 44;

Peet & Hartwick, 2015, s. 145). Den siste fasen i Rostows fem faser for utvikling er masseforbrukets epoke. I denne fasen er alle grunnleggende behov dekket og befolkningen er blitt til forbrukere av varer og tjenester (Smukkestad, 2008, s. 44). Det er typisk at land i Vesten ofte øker ressursene til sosiale forbedringer i denne fasen hvor den norske velferdsstaten er et godt eksempel på denne fasen (Peet & Hartwick, 2015, s. 145-146).

Det er grunn til å kritisere Rostows fem faser for utvikling, fordi den antar at alle land kan og bør følge utviklingen til industrialiserte vestlige land. I denne sammenhengen tar den derfor ikke hensyn til den lokale konteksten og forskjeller blant land. Et annet aspekt er at den ikke tar hensyn til kolonialisme (se 2.2 *Postkoloniale studier*) og dens arv og påvirkning rundt koloniernes utvikling og økonomiske vekst som presiseres i avhengighetsteori. Jeg vil også nevne at den i for stor grad vektlegger økonomisk vekst, noe som er problematisk i forhold til bærekraftig utvikling og andre forbedringer i et samfunn knyttet til utvikling.

Figur 2: Rostows fem faser for utvikling (Smukkestad, 2008, s. 42).



Moderniseringsteori satte sitt preg på diskursen rundt utvikling fra og med 50-tallet. Denne utviklingsteorien sammen med Rostows fem faser for utvikling har en klar sammenheng med Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Rostow presenterer en lineær utvikling som alle fattige land må igjennom for å bli moderne samfunn eller «rike» land. Moderniserings-teori tar utgangspunkt i et ideal om Vestens verdier og institusjoner. «De andre» i det

globale Sør kan utvikle velferd og økonomisk vekst, eller «rikdom», ved å bli som «Oss». Det vestlige samfunnet blir derfor sett på som et moderne samfunn med velfungerende demokratiske institusjoner og høyteknologisk industri som gir økonomisk vekst.

Derfor er også moderniseringsteori etnosentrisk og imperialistisk, fordi andre faktorer som politisk stabilitet, sosial rettferdighet og bærekraftig utvikling undervurderes. Dette blir svært tydelig hvis vi ser nærmere på beskrivelsene til Inkeles og Smith (1974) og Scott (1995) av menneskene i de tradisjonelle samfunnene og menneskene i de moderne samfunnene som bakgrunn for moderniseringsteori. Mennesker i det tradisjonelle samfunnet, ifølge Inkeles og Smith (1974, s. 19-34) og Scott (1995, s. 29), var ikke åpne for nye idéer, men forankret i tradisjoner, bare interessert i umiddelbare ting, fornektet ulike meninger, uinteressert i ny informasjon, orientert mot fortiden, opptatt av kortsiktighet, mistillit til andre mennesker, mistenksom overfor teknologi, verdsetter religion og det hellige (Peet & Hartwick, 2015, s. 143). Mennesker i det moderne samfunnet, ifølge Inkeles og Smith (1974, s. 19-34) og Scott (1995, s. 29), var åpne for nye opplevelser, endrer orientering, interessert i omverdenen, anerkjenner ulike meninger, ivrig etter å finne ny informasjon, «punktlig» eller orientert mot nåtiden, verdsetter utdanning og vitenskap, respekterer andre (Peet & Hartwick, 2015, s. 143). Implisitt i disse beskrivelsene ligger en tanke om at fattige land er «fattige» på grunn av at de ikke er som «Oss» uten at de strukturelle faktorene i det globale kapitalistiske markedet problematiseres som en årsak til global ulikhet. «De andre» i lys av moderniseringsteori, samt etnosentrisme og imperialisme, utdypes nærmere i *2.2 Postkoloniale studier*.

Selv om moderniseringsteori har vært utsatt for kritikk, så har den hatt en stor innflytelse på diskursen rundt utvikling. Den har gitt oss en forståelse for utvikling og økonomisk vekst gjennom Rostows fem faser for utvikling. Den kan også forklare noe av betydningen rundt økonomi og geopolitikk for Vestens utvikling fra 1500-tallet og fram til å bli en global makt både politisk og økonomisk. Den omdiskuterte boka *The Wealth and Poverty of Nations* (Landes, 1998) trekker fram faktorer som protestantisme i årsaksforklaringen og hevder videre at «[...] the rise of Europe has made the rest of the world better» (Landes, 1998, s. XXI). I likhet med Landes (1998) trekker Ferguson (2011, s. 13) fram konkurranse mellom nasjonalstater og kapitalisme, vitenskap, privat eiendomsrett, moderne medisin, forbrukersamfunnet og arbeidsmoral basert på protestantisk kristendom som avgjørende faktorer for Vesten. Det er tydelige likhetstrekk i disse årsaksforklaringene rundt utvikling i Vesten eller det globale Nord og tankene til Inkeles og Smith (1974) og Scott (1995) om «de andre» i tradisjonelle samfunn eller det globale Sør. Derfor er nettopp moderniseringsteori etnosentrisk og imperialistisk ved at den ikke problematiserer de globale strukturene i det globale kapitalistiske markedet som framheves i *2.1.3 Avhengighetsteori*. Den problematiserer heller ikke beskrivelsene av «de andre» i «tradisjonelle samfunn».

2.1.2 Strukturalister

Flere økonomer og andre samfunnsvitere, også kjent som strukturalister, utfordret den tradisjonelle moderniseringsteorien for økonomisk vekst på 50- og 60-tallet. Prebisch som var en leder for en FN-organisasjon i Latin-Amerika og Singer som var en amerikansk økonom, mente at markedskreftene alene ikke kunne forklare hvorfor mange land i Latin-Amerika og andre «utviklingsland» fortsatt var fattige samtidig som at andre land i verden opplevde økonomisk vekst og «industrialisering» (Smukkestad, 2008, s. 71-75).

Strukturalistene mente at spørsmålet om utvikling ikke bare var et spørsmål om kapital og teknologi, men også strukturelle feller som en følge av lav produktivitet, avhengighet for å eksportere råvarer til marked i Europa og USA, samt ujevne maktforhold i den internasjonale handelen (Peet & Hartwick, 2015, s. 76-79). Årsakene til fattigdom var eksterne, ifølge strukturalistene. Det var viktig å se nærmere på global ulikhet og maktforhold som hindret utvikling. Kritikken mot den tradisjonelle diskursen rundt økonomisk vekst var at disse teoriene manglet det kritiske perspektivet. Strukturalistene mente at staten måtte ha en aktiv og politisk rolle gjennom landbruksreformer og industripolitikk for å bryte ut av de strukturelle fellene, men denne aktive statlige politikken ville også innebære tollbeskyttelse (Peet & Hartwick, 2015, s. 78-79; Dicken, 2014, s. 202-203).

Kritikken mot strukturalistene var hovedsakelig at strukturalistene undervurderte det globale kapitalistiske markedet og samtidig overvurderte statens rolle og innblanding rundt den økonomiske veksten. Eksempler på reformer og politikk formet av strukturalistene er landbruksreformer i Mexico og Brasil i Sør-Amerika med et fokus på importsustitusjon og industripolitikk med monopolbedrifter i Sør-Korea og Japan i Asia, noe som ga en rask økonomisk vekst (Peet & Hartwick, 2015, s. 78-79; Dicken, 2014, s. 198-201 og 219-223).

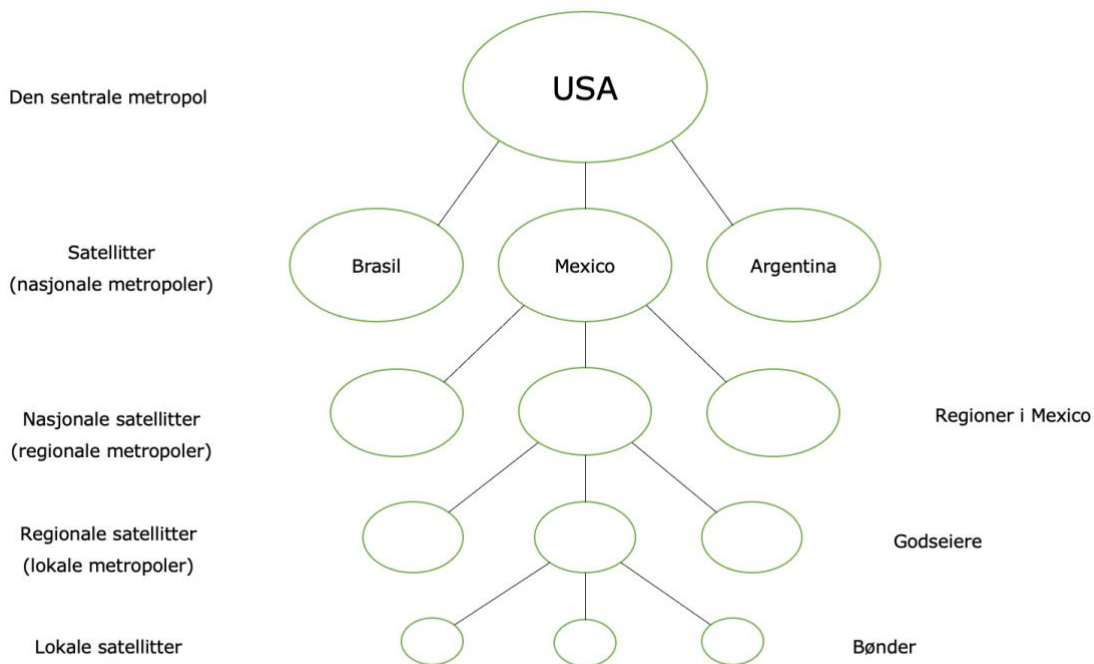
Prebisch-Singer-tesen er en sentral teori innenfor utviklingsteori, også kjent som sentrum-periferi-teorien. Den forklarer hvorfor mange land i det globale Sør opplever utfordringer i det internasjonale handelssystemet og økonomisk vekst. Sentrum-periferi-teorien mener at den internasjonale handelen ikke er fri, men preges av et ujevnt maktforhold mellom «industrialiserte land» (sentrum) og «utviklingsland» (periferi) hvor særlig de rike landene i det globale Nord setter vilkårene for den globale handelen (Smukkestad, 2008, s. 72-75; Peet & Hartwick, 2015, s. 77-78). Disse vilkårene kan påvirke forholdet mellom eksport og import gjennom handelen rundt råvarer, fordi prisen på en ferdigvare kan øke raskere enn hva «sentrum» kjøper råvarene for, noe som gjør at «periferien» kanskje må eksportere større mengder råvarer for å kunne importere samme mengde ferdigvarer, også kjent som elastisitet (Smukkestad, 2008, s. 73-74; Peet & Hartwick, 2015, s. 77-78). Elastisitet beskriver godt «den strukturelle fellen» eller global ulikhet, fordi den globale ulikheten opprettholdes gjennom det ujevne maktforholdet og den urettferdige handelen.

2.1.3 Avhengighetsteori

Avhengighetsteori er en kritisk retning innenfor utviklingsteori, inspirert av nymarxistisk ideologi og et tankegods som kombinerer historisk materialisme og kritisk teori (Peet & Hartwick, 2015, s. 188). Strukturalistene hadde en stemme i diskursen rundt utviklingsteori på 50- og 60-tallet og derfor var strukturalistene forløperne til avhengighetsteorien.

Den hevder at eksterne årsaker som kolonialisme og et kapitalistisk verdenssystem gjør at noen land er fattige (Smukkestad, 2008, s. 77-79; Peet & Hartwick, 2015, s. 188-190). Land som ble kolonialisert opplevde å bli utnyttet og mistet kontrollen til kolonimaktene. Kart over det afrikanske kontinentet er et tydelig eksempel på hvordan store områder ble delt opp med linjal mellom de mektigste statene i Europa. Disse «strukturene» er en arv fra kolonitiden og hindrer fortsatt utvikling i flere land i det globale Sør. Samtidig har «de rette linjene» fra koloniherrernes bord gitt en global ulikhet, ustabile styresett og krig. Det kapitalistiske verdenssystemet og den vestlige imperialismen baserer seg på utnyttelsen av koloniene, både handels- og settlerkolonier, hvor koloniene (periferien) eksporterer råvarer til lave priser og importerer ferdigvarer til høye priser av kolonimaktene (sentrum) (Peet & Hartwick, 2015, s. 189-190).

Figur 3: Franks metropol-satellitt-modell (Smukkestad, 2008, s. 81).



Frank kritiserte den kapitalistiske utviklingen i verden, fordi rike land (metropoler) utnytter fattige land (satellitter). Ifølge Frank (1967, s. 6-14) tar metropolene det økonomiske overskuddet, det kapitalistiske verdenssystemet polariseres i sentrale metropoler og perifere satellitter, og dette systemet opprettholder strukturer til nytte for kapitalismen. Vi kan se Franks metropol-satellitt-modell (se Figur 3) og hvordan periferiene utnytter av sentrene, altså satellittene og metropolene. Den kapitalistiske verdens sentrum er toppen av modellen og de store økonomiske enhetene (metropolene) skapes av bønder og andre, de lokale satellittene (Smukkestad, 2008, s. 80-82).

Legg merke til at nasjonale metropoler som land, regioner og godseiere også kan defineres som «periferien». «[...] utvikling for de få og underutvikling for de mange» skjer i et kapitalistisk system når metropolene styrer produksjonen, noe som gir en strukturell underutvikling og den eneste løsningen er, ifølge Frank, en sosialistisk revolusjon som vil bety å frakoble det globale kapitalistiske markedet (Smukkestad, 2008, s. 81).

Den avhengighetsteoretiske diskursen utfordret moderniseringsteorien som hevdet at land i det globale Sør kunne utvikle seg ved å «bli som Vesten» (Peet & Hartwick, 2015, s. 120). Det vil si at avhengighetsteorien også ble stemmen til det globale Sør, fordi diskursen forankret i moderniseringsteorien ble dominert av Vesten, særlig vestlige institusjoner som Verdensbanken og Det internasjonale pengefondet (Smukkestad, 2008, s. 90). Maktstrukturene og regelverket i de vestlige institusjonene gjorde det mulig for at USA og de største europeiske nasjonene dominerte det globale kapitalistiske markedet, selv om det etter hvert også ble opprettet andre globale samarbeidsforum som G7 og G8 med verdens største økonomier (Dicken, 2014, s. 364). Likevel har mange land i det globale Sør, som Dicken (2014) omtaler som «growing developing countries», begrensede muligheter til å påvirke den globale strukturen rundt det kapitalistiske markedet og den internasjonale

handelen, selv om opprettelsen av G20 ga «en stemme» til disse landene i diskusjonene rundt utvikling (Dicken, 2014, s. 364-365). Det internasjonale pengefondet og andre institusjoner ga bistandstiltak i det globale utviklingsprosjektet etter den andre verdenskrigen. Når det ble gitt store lån til mange land i det globale Sør så førte dette til at disse landene ble stående i gjeld til Verdensbanken. Dette er et godt eksempel på hvordan strukturene opprettholdes til fordel for Vesten og det globale kapitalistiske markedet, mener avhengighetsteoretikerne. Spørsmål rundt utvikling knyttes til makt og strukturer som opprettholder og forsterker den globale ulikheten i verden mellom land i «sentrum» og i «periferien» i Franks metropol-satellitt-modell, altså mellom Nord og Sør (se *Figur 3*).

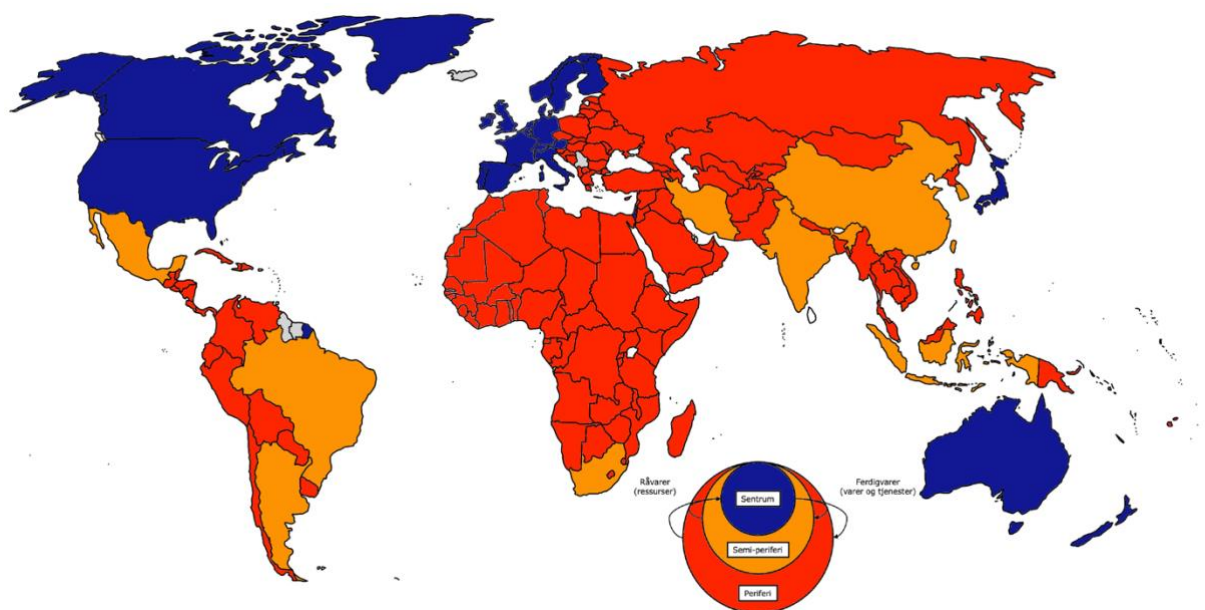
Avhengighetsteorien kritiserer derfor den moderniseringsteoretiske diskursen om en lineær utvikling hvor Vesten framstår som en premissleverandør for utvikling. De ujevne maktforholdene og økonomisk utnyttelse gjennom strukturene gir «underutviklede» land i det globale Sør. Det globale kapitalistiske markedet er et eksempel på dette ujevne maktforholdet hvor de rike landene i «sentrum» i det globale Nord utnytter de fattige landene i «periferien» i det globale Sør gjennom den internasjonale handelen (se *Figur 3*).

Kritikk mot avhengighetsteorien handler om at den gir et for «enkelt bilde» av verden og de globale utfordringene rundt utvikling. Avhengighetsteori, ifølge James (1997, s. 205), «[...] is all but dead ... it is now a theoretical-political memory». Kritikerne mener at denne teorien overser de interne årsakene og ulikhetene innenfor et land som en årsak til manglende utvikling, mens andre kritikere hevder at avhengighetsteorien er deterministisk og ikke tar hensyn til de historiske endringene eller potensialet for utvikling gjennom globalisering (Peet & Hartwick, 2015, s. 205-206). Den økonomiske veksten til «ny-industrialiserte» land i Latin-Amerika og Øst-Asia er noe av grunnen til at James kalte avhengighetsteorien for en «død teori» eller et «teoretisk-politisk» minne, i tillegg må vi se det i lys av historien til Sovjetunionens fall på den samme måten som vi ser hvordan den kalde krigens ideologier påvirket diskursen og utviklingsdebattene i etterkrigstiden, ifølge Peet & Hartwick, 2015, s. 205). Dessuten er en åpenbar svakhet i Franks metropol-satellitt-modell at den unngår å spesifisere mekanismene for utvinning av det økonomiske overskuddet (Peet & Hartwick, 2015, s. 193).

Wallersteins verdenssystemanalyse

Derfor er Wallersteins verdenssystemanalyse (se *Figur 4*) en mer dynamisk modell enn Franks metropol-satellitt-modell, men Wallerstein tar også utgangspunkt i strukturalister og avhengighetsteori i likhet med Frank. Det som hovedsakelig skiller de to teoriene, er at Wallersteins verdenssystemanalyse inkluderer begrepet «semi-periferi» hvor land kan «rykke opp og ned» mellom «sentrum» og «periferi» (se *Figur 4*).

Figur 4: Wallersteins verdenssystemmodell basert på Smukkestad (2008, s. 97).



Wallerstein har også et historisk utgangspunkt for verdenssystemanalysen som begrunnes i de store verdensrikene som hadde stor politisk og militær makt som eksempelvis Romerriket (Smukkestad, 2008, s. 95). Det globale kapitalistiske verdenssystemet oppstod på 1600-tallet i Europa og erstattet de tidligere verdensrikene gjennom det nye systemet, «World Economy», med en internasjonal arbeidsdeling og en gjensidig avhengighet, ifølge Smukkestad (2008, s. 95). Wallersteins verdenssystemanalyse (se Figur 4) ser nærmere på den globale økonomien og hvordan denne påvirker individ og samfunn i verden. Det er et hierarkisk mellom «sentrum», «semi-periferi» og «periferi» i dette systemet. Men det er også noen land som foreløpig ikke er inkludert i det globale kapitalistiske markedet, «den ytre arenaen» (grått). De rike «industrialiserte» landene med en sterk politisk og økonomisk makt er i «sentrum» (blått). «Nyindustrialiserte» land eller «mellominntektsland» som delvis inkluderes i «sentrum» og tjener på koblingen mellom land i «sentrum» og «periferien» er land i «semi-periferien» (oransje). De fattige «utviklingslandene» som produserer råvarer og fungerer som en global arbeidskraft eller arbeidsdeling er land i «periferien» (rødt) (Smukkestad, 2008, s. 96-98; Peet & Hartwick, 2015, s. 195-196).

Kritikk mot Wallersteins verdenssystemanalyse handler om at også denne teorien eller analysen er for unyansert i likhet med avhengighetsteorien når den definerer kapitalisme som kun «produksjon for profitt» gjennom handel og et fokus på utvidelse av verdensmarkedet rundt økonomisk vekst (Peet & Hartwick, 2015, s. 207). Men etter avhengighetsteorien så fortsatte diskursen rundt utvikling å utvikle seg blant strukturalister. De fikk nye perspektiver som ikke fokuserte på at utvikling var det samme som økonomisk vekst, og de ble mer kritisk til frihandel, noe som også førte til at strukturalister så bort fra BNP per innbygger som en god indikator rundt utvikling (Smukkestad, 2008, s. 100-101). Også Myrdal var kritisk til vekstteoriene og mente at gjensidig forsterkende fenomener i «sirkulære prosesser» forklarte rikdom og fattigdom, fordi utvikling er et komplekst samspill mellom kultur, sosiale og økonomiske forhold (Smukkestad, 2008, s. 101).

2.1.4 Nyliberalisme

Det var stor optimisme i verden på 50-tallet etter den andre verdenskrigen, noe av denne optimismen ble synlig gjennom en nyliberalistisk ideologi og ulike teorier. Disse teoriene vektla individuell frihet og en samfunnsmessig organisering basert på markedsøkonomiske prinsipper (Peet & Hartwick, 2015, s. 90-97). Tilhengerne av nyliberalisme ville «bygge ned» staten og koble suverene stater opp i det globale kapitalistiske markedet, fordi frihandel, privatisering og deregulering ville gi økonomisk vekst (Peet & Hartwick, 2015, s. 98-101).

Statens rolle skulle være å sikre grunnleggende infrastruktur og lov og orden. Det globale kapitalistiske markedet var et sett med mekanismer som var mer stabilt enn statens innblanding, altså markedsøkonomiske prinsipper og frihandel. Vi kan si at etterspørsel og tilbud tok over statens rolle med å regulere produksjon og sysselsetting. Derfor kan vi også si at nyliberalisme var en reaksjon på den samfunnsmessige organiseringen og statens rolle med tanke på utvikling og økonomisk vekst. En «råere» form for moderniseringsteori.

Vi fikk nyliberalistiske begrep som «Thatcherism» og «Reaganomics» på 80-tallet i etterkrigstiden etter statsminister Margaret Thatcher i England og president Ronald Reagan i USA. «Thatcherism» og «Reaganomics» var uttrykk for en politisk konservativ ideologi, selv om det var noen forskjeller mellom disse to ideologiene, så var begge basert på et felles prinsipp om privatisering, deregulering og skatteuttak gjennom styring av staten etter markedsøkonomiske prinsipper (Smukkestad, 2008, s. 126-132). «Thatcherism», «Reaganomics» og andre nykonservative strømninger i Vesten kritiserte særlig statens rolle og den «store» offentlige sektoren i mange «utviklingsland», men samtidig er noe av kritikken mot denne formen for politisk konservativ ideologi nettopp at den globale ulikheten og fattigdom økte på grunn av denne styringsformen (Smukkestad, 2008, s. 126-132). Disse ideologiene har fortsatt en betydelig innflytelse i det politiske Vesten i dag.

Utfordringene rundt finansiering, lån og gjeld til Verdensbanken og Det internasjonale pengefondet på 80-tallet er en av årsakene til de nykonservative ideologiene rundt «Thatcherism» og «Reaganomics». Derfor ble det satt i gang makroøkonomiske reformer og strukturelle tilpasningstiltak hovedsakelig mot «utviklingsland» eller de fattigste landene, fordi situasjonen var slik at det måtte settes i gang tiltak for å gjøre noe med utfordringene, samt forutsetningene, for finansiering, lån og reforhandling av gjeld hos de fattigste landene i Verdensbanken og Det internasjonale pengefondet (Smukkestad, 2008, s. 132-139; Peet & Hartwick, 2015, s. 101-105). Hensikten med strukturtilpasningsprogram var å stabilisere makroøkonomien og gjøre den effektiv gjennom det globale kapitalistiske markedet bygd på markedsøkonomiske prinsipper som fritt arbeidsmarked eller -deling, privatisering og redusere statens rolle (Smukkestad, 2008, s. 132-139; Peet & Hartwick, 2015, s. 101-105). Fokuset i strukturtilpasningsprogram var de interne årsakene til utfordringene. Noe av kritikken rundt disse strukturtilpasningsprogrammene var at de førte til økt global ulikhet og fattigdom, mens tilhengerne av reformene mente at tiltakene var nødvendige for å stabilisere verdensøkonomien og «få med utviklingslandene» i det globale kapitalistiske markedet. På sikt ville nemlig reformene være det beste for de fattige landene og bidra til utvikling og økonomisk vekst.

Verdensbanken stilte spørsmålet «Hva er de overordnede målene for utvikling?» i sin rapport fra 1987 om verdens utvikling (Peet & Hartwick, 2015, s. 104). Generelt sett var svaret «raskere vekst i nasjonalinntekt, lindring av fattigdom og reduksjon av inntektsulikhet» (The World Bank, 1987, s. 1). Derfor kan vi se nyliberalisme i form av politiske

reformer og strukturelle endringer som et tydelig bilde av vektleggingen rundt «effektiv industrialisering» som den viktigste politiske prioriteringen med tanke på økonomi (Peet & Hartwick, 2015, s. 104). Blant tiltak innenfor handel, statens budsjettunderskudd, inflasjon og valutakurs, samt sikre et nasjonalt «konkurransedyktig miljø», inkluderte også reformen med reduksjon av offentlige utgifter, altså en redusert innsats av fattigdomsbekjempelse (Peet & Hartwick, 2015, s. 104; Smukkestad, 2008, s. 135-137).

Gradvis gikk Verdensbanken over til en litt annerledes modell på 90-tallet som vektla en mer markedsvennlig statlig intervensjon og et godt styresett med tanke på politisk ansvarlighet, pluralisme og rettsstaten (Peet & Hartwick, 2015, s. 104). Disse faktorene i den nye modellen kjennetegnet de statsinngripende øst-asiatiske «mirakeløkonomiene» som eksempelvis Sør-Korea og Singapore (Peet & Hartwick, 2015, s. 104). Verdensbanken og Det internasjonale pengefondet tok derfor mer hensyn til global ulikhet og fattigdom, men tankegodset i nyliberalismen var likevel at statens rolle bare var sløsing av offentlige midler og førte til feilslåtte prosjekter i det globale Sør (Smukkestad, 2008, s. 129). Det globale kapitalistiske markedet var den eneste veien ut av fattigdom for «utviklingsland», noe som også vil si at globaliseringen eller rett og slett «mangelen» på globalisering var en årsak til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i verden, ifølge nyliberalismen.

2.1.5 Alternativ utvikling

Alternativ utvikling eller «den tredje utviklingsveien» er et spekter av teorier som utfordrer de tradisjonelle utviklingsteoriene. Moderniseringsteori og avhengighetsteori sentrerer seg ofte rundt de vestlige idealene og verdiene som modernisering, konkurranse, profitt og industrialisering for å få økonomisk vekst innenfor en kapitalistisk eller sosialistisk ramme, noe som kritiseres for å ikke ta hensyn til bærekraftig utvikling eller den lokale konteksten (Smukkestad, 2008, s. 201-203; Peet & Hartwick, 2015, s. 310).

The idea of development stands like a ruin in the intellectual landscape. Delusion and disappointment, failures and crimes have been the steady companions of development and they tell a common story: it did not work. Moreover, the historical conditions which catapulted the idea into prominence have vanished: development has become outdated. But above all, the hopes and desires which made the idea fly, are now exhausted: development has grown obsolete (Sachs, 1992, s. 1).

Sachs (1992) utfordrer de tradisjonelle utviklingsteoriene her i sin kritikk. Han presenterer et kritisk perspektiv på diskursen rundt utvikling og samtidig et nytt perspektiv. Diskursen rundt de tradisjonelle utviklingsteoriene har vært fokusert på etterkrigstidens optimisme rundt den globale handelen, industrialisering og teknologi hvor det klart fremste målet for utvikling i et land har vært økonomisk vekst. Sachs trekker fram dette i sin kritikk og hans sitat viser behovet for en alternativ utvikling og andre målenheter enn økonomisk vekst.

Essensen i alternativ utvikling er at disse teoriene vil dekke grunnleggende behov som rent vann, utdanning og god helse. De ulike retningene innenfor alternativ utvikling trekker inn den lokale konteksten i diskursen rundt utvikling. Derfor inkluderer disse teoriene i større grad det sivile samfunnet og andre lokale organisasjoner. Betydningen av «utvikling» endres ved at økonomisk vekst som et mål for utvikling i et land blir til «bærekraft», «tusenårsmaal», «sosial politikk», «deltakelse» og «fattigdomsbekjempelse» innenfor alternativ utvikling, ifølge Peet & Hartwick (2015, s. 309). De alternative teoriene vil derfor også ha et fokus på de fattigste i samfunnet (Peet & Hartwick, 2015, s. 203).

Det er tre teorier eller retninger innenfor alternativ utvikling (Peet & Hartwick, 2015). Den første er marxistisk og ny-marxistisk teori som hevder at modernisering gir en høy materiell levestandard for noen få i samfunnet på bekostning av flertallet og ulikhet gir fattigdom samtidig som at klimaet, naturen og kulturen ødelegges på grunn av de rikeste menneskenes forbruk i samfunnet (Peet & Hartwick, 2015, s. 311). For marxistene er løsningen å kontrollere utviklingen gjennom et kollektivt eierskap, offentlig styring, planlegging og demokratisk deltakelse (Peet & Hartwick, 2015, s. 311). Den andre er post-strukturell teori som hevder at fornuften, kunnskapen og idéene om utvikling som ligger til grunn for «det moderne prosjektet» eller utviklingsprosjektet er så gjennomsyret av Vesten at utvikling er blitt kilden til mange av verdens utfordringer (Peet & Hartwick, 2015, s. 311). Denne teorien preges av sosiale bevegelser for å finne egne veier til utvikling. Den tredje er feministisk teori som ser på «modernisering» eller utvikling som en skjult maskulinitet hvor utviklingen undertrykker kvinner, mens de hevder å være humanitære, noe som gjør at feministene ser bort fra begrepet utvikling (Peet & Hartwick, 2015, s. 311).

2.2 Postkoloniale studier

Postkoloniale studier eller postkolonialisme ser nærmere på arven fra kolonitiden og hvordan kolonialisme har påvirket kultur og samfunn i de tidligere koloniene. Vi har ofte et eurosentrisk syn eller virkelighetsforståelse i Vesten og det globale Nord. Det vil si at vi har et «vestlig» filter når vi ser nærmere på kultur og samfunn i det globale Sør. Dette filteret påvirker vår evne til å tenke kritisk når vi skal fremme en global bevissthet gjennom utdanning for et globalt medborgerskap og læring for bærekraftig utvikling i skolen.

Kart over verden er et godt eksempel på hvordan eurosentrisme fungerer i praksis, fordi det er ingen kart som er «korrekte». De første utgavene av verdenskartet gjorde det tydelig at Europa var i sentrum av verden og det globale Sør var mindre på kartet enn i det reelle størrelsesforholdet, særlig Afrika sør for Sahara. Et annet godt eksempel på eurosentrisme er nyansert global ulikhet og fattigdom. Derfor vil postkoloniale studier trekke fram arven fra kolonitiden og utfordre diskurser, særlig innenfor utviklingsteori, som gir et bestemt eurosentrisk syn på det globale Sør (Smukkestad, 2008, s. 219-225).

I boka *The Empire Writes Back* fra 1989 utfordres arven fra kolonitiden og den bestemte eurosentriske diskursen blant annet gjennom litteratur, den lokale konteksten og urfolksperspektivet (Ashcroft, Griffiths & Tiffin, 2002). Bokens tittel bruker Star Wars og tittelen *The Empire Strikes Back* om hvordan tidligere imperier i Afrika og Asia «skriver» tilbake til den dominerende Vesten som tidligere kolonimakt. Vi får derfor et innblikk i hvordan litteratur kan endre forståelsen av identitet, historie og kultur som framstilles feil eller undertrykkes gjennom strukturer, altså maktdiskurser og undertrykkende narrativ.

Orientalismen av Edward Said er en sentral tekst innenfor postkoloniale studier. Said analyserer hvordan Vesten har framstilt Østen eller «orienten» på en feil måte gjennom boka *Orientalismen* (1978). «Orienten» undertrykkes og framstilles som analfabet, vill og underlegen, mens Vesten eller «oksidenten» var demokratisk, velutdannet og teknologisk overlegen i forhold til «orienten». Disse beskrivelsene kan vi også kjenne igjen fra Inkeles og Smith (1974) og Scott (1995) i 2.1.1 *Moderniseringsteori*. Said (1978) hevder at dette undertrykkende narrative var en rettferdiggjørelse av kolonitiden. Det var «[...] en hel rekke krefter som bragte Orienten inn i vestlig lærdom, vestlig bevissthet og, senere, vestlig imperium» (Said, 2018, s. 223), noe vi blant annet også kjenner igjen fra The

Empire Strikes Back med tanke på litteraturens rolle og makt til å undertrykke gjennom bestemte syn, men også fordi «[...] orientalismen i seg selv er et produkt av visse politiske krefter og handlinger» (Said, 2018, s. 223). Vi kan se *Orientalismen* i sammenheng med det globale utviklingsprosjektet (se 2.1.1 *Moderniseringsteori* og 2.1.3 *Avhengighetsteori*) hvor Vesten eller «oksidenten» skal hjelpe «orienten» eller «de andre» ut av elendigheten.

«Vi» skal hjelpe «de andre» til å utvikle seg og samtidig «bli som oss» (Said, 1978). Denne framstillingen av «de andre» kan opprettholde og forsterke global ulikhet. *Can the Subaltern Speak* av Gayatri Spivak er også en annen sentral tekst innenfor postkoloniale studier hvor Spivak (1988) utfordrer hvordan «de undertrykte» (subaltern) representeres og at «vi» ofte snakker på vegne av «de andre». Diskurser hvor «de andre» ikke har en stemme, også innenfor utviklingsteori, er noe som kan opprettholde maktstrukturer og forsterker global ulikhet (Spivak, 1988). Det vil også si at «vi» snakker for «de andre» uten å faktisk lytte til dem. «De andre» er et subjekt fra kolonitiden, ifølge Spivak (1988).

Postkoloniale studier er forankret i den avhengighetsteoretiske diskursen. Det er tydelig at det globale utviklingsprosjektet og bistandstiltak fra det globale Nord er et eksempel på moderniseringsteori. «Vi» skal hjelpe «de andre» slik at de kan «bli som oss». Disse framstillingene av «de andre» og andre undertrykkende maktstrukturer problematiseres av Andreotti (2011) rundt utdanning for et globalt medborgerskap. Hun mener at vi må anerkjenne arven fra kolonitiden og samtidig ikke erstatte «de andre» og deres perspektiv.

2.3 Global bevissthet og skolen

Global bevissthet i skolen er tydelig forankret i formålsparagrafen i opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Det kan beskrives som «[...] et blikk på verden» hvor «verdensborgeren» er i et fellesskap (Strand, 2015, s. 2-4). Derfor må vi også fortsatt inkludere den postkoloniale diskursen i et globalt medborgerskap og fellesskapet. Et formål med «verdensborgeren», ifølge Strand (2015, s. 3-5), er et mer bærekraftig og rettferdig samfunn, noe også Kant trekker fram som en plikt til å utvikle og oppdra generasjoner.

Artikkelen *Global Awareness and Perspectives in Global Education* av Burnouf (2004) understreker et behov for global bevissthet i skolen. Ifølge Werner og Case (1997) bør skolen fremme ulike perspektiver for å sikre en dypere innsikt og forståelse rundt politiske, kulturelle, økonomiske, økologiske og teknologiske strukturer hos elevene (Burnouf, 2004, s. 2). Hanvey (1982) presenterer derfor fem dimensjoner for å utvikle global bevissthet:

Tabell 1: Hanveys fem dimensjoner for global bevissthet (Burnouf, 2004, s. 2-4).

Perspektiv-bevissthet	Egne verdensbilder er ikke universelle eller nødvendigvis «riktige». Disse verdensbildene kan være annerledes fra andre verdensbilder (Burnouf, 2004, s. 2-3).
Bevissthet rundt verdens tilstand	Globale forhold og internasjonale spørsmål som økonomisk vekst, demografi, ressurser og konflikter (Burnouf, 2004, s. 3).
Interkulturell-bevissthet	Anerkjennelse av mangfold og perspektiver fra «de andre» (Burnouf, 2004, s. 3).
Kunnskap rundt global dynamikk	Innsikt og forståelse av komplekse strukturer i verden (Burnouf, 2004, s. 3).
Bevissthet rundt menneskelige valg	Å forstå hvordan våre valg påvirker framtidige generasjoner med tanke på bærekraftig utvikling (Burnouf, 2004, s. 3-4).

Pike og Shelby (1988) presenterer en firedimensjonal modell for en global utdanning. Denne modellen inkluderer indre dimensjoner, tidsdimensjonen, en «romlig» dimensjon og problemdimensjon, men hver dimensjon har også nøkkelidéer, kunnskaper, ferdigheter og holdninger for læring i en global utdanning (Burnouf, 2004, s. 5). Indre dimensjoner vektlegger deltakende læring for å fremme et globalt medborgerskap, tidsdimensjonen ser på fortid, nåtid og framtid innenfor globale forhold og internasjonale spørsmål, samt klima og miljø, en «romlig» dimensjon utforsker «det lokale» og «det globale», og problemdimensjon fokuserer på utfordringene som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet (Burnouf, 2004, s. 5-6). Ifølge Pike og Shelby (1988), må alle dimensjonene inkluderes i en global utdanning, samt en økologisk tankegang (Burnouf, 2004, s. 5-6).

2.3.1 Globalt medborgerskap

Andreotti (2006) presenterer to tilnærminger til utdanning for et globalt medborgerskap: Den første tilnærmingen er «soft global citizenship» eller et individuelt-humanitært globalt medborgerskap og den andre tilnærmingen er «critical global citizenship» eller et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (Andreotti, 2006). Jeg kommer til å bruke individuelt-humanitært globalt medborgerskap og kritisk-strukturelt globalt medborgerskap videre.

Utdanning for et globalt medborgerskap handler ikke bare om humanitær hjelp, men også en kritisk forståelse av strukturene til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet (Andreotti, 2006, s. 40-41). Idéen om «verdensborgeren» utfordres av Dobson (2006), fordi et globalt medborgerskap er heller et politisk ansvar framfor en moralsk forpliktelse (Andreotti, 2006, s. 41-43). Det er derfor nødvendig å anerkjenne global ulikhet og urettferdighet som har oppstått gjennom kolonitiden og handelen mellom det globale Nord og det globale Sør, samt Vestens dominerende posisjon i verden gjennom et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (Andreotti, 2006, s. 41-44). Andreotti (2006) trekker også videre inn Spivak (1990; 2004) rundt kolonitidens betydning for Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Spivak (1990) kritiserer hvordan vestlige ideal, verdier og interesser ofte framstilles som universelle og hvordan verdenshistorien med imperialisme og kolonialisme ikke vektlegges i forklaringene rundt årsak til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet mellom det globale Nord og det globale Sør, ifølge Andreotti (2006, s. 44).

Derfor framhever Spivak (2004) er behov for utdanning for et globalt medborgerskap som en motvekt til reproduksjon av etnosentrisme og andre «myter» om at «de andre», også kjent som «orienten» eller «subaltern», eller «de undertrykte» trenger «utvikling», ifølge Andreotti (2006, s. 45). Et fokus på «critical literacy» er viktig for å fremme en dypere innsikt og forståelse rundt de globale, komplekse strukturene innenfor globale forhold og internasjonale spørsmål som Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i stedet for nye «utviklingsprosjekter», hevder Andreotti (2006, s. 44-45). «Critical literacy» innenfor utdanning for et globalt medborgerskap betyr evnen til å analysere, vurdere og reflektere gjennom global bevissthet eller det å «lese verden» for å ha en dypere innsikt og forståelse rundt underliggende antakelser, perspektiver og maktforhold som påvirkes av kontekst, kultur og erfaring (Andreotti, 2006, s. 49).

Tabellen på neste side gir en oversikt over hovedtrekkene ved et individuelt-humanitært globalt medborgerskap og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap, samt forskjellene:

Tabell 2: Bearbejdet tabell av Andreottis tilnærminger til et globalt medborgerskap (Andreotti, 2006, s. 46-48).

	Individuelt-humanitært globalt medborgerskap	Kritisk-strukturelt globalt medborgerskap
Problem	Fattigdom, hjelpeløshet.	Ulikhet, urettferdighet.
Problemets natur	Mangel på «utvikling», utdanning, ressurser, kultur, teknologi og lignende.	Komplekse strukturer og systemer som opprettholder utnyttelse og maktesløshet.
Rettferdiggjøring av privilegerte posisjoner (Nord og Sør)	«Utvikling», historie, bedre innsats, organisering, bruk av teknologi og ressurser.	Fordel av og kontroll over urettferdige og voldelige strukturer og systemer.
Motivasjon for engasjement	Felles menneskelighet, humanitære prinsipp og ansvar for «de andre».	Rettferdighet, ansvarlighet og ansvar for «skade».
Grunnlag for handling	Humanitært arbeid, veldedighet	Politisk, etisk.
Forståelse av gjensidig avhengighet	«Vi er alle like» og ønsker den samme utviklingen.	Asymmetri og ujevne maktforhold hvor eliten i Nord påtvinger egne antakelser som universelle.
Hva må endres?	Fjerne «barrierer» for utvikling.	Adressere urettferdighet og skape like vilkår.
Individets rolle	Aktiv del av løsningen gjennom humanitært arbeid og veldedighet.	Reflektere over og delta i endring av maktstrukturer.
Hvordan skjer endring?	Fra utsiden til innsiden.	Fra innsiden til utsiden.
Formålet med utdanning for et globalt medborgerskap	Myndiggjøre til handling innenfor humanitært arbeid og veldedighet.	Myndiggjøre til kritisk refleksjon og ansvarlig handling.
Strategier for utdanning for et globalt medborgerskap	Øke bevisstheten rundt globale utfordringer og fremme kampanjer.	Engasjere i globale spørsmål, adressere kompleksitet og maktforhold.
Styrker rundt utdanning for et globalt medborgerskap	Økt bevissthet rundt globale utfordringer, støtte til ulike kampanjer, «godhet».	Kritisk tenkning, informert og ansvarlig handling.
Utfordringer rundt utdanning for et globalt medborgerskap	Mulig forsterkning av kolonialisme og privilegier.	Skyldfølelse, indre konflikt, følelse av «hjelpeløshet».

Mobilising global citizenship education for alternative futures in challenging times er en spesialutgave som inneholder flere artikler fra 10-årsjubileet for Andreottis artikkel om utdanning for et globalt medborgerskap fra 2011. Disse artiklene viser til en bekymring rundt økt nyliberalisme (se 2.1.4 *Nyliberalisme*) og ser nærmere på skolens rolle rundt et globalt medborgerskap og global ulikhet (Pashby et al., 2021). Også 1.0 *Innledning* viser at det er et behov for et globalt medborgerskap for å kunne løse de globale utfordringene.

Ifølge Pashby et al. (2021) må denne kritiske forskningen rundt utdanning for et globalt medborgerskap utforske hvordan ulike perspektiv kan inkluderes i skolen for å fremme en bærekraftig og etisk utvikling. Det må også brukes kritiske tilnærminger som postkoloniale studier (se 2.2 *Postkoloniale studier*) i utdanning for et globalt medborgerskap for å se den bærekraftige utviklingen i forhold til global ulikhet og urettferdighet (Pashby et al., 2021).

I sin forskning ser Pashby og da Costa (2021) nærmere på hvordan et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap forstås og inkluderes i den videregående skolen i det globale Nord. De «myke» tilnærmingene fra et individuelt-humanitært globalt medborgerskap fremmer ofte vestlige verdier som universelle verdier (se *Tabell 2*). Ifølge Pashby og da Costa (2021) er det et behov for mer kritiske tilnærminger som anerkjenner kompleksiteten og de ujevne maktforholdene mellom det globale Nord og det globale Sør. Derfor kan postkoloniale studier utfordre en moderniseringsteoretisk diskurs og et individuelt-humanitært globalt medborgerskap og heller styrke læringen for bærekraftig utvikling gjennom utdanning for et globalt medborgerskap, ifølge Pashby og da Costa (2021). Men i gjennomgangen av empirisk og metodologisk forskning på dette feltet, så fant Pashby og da Costa (2021) ut at lærerne i den videregående skolen forstår utdanning for et globalt medborgerskap som en bevisstgjøring og «åpenhet» mot «de andre». Det var et kosmopolitisk rammeverk eller en liberal-kritisk tilnærming som var framtrædende i klasserommet (Pashby & da Costa, 2021). Derfor hevder Pashby og da Costa (2021) at lærere trenger en dypere innsikt og forståelse rundt ulike problemstillinger som er knyttet til globale utfordringer og samtidig nok tid til en kritisk refleksjon (Pashby & da Costa, 2021). Det er også interessant å trekke inn elevenes perspektiv (se 1.4 *Tidligere forskning* og sentrale funn fra Martin Bakkens masteroppgave fra 2021) i denne forskningen, fordi lærer- og elevperspektivet møtes i klasserommet. Ifølge Pashby og da Costa (2021) viser funn fra tidligere studier at elevene opplever et globalt medborgerskap som tett knyttet til vestlige eller liberale verdier, noe som kan gi spenninger mellom ulike verdier og perspektiver blant elevene. Derfor kan også disse spenningene rundt verdier og perspektiver påvirke den kritiske refleksjonen.

Artikkelen til Swanson og Gamal (2021) trekker fram at motsetninger mellom utdanning for et globalt medborgerskap og læring for bærekraftig utvikling vil kunne opprettholde og forsterke eksisterende maktstrukturer. Utdanning for et kritisk-strukturelt medborgerskap vil kunne gi elevene muligheter til å forestille seg og arbeide mot en alternativ utvikling og et mer bærekraftig og rettferdig samfunn gjennom disse motsetningene. Ifølge Pashby og da Costa (2021) kan den kritiske refleksjonen ta utgangspunkt i disse motsetningene mellom utdanning for et globalt medborgerskap og læring for bærekraftig utvikling. Et annet aspekt rundt utdanning for et globalt medborgerskap og læring for bærekraftig utvikling er at formålet om et mer bærekraftig og rettferdig samfunn er det samme, basert på verdier som menneskerettigheter, mangfold og miljøvern (Khoo & Jørgensen, 2021).

Likevel presiserer Andreotti (2021) at dialogen rundt innholdet i utdanning for et globalt medborgerskap er viktig i artikkelen *Depth Education and the Possibility of GCE Otherwise*:

[...] we are never going to arrive at a universal formula of description/prescription for GCE [global citizenship education], which means we will need to keep the conversation alive, open to different perspectives and generations, on an on-going basis – the point is not to arrive anywhere specific, but to learn to dig deeper and relate wider, together. (Andreotti, 2021, s. 507).

Det er ikke mulig å gi en universell «beskrivelse» eller «resept» på utdanning for et globalt medborgerskap, hevder Andreotti (2021) i sitatet. Det er et stort mangfold av typologier i utdanning for et globalt medborgerskap, noe også Pashby et al. (2020) nevner. De ulike typologiene har ulike formål, undervisningsmetoder og innhold i undervisningen, ifølge Pashby et al. (2020). Forskningen viser til tre framtrepende typologier, nemlig en nyliberal orientering, en liberal orientering og en kritisk orientering (Pashby et al., 2020). Det som var felles for disse orienteringene eller tilnærmingene var at ingen trekker fram den postkoloniale diskursen rundt den ujevne maktfordelingen mellom det globale Nord og det globale Sør i undervisningen for et globalt medborgerskap (Pashby et al., 2020). Uansett så kan funn rundt disse typologiene belyse de to tilnærmingene til Andreotti (2006) rundt utdanning for et globalt medborgerskap: Et individuelt-humanitært globalt medborgerskap og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (se *Tabell 2*) og sammenhengene rundt utdanning for et globalt medborgerskap i lys av utviklingsteori og postkoloniale studier.

2.4 Oppsummering

Moderniseringsteori kan i svært korte trekk forklares som at «[...] if you want to develop, be like us – the West» (Peet & Hartwick, 2015, s. 120). Denne utviklingsteorien hevder at utvikling og økonomisk vekst oppnås ved å følge Vestens industrialisering og teknologiske utvikling. Avhengighetsteorien kritiserer denne diskursen og argumenterer for at utviklingen i Europa og USA var basert på den aktive «underutviklingen» av det ikke-vestlige samfunnet (Peet & Hartwick, 2015, s. 188). Denne utviklingsteorien hevder at fattige land holdes tilbake av strukturer som skaper avhengigheten til rike land.

Alternativ utvikling har et fokus på bærekraftig utvikling og den lokale konteksten med et formål om å dekke grunnleggende behov hos de fattigste som rent vann, utdanning og god helse. Postkoloniale studier er forankret i den avhengighetsteoretiske diskursen og disse studiene ser nærmere på hvordan kolonialismen påvirker makt, strukturer og identiteter i tidligere kolonialiserte land. Denne påvirkningen er fremdeles gjeldende i dagens samfunn.

Burnouf (2004) hevder at elevene må lære om globale forhold og internasjonale spørsmål for å bli aktive og globale medborgere. Det er en forutsetning for å kunne skape et mer bærekraftig og rettferdig samfunn. Et individuelt-humanitært globalt medborgerskap (Andreotti, 2006) fokuserer på empati, medfølelse og en vilje til å hjelpe «de andre». Den vektlegger humanitært arbeid og veldedighet, samt bistand. Et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (Andreotti, 2006) har en kritisk og postkolonial tilnærming til de globale strukturene. Den vektlegger et aktivt medborgerskap som kan endre disse strukturene som opprettholder og forsterker global ulikhet til et mer bærekraftig og rettferdig samfunn.

3.0 Metode

I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for forskningsdesign og valg av metode og utvalg. Forskningsdesign vil si forskerens plan for gjennomføring av undersøkelsen som ofte starter med et tema eller en problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 93). Det å beskrive framgangsmåte og gjennomføring med tanke på forskningsprosessen er hensiktsmessig for å skape transparens eller «gjennomsiktighet» i forskningen for videre å fremme forskningskvaliteten relatert til validitet, reliabilitet og etikk (Kapiszewski & Karcher, 2021, s. 285-289; Tjora, 2021, s. 263-266 og 283-284). Åpenhet og nøyaktighet i forskningsdesignet samt refleksjon rundt valg i forskningsprosessen vil også kunne gjøre det mulig å kritisk vurdere hvordan disse valgene påvirker resultatet, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 242). Samtidig vil dette kapittelet gi gjennomsiktighet eller «innsikt» i hvordan det tematiske, metodologiske, analytiske og vitenskapsteoretiske henger sammen i denne masteroppgaven ved nettopp å gjøre rede for valg fra start til slutt.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

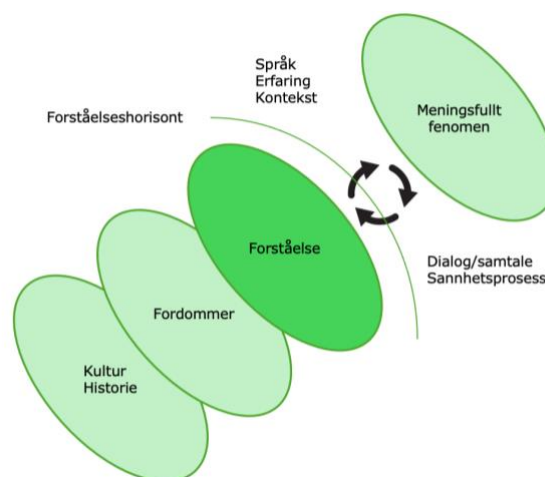
Epistemologi, ifølge Hamlyn (1995, s. 242), kan forklares som «[...] the nature of knowledge, its possibility, scope and general basis». Den gir en filosofisk begrunnelse for kunnskap og sikrer at denne kunnskapen er adekvat og legitim (Maynard, 1994, s. 10). Tjora (2021, s. 288) presiserer at epistemologi brukes i samfunnsforskningen «[...] om hvordan vi kan få kunnskap om verden, og om denne kunnskapens gyldighet». For å kunne vite noe om kunnskapens natur eller struktur, så må vi også vite noe om virkeligheten og «[...] hva som eksisterer i samfunnet som man kan vite noe om» (Crotty, 1998, s. 8 og 10; Tjora, 2021, s. 288 og 293). Derfor vil vitenskapsteoretiske perspektiver innebære en bestemt måte å forstå virkeligheten (ontologi) på, men også en bestemt måte å forstå kunnskap (epistemologi) på, ifølge Crotty (1998, s. 8 og 10).

Sosialkonstruktivisme er et nærliggende filosofisk ståsted i denne masteroppgaven. Ifølge Brinkkjær og Høyen (2020, s. 171) er sosialkonstruktivismens prosjekt det å være kritisk, fordi «[...] vår samlade förståelse av världen – är resultatet av en långvarig social konstruktion». Det vil si at sosialkonstruktivisme ser på virkeligheten som helt eller delvis sosialt konstruert, altså bestemt av sosiale faktorer (Hugaas et al., 2024, s. 91). Det betyr at samfunnet undersøkes som et sosialt fenomen og de vitenskapelige undersøkelsene forstås som sosiale aktiviteter (Hugaas et al., 2024, s. 92). Derfor vil dybdeintervjuene og observasjon i denne masteroppgaven være eksempler på sosiale aktiviteter sammen med «kommuniserende og tolkende» samfunnsfaglærere i skolen. Det tematiske som undersøkes, nemlig Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, vil være sosialt konstruert og et sosialt og kulturelt fenomen i samfunnet. Gjennom språk, kommunikasjon og tolkning konstrueres virkeligheten og sosialkonstruktivismen hevder at kunnskap og kunnskapsproduksjon bestemmes av de sosiale faktorene (Hugaas et al., 2024, s. 122). Videre bestemmes også kunnskap av hvordan virkeligheten kategoriseres i begreper, noe som i stor grad er historisk og kulturelt bestemt (Hugaas et al., 2024, s. 123). Begrepene endres over tid og kulturelle forskjeller, noe som betyr at «[...] sannheter i et samfunn eller en kultur, er ikke resultater av objektive observasjoner av virkeligheten, men resultat av sosiale prosesser og samhandling» (Hugaas et al., 2024, s. 123). Med denne bakgrunnen vil det teoretiske rammeverket i denne masteroppgaven også være et analytisk rammeverk ved at utviklingsteori og postkoloniale studier belyser datamaterialet og analysen med tanke på samhandlingen mellom forsker og informanter gjennom språk, kommunikasjon og tolkning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i samfunnsfagundervisningen.

I denne masteroppgaven er det videre hensiktsmessig å velge en hermeneutisk tilnærming og en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming, fordi det teoretiske perspektivet knyttes til den vitenskapelige filosofien ved at den informerer metodologien og setter generering og behandling av datamaterialet inn i en kontekst (Crotty, 1998, s. 3). Ingen forsker har et nøytralt ståsted til kunnskap og kunnskapsutvikling eller tilnærming til forskningen, ifølge Hugaas et al. (2024, s. 129). Det vil si at forskeren vil prege kunnskapsutviklingen.

Hermeneutikk er tolkning, forklaring og oversetting av mening i en historisk sammenheng og kontekst med betydning, noe som gjør den meningsfull å tolke for å forstå fenomen i samfunnet (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 79-80). Vi kan se hvordan språk, erfaring og kontekst virker i dialogen i den hermeneutiske sirkelen (se *Figur 5*), men også hvordan vår egen forståelse som forsker og informant preges av fordommer, kultur og historie. Det er helt nødvendig å være bevisst på disse faktorene når vi skal utvikle kunnskap og gjøre en tilnærming til forskningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, spesielt med tanke på generering og behandling av datamaterialet etter de kvalitative forskningsmetodene. Fordi for å få dypere innsikt og forståelse for hva samfunnsfaglærerne vektlegger rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i undervisningen i den videregående skolen, så vil jeg faktisk være i en dialog eller prosess hvor jeg søker forståelse for en mening hos lærerne. Det vil si at jeg søker etter meningen bak språket, erfaringene og konteksten for å nettopp å få innsikt og forståelse for tankene og erfaringene hos lærerne. I denne dialogen vil det foregå et samspill mellom forståelse av del og helhet, men også en bestemt oppfatning av virkeligheten som gir subjektive fortolkninger (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 83; Hugaas et al., 2024, s. 136-137). Derfor er det helt nødvendig at forskeren er selvrefleksiv rundt egne erfaringer og opplevelser for å være kunne bevisst rundt hvordan forforståelse og subjektive fortolkninger kan påvirke forskningskonteksten og -prosessen, ifølge Hugaas et al. (2024, s. 136-137). Jeg vil gjøre rede for min egen bakgrunn som kan gi forforståelser og subjektive fortolkninger i forskningsprosessen i neste delkapittel om refleksivitet.

Figur 5: Bearbejdet figur av den hermeneutiske sirkelen (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 86).



Fenomenologi er «läran om det som visar sig» og den ligger til grunn for kvalitative observasjonsstudier (Brinkkjær & Høyen, 2020, s. 95 og 106). Når fenomenologi beveger seg mot hermeneutikk, så vil det si at den blir mer tolkende i stedet for å bare beskrive fenomen. Gjerne ved bruk av den hermeneutiske sirkelen (se *Figur 5*). Hermeneutisk fenomenologi ønsker også en dypere innsikt og forståelse av fenomener ved «[...] få innsikt i hvordan informanter opplever et fenomen» (Hugaas et al., 2024, s. 134). Også i en

vitenskapsteoretisk forstand kan vi si at Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er komplekse fenomen i samfunnet. Gjennom observasjon får vi en utfyllende del av helheten rundt dybdeintervjuene rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Først og fremst med tanke på samfunnsfaglærerne slik det går fram i problemstillingen, men også indirekte elevenes globale bevissthet rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Ifølge Brinkkjær og Høyen (2020, s. 107-111) vil nemlig observasjon kunne se nærmere på forholdet mellom teori og praksis med tanke på læringsteori og metode i klasserommet og innsikt i lærerens oppfatning av verden og holdninger. Derfor vil observasjon av et tverrfaglig undervisningsopplegg, eller en «case», i geografi og samfunnskunnskap rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet være komplementerende til dybdeintervjuene.

3.1.1 Refleksivitet

Refleksivitet rundt forskningen og arbeid med en akademisk oppgave er et viktig aspekt ved en hermeneutisk tilnærming (Høyland, 2021, s. 21). Mine forforståelser som forsker vil være formet av personlig bakgrunn, erfaring og politiske syn, noe som vil kunne påvirke tema, metode, valg av teori og analyse i et forskningsprosjekt (Tjora, 2021, s. 28). Ifølge Charmaz (2014, s. 13) knyttes forskerens posisjon, privilegier, perspektiver og interaksjon til selve forskningen, noe som også må sees i sammenheng med sosialkonstruktivisme som utdypes nærmere i delkapittelet *3.1 Vitenskapsteoretisk forankring*.

Jeg er en ung mann som er født og vokst opp på Vestlandet i Norge. Min bakgrunn, erfaring og syn på verden er formet av den vestlandske kulturen og det norske samfunnet. Det er særlig en lang historie med skipsfart og misjon som tidligere har åpnet den store verden blant folk på Vestlandet. Denne historien preger nok fortsatt synet på verden hos mange i dag, selv om «verden er blitt mindre» og folk reiser mer. Jeg har også blitt påvirket av disse historiene gjennom oppveksten på Karmøy i et av verdens rikeste land i det globale Nord. Men utveksling til Tanzania og Zanzibar som lærerstudent ga meg også en dypere innsikt og forståelse for det globale Sør, som jeg utdyper mer i bakgrunnen innledningsvis. Etter denne reisen til Afrika sør for Sahara, så har jeg fått flere års erfaring som lærer både i grunnskolen og i den videregående skolen. I skrivende stund arbeider jeg med denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk. Den vil symbolisere en fullført mastergrad i samfunnsfagdidaktikk ved et av Norges fremste og største universitet som også er et anerkjent universitet internasjonalt. Selv om min bakgrunn med tanke på oppvekst og utdanning preget av norske og vestlige perspektiver, så har utdanning og erfaring som lærer også har gitt meg en større innsikt og forståelse for det globale Sør og andre perspektiver enn det vestlige synet. Bevissthet rundt disse forholdene som former tolkning av empirisk data, er «[...] en tolkning av egen tolkning», ifølge Tjora (2021, s. 278).

Jeg vil også reflektere litt rundt forforståelser hos informantene i denne masteroppgaven med utgangspunkt i dybdeintervjuene hvor informantene forteller om egen bakgrunn. Fordi, ifølge Wadel og Wadel (2007, s. 11), «[...] de som forsker og de som utforskes, er av samme slag», noe som kan forstås i lys av sosialkonstruktivisme. Det er verdt å nevne at informantene er født og vokst opp i Norge. De fleste har utdanning fra norske utdanningsinstitusjoner, men en av informantene har utdanning fra USA. Videre har de jevnt over lang erfaring som samfunnsfaglærere i den videregående skolen. For mer utfyllende informasjon om informantenes bakgrunn se *3.2.1 Utvalg av informanter*. Selv om mine spørsmål rundt bakgrunn hos informantene i stor grad knyttet seg utdanning, erfaring som lærer og eventuelt internasjonal erfaring eller utveksling, så er det i denne sammenhengen viktig å påpeke at også informantene i likhet med forskeren er påvirket av

det norske samfunnet og Vesten. Selve bakgrunn til mine informanter vil også kunne påvirke mine tolkninger, så dette viser kompleksiteten med en hermeneutisk tilnærming til forskningen og et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap og kunnskapsutvikling. «[...] våre kulturer er preget av makt og undertrykkelse gjennom politiske og sosiale forhold» og selv om det kan være vanskelig å være selvrefleksiv rundt bestemte ideologier med tanke på verdier og oppfatninger, så må vi korrigere våre fordommer, i tillegg til å være bevisste rundt forforståelser og selvrefleksivitet (Hugaas et al., 2024, s. 147).

3.2 Kvalitative forskningsmetoder

Den vitenskapsteoretiske forankringen i denne masteroppgaven har allerede lagt noen føringer for metodologien ved at masteroppgaven har en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til forskningen og et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap og kunnskapsutvikling, noe som setter metodologien og metoden inn i en kontekst (Crotty, 1998, s. 3). Metodologi er en del av forskningsprosessen hvor det skal velges bestemte metoder med tanke på ønskede resultater knyttet til problemstillingen, mens metode vil handle mer om hvordan vi praktisk samler inn datamateriale (Crotty, 1998, s. 3).

Problemstillingen i denne masteroppgaven knytter seg til det tematiske ved at forskningen skal gi dypere innsikt og forståelse for hva samfunnsfaglærere i den videregående skolen vektlegger i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, slik det går fram innledningsvis i delkapittelet om problemstilling og forskningsspørsmål. Innenfor samfunnsvitenskapelig metode må vi stadig vurdere hvordan datamateriale om den sosiale virkeligheten kan genereres og videre hvordan datamaterialet kan behandles med tanke på analysen slik at forskningen gir resultater for samfunnsmessige forhold og prosesser, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 16-17). Fordi samfunnet «[...] består av kommuniserende og tolkende mennesker og forskjellige institusjoner» som eksempelvis skolen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Samfunnsfaglærere er derfor sentrale informanter for å generere datamateriale rundt problemstillingen. Videre vil datamaterialet fra dybdeintervjuene og observasjonen transkriberes og behandles i analyseverktøyet NVivo 14 gjennom stegvis-deduktiv induktiv metode, SDI-metoden (Tjora, 2021).

3.2.1 Utvalg av informanter

Utvalget i denne masteroppgaven er gjort som et strategisk eller teoretisk utvalg. Det vil si at informantene «[...] av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet» (Tjora, 2021, s. 145). Ifølge Tjora (2021, s. 47) arbeider ofte kvalitatív forskning med strategisk utvalgte enheter. Det er visse kriterier som bestemmer hvilke informanter som skal inn i disse strategisk utvalgte enhetene, fordi det er problemstillingen som vil bestemme hvilke informanter som er aktuelle med tanke på tema. Et kriterieutvalg, ifølge Tjora (2021, s. 48), vil si at informantene velges på bakgrunn av erfaringer, opplevelser, problemer og lignende. Kriteriene for denne masteroppgaven er at informantene må være lærere som underviser i samfunnskunnskap, geografi, historie og/eller andre programfag innenfor samfunnsfagene i den videregående skolen. Jeg måtte også avgjøre om jeg skulle rekruttere informanter fra både yrkesfaglige utdanningsprogram og studiespesialiserende utdanningsprogram, men jeg bestemte meg for at informantene utelukkende skulle rekrutteres fra studiespesialiserende utdanningsprogram. Det er begrensninger hvor mye fellesfaglærere som underviser i samfunnskunnskap ved yrkesfaglige utdanningsprogram arbeider med Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Fellesfaglærere ved yrkesfaglige utdanningsprogram underviser i fag som er felles for alle

elevene som norsk, engelsk, matematikk eller samfunnskunnskap. Lærere ved studie-spesialiserende utdanningsprogram underviser også i samfunnskunnskap, fordi dette faget har samme læreplan ved både yrkesfaglige og studiespesialiserende utdanningsprogram (se 1.3.3 *Læreplan i samfunnskunnskap*). Men lærere ved studiespesialiserende utdanningsprogram underviser også i geografi, historie og andre programfag innenfor samfunnsfagene. Derfor er det mer sannsynlig at de vil kunne uttale seg reflektert rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den samfunnsfaglige undervisningen.

Videre trenger vi et relativt lite utvalg av informanter når målgruppen er relativt like hverandre på flere kriterier, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 49). Et utvalg på mellom 5-7 informanter vil være tilstrekkelig og hensiktsmessig for å få nok detaljerte og konkrete erfaringer eller meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Vi kan beskrive dette som en «metning» av nok empirisk datamateriale (Tjora, 2021, s. 158).

Min bakgrunn som lærer i fylkeskommunen er en «døråpner» for å rekruttere informanter, men jeg rekrutterte ikke fra mitt eget nettverk fordi det var ikke ønskelig med en nær relasjon som eksempelvis kollegaer (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Jeg hadde en åpen og bred invitasjon for å få et tilstrekkelig antall informanter som kunne gi detaljerte beskrivelser og refleksjoner av undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet (Tjora, 2021, s. 152). Jeg informerte om forskningsprosjektet i samtale med rektor eller avdelingsleder og så sendte jeg et informasjonsskriv (se *Vedlegg 1*). Aktuelle lærere ved skolen fikk også et informasjonsskriv (se *Vedlegg 2*). Alt i alt fikk jeg kontakt med 7 studiespesialiserende skoler spredt i Rogaland fylkeskommune. Allerede ved første skole ble jeg kontaktet samme dag av en aktuell lærer (Thor) som ønsket å delta, fordi han så en mulighet for å snakke om et tema som engasjerte (Tjora, 2021, s. 152).

Jeg endret strategien underveis for å rekruttere et tilstrekkelig antall informanter, fordi jeg måtte ta i bruk det eksisterende nettverket mitt kombinert med «snøballmetoden» som en «døråpner» for å få tak i aktuelle lærere (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50-55). Nettverket mitt ga meg navn til aktuelle lærere som oppfylte kriteriene, mens «snøballmetoden» fungerte slik at informantene som jeg rekrutterte underveis og andre lærere ga meg navn til andre aktuelle lærere (Christoffersen, 2012, s. 50-55). Det er uansett viktig med en etisk bevissthet rundt bruken av disse strategiene for å unngå at informanter «angir» hverandre eller blir forskningsassistenter (Tjora, 2021, s. 150-151). De fleste aktuelle lærerne som jeg kontaktet, enten gjennom nettverket mitt eller «snøballmetoden», arbeidet allerede ved skolene som jeg hadde kontaktet, noe som vil si at når jeg tok direkte kontakt med den aktuelle læreren så kan det oppfattes som en «nødvendig» purrerunde (Tjora, 2021, s. 151). Det er heller ikke sikkert at mitt informasjonsskriv og samtykkeskjema (se *Vedlegg 2* og *Vedlegg 3*) kom fram til aktuelle lærere ved første forsøk, fordi skolene får ofte slike forespørsler om å delta i forskningsprosjekt. Til slutt endte jeg opp med et tilstrekkelig og hensiktsmessig utvalg på fem informanter ved to skoler, som utdyper nærmere i presentasjon av informanter.

Presentasjon av informanter

Den første skolen var en stor skole med rundt 700 elever i et urbant område. Her gjennomførte jeg intervju med informant 1, informant 2 og informant 3, samt observasjon av et undervisningsopplegg med informant 1. Den andre skolen var en mellomstor skole med rundt 400 elever i et ruralt område. Her intervjuet jeg informant 4 og informant 5.

Tabell 3: Oversikt over informanter i utvalget.

Skole	Lærer	Pseudonym	Undervisningsfag
Skole 1: <i>Stor skole</i> <i>Urbant område</i>	Informant 1 (mann)	Thor	Geografi, samfunnskunnskap, samfunnsgeografi.
	Informant 2 (mann)	Haakon	Historie 1 og 2, samfunnskunnskap, kroppspøving.
	Informant 3 (kvinne)	Kristin	Norsk, samfunnskunnskap, religion og etikk.
Skole 2: <i>Mellomstor skole</i> <i>Ruralt område</i>	Informant 4 (mann)	Olav	Norsk, rettslære, sosiologi, markedsføring og ledelse, samfunnskunnskap.
	Informant 5 (mann)	Eivind	Norsk, sosiologi, sosialantropologi, sosialkunnskap.

I Tabell 3 kan vi se en oversikt over informantene i denne masteroppgaven. Hver informant har fått hvert sitt pseudonym eller oppdiktede navn. Videre i analyse og drøfting vil de forskjellige informantene omtales som Thor (informant 1), Haakon (informant 2), Kristin (informant 3), Olav (informant 4) eller Eivind (informant 5). Tabellen gir en oversikt over undervisningsfag til hver enkelt informant, men jeg ønsker likevel å utdype noe av bakgrunnen til informantene med utgangspunkt i hva de fortalte i intervjuene:

Thor har et treårig studium i natur- og miljøvern fag med en spesialisering i naturinventering, noe som tilsvarer geografi. Studiet omfattet også kvartærgeologi og miljøplanlegging. Etter denne utdanningen tok Thor et årsstudium i offentlig administrasjon og planlegging, før han fullførte pedagogisk seminar. Han har også grunnfag i historie. Thor har over 30 års undervisningserfaring hovedsakelig innen geografi, samfunns-kunnskap og programfaget samfunnsgeografi, noe som er svært interessant ettersom at jeg både skal intervju og observere et tverrfaglig undervisningsopplegg hos Thor.

Haakon tilbrakte fire år i USA hvor han studerte historie og tysk, noe som ga han en bachelorgrad i to ulike fag. Studiene i historie hadde en fordypning i International Relations, som ga Haakon et historisk perspektiv på internasjonale forhold. Denne tilnærmingen utforsket handel, globalisering og politikk, og reflekterte over et skifte i verdensorden og sivilisasjonskonflikter i en tid preget av den kalde krigen. Dette har gitt han et kritisk syn på verdenshistorien. Han har også en mastergrad i Health Education med fokus på en holistisk tankegang rundt helse og et humanistisk syn på utdanning. Hans refleksjoner over amerikansk kultur og utdanningssystem, kombinert med en idretts-bakgrunn og rundt 20 års erfaring fra undervisning i både historie og samfunnsfag ved videregående skole, har bidratt til en dyptgående forståelse av historie og samfunn. Han har også undervisningserfaring fra Sjøkrigsskolen i Forsvaret og ungdomsskole.

Kristin har lærerutdanning med norsk og samfunnsfag. Hun har også hovedfag i nordisk litteratur og språk. Hun har over ti års erfaring som lærer i ungdomsskolen og rundt ti års erfaring som lærer i den videregående skolen, i tillegg til noe erfaring fra høgskole. Kristin verdsetter muligheten til å utforske og forklare de komplekse forbindelsene mellom lokale og globale perspektiver med sine elever. Hun synes også det er givende å engasjere elevene og bidra til deres forståelse av viktige institusjoner som FN, fordi det føles meningsfullt.

Olav har en mastergrad i samfunnsfagdidaktikk. Han har også en bachelorgrad i idrettsvitenskap, i tillegg til førsteavdeling juss, offentlig rett, ledelsesfag, norsk og flere samfunnsvitenskapelige emner. Han har 15 års erfaring i den videregående skolen, både yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsprogram, med et relativt stort antall undervisningsfag. Han har også lang erfaring som eksaminator og sensor.

Eivind har en mastergrad i religionsvitenskap og en bachelorgrad i sosiologi, samt et årsstudium i norsk. Under studiene valgte han en rekke fag utenfor lektorutdanningen, noe som ga han en bred faglig bakgrunn. Han har 13 års erfaring som lærer i den videregående skolen, både yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsprogram. Han føler at han får utnyttet sin faglige bakgrunn, spesielt innen sosiologi, sosialantropologi og sosialkunnskap.

3.2.2 Dybdeintervju

De fem dybdeintervjuene ble gjennomført ved den enkelte informants skole. Det er viktig å legge intervjuet til et sted hvor informantene føler seg trygge og intervjuet ikke blir forstyrret (Tjora, 2021, s. 135-137). Et klasserom eller grupperom på skolen var derfor et godt egnet sted til å gjennomføre intervjuene, noe som også betyr at stedet knytter seg til det aktuelle temaet i intervjuet (Tjora, 2021, s. 135-137). Siden det aktuelle temaet er Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den samfunnsfaglige undervisningen og informantene er lærere, så var det naturlig å ta utgangspunkt i skolen.

Dybdeintervjuet skal være en relativt fri samtale rundt noen spesifikke tema hvor forskeren legger til rette for denne situasjonen (Tjora, 2021, s. 127), noe som jeg utdyper nærmere under *Intervjuguide*. Hvert dybdeintervju hadde en tidsramme på mellom 1-1,5 time hvor det korteste intervjuet var på 1 time og 9 minutt og det lengste var på 1 time og 36 minutt, noe som skaper en intervjusituasjon med en romslig tidsramme (Tjora, 2021, s. 127). Jeg tok opp dybdeintervjuet ved å bruke Universitetet i Oslo sin applikasjon, Nettskjema, for anonymt lydopptak og sikker lagring av sensitivt datamateriale. Bruken av lydopptak gir en sikkerhet om at vi får med oss det som blir sagt slik at vi kan konsentrere oss om samtalen og eventuelle oppfølgingsspørsmål for utdypning og konkretisering av refleksjonene (Tjora, 2021, s. 172-173 og 180). For å ta opp lyden under intervjuet brukte jeg telefonen med flymodus og startet opptak med Nettskjema. Når intervjuet var over så kunne jeg sende opptaket til sikker lagring, jf. GDPR-reglene, hvor jeg senere kunne logge meg inn på Nettskjema for å laste ned intervjuet til transkribering (Tjora, 2021, s. 180).

Det er samfunnsfaglærernes nemlig meninger, holdninger og erfaringer rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet som vi ser nærmere i dybdeintervjuet og derfor baserer dybdeintervjuet seg på fenomenologi (Tjora, 2021, s. 128). Vi kan også trekke inn den hermeneutiske sirkelen rundt dialog og det sosialkonstruktivistiske synet på kunnskap og kunnskapsutvikling inn i denne kvalitative forskningsmetoden (Tjora, 2021, s. 129).

Intervjuguide

En semi-strukturert intervjuguide med åpne spørsmål gir informanten mulighet til å gå i dybden på aktuelle tema i dybdeintervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Tjora, 2021, s. 127-128). Intervjuguiden i denne masteroppgaven (se Vedlegg 4) består av 12 relativt åpne spørsmål som baserer seg på forskningsspørsmålene. Det første spørsmålet er et oppvarmingsspørsmål hvor informanten forteller om sin egen bakgrunn, og det siste spørsmålet er et avrundings spørsmål hvor informanten har mulighet til å stille spørsmål eller andre kommentarer (Tjora, 2021, s. 159-160). De andre spørsmålene i intervjuguiden er refleksjonsspørsmål og oppfølgingsspørsmål fordelt på de tre forskningsspørsmålene som fungerer som temaer i intervjuguiden (Tjora, 2021, s. 160 og 171). Den semi-strukturerte intervjuguiden legger til rette for at dybdeintervjuet skal oppleves som en relativt fri samtale rundt tanker og erfaringer knyttet til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, formål med undervisningen og konkrete metoder.

Transkribering

Dybdeintervjuene ble fullstendig transkribert gjennom lydopptak fra Nettskjema samme dag som intervjuet ble gjennomført. Det er ofte vanskelig å vite hva som er hensiktsmessig detaljeringsnivå, ifølge Tjora (2021, s. 185). Derfor var det en styrke å transkribere intervjuet samme dag, fordi detaljene fra situasjonen lå ferskt i minnet. Jeg vektla også å inkludere mest mulig detaljer fra intervjuene med en fast struktur i transkriberingen, noe av denne strukturen kan vi se i *Illustrasjon 2*. Hvis informanten brukte tid på å svare eller stoppet opp under en tankerekke så markerte jeg dette i transkriberingen som «(...)» for en kort pause eller stopp og «(.....)» for en lengre pause eller stopp. Dette kan eksempelvis synliggjøre en usikkerhet (Tjora, 2021, s. 185). Videre la jeg inn markeringer som «[ler]», «[knipser]» eller andre detaljer som «[elever]» eller «[lærere]» når informanten sier «dem» eller annet kroppsspråk, som ikke nødvendigvis kommer fram i et lydopptak. Selv om jeg skrev transkriberingen på bokmål, så trakk jeg inn dialektord med særegne betydninger (Tjora, 2021, s. 186). Disse ordene satte jeg inn i anførselstegn. På grunn av dybdeintervjuenes omfang, så ble det generert et stort datamateriale. For hvert dybdeintervju så var det transkriberte intervjuet på rundt 10 000 ord i gjennomsnitt.

3.2.3 Observasjon

Observasjonen ble gjennomført tre ganger som observatør under det tverrfaglige undervisningsopplegget til Thor ved den første skolen. Deltakende observatør vil si at «[...] den observerte vet at forskeren er observatør» (Tjora, 2021, s. 68). Men selv om det var samfunnsfaglæreren jeg skulle observere, så informerte jeg også hele klassen om mitt formål med observasjonen. Dette gjorde at jeg etter hvert kunne sitte bak i klasserommet som en fullstendig observatør i undervisningen, noe som vil si at jeg hadde et fullstendig oversyn over klasserommet og deltok på linje med elevene (Tjora, 2021, s. 68).

Påvirkning vil alltid være et dilemma ved bruk av observasjon som metode. Forskeren kan påvirke den observerte og motsatt. Det er en kjent oppfatning at observasjon kan føre til en forskningseffekt hvor den observerte handler annerledes (Tjora, 2021, s. 85). Dette kan være at samfunnsfaglæreren vektlegger noe annerledes i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet enn det han eller hun ville gjort ellers. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst på denne gjensidige påvirkningen og forskningseffekten, særlig når jeg allerede har gjennomført et dybdeintervju med Thor. Han vil ut ifra intervjuet ha noen tanker og erfaringer rundt det aktuelle temaet under observasjonen i klasserommet.

Derfor var det helt klart en fordel at jeg deltok i hele undervisningsopplegget. Den observerte, Thor som samfunnsfaglærer, glemmer eller overser meg som forsker, fordi han er i en arbeidssituasjon når han underviser og jeg som forsker har ikke en relevant rolle i den situasjonen (Tjora, 2021, s. 83). Videre er det også en fordel å bruke mye tid som observatører i undervisningssituasjonen, fordi de andre deltakerne, elevene til Thor, blir fortrolige med min tilstedeværelse bak i klasserommet (Tjora, 2021, s. 83). Det tverrfaglige undervisningsopplegget gikk over tre uker hvor jeg deltok som observatør hver tirsdag. Undervisningen på tirsdagene var fra kl. 08:00 til kl. 09:45 med 28 elever i en VG1-klasse. Thor bruker timene i geografi og samfunnskunnskap under opplegget.

Det er en styrke å bruke observasjon av en case, det tverrfaglige undervisningsopplegget, for å komplementere dybdeintervjuene i denne masteroppgaven. Ifølge Tjora (2021, s. 62) studerer vi «[...] det folk sier at de gjør» i intervjuer, mens vi «[...] studerer det folk gjør» i observasjon. Derfor vil observasjon av undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet kunne forsterke det som sies i dybdeintervjuene eller så vil det kunne stilles spørsmål rundt det som kommer fram i intervjuene og undervisningspraksis. Observasjon vil være en god metode for å få kunnskap om konstruksjonen av virkeligheten mellom informantene og forskeren, fordi ifølge Dingwall (1997, s. 64) så lytter vi til det som verden forteller oss. Observasjon har dette potensialet, ifølge Barley og Kunda (2001, s. 84), ved at undervisningen er situert, noe som betyr at vektleggingen blir synlig i undervisningen.

Observasjonsskjema

Selv om jeg som forsker skal være totalt åpen for inntrykk under observasjonen, så skal jeg også generere et datamateriale som skal gi et komplett bilde for hva som skjedde i situasjonen (Glaser, 1978, & Erlandson et al., 1998, som referert i Tjora, 2021, s. 104). Utgangspunktet for observasjonen var naturligvis problemstillingen og særlig det tredje forskningsspørsmålet rundt metodebruk, i tillegg til de gjennomførte dybdeintervjuene. Det var særlig fortolkninger rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, samt visse elementer i undervisningen, som var interessant (Tjora, 2021, s. 104). For å kunne gi et komplett inntrykk av det tverrfaglige undervisningsopplegget og etter hvert analysere datamaterialet fra dybdeintervjuene og observasjonen ved å bruke SDI-metoden, så var jeg nødt til å tenke gjennom hvordan jeg skulle notere fra observasjonen. For disse felt- eller observasjonsnotatene bør inneholde en komplett beskrivelse av situasjonen og samtidig skille mellom det og mulige funn etter observasjonen (Junker, 1960, s. 14).

Jeg valgte derfor å lage et observasjonsskjema med en deskriptiv eller beskrivende kolonne og en kolonne med mine analyser, tanker og vurderinger (se *Vedlegg 5*). Ifølge Tjora (2021, s. 105) er dette løpende beskrivelser på den ene siden og inntrykk og tolkninger på den andre siden, noe som har konsensus innenfor kvalitativ forsknings-metode. Den deskriptive kolonnen i observasjonsskjemaet handler om hvordan undervisningen legges opp og hvordan elevene reagerer på undervisningen, mens den andre kolonnen med mine analyser, tanker og vurderinger bruker det teoretiske rammeverket med global bevissthet og globalt medborgerskap, utviklingsteoretiske diskurser og postkoloniale studier som et analytisk rammeverk (se *Vedlegg 5*). Selv om de løpende beskrivelsene som sagt bør holdes atskilt fra inntrykk og tolkninger, så blir uansett de mest konkrete beskrivelsene påvirket av forforståelse (Corbetta, 2003, s. 250-251).

Transkribering

På grunn av at notatene fra feltet og dermed situasjonen er observasjonene mine, så er det viktig at jeg transkriberer både den deskriptive kolonnen og mine analyser, tanker og vurderinger nokså direkte etter observasjonen (Tjora, 2021, s. 110). Selv de mest konkrete beskrivelsene blir også påvirket av forforståelser (Corbetta, 2003, s. 250-251), noe som Junker (1960, s. 14) kaller for personlige refleksjoner og fortolkninger.

I likhet med transkriberingen av dybdeintervjuene, så transkriberte jeg også notatene fra observasjonsskjemaet samme dag som gjennomføring av observasjonen. Når Thor henviste til kompetansemål fra læreplanen i geografi og samfunnskunnskap eller lignende, så skrev jeg bare i stikkordsform underveis. Mens når jeg transkriberte så hadde jeg muligheten til å gå inn på Utdanningsdirektoratet sine sider for å finne fram det aktuelle kompetansemålet, som jeg videre kunne legge inn i observasjonsskjemaet. Det samme gjorde jeg med analyser, tanker og vurderinger, fordi under transkriberingen kunne jeg skrive disse inntrykkene og tolkningene mer utfyllende. Dette er noe som Corbetta (2003, s. 251) og Fangen (2010, s. 150) kaller for refleksjon over egne reaksjoner og opplevelse av feltet, altså reaksjoner på og opplevelse av det tverrfaglige undervisningsopplegget.

Umiddelbar transkribering av feltnotatene i observasjonsskjemaet er dessuten et grep som fører til at disse notatene kan unngå å bli for påvirket av forforståelsene. Det enkle svaret er at situasjonene og mine egne refleksjoner er ferskt i minnet. Men vi kan uansett ikke unngå at notatene farges av bevisstheten, forståelsen og tolkningen (Coffey, 1996, s. 66).

3.3 Analyseprosess

Arbeidet med analysen startet etter transkribering av dybdeintervjuene og observasjonen. På grunn av et omfattende datamateriale, så valgte jeg å bruke analyseverktøyet NVivo 14 som jeg lastet ned fra NTNU sin programfarm. Ved å bruke Tjora (2021) sin bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* og hans digitale veiledningsvideoer, så ble jeg godt kjent med både NVivo 14 som verktøy og SDI-metoden for å systematisere kodingsarbeidet i analysen av det kvalitative datamaterialet, noe jeg nå skal utdype nærmere.

3.3.1 Analyseverktøy: NVivo 14

Dataprogrammer for analyse av det kvalitative datamaterialet gjør at forskningsprosessen med en masteroppgave får en mer systematisk framdrift (Tjora, 2021, s. 253). Ifølge Chandra og Shang (2017, s. 95) kan dataprogrammer for analyse av et stort kvalitativt datamateriale også gi bedre gjennomsiktighet, gyldighet og pålitelighet i forskning.

Derfor velger jeg å bruke SDI-metoden (Tjora, 2021) med empirinær koding for sikre høy gjennomsiktighet, gyldighet og pålitelighet i analysen av datamaterialet samtidig som jeg bruker dataprogrammet NVivo 14 fra NTNUs «programfarm». SDI-metoden betyr som tidligere nevnt stegvis-deduktiv induktiv metode og denne metoden skal jeg utdype nærmere i neste delkapittel. Men det skal også nevnes at SDI-metodens steg inneholder ulike tester for å sikre analyseprosessen av kvalitativt datamateriale. Disse testene kan sikre oss mot fallgruvene ved bruk av dataprogram for analyse av det kvalitative datamaterialet, som feil kodenavn, distansering fra det empiriske datamaterialet eller for stor nærhet til datamaterialet, noe som Tjora (2021, s. 253) kaller for «coding trap».

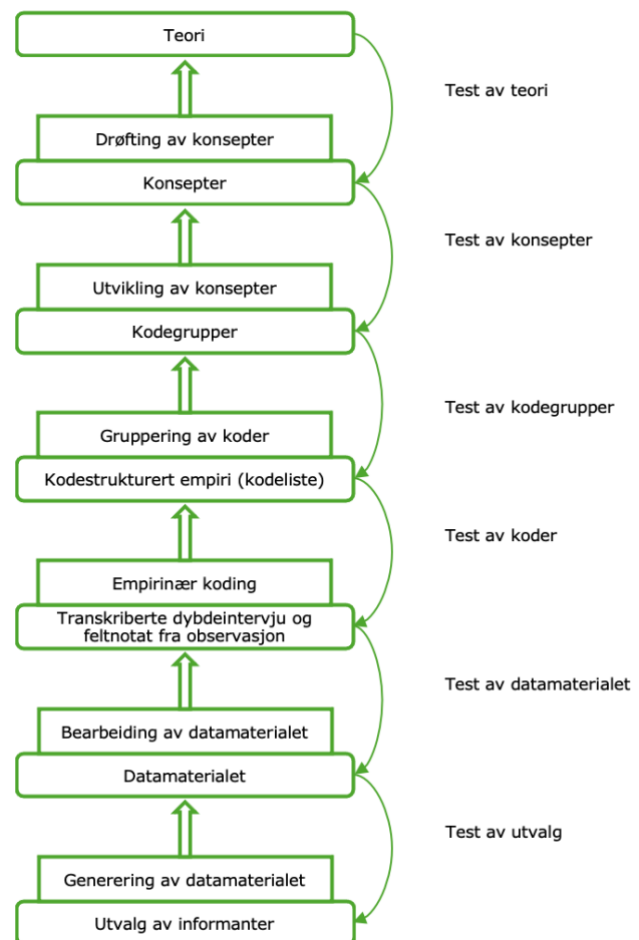
Jeg transkriberte dybdeintervjuene og observasjonsnotatene i Word, deretter importerte jeg disse filene inn i et nytt prosjekt i NVivo 14. Videre kunne jeg lage koder i hvert enkelt transkriberte intervju som jeg gjennomførte etter SDI-metoden med empirinære koder (Tjora, 2021). Disse kodene ble etter hvert samlet inn i en kodeliste for prosjektet, altså i en oversikt over alle kodene. Deretter kunne jeg gruppere kodene som var tematisk like med utgangspunkt i SDI-metodens steg for kodegruppering, i tillegg til en test. I neste kapittel vil jeg gå nærmere inn på SDI-metoden med eksempler fra arbeidet i NVivo 14.

3.3.2 Stegvis-deduktiv induktiv metode

Ifølge Tjora (2021) er stegvis-deduktiv induktiv metode (se Figur 6) forankret i Grounded Theory, men metoden er en ren induktiv strategi hvor formålet er «[...] (1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, (2) å redusere materialets volum, og sist, men ikke minst (3) å legge til rette for idégenerering på basis av detaljer i empirien» (Tjora, 2021, s. 218).

Den induktive prosessen i SDI-metoden arbeider fra datamaterialet opp mot teori, mens den deduktive prosessen i SDI-metoden arbeider fra det «mer teoretiske» ned til det «mer empiriske» (Tjora, 2021, s. 20). Selv om arbeidet har vært tidkrevende og dynamisk på grunn av en deduktiv og induktiv prosess (se Figur 6), så har også dette nøyaktige arbeidet vært nyttig for å få en bedre oversikt over datamaterialet. Dette vil kunne gi en dypere innsikt for det aktuelle temaet og dermed belyse problemstillingen, så identifisering av disse mønstrene i datamaterialet er sentralt i analyseprosessen (Clarke & Braun, 2016, s. 297). Siden SDI-metoden har en ambisjon om å få dypere innsikt og arbeider for en generalisering med tanke på gyldighet, så er metoden hensiktsmessig å bruke i denne masteroppgaven (Tjora, 2021, s. 25 og s. 267). De deduktive tilbakekoblingene eller testene (se Figur 6) gjør at prosessen er stadig gjentakende mellom stegene for å kvalitetssikre analysen, men også sikre gyldighet (Tjora, 2021, s. 20).

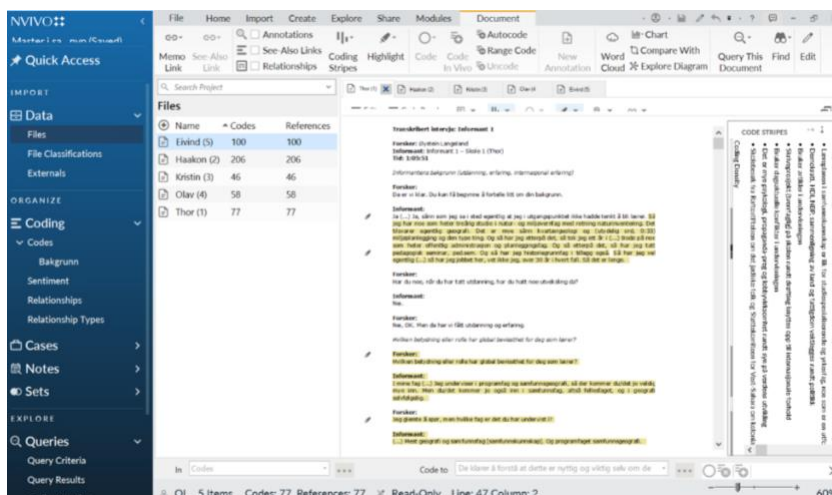
Figur 6: Bearbejdet figur av SDI-metoden (Tjora, 2021, s. 21).



Empirinære koder fra datamaterialet

Ifølge Saldaña (2013, s 7) skal den induktive empirinære kodingen ligge svært tett på datamaterialet, altså empirien. Videre kan kodingen gjerne bruke «innfødte begreper» som allerede finnes i datamaterialet (Saldaña, 2013, s. 7). Disse begrepene eller empirinære kodene kalles for «in vivo»-koding, noe vi kjenner igjen fra dataprogrammet Nvivo 14.

Illustrasjon 2: Transkriberte intervju importerer inn i prosjektet på NVivo 14.



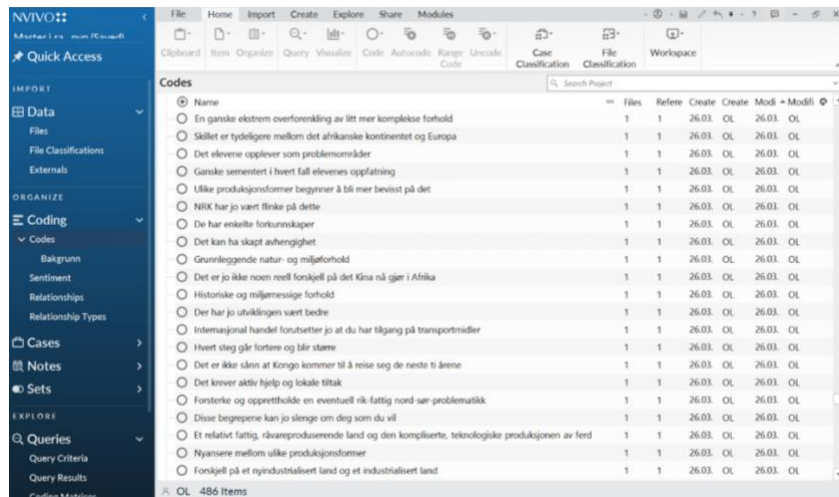
De empirinære kodene som «demokratisk mindset», «en evig sannhet» eller lengre koder som «Nord-Sør-problematikk er handel, demokratiutvikling og skjevhet» (se *Tabell 4*) er gode «knagger» og ivaretar koblingen mellom det empiriske datamaterialet og koden, noe som gjør at analyse og drøfting er tett forankret i datamaterialet (Tjora, 2019, s. 219).

Tabell 4: Eksempel på empirinær kode fra datamaterialet.

Kode	Utdrag fra transkribert intervju
Nord-Sør-problematikk er handel, demokratiutvikling og skjevhet	<p>Forsker: [...] Og det er Nord-Sør-problematikk. Hva handler det om?</p> <p>Informant: Det handler jo om handel. Det handler om (...) hvem som stilte vilkårene i den handelen. [...] Men det er Nord-Sør for meg. Det er handel. Det er demokratiutvikling. Og det er en skjevhet som du fortsatt ser og [...] så henger jo skjevheten igjen.</p>

Når kodene ligger helt opp til datamaterialet som empirinære koder så vil antallet koder ofte bli et relativt stort antall som vi kan se *Illustrasjon 3* med 486 koder i kodelisten, men selv om disse kodene ofte uansett ikke vil kunne gjenbrukes så kodene grupperes i samme kodegruppe i neste steg (Tjora, 2021, s. 219-220). Et antall på 486 koder etter et datamateriale fra dybdeintervjuer og observasjon kan være en indikasjon på detaljert koding, noe som kan bety at det empiriske datamaterialet er ivare tatt (Tjora, 2021, s. 220). Men det er også verdt å nevne at kodetesten etter den empirinære kodingen (se *Figur 6*) vil avdekke om de faktisk er empirinære gjennom to spørsmål: «Kunne man laget koden før kodingen?»; «Hva forteller bare koden?» (Tjora, 2021, s. 224). Hvis svaret er nei på det første spørsmålet og svaret på det andre spørsmålet er «[...] gjenspeiler konkret innhold» – «hva som ble sagt», så er det en god empirinær koding (Tjora, 2021, s. 224).

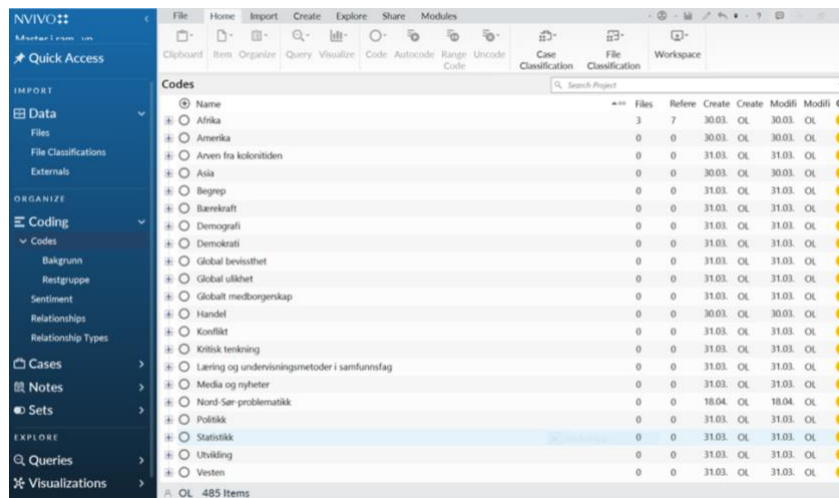
Illustrasjon 3: Kodelisten for prosjektet i NVivo 14.



Gruppering av koder

Det neste steget i SDI-metoden er en tematisk gruppering av koder som en begynnelse av en struktur for analysen (Tjora, 2021, s. 229). Irrelevante koder kan også skilles ut fra kodelisten i en «restgruppe» og alle de 486 kodene fra den inkluderende og induktive empirinære kodingen ble til 460 koder etter denne prosessen (Tjora, 2021, s. 230). Men i Illustrasjon 4 ser vi et antall på 485 koder. Dette er på grunn av at kodegruppene (25) øker antallet etter at irrelevante koder skilles ut i «restgruppen» (se Tabell 5).

Illustrasjon 4: Gruppering av koder i NVivo 14.



Siden 460 koder fordelt på 25 kodegrupper i en masteroppgave med 5 informanter fortsatt er et relativt høyt antall koder og kodegrupper, så var det nødvendig å gruppere kodene i tre nivå eller tre ganger (Tjora, 2021, s. 232). Målet vil uansett være å sørge for at kodegruppene har en indre konsistens og samtidig skiller seg fra de andre gruppene (Tjora, 2021, s. 232). Etter tredje gruppering endte jeg opp med tre kodegrupper som egner seg som analytiske temaer og delkapitler i en masteroppgave (Tjora, 2021, s. 230-232). De tre hovedtemaene gjør at SDI-metoden går fra empirisk styrt til å inkludere teorier fra det teoretiske rammeverket og tidligere forskning (Tjora, 2021, s. 233-234; se Tabell 5).

Tabell 5: Fullstendige kodegrupper.

Første gruppering	Andre gruppering	Tredje gruppering
Afrika	Globale forhold og internasjonale spørsmål	Global bevissthet
Amerika		
Asia		
Vesten		
Globalt medborgerskap	Globalt medborgerskap	
Arven fra kolonitiden	Arven fra kolonitiden	Nord-Sør-problematikk og global ulikhet
Bærekraft	Nord-Sør-problematikk og global ulikhet	
Demografi		
Demokrati		
Global ulikhet		
Handel		
Konflikt		
Nord-Sør-problematikk		
Politikk		
Utvikling	Utvikling	
Styringsdokument	Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020	Undervisningsmetoder og læringsutbytte i samfunnsfag
Aktuelle hendelser	Undervisningsmetoder i samfunnsfagene	
Artikler		
Begrepsbruk		
Kart		
Læreverk		
Medier og nyheter		
Statistikk		
Undervisning/metoder		
Læringsutbytte	Samfunnsfaglærernes tanker rundt elevenes læringsutbytte	

Utvikling av konsepter

I konsepttesten vil jeg få en dypere innsikt og forståelse eller et empirisk-analytisk innblikk, og denne teoretiske innsikten vil gi en kreativitet i utvikling av konsepter eller begreper og drøfting av disse konseptene i lys av teori (Tjora, 2021, s. 234 og 247; se Figur 6). De siste stegene i SDI-metoden (Figur 6) vil derfor være deduktive, fordi vi knytter teori og tidligere forskning til de induktive empirinære kodene og kodegruppene for å søke etter innsikt og forståelse rundt funn i analysen, samt en generisk verdi (Tjora, 2021, s. 237, 246-247; se 3.5.1 Generaliserbarhet).

Derfor blir stegene «utvikling av konsepter», «drøfting av konsepter» og «teoriutvikling» behandlet i 4.0 *Analyse og drøfting* i denne masteroppgaven. Siden det er begrenset for hvor mye en masteroppgave kan bidra til «teoriutvikling», fordi utvikling av teori ikke er en relevant ambisjon og dette bare skjer unntaksvis i større forskningsprosjekter, så kan en masteroppgave likevel gi innsikt og kreativt utvikle og diskutere konsepter (Tjora, 2021, s. 250-252). Et analytisk blikk kan likevel utvikles gjennom bruk av SDI-metoden.

3.4 Reliabilitet

Reliabilitet kan forklares som en logisk oppbygning eller sammenheng i et forskningsprosjekt for å sikre pålitelighet knyttet til datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Tjora, 2021, s. 259). Det vil si et åpent og nøyaktig forskningsdesign med detaljer rundt generering og behandling av datamaterialet og deretter analyseprosessen, noe som også vil bidra til gjennomsiktigheten i forskningsprosessen (se 3.0 Metode). En systematisk og gjennomsiktig forskningsprosess sammen med en høy grad av reliabilitet, gir gode forutsetninger for å kunne vurdere forskningskvaliteten (Tjora, 2021, s. 264).

Et kjent eksempel for å bevise en høy grad av reliabilitet innenfor forskning, er at metodene i et forskningsprosjekt gjentas for å «sjekke» om resultatene blir like. Dette eksempelet er problematisk, fordi valg av metode og analyseprosessen i et kvalitativt forskningsprosjekt vil kunne gi ulike resultat selv om forskningsprosjektet har en høy grad av reliabilitet. I denne masteroppgaven styrer dialogen genereringen av datamaterialet i både dybdeintervjuene og observasjonen. Denne dialogen vil også foregå mellom enten informant og forsker eller informant og elever i en kontekst. Det var tydelig at konteksten med et nyhetsbilde som forteller om urolige tider i verden viser igjen i dybdeintervjuene og observasjonen, særlig når det aktuelle temaet Nord-Sør-problematikk og global ulikhet også er et globalt tema. Disse faktorene vil påvirke behandlingen av datamaterialet, noe som vil si at resultatene ikke kan bli like i den grad som kvantitative forskningsprosjekter forsøker å oppnå. Deltakernes, både forsker og informant, forståelseshorisont (se Figur 5) og refleksivitet (se 3.1.1 Refleksivitet) er faktorer som påvirker generering og behandling av datamaterialet. Derfor vil datamaterialet fra dybdeintervjuene og observasjonen i denne masteroppgaven tolkes annerledes fra forsker til forsker, fordi det er som nevnt en rekke forhold som former tolkningen av datamaterialet (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 9).

Derfor må reliabiliteten gjøres rede for gjennom framlegging av undersøkelsene som er gjennomført og hvorfor, samt utvalg av informanter og analyseprosessen i lys av det teoretiske rammeverket (Tjora, 2021, s. 264). Det sentrale spørsmålet i framleggingen vil derfor være om datamaterialet er relevant for forskningen på det aktuelle temaet. Jeg har gjennom dette kapitlet gjort rede for bakgrunn for forskningsdesign og valg av metode og utvalg. I delkapittel 3.3 *Analyseprosess* har jeg utdypet nærmere hvordan jeg behandlet datamaterialet. SDI-metoden har tydelige krav til generering av datamaterialet, analysen som utvikles fra datamaterialet gjennom empirinære koder og gruppering av koder, og utvikling av konsepter eller teori, fordi SDI-metoden kvalitetssikrer empirisk forankring ved en systematisk tilnærming som styrker reliabiliteten (Tjora, 2021, s. 259 og 263-266).

3.5 Validitet

Validitet kan forklares som bekreftbarhet eller overførbarhet i et forskningsprosjekt for å sikre gyldighet mellom forskningsprosjektets problemstilling og resultatene, altså en logisk sammenheng (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Tjora, 2021, s. 259-260). Det kan også forklares som en logisk sammenheng mellom undersøkelsene og virkeligheten, fordi refleksivitet vil som nevnt tidligere påvirke forståelseshorisonten ved at vi fortolker i analysen etter de kvalitative undersøkelsene (Tjora, 2021, s. 260). I likhet med reliabilitet vil en høy grad av validitet gi gode forutsetninger for å kunne vurdere forskningskvaliteten.

Kommunikativ gyldighet, ifølge Tjora (2021, s. 262-263), vil si at aktuelle teorier, perspektiver og tidligere forskning brukes bevisst for å sammenstille våre resultater med andre resultater og konklusjoner. Selv om dette er en konservativ tilnærming til forskning,

så styrker dette validiteten i forskningsprosjektet ved at vi gjør det tydelig hvordan vi tar utgangspunkt i teori og forskning i egne undersøkelser rundt en problemstilling (Tjora, 2021, s. 262-263). Det å bruke flere metoder for å undersøke det aktuelle temaet og problemstillingen styrker troverdigheten til forskningsprosjektet. Observasjon av det tverrfaglige undervisningsopplegget til Thor komplementerer dybdeintervjuene hos de andre informantene inkludert Thor. Dette er en styrke i denne masteroppgaven. Ifølge Tjora (2021, s. 262-263) gir dybdeintervju innsikt i hvordan informantene tenker om egen praksis, samt erfaringer rundt dette, men observasjon gir oss innsikt i selve praksisen. Samfunnsfaglærernes tanker og erfaringer rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet vil derfor kunne sees i sammenheng og sammenlignes med feltnotatene fra observasjonen. Det vil likevel kunne diskuteres at alle informantene burde observeres, i tillegg til dybdeintervjuet, men slike pragmatiske valg vil kunne oppstå i forskning. Det er klart at observasjon hos alle informantene hadde styrket denne masteroppgaven, men dybdeintervjuene med godt erfarne samfunnsfaglærere med en bred samfunnsfaglig kompetanse gir alene en dypere innsikt og forståelse rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Den eksplisitte behandlingen av det empiriske datamaterialet analytisk og teoretisk med SDI-metoden, styrker dessuten validiteten (Tjora, 2021, s. 263).

3.5.1 Generaliserbarhet

Generalisering er «[...] et eksplisitt eller implisitt mål innenfor det meste av samfunnsforskningen» (Tjora, 2021, s. 267). Kvantitative forskningsmetoder vil ofte ha et mål om overførbarhet eller en statisk form for generalisering, mens kvalitative forskningsmetoder vil ha et mål om å utvikle innsikt for videre å kunne etablere begrep eller fortolkninger rundt et fenomen (Tjora, 2021, s. 267-269 og 271). Når jeg undersøker det aktuelle temaet, så vil jeg også implisitt utvikle innsikt og forståelse for global bevissthet. Videre vil Nord-Sør-problematikk og global ulikhet knytte seg til et globalt medborgerskap, samt utviklingsteorier og postkoloniale studier. Derfor vil det være mulig å utvikle innsikt og forståelse som kan overføres til andre samfunnsfagdidaktiske tema. Ifølge Tjora (2021, s. 268) vil nettopp en konseptuell generalisering, jf. Utvikling av konsepter i 3.3.2 *Stegvis-deduktiv induktiv metode*, utvikle «[...] konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller (caser) enn det (eller dem) som er studert». Den konseptuelle generaliserbarheten er avhengig av aktuelle teorier, perspektiver og tidligere forskning for å kunne heve blikket fra empiriske caser (Tjora, 2021, s. 272-273).

3.6 Etske aspekt og betraktninger

Refleksjon over etiske aspekt og betraktninger i forskningsprosessen sikrer at forskningen er etisk ansvarlig. Forskningsetikk sier noe om etiske konfliktsituasjoner som kan oppstå i arbeidet med forskning (Grimen, 2012, s. 397). Innenfor kvalitative forskningsmetoder så er det flere etiske aspekt som jeg må ta hensyn til, fordi det stilles en rekke krav til metoder som eksempelvis dybdeintervju og observasjon i denne masteroppgaven med tanke på anonymitet og andre forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetiske retningslinjer knytter seg blant annet til menneskeverd, unngå skade eller smerte, respekt for privatliv, informasjonsplikt, fritt og informert samtykke, konfidensiell behandling av informasjon og annet vern, noe som forskningsetiske komiteer kan vurdere (Grimen, 2012, s. 398-409).

Etter at skissen til denne masteroppgaven ble godkjent, så kunne jeg søke Sikt om godkjenning av masteroppgaven som et forskningsprosjekt med tanke på meldeplikt i henhold til personopplysningsloven (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43-44). Sikt

er kunnskapssektorens tjenesteleverandør og vil vurdere om de forskningsetiske retningslinjene oppfylles med krav til informasjonsplikt, fritt og informert samtykke og konfidensiell behandling av informasjon som var relevant for denne masteroppgaven. Et meldeskjema for personopplysninger ble fylt ut og Sikt godkjente min søknad (se *Vedlegg 6*).

Jeg tok hensyn til informasjonsplikten og samtykke ved å utarbeide et informasjonsskriv (se *Vedlegg 1 og 2*) og et samtykkeskjema (se *Vedlegg 3*). Jeg tok også hensyn til konfidensiell behandling av informasjonen ved at informantens personvern ble ivaretatt og behandlet konfidensielt (se *3.2.2 Dybdeintervju*). Opptak av dybdeintervjuene ble sendt til Nettskjema for en konfidensiell behandling av datamaterialet, mens jeg skrev feltnotater i observasjonsskjemaet som jeg deretter transkriberte og skrev mer utfyllende. Taushetsplikt ble ivaretatt med tanke på elevene i observasjonen (Tjora, 2021, s. 98). Informantene ble anonymisert ved at jeg ga dem pseudonym, noe som må balanseres mellom detaljer i presentasjonen og etiske aspekt for å unngå at de blir gjenkjent (Tjora, 2021, s. 266).

Ifølge Tjora (2021, s. 53-55) knytter kravet til refleksivitet (se *3.1.1 Refleksivitet*) seg ikke bare til forskningens kvalitet, men også etiske betraktninger rundt det tillitsforholdet som ofte oppstår mellom forsker og informant i kvalitative forskningsmetoder som dybdeintervju og observasjon. Derfor må jeg som forsker også være bevisst over denne relasjonen som asymmetrisk hvor informanten kan føle en forpliktelse for forskeren, samt forventninger knyttet til denne forpliktelsen (Tjora, 2021, s. 54-55 og 98). Denne bevisstheten blir tydelig gjennom hensyn som jeg har tatt med tanke på informasjonsplikt, fritt og informert samtykke og konfidensiell behandling av informasjon. Men denne bevisstheten har også blitt tydeliggjort gjennom mine beskrivelser av gjennomføring og transkribering av datamaterialet etter dybdeintervjuene og observasjon (se *3.2.2 Dybdeintervju* og *3.2.3 Observasjon*), samt etiske betraktninger knyttet til anonymisering og konfidensialitet i dybdeintervju og observasjon (Tjora, 2021, s. 94-96, 98 og 190-194). I forbindelse med tillit og relasjon, så vil også avsluttende kommentarer i dybdeintervjuet gi informantene mulighet til å komme med andre kommentarer, spørsmål, innspill og tilbakemeldinger som kan være avklarende rundt forpliktelse og forventning for begge.

4.0 Analyse og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere datamaterialet med vekt på empirinære og induktive beskrivelser fra de kvalitative dybdeintervjuene og observasjonen. Analysen er i stor grad påvirket av mine fortolkninger (se 3.1.1 *Refleksivitet*), i tillegg til kvalitetssikring gjennom SDI-metoden for å sikre gyldighet i analysen (se 3.3.2 *Stegvis-deduktiv induktiv metode*).

Det vil si at kunnskap og kunnskapsutvikling i 4.0 *Analyse og drøfting* preges av sosial-konstruktivismen og en hermeneutisk tilnærming (se *Figur 5*). Jeg vil derfor begrunne mine fortolkninger gjennom de empirinære og induktive beskrivelsene fra informantene. Jeg vil også trekke inn beskrivelser fra observasjonen av undervisningsopplegget for kunne å komplementere datamaterialet fra dybdeintervjuene, særlig rundt undervisningsmetoder.

Jeg vil også drøfte sentrale funn og tendenser i datamaterialet i lys av styringsdokumenter, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for å belyse forskningsspørsmålene:

1. Hvilke tanker har samfunnsfaglærere rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
2. Hvilke formål har samfunnsfaglærere med undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
3. Hvilke metoder bruker samfunnsfaglærere i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Jeg vil kunne gi et svar på problemstillingen i 5.0 *Avslutning* gjennom drøftingen av disse forskningsspørsmålene. Derfor har jeg gjennom mitt utvalg funnet fram teori og forskning som belyser Nord-Sør-problematikk og global ulikhet for å kvalitetssikre drøftingen. Den metodiske sammenhengen mellom det teoretiske rammeverket og analysen preges av detaljerte beskrivelser for å sikre en høy gjennomsiktighet i forskningsdesignet. Derfor var det også viktig for meg å inkludere et utvalg av empirinære og induktive beskrivelser.

Overordnet presentasjon av det tverrfaglige undervisningsopplegget rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet

- Undervisningen gikk over 3 uker i en VG1-klasse ved Skole 1 med tre undervisningstimer hver tirsdag og to undervisningstimer hver fredag.
- Thor trakk inn flere kompetansemål fra geografi og samfunnskunnskap, men også tverrfaglige tema som «medborgerskap» og «bærekraftig utvikling».
- Thor hadde videre et fokus på den demografiske overgangsmodellen og flere statiske målinger som viser den globale ulikheten mellom Nord og Sør.
- Helt til slutt så skulle elevene ha en fagsamtale som vurdering.

4.1 Lærerperspektiver på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet

Hvilke perspektiver samfunnsfaglærere har rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet vil ha en stor betydning for formål som utdanning for et globalt medborgerskap og læring for bærekraftig utvikling. Derfor knyttes det første forskningsspørsmålet til 4.1 *Lærerperspektiver på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet* hvor sentrale funn og tendenser analyseres og drøftes, men unntatt spesifikke formål som behandles i neste delkapittel.

4.1.1 Global bevissthet

Samfunnsfaglærerne gir detaljerte beskrivelser av global bevissthet på spørsmål rundt dette begrepet fra dybdeintervjuene (se 2.3 *Global bevissthet og skolen*). Essensen i disse beskrivelsene er at den globale bevisstheten «åpner opp» verden for elevene ved å «[...] gå i dybden på det ukjente» (Haakon), se nærmere på «[...] det internasjonale samfunnet sin rolle» (Olav) og det «[...] å være klar over at det finnes strukturer» (Eivind). Lærerne legger vekt på det globale samspillet. Thor nevner også at «det snur fort» i verden fra fred til krig, noe også elevene har sett mye av i det siste. Betydningen av global bevissthet:

Kristin: Å vise den enkelte verden [...] det kan hjelpe elevene med å se forbindelsene (...) alt henger sammen med alt. Det er ganske komplisert, men (...) det er veldig givende å ha samfunnskunnskap, fordi jeg synes det er så viktig. [...] Det er veldig ofte at mange [elever] blir interessert, fordi det er ting som de opplever som viktige. Da er det givende å finne ut av det sammen og forstå. Det føles givende ut at eleven vet litt mer om det nå, så det føles meningsfullt ut.

De fleste framhever at global bevissthet har en sentral rolle i samfunnsfagene, men Thor hevder at det hadde en større rolle tidligere. Selv om global bevissthet knyttes til overordnet del av den nye læreplanen og flere kompetansemål, så trekker flere av lærerne fram at global bevissthet i større grad er tverrfaglig og knyttes til bærekraftig utvikling nå:

Haakon: Det er noe som (...) en del av den bevisstheten er tverrfaglig. For å svare kort på noe jeg har svart langt på (...) det er mer i min bevissthet i klasserommet. [...] Global bevissthet er jo kanskje i større grad å tenke rundt bærekraft. Vi var nok mer opptatt av maktpolitikk tidligere, men det er jo nye strukturer og (...) dette med etisk handel, tenker jeg. Det er jo en del av et globalt bilde.

Uten et globalt perspektiv så har vi «[...] et veldig snevert syn» (Olav). Innenfor historie så trekker Haakon fram at faget vektlegger etnosentrisme og kulturrelativisme. Dette får fram en refleksjon rundt Norges rolle i verden. Videre framhever også lærerne at dialog og refleksjon øker den globale bevisstheten hos elevene og forståelse for «de andre» i verden.

Lærernes perspektiv på de globale strukturene i verden og den gjensidige påvirkningen i det globale samspillet knyttes til «verdensborgeren» og «[...] et blikk på verden» (Strand, 2015, s. 2-4). Perspektivene er også forankret i LK20 og den «aktive medborgeren» i et demokratisk samfunn (se 1.3 *Styringsdokumenter*). Videre kan vi se disse perspektivene i sammenheng med de to siste dimensjonene i Hanveys fem dimensjoner (se *Tabell 1*): «Kunnskap rundt global dynamikk» og «Bevissthet rundt menneskelige valg». Lærerne har en klar ambisjon i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, fordi de ønsker å gi elevene innsikt og forståelse av globale strukturer og samtidig en forståelse av hvordan våre valg påvirker framtidige generasjoner. Burnouf (2004) knytter bevisstheten rundt menneskelige valg opp til bærekraftig utvikling, noe som jeg ser nærmere på i 4.2.3 *Læring for bærekraftig utvikling*. Det er tydelig at bærekraftig utvikling og et økologisk perspektiv er stadig mer framtreddende i den samfunnsfaglige undervisningen i skolen.

En økologisk tankegang må inkluderes i en global utdanning, hevder Pike og Shelby (1988), noe som stemmer overens med funn rundt bærekraftig utvikling og et økologisk perspektiv i undervisningen. Det er også tydelig at samfunnsfaglærerne øker den globale bevisstheten hos elevene i undervisningen rundt globale forhold og internasjonale spørsmål gjennom

tema som demografi, konflikter, ressurser og økonomisk vekst. Det understrekes et større behov for bevissthet rundt perspektiv og interkulturell bevissthet i undervisningen, fordi det er problematisk at «det lokale» i liten grad utforskes i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, ifølge samfunnsfaglærerne (se *Tabell 1*).

4.1.2 Globale forhold og internasjonale spørsmål

Det kommer ofte opp perspektiver rundt Afrika blant samfunnsfaglærerne på spørsmål om globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen. Disse perspektivene knyttes i stor grad til større diskusjoner rundt det globale Nord og det globale Sør:

Kristin: Jeg føler fortsatt at det er den der «Barna i Afrika»-forestillingen [...] at vi snakker sjeldent om de andre verdensdelene. Vi snakker ofte om Afrika under ett, men vi snakker ikke så ofte om Asia. Derfor blir Sør ofte afrikanske land, men så sier vi Afrika [...] jeg tror nok litt henger igjen med den (...) «sultne barn i Afrika».

Samfunnsfaglærerne framhever i sine perspektiver at denne generaliserte og forenklete forestillingen av Afrika og det globale Sør, underkommuniserer kontinentets mangfold og de spesifikke utfordringene forskjellige afrikanske land står overfor med tanke på utvikling. Hvis narrativet om «sultne barn i Afrika» fortsatt henger igjen, så indikerer dette at Afrika er et sted som trenger humanitær hjelp. Men det vektlegges også at grunnleggende natur- og miljøforhold også påvirker manglende utvikling i mange afrikanske land:

Eivind: Afrika er i dag et av de rikeste subkontinentene. Når det kommer til (...) ta mineraler, det er nok mye som ikke er hentet opp enda, men det er jo mange forhold som tørke [...] som vil gjøre det vanskeligere å ha en stabil jordbruksform.

Disse refleksjonene rundt avhengigheten og bistand trekkes inn i arven etter kolonitiden som fortsatt påvirker Afrika. Haakon hevder at Den afrikanske union er en stabiliserende faktor som bidrar til velstandsvekst og utjevning av ulikhet, men hevder også at den stabile utviklingen i Afrika skyldes integrering av nye generasjoner afrikanere og en infrastruktur fra kolonitiden hvor råvarene skulle fraktes ut til kysten. Lærernes perspektiver framhever både de vedvarende utfordringene og de positive endringene i Afrika sør for Sahara. De understreker også behovet for en mer detaljert og nyansert tilnærming i undervisningen som anerkjenner mangfoldet og kompleksiteten for å utfordre etablerte forestillinger. Dette er noe som viser tydelig samfunnsfagenes rolle i hvordan framtidige generasjoner vil forstå og engasjere seg rundt Afrika og det globale Sør med tanke på et globalt medborgerskap.

Et annet interessant funn er en relativ konsensus blant lærerne om at det er utfordrende å forstå Asia eller «det globale Øst», noe som kan beskrives som «enkle bilder»:

Haakon: De har jo en avansert kultur og Kina er mye, India er mye, Sørøst-Asia er mye. Vi har litt enkle bilder, føler jeg. Også i lærebøkene.

Samfunnsfaglærerne gir uttrykk for at de har en begrenset innsikt og kunnskap om Asia, særlig geopolitiske og ideologiske forhold rundt Kinas «nye» rolle i verden. Beskrivelsene viser et moderne Kina som Vesten og det globale Nord ikke fullt ut forstår, men Haakon trekker likevel Asia til Nord-Sør-problematikk for «det er samme konflikt» med tanke på demokratiutvikling og fattigdomsbekjempelse som i det globale Sør. Det vil si at Asia er en del av det globale Sør til tross for utviklingen i Kina og andre land i Asia som India.

Eivind: Det vi ser i dag er at Kina har sett at her finnes det ressurser i en del afrikanske land. De [Kina] kjøper opp landområder, kjøper opp ressursene eller henter de opp selv og gir veldig lite tilbake til den nasjonale økonomien. Det gjør jo at det blir et sugerør (...) som blir plassert i områder som har ressurser og så blir det hentet ut. Og det er jo ikke noen reell forskjell på det Kina nå gjør i Afrika og det tidligere kolonistater gjorde. Det skjer i mer legitime former. Det er kanskje noen som har betalt for ett eller annet, men i realiteten er det jo veldig ofte at kineserne bruker kinesiske arbeidere, kompetente fagpersoner, som effektivt henter ut i stedet for å bruke lokal arbeidskraft. (...) Og brukes lokal arbeidskraft er det jo gjerne fordi det er billig. Ikke for det finnes veldig mye kompetanse.

«De enkle bildene» av Afrika og Asia blir tydelige i denne beskrivelsen, men også diskursen rundt utvikling i det globale Sør mellom avhengighetsteori og moderniseringsteori. Den viser samtidig de postkoloniale perspektivene av «de andre» i Sør. Samfunnsfaglærerne reflekterer over Kina som en imperialistisk og koloniserende stormakt: «[...] det er jo ikke noen reell forskjell på det Kina gjør i Afrika nå» (Eivind) hvor Kina utnytter afrikanske land for naturressurser og bruker «kompetente» kinesiske fagarbeidere eller lokal arbeidskraft som er billigere. Disse refleksjonene rundt Kina og India kan forklares ut ifra Wallersteins verdenssystemanalyse (se 2.1.3 *Avhengighetsteori*). Den viser at land som Kina og India i «semi-periferien» i det globale kapitalistiske markedet tjener på koblingen mellom fattige land i «periferien», som gjelder de fleste land i Afrika, og Vesten i «sentrum» (se *Figur 4*).

Samfunnsfaglærerne uttrykker et behov for flere «verdensbilder», noe som kan anerkjenne mangfoldet og fremme ulike perspektiver fra «de andre» (Burnouf, 2004, s. 2-3). Dette tyder på at samfunnsfaglærerne ønsker å utfordre diskurser knyttet til makt og struktur i undervisningen, samt andre undertrykkende narrativ (Smukkestad, 2008, s. 219-225). Et annet aspekt fra lærernes refleksjoner rundt det globale Sør er at «skillet» mellom det globale Nord og det globale Sør problematiseres. Her kommer konseptet «det globale Øst» inn i diskusjonen hvor samfunnsfaglærerne trekker fram utviklingen i Kina og India og den økonomiske veksten. Det sentrale i refleksjonen er at Afrika oftere blir nevnt i undervisning rundt det globale Sør enn Asia, selv om Kina og India også befinner seg i det globale Sør, men Eivind trekker også inn utvikling og økonomisk vekst i søramerikanske land som Argentina, Brasil og Mexico i denne refleksjonen. Wallersteins verdenssystemanalyse kan muligens forklare denne observasjonen (se *Figur 4*), fordi Argentina, Brasil, India, Kina og Mexico er «nyindustrialiserte» land eller «mellominntektsland» som skiller seg fra fattige land i «periferien» som er i flertall på det afrikanske kontinentet. Den gir oss noen nyanser og forklarer den økonomiske veksten som utvikling i landene i «semi-periferien». Men selv om disse landene har hatt en økonomisk vekst, så trekker samfunnsfaglærerne også fram andre utfordringer som demokratiutvikling og fattigdomsbekjempelse i det globale Sør.

4.1.3 Nord-Sør-problematikk og global ulikhet

Samfunnsfaglærerne gir uttrykk for at Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er et stort og omfattende tema og flere sammensatte spørsmål. Det er likevel en relativ konsensus om at globale strukturer opprettholder Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i verden:

Kristin: [...] noe av ulikheten i verden og noen av de problemstillingene vedvarer selv om mange ting går framover. Det er strukturer som ble lagt for lenge siden, blant annet i kolonitiden og (...) det ser ikke ut til å være noen raske løsninger som

forandrer hvem som dominerer økonomisk og det skaper ulike vilkår, også i møte med utfordringer. [...] det er noen maktstrukturer (...) det følger visse mønstre. [...] en god del problemstillinger som fattigdom er knyttet til historiske forhold.

Ifølge samfunnsfaglærerne, er disse strukturene og vilkårene særlig knyttet til handelen, men også andre aktører som demokratiutvikling, ressurstilgang, maktfordeling, stormakter og internasjonal politikk, samt krig og konflikt. Det som er felles for alle beskrivelsene er at de globale strukturene oppstod for lenge siden under kolonitiden. Samtidig reflekterer flere av lærerne rundt hvordan Nord-Sør-problematikk og global ulikhet framstilles:

Eivind: Jeg vokste opp med en skole som hadde en ganske direkte tilnærming til Nord-Sør i undervisningen. Det var jo det klassiske skillet mellom hvorfor det afrikanske subkontinentet var i den forfatningen (...) versus det europeiske. [...] det var nesten en evig sannhet.

Eivind mener at «det klassiske skillet» mellom Afrika og Europa framstiller ulikheten som «en evig sannhet» som er «[...] en ganske ekstrem overforenkling av litt mer komplekse forhold» (Eivind). Kristin trekker fram at «[...] utvikling skjer over tid», selv om den globale handelen «[...] fortsatt har konsekvenser i dag» (Kristin) på grunn av utnyttelse. Lærerne har et formål om å utfordre framstillingen om «[...] at vi er heldige og de er uheldige. [...] [hvor] alt er elendig i Sør og alt er bra i Nord» (Thor) i undervisningen.

Det at samfunnsfaglærerne vektlegger historiske forhold i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet gjelder i alle samfunnsfagene. Lærerne trekker også inn klimatiske og miljømessige forhold i det globale Sør opp mot bærekraftig utvikling. Det er særlig ord som «forskjell» eller «skeivhet» som brukes for å sette ord på temaet:

Forsker: Vi har jo snakket en stund om Nord-Sør og global ulikhet (...) Hva er det vi vektlegger? Hvor er fokuset? Hva er viktig? Hvilke formål har du i undervisningen?

Thor: Ja, da tror jeg (...) det er store forskjeller.

«Forskjeller» blir nevnt flere ganger i datamaterialet i likhet med «skeivhet». De globale strukturene og historiske forholdene opprettholder og forsterker forskjellene:

Eivind: Men i undervisningen vektlegger jeg historiske forhold, miljømessige forhold og handelsforhold som gjør det veldig vanskelig å komme inn på et marked. Utviklingsland med råvareproduksjon er i konkurranse med andre like fattige land. Klart det vil forsterke og opprettholde en rik-fattig, Nord-Sør-problematikk.

Thor vektlegger forskjeller og økonomisk vekst i det tverrfaglige undervisningsopplegget, men samtidig problematiserer han tanken om utvikling som økonomisk vekst. Bakgrunnen for denne vektleggingen er de historiske forholdene og bærekraftig utvikling. Derfor bruker han også FN-sambandets illustrasjon av bærekraftig utvikling for å diskutere økonomisk vekst i lys av bærekraftig utvikling og de ulike dimensjonene. En av elevene trekker inn forskjellene mellom rike og fattige land og hvordan disse forskjellene gir fattigdom. Mine tolkninger av observasjonen rundt dialogen i klasserommet er at elevenes forklaringer av årsaker og løsninger i stor grad kan knyttes til den moderniseringsteoretiske diskursen:

Elev bak i klasserommet: «Folk må ha det godt». Eleven nevner videre karantenetiden under Covid-19 som et eksempel på noe som var bra for miljøet, men dårlig for «sosiale forhold» med tanke på FN sambandets illustrasjon.

Elev foran i klasserommet: «Alle vil ha økonomisk vekst», svarer eleven på spørsmål fra Thor om fattigdom knyttet opp mot FN sambandets illustrasjon.

Thor bruker disse forklaringene videre i dialogen og drøfter fattigdom i et nasjonalt og globalt perspektiv. Han trekker fram sosiale forhold knyttet til arbeid og handel, noe også andre samfunnsfaglærere nevner. Så blir elevene utfordret rundt økonomisk vekst:

Thor: Vi har et problem (...) Den økonomiske modellen som vi har i verden eller Vesten. Hva er målet? Målet er økonomisk vekst. Det skal alltid vokse. Men kan det alltid vokse? (...) Ting henger sammen. Men hvis fattige skal få det bedre må de ha økonomisk utvikling. Hvordan kan vi få økonomisk vekst? Hvor ligger land som har hatt «en haug» med økonomisk vekst?

Elev foran i klasserommet: «Asia».

Elev ved inngangsdøren til klasserommet: «Midtøsten».

Elev midt i klasserommet: «Sør-Amerika».

Thor: «Hvem er rikest?

Elev foran i klasserommet: «Kina og India».

«Den økonomiske veksten har gjort situasjonen bedre for fattige land», ifølge Thor. Han utforsker den økonomiske veksten i verden gjennom å vise statistikk som BNP til elevene, særlig i Asia. Han skriver videre opp absolutt fattigdom og relativ fattigdom på tavlen og trekker også inn fattigdomsproblematikk, FNs bærekraftsmål, «arbeid» og «industri»:

Thor: «Det er færre som sulter i verden i dag enn for 50 år siden. Det [utviklingen] går faktisk framover. Hvorfor?»

Elev midt i klasserommet: «Flere arbeidsplasser i Asia».

Thor: «Ja, produksjonen flyttes til andre land. Hva er attraktivt på den andre siden av verden? Det er billig arbeidskraft».

Elev foran i klasserommet trekker inn kultur som en forklaring på outsourcing.

Thor: «Ja, det betyr mye med tanke på kultur. [...] Veldig mye industri har flyttet til andre land. En stor og fattig befolkning er en fordel (...) det er alltid nok folk å ta av for bedriftene. De [befolkningen] kan utnyttes».

Det er tydelig at utvikling knyttes til økonomisk vekst. «Det klassiske skillet» (Eivind) er synlig gjennom Asia som et eksempel fra det globale Sør, men hvor utviklingen har skjedd over tid (Kristin). Likevel utfordres forestillingen «[...] at vi er heldige og de er uheldige» når Thor drøfter rundt årsakene til global ulikhet og samtidig trekker fram hvordan de globale strukturene «utnytter» det globale Sør. En avhengighetsteoretisk diskurs:

Forsker: Hva definerer du som Nord-Sør-problematikk? Hva handler det om?

Olav: Det er jo et ganske sammensatt spørsmål. Det enkle er å snakke om fordeling av ressurser og maktforholdet rent økonomisk og teknologisk. Det andre er å forstå de andre kulturene (...) hvordan det faktisk er.

Avslutningsvis i den første økten av undervisningen ser Thor nærmere på bruttonasjonalprodukt (BNP) per innbygger og Human Development Index (HDI) som «[...] ulike mål for å sammenligne land», ifølge Thor. Selv om «forskjeller» og økonomisk vekst trekkes fram av samfunnsfaglærerne i dybdeintervjuene og observasjonen, så framstiller de ikke global ulikhet som «en evig sannhet» (Eivind). Det er en balanse mellom didaktiske avveininger:

Kristin: Jeg vil undervise, men ikke «sementere». Samtidig må vi snakke om de forskjellene som er der. Det er en balansegang. [...] Jeg vil ikke at de [elever fra andre land i det globale Sør] skal sitte igjen med følelsen av at ingenting fungerer i hjemlandet og at det [hjemlandet] kommer dårlig ut på alle statistikker. [...] Hvis de [elevene] forstår årsakene så skjønner de bedre kompleksiteten både i situasjonen her og nå, men også litt mer hvordan kan (...) hvilke prosesser må settes i gang for å løse det (...) se mulighetene framover.

Forestillingen om «elendigheten» kan opprettholde og forsterke global ulikhet. Kristin trekker også fram statistikk som en undervisningsmetode hvor global ulikhet i diskursen rundt utvikling synliggjøres. Vi har allerede sett at Thor bruker statistikk. Det er også en relativ tendens i datamaterialet at lærerne bruker statistikk for å sammenligne land, men Kristin ønsker å vektlegge mulighetene for utvikling og løsning av utfordringene hvor hun knytter dette perspektivet opp mot bærekraftig utvikling, altså en alternativ utvikling.

4.1.3.1 Arven fra kolonitiden

Samfunnsfaglærerne ser arven fra kolonitiden i sammenheng med Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, fordi «forskjeller» og «skeivhet» kommer av «[...] hvem som koloniserte hvem» (Haakon). Haakon trekker videre fram at kulturmøtene som oppstod ikke var likeverdige på grunn av et ujevnt maktforhold (se 2.2. *Postkoloniale studier*). På spørsmål om de viktigste årsakene til global ulikhet så nevner også Kristin kolonitiden i likhet med de andre samfunnsfaglærerne, i tillegg til naturforutsetninger i det globale Sør og utfordringer som tørke, forørkning og ressursutnyttelse som årsaker til global ulikhet.

Forsker: Hva tenker du er de viktigste årsakene til global ulikhet?

Kristin: [...] Jeg tror vi sier kolonitiden. Strukturene som skapte en handelsordning, noe som førte til tap for mange land. Det er en viktig årsak. Så har vi jo kolonisering og kolonitiden i etterkant (...) det har gitt mange kriger, og krig fører til menneskerettighetsbrudd og ulikhet. Det er vanskeligere å få til et

samarbeid når mennesker og land sliter. Hvis vi tar Europa, så har vi jo både overnasjonale økonomiske samarbeid som i EU og forsvarsallianser som NATO som gjør at vi har bedre forutsetninger.

Selv om det imidlertid ikke er helt klart hva hun legger i utsagnet «Strukturene som skapte en handelsordning [...]» siden hun nevner «[...] kolonisering og kolonitiden i etterkant», så kan vi tolke at hun viser til de første oppdagelsesreisende i lys av handelsrutene som oppstod på grunn av kolonialismen. Det viktigste er at hun spesifikt vektlegger kolonitiden som en av de viktigste årsakene til global ulikhet. Det er også interessant at hun for det første trekker inn krig og menneskerettighetsbrudd som en følge av kolonitiden og for det andre nevner at vi i Europa har bedre forutsetninger for samarbeid, både økonomisk og forsvarsmessig, enn mennesker og land som «sliter» (se 2.1.3 *Avhengighetsteori*).

Det er en relativ konsensus blant samfunnsfaglærerne om at «problemet» bak Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er ulikhet og urettferdighet som et resultat av komplekse strukturer gjennom maktforhold og holdninger som skaper og opprettholder utnyttelse av det globale Sør (se *Tabell 2*). Disse holdningene beskriver Haakon som «den hvite mann» og imperialismen ved «[...] å involvere seg i folk som egentlig ikke ville ha innblanding. Men de [den hvite mannen] rettferdiggjør dette med at de kjemper den gode kampen». Dette reflekterer et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap i undervisningen, fordi når «ansvar for den andre» på et humanitært eller moralsk grunnlag (et individuelt-humanitært globalt medborgerskap) for å oppnå utvikling og harmoni problematiseres (se *Tabell 2*). «Den gode kampen» kan knyttes til manglende «utvikling» i det globale Sør og bedre arbeidsinnsats, samt organisering og bruk av ressurser og teknologi i det globale Nord. Selv om samfunnsfaglærerne utfordrer elevene rundt makten i koloniene, så trekker likevel Haakon fram noen andre refleksjoner rundt arven etter kolonitiden som viser andre diskurser:

Haakon: Men det ligger jo en infrastruktur på grunn av Nord-Sør-problematikken. Den hvite mannen gjorde dette for å kunne frakte råvarene ut til kysten, men (...) det ligger jo noe positivt i det også.

Utsagnet viser den moderniseringsteoretiske diskursen ved at «den hvite mannen» bygger infrastruktur for å kunne frakte ressurser, gjerne fra det afrikanske kontinentet ut til kysten hvor disse råvarene blir fraktet videre ut i verden. Det viser også tydelig sammenhengen mellom moderniseringsteori i diskursen rundt utvikling og et individuelt-humanitært globalt medborgerskap (se 2.1.1 *Moderniseringsteori*; *Tabell 2*). Det antydes at problemet er «hjelpeløshet» i det globale Sør hvor det er mangel på ressurser, ferdigheter, kultur, teknologi og lignende som gjør at infrastrukturen mangler i motsetning til det globale Nord.

4.1.3.2 *Demografi*

Demografi og befolkningsvekst knyttes tradisjonelt sett til geografi og global ulikhet. Når befolkningen beskrives og forklares gjennom størrelse, aldersfordeling og andre faktorer som fruktbarhet og dødelighet, så hevder Thor at det er å forstå sammenhenger. Selv om «befolkningslære» vektlegges mindre i geografi enn tidligere, ifølge Thor, så vektlegges likevel demografi i noe grad i undervisningen for å sammenligne land i den andre økten:

Thor: «Alle har nok hatt om den demografiske overgangsmodellen tidligere». Så stiller han spørsmålet: «Hva er den demografiske overgangsmodellen?».

Elev bak i klasserommet: «Studier av et helt folk (...) kjønn, alder, arbeid».

Thor: Forklarer at «demos» betyr «befolkningslære». «Her blir det en del begreper, men den demografiske overgangsmodellen må dere huske».

Thor ser nærmere på fødsels- og dødsrate og utviklingen over tid. Han forklarer utviklingen som en sammenheng mellom helse og levestandard. Han trekker også inn industrialisering i denne sammenhengen: «[...] alle land går gjennom de samme fasene når det gjelder industrialisering. Norge er på vei til fase 5, Japan og Tyskland er i fase 5 og mange land er i fase 2» (Thor). Elevene ser nærmere på den demografiske overgangsmodellen og noen elever velger å bruke Wikipedia og andre velger å bruke Store norske leksikon:

Thor stiller et spørsmål til en elev som har vært i Egypt på ferie om fødselsraten er størst i Norge eller Egypt.

Elev midt i klasserommet: «Egypt, fordi kvinnene får for mange barn der».

Thor: «Det dør flere i Norge enn Egypt selv om Norge har bedre helsevesen, fordi Norge har en eldre befolkning».

Avslutningsvis i den andre økten så tegner Thor den demografiske overgangsmodellen opp på tavlen. Han forklarer at ingen land er i fase 1 i dag. Det svinger mellom fødsels- og dødsraten i denne fasen på grunn av «dårlige» avlinger og sykdom. Derfor oppstår det en «befolkningsvekst» i fase 2 når dødsraten går ned som følge av at helsetjenesten får bedre hygiene og vaksiner. Fødselsraten er likevel høy i fase 2, fordi «[...] de fortsetter som før» som følge av «[...] kultur og tradisjon. Kulturelle endringer skjer senere enn teknologiske endringer» (Thor). Han forklarer også at folk flytter til byen når det blir for mange folk i jordbruket i denne fasen og gir eksempler på land som Afghanistan, Niger og Tsjad. Thor bruker begrepet «minst utviklede land» om disse landene i fase 2. Mens i fase 3 bruker han begrep som «industrialisering» og «urbanisering» når inntektene øker og antall barn går ned: «Symaskin er den beste prevensjon» og «Barn går fra å være en inntektskilde til å bli en kostnad», ifølge Thor. Fruktbarheten går ned i fase 3 når kvinner begynner å jobbe, og samtidig får kvinner mer makt og det skjer kulturelle endringer i samfunnet. Thor trekker også inn begreper fra sosiologi: «sosial kontroll» og «kulturelle endringer». Han nevner Mexico, Thailand og Indonesia som eksempler på land i fase 3. De to siste fasene behandles i korte trekk hvor fase 4 forklares som «utdanning», «kvinner får barn senere», «karriere» og «boligprisen», mens Japan og Tyskland nevnes som eksempler på land som befinner seg i fase 5 hvor befolkningsveksten er «negativ» (Thor). Elevene stiller spørsmål:

Elev foran i klasserommet: «Kan land gå tilbake med tanke på fasene?».

Thor: «Ja, teoretisk sett (...) Det er bra å være i fase 4, fordi det er dårlig for økonomien å være i fase 5».

Videre diskuterer Thor og andre elever Kina og India som har en stor befolkning og arbeidskraft. «Vesten har gjort en feil med å bygge opp industrien i Kina (...)».

«Industri», «politisk ustabilitet» og «kultur» nevner elevene som årsaker til manglende utvikling etter undervisningen rundt den demografiske overgangsmodellen. Thor nevner på sin side «befolkningsvekst» som en årsak til manglende utvikling ved oppstart av den tredje økten. Selv om de andre samfunnsfaglærerne ikke spesifikt nevner dette, så trekkes demografi inn i en sammenheng mellom Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Dette kan forklares som at den demografiske overgangsmodellen og andre statiske målinger som bruttonasjonalprodukt (BNP) per innbygger og Human Development Index (HDI) brukes som et didaktisk grep for å koble demografi til global ulikhet (se 1.3 *Styringsdokumenter*).

4.1.3.3 Demokrati

Ikke-demokratiske samfunn og makt og politikk innenfor andre «styresett» trekkes inn i lærernes perspektiver rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Ifølge samfunnsfaglærerne er mangelfulle demokratiske verdier og holdninger i et samfunn, også en sentral årsak til manglende utvikling. Haakon hevder at «De rikeste eier mer (...) og de rikeste har makt og politisk innflytelse gjennom store konsern». Videre hevder Haakon at «[...] samfunn har fått mer demokrati» og at «[...] vi må bygge opp og ta ansvar for demokratiutvikling og fattigdomsbekjempelse», noe som fortsatt gir et spor av «den gode kamp».

Samfunnsfaglærerne har samtidig en postkolonial tilnærming til disse perspektivene og reflekterer over denne arven fra kolonitiden: «Mange land i Afrika sliter med å bli skikkelige demokratier på grunn av arven fra kolonitiden» (Haakon). Disse perspektivene er forankret i overordnet del av LK20 (se 1.3 *Styringsdokumenter*), noe som også viser et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap når «ansvar for andre» problematiseres til å bli ansvar for «skade», kritisk refleksjon og ansvarlig handling (se *Tabell 2*).

4.1.3.4 Den globale handelen

En sentral årsaksforklaring i lærernes perspektiver rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er den urettferdige handelen mellom det globale Nord og det globale Sør:

Eivind: Arbeidsdelingen skaper urettferdige handelsforhold. Et godt eksempel er at: «Jeg som en fattig råvareprodusent produserer råvarer, men jeg er avhengig av å låne trailere, båter og fly av sannsynligvis rike, vestlige selskaper». Overskuddet går direkte i lommene på de som allerede har utviklet transportmuligheter. Det er klart at handelen er internasjonal (...) du selger ikke til naboene. Du selger billige råvarer til rike, europeiske land og du er i konstant konkurranse med andre råvareprodusenter. Arbeidsdelingen er en årsak til at handelen blir skeiv (...) og overskuddet blir ikke investert i eget samfunn.

Her beskriver Eivind at de globale strukturene gir en urettferdig handel mellom det globale Nord og det globale Sør. Wallerstein verdenssystem forklarer den urettferdige handelen i verden som «World Economy» hvor de tidligere verdensrikene ble gjensidig avhengig av hverandre gjennom en internasjonal arbeidsdeling (se 2.1.3 *Avhengighetsteori*). Derfor kan Wallersteins modell trekkes inn i Eivinds perspektiv rundt arbeidsdelingen og råvarer, fordi «råvareprodusentene» er land i «periferien» som selger råvarene sine til land enten i «semi-periferien» som Kina og Mexico eller i «sentrum» som Europa og USA (se *Figur 4*).

Samfunnsfaglærerne framhever at den urettferdige handelen er en del av arven fra kolonitiden. «Infrastrukturen» gir gode forutsetninger for de globale strukturene og den globale handelen, noe som Wallerstein kaller for «World Economy» (Smukkestad, 2008, s. 95). Vi kan tolke perspektivene fra samfunnsfaglærerne som at mange land i det globale Sør er avhengige av det globale Nord og en «aktiv underutvikling» (se 2.1.3 *Avhengighetsteori*).

4.1.3.5 Konflikter

Det siste funnet av lærerperspektiver rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er vektleggingen av konflikter i undervisningen. Samfunnsfaglærerne nevner at de ønsker «[...] å bygge opp kunnskap rundt en konflikt» og samtidig «[...] forstå kompleksiteten rundt konflikter». Derfor knyttes undervisningen rundt konflikter til dagsaktuelle konflikter og krig, selv om det ofte er «de samme konfliktene» som går igjen som Ukraina – Russland eller Israel – Palestina. Elevene arbeider ofte selvstendig hvor de lager en presentasjon og trekker inn begreper fra undervisningen som «aktør» og «makt» i form av «definisjonsmakt» eller «ideologisk makt», «militærmakt» og «økonomisk makt», ifølge lærerne.

4.1.4 Utvikling forklares som økonomisk vekst

Det er en tendens i datamaterialet at utvikling i stor grad forklares som «økonomisk vekst» blant samfunnsfaglærerne. Selv om disse forklaringene også gir detaljerte beskrivelser og eksempler rundt utvikling, så er likevel essensen at økonomisk vekst bestemmes av forhold knyttet til befolkningsvekst, ressurser, ikke-demokratiske samfunn og andre lignende styresett, tidligere kolonier, globale handelsmønstre og konflikter (krig og borgerkrig):

Eivind: Det har jo vært en del tidligere kolonier i Sør-Amerika, men der har jo utviklingen vært bedre økonomisk sett. Det er mye fattigdom, men forholdene er bedre sammenlignet med det afrikanske kontinentet. Det kan hende at de [Sør-Amerika] i større grad har vært i stand til å opparbeide sin egen kompetanse som trengs for å utnytte ressursene. Og så har de jo rike naturressurser.

Eivind trekker fram tidligere kolonier i Sør-Amerika som eksempler hvor landene har hatt økonomisk vekst, noe som kan forklares gjennom strukturalistenes landbruksreformer og industripolitikk (se 2.1.2 *Strukturalister*). Eivind sammenligner videre denne utviklingen i Sør-Amerika opp mot manglende utvikling i Afrika med bakgrunn i at forholdene er bedre selv om det fortsatt er fattigdom. Det er nokså gjennomgående at samfunnsfaglærerne trekker inn manglende utvikling i Afrika sør for Sahara i sine eksempler rundt utvikling.

Samfunnsfaglærerne gir i stor grad varierte svar på spørsmål om hvilke syn som preger undervisningen med tanke på utvikling. Noen er optimistiske og trekker fram eksempler hvor flere lærer å lese og skrive, mindre fattigdom og bedre helsetjenester, samt vaksiner, i det globale Sør, mens andre er mer pessimistiske og trekker fram konflikter og krig som

preger nyhetsbildet, samt klima og miljø. Det samme gjelder på spørsmål om læreverk og andre kilder. Det er tydelig at utvikling i det globale Sør vil ta tid, ifølge lærerne:

Thor: Det er vanskelig å løse det [Nord-Sør-problematikk og global ulikhet] eller du klarer jo aldri å løse det heller. Men (...) hvor det har gått bra og hvorfor og hva (...). Forskjellige teorier kan jo forklare det.

Haakon: Det tar nok enda 100 år eller 2-3 generasjoner før «skeivheten» er borte i Afrika eller Asia. [...] Vi tenker at de [afrikanske eller asiatiske land] lever i tradisjonelle samfunn og at de er på vei [utviklingsmessig].

Eivind: [...] land med utviklingsøkonomi henger fremdeles bak økonomisk, men vi ser også at det er en viss sammenheng mellom den økonomiske utviklingen og ikke-demokratiske samfunn (...) det er områder som har hatt en ganske kraftig utvikling bare de siste 10-15 årene. [...] Tidligere kolonier vil ha en begrenset utvikling. Handelssystemer skaper avhengighet som er til fordel for tidligere koloniherrer og vestlige land. [...] noen av bistandstiltakene har gjort at enkelte samfunn har gjort seg avhengige av hjelp fra rike land i Vesten og det kan hindre positiv utvikling.

Eivind nevner at utvikling «[...] krever aktiv hjelp og lokale tiltak» og nevner forhold rundt ressurser som kompetanse til å utnytte ressursene og de verdifulle naturressursene, men også den avhengigheten knyttet til «handelssystemer» mellom det globale Nord og det globale Sør, samt bistand. Det er klare spor av den avhengighetsteoretiske diskursen, men også spor av alternativ utvikling (se 2.1.3 *Avhengighetsteori*; 2.1.5 *Alternativ utvikling*). I motsetning til andre spor av den moderniseringsteoretiske diskursen i datamaterialet som at «[...] de er på vei» (Haakon). Dette viser bare at utvikling og derfor løsninger knyttet til global ulikhet har et vidt spekter av teoretiske forankringer og dels noen spenninger, men det er en tydeligere konsensus rundt årsakene i en avhengighetsteoretisk diskurs.

Ifølge samfunnsfaglærerne er det nok et utbredt syn blant elevene at utvikling er vanskelig eller umulig: «Jeg tror at de [elevene] har et bilde av (...) at særlig Midtøsten, Nord-Afrika og Sør-Afrika er det som de opplever som problemområder» (Eivind). Positiv utvikling i det globale Sør blir ofte ikke tatt opp i undervisningen på grunn av tidsbegrensninger eller at denne utviklingen er «[...] så liten at den nesten er usynlig for rike nordmenn eller i et europeisk perspektiv» (Eivind), og derfor knyttes fortsatt utvikling igjen til et spørsmål om økonomisk vekst. Men Kristin trekker ofte inn statistikk og fattigdom i undervisningen:

Kristin: [...] når vi arbeider med konflikt så kommer vi inn på levestandard (...) og vi ser nærmere på alle typer fattigdom. Alt fra den ekstreme fattigdommen, den klassiske, og til den fattigdommen som vi har utfordringer med i Norge (...) i forhold til levestandarden i samfunnet. Nord-Sør gjør at vi ser på utviklingen over tid og ser nærmere på hva statistikken viser. Den ekstreme fattigdommen har jo gått ned, men samtidig må vi se om det er et mønster i hvor de fleste som lever i ekstrem fattigdom lever (...) det er gjerne knyttet til Nord-Sør-problematikken.

Flere av samfunnsfaglærerne nevner også at de bruker Hans Rosling i undervisningen for å vise «fremgang» eller «fremskritt», altså utvikling i det globale Sør:

Thor: Rosling (...) han bruker jo veldig mye i undervisningen. «Don't panic» synes jeg er veldig bra. For den er jo (...) den viser fremskritt. Det å ha sko eller en sykkel

er jo enorme fremskritt. For vi [i det globale Nord] er ofte bare sånn «stakkars dem» (...) at du forandrer liksom ikke verden (...) på en gang. Det er jo en gradvis endring som må skje.

Hans Roslings videoer brukes ofte i undervisningen for å vise befolkningsvekst og ressurser i lys av utvikling i det globale Sør. Dette er noe som viser igjen i undervisningen også:

Thor begynner den tredje og siste økten med å lage et tankekart om utvikling for å oppsummere arbeidet med Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

Elevene nevner «krig», «religion», «lite industri», «politisk ustabilitet», «manglende naturressurser», «klimatiske forhold» og «kultur», mens Thor også trekker inn «befolkningsvekst», «manglende ressurser», «styreform», «konflikter, borgerkrig og krig», «tidligere konflikter», «mønsteret i verdenshandelen» og «råvareprodusenter» i tankekartet.

4.2 Formål i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet

Samfunnsfaglærernes perspektiver i forrige delkapittel gir gode forutsetninger for videre analyse og drøfting av hvilke formål samfunnsfaglærernes har i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Derfor knyttes det andre forskningsspørsmålet til delkapittelet *4.2 Formål i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet*.

4.2.1 De tverrfaglige temaene i den samfunnsfaglige undervisningen

Samfunnsfaglærerne gir forholdsvis detaljrike og varierte beskrivelser av sine erfaringer med læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. De legger vekt på de tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap i disse beskrivelsene, samt bærekraftig utvikling. Selv om det er blitt mindre kompetansemål i samfunnsfagene, så trekker flere fram at formålet i samfunnsfag som geografi, historie og samfunnskunnskap er blitt «større»: «[...] formålet er jo såpass vidt» (Olav). Dette er også synlig i de nye kompetansemålene, fordi tidligere var kompetansemålene tydeligere som Thor og noen av de andre samfunnsfaglærerne tidligere beskrev som å «sammenligne» land ved å bruke ulike mål. Likevel hevder flere av samfunnsfaglærerne at samfunnsfagene oppfyller formålene knyttet til bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap gjennom fagenes globale perspektiver:

Haakon: «[...] et globalt perspektiv i fag som geografi, historie og samfunnskunnskap gjør elevene bevisste på bærekraftig utvikling. [...] Elevene skal jo forstå demokratiutvikling, ifølge kompetansemålene i læreplanene, og samtidig erfare at de har medbestemmelse med tanke på forutsetninger for demokrati.

Kristin: Jeg føler at medborgerskap står i de tverrfaglige temaene og kompetansemålene når jeg snakker om deltakelse og demokrati. Når jeg vektlegger den medvirkningen både som individ og (...) at vi som et samfunn, så er jo den tanken i medborgerskap (...) på en måte litt ny i fagene. Det var ikke så vektlagt i læreplan tidligere. Det er egentlig et litt nytt ord, men som er veldig stort nå. Det føler jeg at de [læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020] har tatt inn og jeg synes at det gir

mening. Når vi snakker om det [medborgerskap] sammen med elevene, så er det en reell deltakelse på ulike vis. Det gir også mening når vi snakker om de store tingene og de globale perspektivene (...) og det er knyttet til bærekraftig utvikling.

Disse erfaringene signaliserer at samfunnsfaglærerne vektlegger de tverrfaglige temaene i undervisningen og kobler kompetansemålene i hvert enkelt fag innenfor samfunnsfagene opp mot et større formål i den samfunnsfaglige undervisningen. Samtidig er det interessant at Kristin trekker fram at LK20 har gitt nye perspektiv rundt formålet med samfunnskunnskap knyttet opp til medborgerskap og reell deltakelse i samfunnet. Hun skiller seg derfor noe ut fra tidligere funn rundt fagfornyelsens fokus på demokrati og medborgerskap. I rapporten *Etter LK20: Demokrati og medborgerskap i skolen* fra 2024 var utvalget med lærere fra ungdomstrinnet og videregående skole usikre på om fagfornyelsens fokus på demokrati og medborgerskap representerte noe nytt i skolen, men uttrykte likevel at det ga en styrket legitimitet (Vesterdal et al., 2024, s. 34). Mens Kristin hevder at det vektlegges i større grad nå enn tidligere og at det gir «mening» å bruke begrepet når det kommer til deltakelse og medvirkning i samfunnet. Hun ser også de tverrfaglige temaene i en tydelig i sammenheng, særlig i «den globale undervisningen» i samfunnsfag.

Formål i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet knyttes i stor grad til global bevissthet forankret i LK20, noe samfunnsfaglærerne også framhever som tverrfaglig og noe som handler om bærekraftig utvikling. Disse beskrivelsene reflekterer en nokså vid tilnærming til et globalt medborgerskap, noe som handler om å styrke elevenes forståelse og engasjement. Kristin uttrykker et ønske om at elevene skal utvikle et «demokratisk mindset» med tanke på deltakelse og medborgerskap. Dette viser en tydelig endring hvor demokrati og medborgerskap vektlegges i stor grad og formålet i undervisningen er forankret i dette. Samfunnsfaglærerne hevder at bærekraftig utvikling gir nye perspektiver på undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Det virker ut som at global bevissthet knyttes til bærekraftig utvikling ved at elevene skal tenke kritisk rundt de globale strukturene for et mer bærekraftig og rettferdig samfunn. Til tross for færre kompetansemål, så mener flere av samfunnsfaglærerne som sagt at formålet i samfunnsfagene har blitt større og medborgerskapsbegrepet er blitt tydeligere.

Det er videre en tendens i datamaterialet at samfunnsfaglærerne opplever at styringsdokumentene gir gode rammer for undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Flere nevner at nettopp et «vidt» formål og færre kompetansemål gjør det mulig å trekke inn de globale perspektivene og derfor Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Det er også flere kompetansemål som skal oppfylles i henhold til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Samfunnsfaglærerne never særlig kompetansemål rundt «demografi», «demokrati», «fattigdom», «konflikt», «makt» og «levvilkår» i de ulike samfunnsfagene.

På neste side kan vi se hvordan flere kompetansemål fra geografi og samfunnskunnskap trekkes inn i det tverrfaglige undervisningsopplegget, men også tidligere undervisning:

Thor trekker særlig frem disse kompetansemålene i undervisningsopplegget:

- «Drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv» (UDIR, 2020c).
- «Gjøre rede for årsaker til demografiske endringer og drøfte ulike levekår i forskjellige deler av verden» (UDIR, 2020a).

Thor: «Kompetansemålene er ganske like». Så trekker han også frem dette kompetansemålet:

- «Utforske en utfordring eller en konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte hvordan utfordringen eller konflikten påvirker forskjellige grupper» (UDIR, 2020c).

Thor: «(...) trekke inn en global konflikt. Dere har hatt om en konflikt. Hvilken?».

Elev midt i klasserommet: «Konflikten mellom Israel og Palestina».

Så kobler Thor undervisningsopplegget opp mot annen undervisning og bærekraftig utvikling.

4.2.2 Utdanning for et globalt medborgerskap

Et globalt medborgerskap er et politisk ansvar framfor en moralsk forpliktelse (Andreotti, 2006; se 2.3.1 *Globalt medborgerskap*). De to tilnærmingene til utdanning for et globalt medborgerskap kan enten gi oss et fokus på humanitær hjelp eller en kritisk forståelse av de globale strukturene (Andreotti, 2006, s. 41-43). Hovedinntrykket fra dybdeintervjuene er at et globalt medborgerskap i stor grad knyttes til demokratisk deltagelse og demokratiske verdier, samt bærekraftig utvikling. Flere av samfunnsfaglærerne trekker også medborgerskapsbegrepet inn i en historisk sammenheng rundt globale forhold og internasjonale spørsmål. Den humanitære medborgerskapsrollen og en moderniserings-teoretisk diskurs kommer derfor til syne i datamaterialet og problematiseres:

Thor: Rett etter krigen (...) som på [lokalt øysamfunn] hvor du har bedehus. De samlet inn penger til stakkars barn i Afrika (...) det var veldig enkelt, men det var jo nestekjærlighet og medmenneskelighet og så (...) til dette her med de mislykkede prosjektene hvor du har bygd opp industri og (...) dette gikk jo ikke. [...] Næringslivet og ministre reiser ned til det globale Sør for å gjøre noe sammen.

Ifølge samfunnsfaglærerne, gjør de demokratiske og bærekraftige perspektivene rundt et globalt medborgerskap elevene bevisste på at deres handlinger kan få konsekvenser for andre. Eivind sier at han ikke er i klasserommet for å fortelle hvilke valg elevene må ta for det er ikke hans oppgave, men vi som lærere kan vise elevene sammenhengene, noe som samsvarer med et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). For det andre så trekker flere av samfunnsfaglærerne inn bistand og solidaritet når vi snakker om et globalt medborgerskap, noe som samsvarer med et individuelt-humanitært globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). Selv om Olav sier at han «[...] ikke har et behov til å påtvinge min solidaritet på elevene», så er han og flere av de andre samfunnsfaglærerne opptatt av bistand og solidaritet i undervisningen. Dialogen rundt disse spørsmålene om bistand og solidaritet knytter seg i stor grad til medborgerskapsrollen, engasjement og «[...] en god global samvittighet og støtte til FN» (Haakon). En utvidet, «kosmonasjonal» medborgerskapsforståelse (Vesterdal, 2022) er derfor synlig i samfunnsfaglærernes tanker rundt utdanning for et globalt medborgerskap i den samfunnsfaglige undervisningen.

Jeg vil også trekke inn Kristins svar på spørsmål rundt et globalt medborgerskap, fordi hun konseptualiserer tankene sine rundt medborgerskap som et demokratisk mindset. Dette kan knyttes til rettferdighet og ansvarlighet som en motivasjon for engasjement og et politisk og etisk grunnlag for handling, altså et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap:

Kristin: [...] et ønske om at de [elevene] skal bli motivert til demokrati, [...] at de må en måte har et demokratisk mindset. Nå er det mer medborgerskap og tverrfaglige tema (...) den deltagelsen og demokrati.

Et demokratisk mindset med tanke på medborgerskap som deltagelse, bør også sees i sammenheng med det kosmopolitiske medborgerskapet (Wintersteiner et al., 2015). Det vil si «[...] en måte å være medborger på et hvilket som helst nivå, lokalt, nasjonalt, regionalt eller globalt» (Osler & Starkey, 2005, s. 23). Eivind beskriver også medborgerskap i retning av det kosmopolitiske medborgerskapet (Wintersteiner et al., 2015), som bevisstheten rundt de større sammenhengene hvor elevene må lære at de inngår i både lokale, regionale, nasjonale og internasjonale sammenhenger. Elevene kan påvirke disse sammenhengene når de er klar over strukturene som påvirker individ og samfunn, noe som vil kunne gjøre elevene til «kompetente medborgere» (Eivind). Det er noe uklart hva Eivind legger i dette begrepet, men det er grunn til å se begrepet i lys av et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap og tidligere fokus på «komplekse strukturer».

Et interessant funn i denne sammenhengen er at flere av samfunnsfaglærerne trekker fram at elevene ikke er like motiverte eller engasjerte for medborgerskapsrollen lengre:

Olav: [...] jeg vet jo ikke helt om mitt syn stemmer, men elevene er jo veldig påvirket nå (...) for de får veldig mye «input» hele tiden. Mange fag bruker debatter eller dokumentarer, så det er litt vanskeligere å engasjere elevene ut ifra det. Det er vanskeligere å treffe den nerven hos elevene nå (...) den som tidligere traff.

Samfunnsfaglærerne forteller om at en del elever er uengasjerte rundt lokale og globale spørsmål om samfunnet. Disse beskrivelsene kan forklares som skyldfølelse, indre konflikt eller følelse av «hjelpeløshet» som utfordringer rundt utdanning for et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). De hevder også at det kan være vanskeligere å engasjere i dag enn tidligere, noe som utfordrer strategien om å engasjere elevene i globale forhold og internasjonale spørsmål for å adressere kompleksitet og maktforhold i lys av et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Noen av lærerne reflekterer over at mange elever ikke viser «hvem de er» lengre på skolen eller deres standpunkt i ulike saker i en tid hvor det er en større åpenhet og et mangfold av meninger og perspektiver i samfunnsdebatten. Tidligere var det også elever som var «stille elever» og ikke skilte seg ut i dialogen og klasserommet, men samfunnsfaglærerne hevder at det er en annen «stillhet» i klasserommet nå enn tidligere med tanke på engasjementet til elevene.

Den konstante påvirkningen av inntrykk fra globale utfordringer i en ustabil verden, manglende interesse eller motivasjon for noe som ikke angår dem og «[...] det er veldig få elever som tør å si noe i klassene lengre» (Olav) som en følge av «woke» og kansellering, er noe av forklaringen på det manglende engasjementet i klasserommet, hevder Thor, Haakon og Olav. Olav peker også på at disse utfordringene med å engasjere elevene i en tid preget av et høyt informasjonstrykk kan gjøre det vanskelig å motivere elevene til aktiv deltakelse, noe som bryter med «individets rolle» av å delta i endringen av makt-strukturene i lys av et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). Disse

beskrivelsene stemmer derfor overens med utfordringer rundt utdanning for et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Likevel så framhever Kristin at «[...] elevene vil jo faktisk forstå hva som skjer» og henviser til dagsaktuelle konflikter som Russlands angrepskrig i Ukraina og konflikten mellom Israel og Palestina. Hennes opplevelse er at elevene ønsker å lære om globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen, noe som viser en motivasjon for rettferdighet og ansvarlighet i lys av et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Det er noe som elevene er opptatt av, selv om de kanskje ikke oppleves engasjerte i konflikten og lignende, hevder Kristin, så det er en variasjon og spenning mellom beskrivelsene. Samtidig mener Haakon at «[...] enkelte er flinke til å ytre seg, selv om de ikke er så engasjerte lengre» og at «[...] elevene som tør å vise hvem de er [...] de er opptatt av økologisk handel eller så er de bevisste på kynisk handel i et globalt marked». Han er også bekymret over at «[...] de [elevene] som er ekstremt engasjerte mangler balanserte synspunkter og manglende nyanser i for eksempel en konflikt», noe som knytter seg til kritisk tenkning for informert og ansvarlig handling (se *Tabell 2*). Denne bekymringen knytter seg samtidig til ulike forståelser og roller av medborgerskap som aksjoner og demonstrasjoner eller medlemskap i politiske organisasjoner og parti:

Eivind: Jeg ønsker at de [elevene] skal ta bevisste, politiske valg. De skal bli aktive medborgere. Hvis fagene mine har et dannelsesperspektiv, så er det perspektivet. Å være i stand til å ta valg. Forstå at du er en del av et system. Og at du kan operere kompetent innenfor det systemet. Det systemet er per i dag internasjonalt. Jeg tror bevisstheten er det viktigste. Du kan ta valg og være en aktiv medborger (...) fungere i samfunnet. De skal jo bli voksne på et eller annet tidspunkt.

Det er en tendens i datamaterialet at «aktiv deltagelse» eller «aktive medborgere», kritisk tenkende medborgere og en reell deltagelse med en global bevissthet rundt bærekraft og demokrati knyttes til et globalt medborgerskap, noe som samsvarer med et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). Globale forhold og internasjonale spørsmål knyttes likevel i noen grad til et globalt medborgerskap på et humanitært grunnlag – «den skandinaviske stemmen» inn mot FN for fredsarbeid og økonomisk utvikling, samt «god global samvittighet» – og forstås i lokale og nasjonale sammenhenger som «engasjement» og «solidaritet» hevder samfunnsfaglærerne i lys av et individuell-humanitært globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). Noe av dette er også i retning av en individuell kosmopolitisme med vekt på humanitær hjelp: «[...] det er en større vilje til å gå inn og hjelpe, noe som er positivt» (Haakon), og samtidig i noen grad spor av en strukturell kosmopolitisme: «[...] ta bevisste, politiske valg. [...] innenfor det systemet» og «Forstå at du er en del av et system» (Eivind) for å forstå globale strukturer i samfunnet med et kritisk blikk (Wintersteiner et al., 2015, s. 10-13 og 33-36; Vesterdal, 2022, s. 16). Også Vesterdals (2022) begrep om en «utvidet, «kosmonasjonal» medborgerskapsforståelse» er derfor synlig i datamaterialet hvor lærerne legger vekt på globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen for å fremme global bevissthet (s. 12 og 24).

Selv om det er visse spor av et individuelt-humanitært globalt medborgerskap (Andreotti, 2006), eller det «myke» medborgerskapet, i samfunnsfaglærernes tanker rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, så legger de likevel vekt på et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap i undervisningen (Andreotti, 2006; se *Tabell 2*). Det er en konsensus blant samfunnsfaglærerne om at de globale strukturene er årsak og løsning til global ulikhet. De ser Nord-Sør-problematikk og global ulikhet som et resultat av komplekse maktstrukturer som opprettholder og forsterker utnyttelsen av det globale Sør. Haakon beskriver dette som «den hvite mannen» og hans imperialisme gjennom å «kjempe den gode kampen»,

noe vi kan kjenne igjen fra rettferdiggjøring av privilegerte posisjoner i det globale Nord og «vi er alle like og ønsker den samme utviklingen» fra et individuelt-humanitært globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). Samfunnsfaglærerne utfordrer denne tilnærmingen som ofte fokuserer på de vestlige «utviklingsprosjektene» (se *2.1.1 Moderniseringsteori*). Likevel viser Haakon også til positive aspekter fra kolonitiden som infrastruktur. Disse eksemplene reflekterer en moderniseringsteoretisk diskurs hvor utvikling blir sett på som et resultat av teknologisk utvikling og økonomisk vekst, noe som er «problemets natur» i utdanning for et individuelt-humanitært globalt medborgerskap (se *Tabell 2*). Lærerne utfordrer likevel disse refleksjonene og nevner at infrastrukturen også tjente Vesten som viser en «fordel av og kontroll over urettferdige strukturer» og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap.

Mange land i det globale Sør er fortsatt «underutviklet» på grunn av denne utnyttelsen og urettferdigheten fra kolonitiden, så det må skapes «like vilkår» (se *Tabell 2*). Samfunnsfaglærerne framhever derfor betydningen av en postkolonial tilnærming til undervisning rundt det globale Sør for å utfordre de etablerte forestillinger (se *2.2 Postkoloniale studier*). Ved å anerkjenne mangfoldet og kompleksiteten i det globale Sør, kan samfunnsfag fremme den avhengighetsteoretiske diskursen og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. I sin masteroppgave fant Klein (2018) ut at den avhengighetsteoretiske diskursen var tydelig knyttet til årsaker og den moderniseringsteoretiske diskursen var tydelig knyttet til løsninger rundt global ulikhet, noe også mitt forskningsprosjekt i noen grad viser blant samfunnsfaglærerne i den videregående skolen. Derfor kan en postkolonial tilnærming ha en mulighet til å løfte løsningene rundt global ulikhet i lys av den avhengighetsteoretiske diskursen og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap i undervisningen. For selv om diskusjonene noen ganger trekker inn bistand og solidaritet i datamaterialet, så balanseres og delvis problematiseres disse perspektivene gjennom kritisk tekning (se *Tabell 2*).

4.2.3 Læring for bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema som gir nye perspektiver i undervisningen, hevder samfunnsfaglærerne. «Undervisning rundt internasjonale forhold skal ha et fokus på bærekraftig utvikling» (Eivind). Det er tydelig at fokuset har skiftet fra sammenligning av land til bærekraftig utvikling i undervisningen for: «[...] å bli mer bevisste. Skolene har mer fokus på det, særlig fokus på bærekraft. For eksempel rundt «sweatshop» og tekstilproduksjon» (Eivind). Flere av samfunnsfaglærerne trekker fram at sammenligningen av ulike land ved å bruke statistikk som bruttonasjonalprodukt (BNP) per innbygger var mer relevant tidligere, selv om statistikk fortsatt brukes i undervisningen. Elevene er også blitt mer opptatt av bærekraftig utvikling, rettferdig handel og gjenbruk, hevder lærerne.

Selv om læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 framheves som en viktig årsak for et større fokus på bærekraftig utvikling, så hevder flere av samfunnsfaglærerne at det også har skjedd en endring rundt bærekraftig utvikling i undervisningen. Mens det ofte tidligere var undervisning rundt bærekraftig utvikling på naturfagets egenart og premiss, så knyttes bærekraftig utvikling nå i større grad opp mot samfunnsfagene i skolen:

Eivind: Det [samfunnsfagene] viser godt bærekraftsproblematikken. Jeg bruker Brasil som et eksempel i undervisningen. Brasilianske bønder må brenne av regnskog for å selge soya til rike ferdigvareprodusenter. Det gir kortsiktig gevinst. De [bøndene] hadde ikke klart seg uten penger, men på lang sikt ødelegges næringsgrunnet. Det er et godt eksempel (...) ikke minst på handel.

Det er en tendens i datamaterialet at samfunnsfaglærerne i stor grad knytter næringer og produksjonsformer til bærekraftig utvikling. Eivind forteller videre at han er «mer bevisst» rundt ulike produksjonsformer i undervisningen, mens Haakon og de andre samfunnsfaglærere særlig trekker fram utslipp og forurensning med tanke på bærekraftig utvikling:

Haakon: Det er et håp (...) på grunn av bærekraftig utvikling. Flere er opptatt av å hjelpe de underutviklede landene, til en viss grad, slik at de produserer renere.

Disse beskrivelsene viser tydelig dette skiftet i undervisningen fra sammenligning av land til et større fokus på bærekraftig utvikling, men de viser også tendenser til årsaker og løsninger knyttet til den moderniseringsteoretiske diskursen. Det virker ut som at noen av de tidligere refleksjonene rundt de globale strukturene i lys av den avhengighetsteoretiske diskursen og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap forsvinner når det kommer til bærekraftig utvikling i undervisningen. Beskrivelsene gir et inntrykk av Vesten som et ideal for bærekraftig utvikling og «de underutviklede landene» (Haakon) blir fort til «de andre» som har utslipp og forurensning. Disse tolkningene kan knyttes til arven fra kolonitiden og postkolonialisme, fordi «vi» erstatter stemmen til «de andre» og andre perspektiv fra det globale Sør i klima- og miljødebatten (se 2.2 *Postkoloniale studier*). Det kan virke ut som at «vi» skal hjelpe «de andre» med teknologi og kunnskap gjennom undertrykkende maktstrukturer, noe som kan opprettholde og forsterke global ulikhet (se *Tabell 2*). Bærekraftig utvikling blir til en slags «bærekraftskolonialisme» eller «grønn kolonialisme». Men samtidig er det noen kritiske refleksjoner innenfor perspektivene også:

Eivind: Når vi [klassen] kommer til de emnene som handler om internasjonale forhold, så vektlegger jeg strukturer i undervisningen. Det gjør det vanskeligere for elevene, fordi de forstår ikke helt strukturene. Det er fokuset mitt. Handelsstrukturene gir dårlige vilkår for bærekraftig utvikling. Økonomiske interesser vil jo stå i veien for en god bærekraftig utvikling.

Samfunnsfaglærerne peker på utfordringer rundt bærekraftig utvikling i utdanning for et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap med tanke på «grønn» kolonialisme. Når Vesten implisitt brukes som et ideal for bærekraftig utvikling gjennom eksempler som teknologisk utvikling kan makt, strukturer og faktisk kolonialisme opprettholdes og forsterkes. Derfor er det viktig med en postkolonial tilnærming også innenfor bærekraftig utvikling. En kritisk tilnærming til bærekraftig utvikling i undervisningen må inkludere de historiske maktforholdene som kan påvirke diskursen rundt bærekraftig utvikling, noe som kan styrke et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap gjennom bærekraftige og rettferdige løsninger.

Et sentralt funn er at bærekraftig utvikling inkluderes i større grad i undervisningen fra undervisning rundt økonomisk vekst i forskjellige verdensdeler, noe som forankres i LK20 og lærernes perspektiver rundt global bevissthet (se 2.3 *Global bevissthet og skolen*). Så lærerne peker på at de nye læreplanene og samtidig engasjementet hos elevene rundt klima og miljø. Men selv om bærekraftig utvikling trekkes fram i dybdeintervjuene, så viser datamaterialet også at statistikk og økonomisk vekst brukes i undervisningen, noe som underbygges av observasjonen (se 4.1.4 *Utvikling forklares som økonomisk vekst*).

Noen av samfunnsfaglærerne trekker inn FNs bærekraftsmål (se Illustrasjon 1) for å se nærmere på den økonomiske veksten i sammenheng med klima, miljø og sosiale forhold, noe som kan gi et utgangspunkt for videre diskusjon rundt bærekraftig utvikling. Andre eksempler på hvordan bærekraftig utvikling inkluderes i undervisningen er avskogingen i

Brasil som gir økonomisk vekst på grunn av soyaproduksjon (Eivind), men undergraver samtidig FNs bærekrafts mål, noe som viser forholdet mellom dimensjonene miljø, sosiale forhold (arbeid) og økonomisk vekst (handel). Et annet aspekt i dette eksempelet er den postkoloniale tilnærmingen for å unngå at «vi» skal hjelpe «de andre» i land som Brasil og det globale Sør til en bærekraftig utvikling gjennom teknologisk utvikling og lignende.

Alternativ utviklingen tar hensyn til den lokale konteksten, noe som gjør at denne unngår en eurosentrisk eller vestlig tilnærming til klimautfordringene og trekker inn bærekraftig utvikling i diskursen (se 2.1.5 *Alternativ utvikling*). Grunnleggende behov og utvikling fremmes i den lokale konteksten, noe som kan gi mer rettferdighet innenfor bærekraftig utvikling og arbeid mot klimautfordringene i verden. I denne undervisningen kan lærerne gi eksempler på hvordan økonomisk vekst kan stå i veien for alternativ utvikling som for eksempel avskoging i Brasil, fordi dette eksempelet gir elevene et bilde av de langsiktige konsekvensene som også knyttes til den globale handelen. Lærernes perspektiver rundt bærekraftig utvikling og formål i undervisningen viser en spenning mellom de to sentrale diskursene moderniseringsteori og avhengighetsteori hvor bærekraftig utvikling til dels også trekker inn alternativ utvikling inn i spenningen. Fra sammenligningen av land basert på økonomisk vekst alene til å heller vektlegge bærekraftig utvikling i undervisningen, viser en dreining fra moderniseringsteori til avhengighetsteori. Men observasjonen viser en inkongruens mellom dybdeintervjuet (Thor) og observasjonen hvor statistikk knyttet til den økonomiske veksten brukes i stor grad, men ikke mellom dybdeintervjuene.

4.3 Undervisningsmetoder og samfunnsfagdidaktiske vurderinger

Det er nyttig å trekke inn sentrale funn og tendenser rundt undervisningsmetoder og andre samfunnsfagdidaktiske vurderinger i undervisningen. Det tredje forskningsspørsmålet er derfor knyttet til 4.3 *Undervisningsmetoder og samfunnsfagdidaktiske vurderinger*.

4.3.1 Dialogbasert undervisning for å fremme global bevissthet

Det er en klar tendens at dialogbasert undervisning med vekt på begreper, samt en «sjekk» av forkunnskaper før undervisningen og læringsutbytte etter undervisningen, preger undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Dette er nok uansett noe som ikke i stor grad skiller seg ut fra annen samfunnsfaglig undervisning. Bevissthet rundt rammene for undervisningen og læringsdialog som åpner opp for diskusjon og drøfting, viser at samfunnsfaglærerne gjør didaktiske vurderinger med utgangspunkt i LK20:

Eivind: [...] at vi skal gjøre dem [elevene] til aktive medborgere. Det å gi dem spørsmål som kan åpne opp for etiske diskusjoner er bra. Det er klart at skolen har et perspektiv. Vi ønsker at de skal bli opptatt av bærekraft. Det skal være et mål i seg selv. Det er en overordnet verdi og det er gjennomgående i kompetansemål.

Det er gjennomgående at samfunnsfaglærerne trekker inn og vektlegger de tverrfaglige temaene bærekraftig utvikling og demokrati og medborgerskap i sine svar. Refleksjonene gjør denne bevisstheten tydelig hos samfunnsfaglærerne rundt sammenhengene mellom overordnet del av læreplan, de tverrfaglige temaene og kompetansemålene i samfunnsfag. Det er utfordrende å ta opp kontroversielle tema, men det kan tvinge fram en dialog:

Haakon: Men jeg liker jo gjerne å sette ting på spissen eller si noe som av og til provoserer. Det tvinger gjerne fram en reaksjon. For eksempel (...) «Ja, uten den

hvite mannen så hadde det jo aldri blitt jernbane i Afrika». Si noe sånn helt «flåsete» kanskje, hvis jeg ikke får noe respons (...) og da kommer vi i gang, så kan vi nyansere, så kan vi se nærmere på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Hvorfor er det noen som sier at det er imperialisme og noen mener det ikke er det?

Et annet aspekt i undervisningen rundt kontroversielle tema, som ofte gjerne kan knyttes til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, er Nobel fredspris og disse utdelingene. Både Haakon og Olav trekker inn fredsprisutdelinger som et didaktisk grep i undervisningen for å enten vise at «[...] en fredspris kan rettferdiggjøre en elite» (Haakon) eller trekke fram «[...] noen spesielle aktivister (...) for å se nærmere på bakgrunnen for fredsprisen eller gå inn i konflikten hvor de [aktivistene] har vært en aktør eller hatt en rolle» (Olav). Det er et grep som adresserer makt i lys av et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap.

4.3.2 «Aktuelle» globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen

Det som kjennetegner den dialogbaserte undervisningen, er at den ofte tar utgangspunkt i aktuelle hendelser fra nyhetsbildet. Beskrivelsen av «den urolige tiden» innledningsvis blir aktualisert i samfunnsfaglærernes beskrivelser av hvilke aktuelle hendelser som brukes. Der er særlig konflikter som nevnes som Ukraina – Russland og Israel – Palestina.

Flere av samfunnsfaglærerne trekker likevel fram at andre konflikter hvor Vesten ikke er en like stor aktør som i Ukraina og Israel, som eksempelvis konflikter i Afrika rundt Sahel eller Sudan, Øst-Asia hvor Kinas stormaktsrivalisering preger forholdet til India, Taiwan og andre land rundt Sør-Kinahavet, migranter i USA fra Mellom-Amerika og Sør-Amerika eller samfunnskollaps i Haiti i Latin-Amerika, ofte ikke diskuteres eller drøftes i undervisningen.

Dette er gjenkjennbart fra «de enkle bildene» og etterlysningen av flere «verdensbilder» i undervisningen. Flere av lærerne ser også dette i sammenheng med den begrensede tidsressursen og mulighetene til å gå i dybden på disse problemstillingene.

4.3.3 Begreper i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet

Det er videre en tendens begrep som «industrialiserte land» og «utviklingsland» brukes i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, men det brukes også andre begrep som «lavinntektsland» (LDC), «mellominntektsland» (MUL), «nyindustrialiserte land» (NIC), samt «råvareproduserende land» og «ferdigvareproduserende land». Selv om upresise begrep i stor grad brukes i undervisningen, så blir de likevel problematisert:

Eivind: Hva er forskjellen på et nyindustrialisert land og et industrialisert land? Jeg ser hva de prøver å gjøre, men jeg tenker det er nyttigere å snakke om hvilken type næring som er dominerende i landet.

På spørsmål om hvilke begreper som brukes om det globale Nord og det globale Sør, så svarer flere i retning av Thors refleksjoner rundt begrepslæring i samfunnsfag: «Begrepene gjør at de [elevene] kommer inn i (...) og forstår innholdet og så bruker de begrepene til slutt. Det blir bare en del av deres fagspråk. Det er jo målet» (Thor). I undervisningsopplegget brukes særlig «I-land» og «U-land», samt «første-, andre- og tredjeverden».

4.3.4 Kart og statistikk i den globale undervisningen

Et sentralt funn rundt hvilke metoder som brukes i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet er statistikk: «Det er viktig med konkret statistikk (...) og jeg håper det kommer mer inn i samfunnsfagene fremover» (Haakon) og «[...] å gjøre elevene kjent med ulik statistikk for å lære litt om samfunnsfaglig metode» (Kristin). Disse beskrivelsene oppsummerer de andre samfunnsfaglærernes beskrivelser, fordi enten så trekker de fram at statistikk brukes for å «sammenligne» land eller så ønsker de å bruke mer statistikk i undervisningen for å få «konkrete» tall til diskusjonene og drøftingen. Når statistikk brukes for å «sammenligne» land så er det ofte BNP og HDI som nevnes:

Thor skriver «Ulike mål for å sammenligne land» på tavlen». Han sier videre at fokuset er økonomisk vekst eller rike og fattige land.

BNP - «Summen av alle varer og tjenester produsert pr. innbygger pr. år».

Thor: «Fordelene er at det er et rent økonomisk mål, men ulemperne er at det ikke sier noe om fordeling, negative faktorer som kriminalitet og forurensing som øker BNP, svart arbeid eller korrupsjon. Andre ulemper?».

Elev bak i klasserommet: «Den sier lite om forskjeller i et land».

Thor: «Hvor kan det være bra å bruke BNP?».

Elev bak i klasserommet: «I stabile, rettferdige land».

Thor: «Et bedre mål som er utviklet av FN er HDI».

HDI - «Menneskelig utvikling – tar med sosiale faktorer i tillegg til økonomi».

Elevene får en oppgave hvor de skal se nærmere på tilfeldige land gjennom

BNP og HDI for å sammenligne. Det blir diskusjon rundt Russland og Cuba.

Thor trekker også inn Kinas økonomiske vekst og «trusler mot verdensorden».

Etter diskusjonen rundt forskjellene i BNP og HDI hos Russland og Cuba, samt Kinas økonomiske vekst og «den nye verdensordenen».

Thor: «Hvem bestemmer at noen skal være rike og noen skal være fattige?»

Det er de rike som bestemmer dette».

Thor fortsetter å trekke dette spørsmålet i retning av rike og fattige land, Nord-Sør-problematikk og diskuterer begrepet «tredje verden» i lys av den kalde krigen. **Thor:** «Vesten og resten».

Den andre økten fortsettes med at Thor og elevene ser nærmere på Gini-koeffisient, SFT (samlet fruktbarhetstall), spedbarnsdødelighet, absolutt og relativ fattigdom, analfabetisme, utdanningsnivå, antall helsepersonell pr. 1000 innbygger, og energiforbruk per innbygger.

Flere av samfunnsfaglærerne påpeker at elevenes kartkompetanse er lav, noe som kan påvirke deres evne til å forstå de globale strukturene. Det å kunne bruke kart er en kompetanse som gjør at vi kan orientere oss i verden og derfor få større innsikt og forståelse for globale forhold og internasjonale spørsmål som Nord-Sør-problematikk og

global ulikhet. Manglende kompetanse i kart kan hindre elevenes læringsutbytte i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Ved å inkludere kart i undervisningen kan det bidra til global bevissthet. Kartbruk er også relevant for å analysere Nord-Sør-problematikk og global ulikhet mellom det globale Nord og det globale Sør.

En grunnleggende forståelse av kart kan hjelpe elevene til å sette inn statistikk og annen statistisk måling inn i den globale bevisstheten. Selv om flere av samfunnsfaglærerne nevner at det tidligere var mer sammenligning av land ved bruk av statistikk som bruttonasjonalprodukt per innbygger (BNP) og Human Development Index (HDI), er det fortsatt slik at dette brukes i stor grad i undervisningen. Kristin trekker likevel fram at statistikk knyttet til fattigdom kan opprettholde og forsterke en kolonial tilnærming ved at «alt er elendig» i det globale Sør. Hun understreker at det er viktig å se utviklingen over lengre tid.

4.3.5 Manglende forkunnskaper og mindre engasjement

Det er en relativ konsensus blant samfunnsfaglærerne om at elevenes forkunnskaper ofte er mangelfulle rundt globale forhold og internasjonale spørsmål i et Nord-Sør-perspektiv:

Eivind: [...] de har enkelte forkunnskaper, men de har ikke helheten. De har fått med seg en sak her og en sak der, men det er fremdeles land og områder som de ikke klarer å plassere på et kart. Selv om at de har fått med seg at i Myanmar så har det vært utfordringer. Forstår du hva jeg sier?

Det som Eivind sier her, er noe som flere av samfunnsfaglærerne forteller om. Samtidig reflekterer de også rundt sammenhengen mellom «oppdaterte elever» og «uengasjerte elever», noe Olav beskriver godt her på spørsmålene rundt metoder og utfordringer:

Spørsmål om hvilke metoder og læringsstrategier som brukes i undervisningen:

Forsker: Du har jo nevnt at du bruker dagsaktuelle temaer i undervisningen. Har du noe inntrykk av hvilken rolle nyheter spiller blant elevene?

Olav: Jeg tror ikke at rollen er større enn at de [elevene] leser nettaviser. Det synes jeg er en stor forandring fra da jeg begynte å jobbe som lærer. De er faktisk mer oppdaterte nå. Tidligere så kunne de være helt blanke, men det er de ikke lengre.

Spørsmål om hva de største utfordringene er i undervisningen:

Forsker: Hvis jeg forstår deg rett, så er elevene litt mer passive nå?

Olav: Jeg vil kanskje kalle det for litt sånn «forflatet». Tidligere når jeg underviste om sosialisering og grensesetting så brukte jeg et opplegg med en advokat som hadde skrevet en kronikk om sovevoldtekt og strafferammer. Det var en helt egen stemning i klasserommet den gangen, fordi alle syntes det var så interessant. Men nå er «alle» inne i det temaet (...) informasjon fra politiet til elevene, advokater, norsklærerne har undervisning om det temaet (...) så til slutt så var de [elevene] så overstimulert at det var vanskelig å få det samme engasjementet som tidligere.

Vi kan se disse beskrivelsene i sammenheng med samfunnsfaglærernes tanker om elevenes læringsutbytte hvor det pekes på manglende forkunnskaper og mindre engasjement, men at «[...] de [elevene] har fått med seg noe» (Eivind) gjennom nyhetsoppdateringer. I denne sammenhengen kan vi også trekke inn samfunnsfaglærernes formål om at elevene skal

«[...] bli opplyste» (Kristin) rundt globale forhold og internasjonale spørsmål, samt «[...] utfordres for å fremme den kritiske tanken» (Haakon) og «[...] gå i dybden» (Olav).

Samfunnsfagene har en sentral rolle i dette arbeidet for å fremme bærekraftig utvikling og et globalt medborgerskap. Men vi kan oppsummere samfunnsfaglærernes tanker rundt elevenes læringsutbytte og særlig manglende forkunnskaper knyttet til globale forhold og internasjonale spørsmål til tross for stadige nyhetsoppdateringer med denne beskrivelsen:

Eivind: [...] når vi kommer til de temaene som handler om internasjonale forhold, så tenker jeg først og fremst strukturer. Det gjør det vanskeligere for elevene. Det er dette som de ikke helt forstår (...) disse strukturene.

Mitt inntrykk er at utvikling og økonomisk vekst med tanke på global ulikhet i liten grad problematiseres i dialogen mellom samfunnsfaglærer og elev, selv om lærerne er bevisste på de globale strukturene som en årsaksforklaring. Ved å fokusere på forkunnskaper og de ulike begrepene i dialogen skapes likevel en bevissthet rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet blant elevene. Selv om den dialogbaserte undervisningen ikke nødvendigvis skiller seg markant fra annen samfunnsfaglig undervisning, så viser den at samfunnsfaglærerne gjør samfunnsfagdidaktiske vurderinger med utgangspunkt i LK20 og åpner opp for diskusjon som fremmer kritisk tenkning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

Selv om det ikke alltid er tydelig i elevenes engasjement, så har de en interesse for hvordan verden fungerer. Derfor er det viktig å inkludere globale forhold og internasjonale spørsmål i undervisningen for å fremme den globale bevisstheten.

5.0 Avslutning

«Verdenssamfunnet» er et sentralt emne i samfunnsfag, som ofte nevnes i ulike lærebøker som brukes i den videregående skolen. Jeg tenker at begrepet «verdenssamfunnet» er noe som reflekterer et formål om undervisning rundt globale forhold og internasjonale spørsmål og jeg definerer dette som global bevissthet i min egen undervisningspraksis. Det er liten tvil om at global bevissthet gjennom samfunnsfag og undervisning rundt globale forhold og internasjonale spørsmål er selve essensen i Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

I 2016 var jeg på utveksling i Tanzania som lærerstudent ved to lokale skoler i Arusha hvor jeg fikk en stor interesse for framstillingen av Afrika sør for Sahara og undervisningen rundt det globale Sør i samfunnsfag. Denne interessen ble ytterligere styrket i arbeidet med Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i forelesningene på master i samfunnsfagdidaktikk ved NTNU. Her kunne jeg også se mine egne erfaringer fra utvekslingen inn i en annen kontekst og en større sammenheng (se *1.0 Innledning*). Med min bakgrunn som lærer i den videregående skolen og gleden over den faglige samtalen og samarbeidet rundt «verdenssamfunnet» i samfunnsfag sammen med andre samfunnsfaglærere ved skolen min, så formulerte jeg denne samfunnsfagdidaktiske problemstillingen til masteroppgaven:

Hva vektlegger samfunnsfaglærere i den videregående skolen i undervisningen om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Problemstillingen er sammensatt og omfattende, noe som førte til at jeg også formulerte tre forskningsspørsmål for å avgrense og konkretisere problemstillingen:

1. Hvilke tanker har samfunnsfaglærere rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
2. Hvilke formål har samfunnsfaglærere med undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
3. Hvilke metoder bruker samfunnsfaglærere i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Avslutningsvis i denne masteroppgaven vil jeg oppsummere svarene på disse forskningsspørsmålene for å kunne belyse problemstillingen. Mitt forskningsprosjekt gjennomføres i en urolig tid med flere kriser, noe som går fram av *1.0 Innledning*. Det er tydelig at mine informanter som er erfarne samfunnsfaglærere i den videregående skolen, også trekker inn denne urolige tiden i sine egne tanker og undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, noe som har gitt flere interessante samfunnsfagdidaktiske perspektiv og sentrale funn i analysen. Jeg vil også trekke inn hvordan metodene har vært et bidrag til å gi svar på forskningsspørsmål og problemstilling (se *3.0 Metode, Vedlegg 4 og 5*).

Jeg har hatt et formål om å gi en dypere innsikt og forståelse rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i denne masteroppgaven. Det vil kunne gi noen implikasjoner for global bevissthet i samfunnsfag og undervisningen i «verdenssamfunnet». Det som kommer fram av *4.0 Analyse og drøfting* vil også kunne gi en dypere innsikt og forståelse for andre nærliggende samfunnsfagdidaktiske tema, noe jeg vil løfte fram i *5.5 Veien videre*. Denne masteroppgaven kan være aktuell i andre forskningsprosjekt og jeg vil samle disse trådene gjennom å gi noen perspektiver rundt hvilke retninger denne masteroppgaven kan ta, men også hvilke sentrale funn i analysen som kunne vært interessant å forske videre på i et annet forskningsprosjekt eller en doktorgradsavhandling i samfunnsfagdidaktikk.

5.1 Første forskningsspørsmål

Målet til det første forskningsspørsmålet var å få en dypere innsikt og forståelse for hvilke perspektiver samfunnsfaglærerne har rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Det er et ambisiøst mål og det er vanskelig å gi et ensidig svar på det forskningsspørsmålet, men det er likevel noen fellestrekk i tankene og perspektivene til samfunnsfaglærerne.

Samfunnsfaglærerne framhever global bevissthet i samfunnsfag som et sentralt aspekt av dannelsesperspektivet og læring i skolen, noe som viser en tydelig forankring i formålsparagrafen i opplæringsloven og overordnet del av læreplan. Det er en tydelig tendens i datamaterialet at samfunnsfaglærerne trekker inn globale strukturer og historiske forhold som kolonitiden rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Disse tankene kan knyttes til en avhengighetsteoretisk diskurs hvor fattige land i det globale Sør holdes tilbake av disse globale strukturene fra kolonitiden. En annen tendens er at samfunnsfaglærerne gir et uttrykk for en manglende innsikt og forståelse av det globale Sør i undervisningen, noe som knyttes til global og postkolonial bevissthet rundt «de andre» og kultur. Det å utfordre diskurser rundt makt og strukturer er også i tråd med en avhengighetsteoretisk diskurs.

Det er et større mangfold av «løsninger» på Nord-Sør-problematikk og global ulikhet blant samfunnsfaglærerne. Selv om dette kan gjøre diskursen noe utydelig, så trekkes fortsatt de globale strukturene inn i diskursen og det er en relativ konsensus om at urettferdighet må adresseres og at det må være like vilkår i den globale handelen. Det er likevel noen spor av en moderniseringsteoretisk diskurs blant «løsningene» hvor «manglende» interne forhold som infrastruktur, industri, konflikt, teknologisk utvikling, utdanning og økonomisk vekst er «barrierer for utvikling». De avhengighetsteoretiske «løsningene» trekker i større grad inn eksterne forhold som arven etter kolonitiden rundt demokratiutvikling, ressurstilgang, maktfordeling, stormakter, internasjonal politikk, konflikt og krig. Derfor er det i noen grad en inkongruens mellom «årsaker» og «løsninger» i diskursen rundt utvikling.

En siste interessant tendens er at det er en konsensus blant samfunnsfaglærerne om at utvikling vil ta lang tid eller at utvikling er vanskelig. Disse tankene samsvarer med deres egne observasjoner av elevenes manglende engasjement og interesse. Vi kan se dette i sammenheng rundt «hjelpeløshet» som en utfordring innenfor utdanning for et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap, noe jeg vil oppsummere i neste forskningsspørsmål.

5.2 Andre forskningsspørsmål

Målet til det andre forskningsspørsmålet var å se nærmere på hvilke formål samfunnsfaglærerne har i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Artikkelen til Vesterdal (2022) spurte hvilke formål «global læring» peker mot, noe jeg trekker inn i mitt eget forskningsprosjekt rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Det er en tendens at samfunnsfaglærerne i stor grad knytter global bevissthet i samfunnsfag og undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet til de tverrfaglige temaene i overordnet del av læreplan (se 1.3 *Styringsdokumenter*). Det er stort sett demokrati og medborgerskap som trekkes fram i dybdeintervjuene på spørsmål om formål i undervisningen. Derfor er det interessant at bærekraftig utvikling også trekkes fram i samfunnsfag i større grad enn tidligere, noe som kan gi andre perspektiver i diskursen rundt utvikling i lys av en alternativ retning og derfor også i utdanning for et globalt medborgerskap. Samfunnsfaglærerne gjør et tydelig skille mellom overordnet del av læreplan med de tverrfaglige temaene og hver enkelt læreplan med kompetansemål. Det er en tendens at samfunnsfaglærerne knytter global bevissthet i samfunnsfag og undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global

ulikhet opp mot et vidt formål i tråd med skolens dannelsesoppdrag. Samtidig er det en konsensus om at kompetansemålene er abstrakte og vanskelige å tolke selv om det er blitt færre kompetansemål i LK20, noe som er en utfordring med tanke på undervisningen.

Utdanning for et globalt medborgerskap kobles til demokratisk deltakelse og demokratiske verdier i undervisningen, noe som Kristin kaller for et «demokratisk mindset». Det er nokså tydelig at samfunnsfaglærerne har et klart formål om å myndiggjøre elevene til å bli aktive medborgere. I dybdeintervjuene knyttes denne myndiggjøringen til de globale strukturene i undervisningen for å engasjere i globale spørsmål, adressere kompleksitet og maktforhold i tråd med et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Da blir formålet knyttet til kritisk tenkning og ansvarlig handling som en aktiv og global medborger. Men i observasjonen av det tverrfaglige undervisningsopplegget er det en viss inkongruens mellom samfunnsfaglærerens formål med undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet og den faktiske undervisningen. Et individuelt-humanitært globalt medborgerskap blir også tydelig gjennom «det nye perspektivet» rundt bærekraftig utvikling når interne forhold framheves i større grad og et nytt «utviklingsprosjekt» knyttet til bærekraftig utvikling blir synlig i datamaterialet, noe som kan gi en utfordring med en «grønn» kolonialisme.

5.3 Tredje forskningsspørsmål

Målet til det tredje forskningsspørsmålet var å se nærmere på hvilke metoder og læringsstrategier som brukes i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Det vil naturligvis være forskjeller og et vidt spekter av metoder i den didaktiske verktøykassen hos de enkelte samfunnsfaglærerne, men det er likevel noen metoder og læringsstrategier som skiller seg noe ut i datamaterialet, samt mellom dybdeintervjuet og observasjonen.

Det er en tydelig tendens i datamaterialet at dialogen vektlegges i undervisningen sammen med kritiske refleksjoner rundt globale strukturer som opprettholder og forsterker global ulikhet. Det er også i denne dialogen at samfunnsfaglærernes tanker og formål trekkes mot en avhengighetsteoretisk diskurs og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Det er i noen grad en inkongruens mellom «årsaker» og «løsninger» i undervisningen knyttet til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, særlig i forhold til bærekraftig utvikling.

Det er også en tydelig tendens i datamaterialet at statistikk for å «sammenligne» land spesifikt nevnes i dybdeintervjuene og brukes i undervisningen som BNP per innbygger og HDI. Denne statistikken er en god introduksjon til dialogen, men de statiske målingene bør også inkludere faktorer som viser utviklingen over tid og ikke bare økonomisk vekst. Her i denne dialogen kan den avhengighetsteoretiske diskursen og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap fremmes for et mer bærekraftig og rettferdig samfunn hvis undervisningen engasjerer elevene og adresserer kompleksitet og maktforhold rundt urettferdighet. Men det er interessant at samfunnsfaglærerne forteller om manglende forkunnskaper og mindre engasjement blant elevene med tanke på den samfunnsfaglige undervisningen.

En siste interessant observasjon er at flere av samfunnsfaglærerne nevner at kompetansen rundt bruk av kart er lav blant elevene, selv om global bevissthet omtales som essensen i samfunnsfag og framstillinger av det globale Nord og det globale Sør bør ha utgangspunkt i et kart. Det er derfor interessant å se nærmere på forholdet mellom kart og statistikk for selv om kart-kompetansen er lav, så er det tydelig at statistikk som BNP per innbygger og HDI vektlegges i stor grad i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

5.4 Problemstilling

Samfunnsfaglærerne vektlegger en avhengighetsteoretisk diskurs i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Dette blir tydelig gjennom dybdeintervjuene når samfunnsfaglærerne trekker fram arven fra kolonitiden og de globale strukturene som opprettholder og forsterker global ulikhet. Det er likevel spor av en moderniseringsteoretisk diskurs rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, særlig innen bærekraftig utvikling.

Undervisningen er tydelig forankret i de tverrfaglige temaene i LK20. Det er en tydelig vektlegging av et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap i samfunnsfaglærerens tanker og perspektiver rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Men observasjonen viser en viss inkongruens mellom dybdeintervjuet og observasjonen hvor statiske målinger i stor grad brukes for å se nærmere på den økonomiske veksten rundt utvikling, noe som antyder en moderniseringsteoretisk diskurs og et individuelt-humanitært globalt medborgerskap.

Den dialogbaserte undervisningen fremmer kritisk tenkning rundt de globale strukturene som opprettholder og forsterker global ulikhet. Videre brukes metoder som «aktuelle» globale forhold og internasjonale spørsmål og i stor grad statistikk som BNP per innbygger og HDI. De mer upresise begrepene som «I-land» og «U-land» brukes, men lærerne trekker fram at begrepene problematiseres i undervisningen. Den avhengighetsteoretiske diskursen og et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap fremmes i undervisningen hvor samfunnsfaglærerne har et tydelig dannelsesperspektiv rundt «den aktive medborgeren».

5.5 Veien videre

Jeg tenker at det er minst tre ulike veier som er naturlige i en videreføring av min forskning. For det første hadde det vært interessant med et større utvalg og en høyere grad av observasjon. For det andre så hadde det vært interessant å se nærmere på styringsdokumentene rundt de tverrfaglige temaene i undervisningen. For det tredje så hadde det vært interessant å se nærmere på elevenes perspektiver rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i den videregående skolen. Det hadde også vært mulig å gjennomføre dette som en komparativ forskning mellom elevene i studiespesialiserende og yrkesfag.

Et annet aspekt rundt denne masteroppgaven er mulighetene for å gjennomføre aksjonsforskning og planlegge undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet for å fremme et kritisk-strukturelt globalt medborgerskap. Min rolle som forsker ville vært aktiv deltakelse i undervisningen med et samfunnsfagdidaktisk formål. Forskningsprosessen ville også innebære en syklisk prosess med planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon med en gjentakelse. For å generere datamateriale vil både elever og lærere inkluderes i dybdeintervjuene for å få innsikt og forståelse rundt deres refleksjoner etter undervisningen, samt se datamaterialet i lys av et lignende teoretisk rammeverk som for denne masteroppgaven med tanke på analysen. Bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema ville også vært interessant å inkludere i undervisningsopplegget i aksjonsforskningen, noe som kan dra undervisningen i en utforskende retning rundt styringsdokumentene.

Det er også andre interessante samfunnsfagdidaktiske funn som kan videreføres. Noen av disse funnene er framstilling av det globale Sør og særlig Asia og Kinas rolle som stormakt, dialogbasert undervisning som fremmer global bevissthet og nyheters rolle i samfunnsfag, begrepsbruk i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet, samt hvorfor gutter i skolen engasjeres og motiveres i undervisning rundt krig og konflikt. Men jeg kunne virkelig tenke meg å se nærmere på forholdet mellom kart og statistikk i samfunnsfag.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research*. Sage.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and practice: A development education review, Vol.3*, 40-51.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2021). Depth Education and the Possibility of GCE Otherwise. *Globalisation, Societies and Education, Vol.19(4)*, 496-509. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904214>
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and practice in post-colonial literatures* (2. utg.). Routledge.
- Bakken, M. (2021). «Jeg tror jeg ikke kan engasjere meg i dette, fordi jeg ikke har noe innflytelse på verden» [Mastergradsoppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Barley, S. R. & Kunda, G. (2001). Bringing Work Back In. *Organization Science, Vol.12(1)*, 76-95. <https://doi.org/10.1287/orsc.12.1.76.10122>
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2020). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Studentlitteratur.
- Brundtland, G., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S. A., Chidzero, B. T. G., Fadika, L. M., Hauff, V., Lang, I., Shijun, M., Marino de Botero, M., Singh, N., Nogueira-Neto, P., Okita, S., Ramphal, S. S., Ruckelshaus, W. D., Sahnoun, M., Salim, E., Shaib, B., Sokolov, V., Stanovnik, J. & Strong, M. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden Forlag.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies, Vol.38(3)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073942.pdf>
- Chandra, Y. & Shang, L. (2017). An RQDA-based constructivist methodology for qualitative research. *Qualitative Market Research, Vol.20(1)*, 90-112. <https://doi.org/10.1108/QMR-02-2016-0014>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. utg.). Sage.
- Christensen, M. B., Hallum, C., Maitland, A., Parrinello, Q., Putaturo, C., Abed, D., Brown, C., Kamande, A., Lawson, M. & Ruiz, S. (2023). *Survival of the Richest: How we must tax the super-rich now to fight inequality*. Oxfam. <https://doi.org/10.21201/2023.621477>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Clarke, V. & Braun, V. (2016). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology, Vol.12(3)*, 297-298. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

- Coffey, A. (1996). The power of accounts: Authority and authorship in ethnography. *Qualitative Studies in Education*, Vol.9(1), 61-74.
<https://doi.org/10.1080/0951839960090106>
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. SAGE Publications.
- Dicken, P. (2014). *Global Shift: Mapping the Changing Contours of the World Economy* (7th edition). Sage Publications.
- Dingwall, R. (1997). Accounts, Interviews and Observations. I G. Miller og R. Dingwall (Red.), *Context & Method in Qualitative Research* (s. 51-65). Sage.
- Dobson, A. (2006). «Think Cosmopolitanism», *Political Studies*, Vol.54, 165-184.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2006.00571.x>
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ferguson, N. (2011). *Civilization: The West and the Rest*. Penguin.
- FN-sambandet. (2022, 5. september). *Fattigdom*.
<https://fn.no/tema/baerekraftig-utvikling-fattigdom-og-befolkning/fattigdom>
- FN-sambandet. (2023, 28. juni). *Bærekraftig utvikling*.
<https://fn.no/tema/baerekraftig-utvikling-fattigdom-og-befolkning/baerekraftig-utvikling>
- Frank, A. G. (1967). *Capitalism and Underdevelopment in Latin America: Historical Studies of Chile and Brazil*. Modern Reader.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity*. The Sociology Press.
- Grimen, H. (2012). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hamlyn, D. W. (1995). History of epistemology. I T. Honderich (Red.), *The Oxford Companion to Philosophy* (s. 242-245). Oxford University Press.
- Hanvey, R. G. (1982). An Attainable Global Perspective. *Global Education*, Vol.21(3), 162-167. <https://www.jstor.org/stable/1476762>
- Hugaas, J. V., Berdinesen, H. & Olsen Sæle, O. (2024). *Vitenskapsteori: En innføring for lærerstudenter*. Dreyers forlag.

- Human Development Reports. (u.å.). *Human Development Data*.
<https://hdr.undp.org/data-center>
- Høyland, B. (2021). «Er eg kritisk nok?» Refleksivitet i didaktisk forskning. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis: Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen*. Dreyers Forlag.
- Inkeles, A. & Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern: Individual Changes in Six Developing Countries*. Harvard University Press.
- James, P. (1997). Postdependency? The Third World in an Era of Globalism and Late-Capitalism. *Alternatives, Vol.22(2)*, 205-226.
<https://doi.org/10.1177/030437549702200204>
- Johansen, A. T. (2020). *Demokratisk medborgerskap og muntlig undervisning i samfunnsfag* [Mastergradsoppgave]. Universitetet i Oslo.
- Jore, M. K. (2022). *Konstruksjoner av norskhet og vestlighet i samfunnsfaget i ungdomsskolen: En postkolonial studie av muligheter for identifikasjon i samfunnsfagundervisning* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på Vestlandet.
- Junker, B. H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. University of Chicago Press.
- Kapiszewski, D. & Karcher, S. (2021). Transparency in Practice in Qualitative Research. *PS: Political Science & Politics, Vol.54(2)*, 285-291.
<https://doi.org/10.1017/S1049096520000955>
- Khoo, S. M., & Jørgensen, N. J. (2021). Intersections and collaborative potentials between global citizenship education and education for sustainable development. *Globalisation, Societies and Education, Vol.19(4)*, 470-481.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1889361>
- Klein, J. (2018). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor: Norske styringsdokumenter og lærerstudenters representasjoner* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Landes, D. (1998). *The Wealth and Poverty of Nations: Why Some Are So Rich and Some So Poor*. Norton.
- 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.

- Maynard, M. (1994). Methods, practice and epistemology: The debate about feminism and research. I M. Maynard & J. Purvis (Red.), *Researching women's lives from a feminist perspective* (s. 10-27). Taylor and Francis.
- Opplæringsloven. (2023). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.
- Papada, E., Altman, D., Angiolillo, F., Gastaldi, L., Köhler, T., Lundstedt, M., Natsika, N., Nord, M., Sato, Y., Wiebrecht, F. & Lindberg, S. I. (2023). *Democracy Report 2023: Defiance in the Face of Autocratization*. V-Dem Institute. https://v-dem.net/documents/30/V-dem_democracyreport2023_highres.pdf
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative education*, Vol.56(2), 144-164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Pashby, K., da Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2021). Mobilising global citizenship education for alternative futures in challenging times: an introduction. *Globalisation, Societies and Education*, Vol.19(4), 371-378. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1925876>
- Pashby, K. & da Costa, M. (2021). Interfaces of critical global citizenship education in research about secondary schools in «global North» contexts. *Globalisation, Societies and Education*, Vol.19(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904213>
- Peet, R & Hartwick, E. (2015). *Theories of Development: Contentions, Arguments, Alternatives* (3. utg.). The Guilford Press.
- Pike, G. & Shelby, D. (1988). *Global Teacher, Global Learner*. Hodder and Stoughton.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Riddell, R., Ahmed, N., Maitland, A., Lawson, M., & Taneja, A. (2024, februar 15). *Inequality Inc*. Oxfam International. <https://doi.org/10.21201/2024.000007>
- Sachs, W. (Red.). (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. Zed Books.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Said, E. W. (2018). *Orientalismen: Vestlige oppfatninger av Orienten* (A. Aabakken, Overs.). Cappelen Damm (Opprinnelig utgitt 1978).
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (2. utg.). Sage.

- Scott, C. V. (1995). *Gender and Development: Rethinking Modernization and Dependency Theory*. Lynne Rienner.
- Smukkestad, O. (2008). *Utvikling eller avvikling? En innføring i økonomisk og politisk utviklingsteori*. Gyldendal Akademisk.
- Solarz, M. W. (2012). North-South, Commemorating the First Brandt Report: Searching for the contemporary spatial picture of the global rift. *Third World Quarterly*, 33(3), 559–569. <https://doi.org/10.1080/01436597.2012.657493>
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 24-28). Macmillan.
- Spivak, G. (1990). *The Post-colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*. Routledge.
- Spivak, G. C. (1999). *A critique of postcolonial reason: Toward a history of the vanishing present*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Spivak, G. (2004). «Righting wrongs», *The South Atlantic Quarterly*, Vol.103(2-3), 523-581. <https://doi.org/10.1215/00382876-103-2-3-523>
- Strand, T. (2015). Kosmopolitisme og realisme. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Vol.4(2), 1-5. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-53836>
- Sund, L. & Pashby, K. (2020). Delinking global issues in northern Europe classrooms. *The Journal of Environmental Education*, Vol.51(2), 156-170. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1726264>
- Swanson, D. M. & Gamal, M. (2021). Global Citizenship Education / Learning for Sustainability: Tensions, «flaws», and contradictions as critical moments of possibility and radical hope in educating for alternative futures. *Globalisation, Societies and Education*, Vol.19(4), 456-469. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1904211>
- The World Bank. 1987. *World Development Report*. Oxford University Press.
- The World Bank. (u.å.). *GDP (current US\$): World Bank national accounts data, and OECD National Accounts data files*. <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.MKTP.CD>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- United Nations. (2023). *The Sustainable Development Goals Report 2023: Special Edition*. United Nations. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020a). *Læreplan i Geografi (GEO01-02)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/geo01-02?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet (2020b). *Læreplan i Historie (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2020c). *Læreplan i Samfunnskunnskap (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet 15.11.2019. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01?lang=nob>
- Vesterdal, K. (2022). «De må våkne litt!»: Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol.8*, 12-28. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3490>
- Vesterdal, K., Risto, T., Klein, J., Bungum, B. & Storstad, O. (2024). *Etter LK20: Demokrati og medborgerskap i skolen* (UDIR-rapport). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://www.ntnu.no/documents/1272526547/1272693899/Etter-LK20-Demokrati-medborgerskap-skolen.pdf/29b63571-6b15-6611-6d0e-c68c2ed7821b?t=1708416135824#page33>
- Wadel, C. & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten* (3. utg.). Høyskoleforlaget.
- Werner, W. & Case, R. (1997). Themes of global education. I A. Wright & A. Sears (Red.), *Trends and Issues in Canadian Social Studies* (s. 176-193). Pacific Educational Press.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global citizenship education: Citizenship education for globalizing societies*. Austrian Commission for UNESCO.



Til rektor
_____ videregående skole,
Rogaland fylkeskommune.

Søknad om å gjennomføre dybdeintervju og eventuelt observasjon av lærere

Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og arbeider for tiden med en masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk. Jeg arbeider også som lærer ved en videregående skole i Rogaland fylkeskommune i tillegg til å være student.

Jeg vil be om samtykke til å gjennomføre dybdeintervju og eventuelt observasjon blant et utvalg lærere som underviser i samfunnsfag ved _____ skole i _____.

Formålet med forskningsprosjektet er å undersøke hva samfunnsfaglærere vektlegger i undervisningen om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. I min studie vil jeg gjennomføre dybdeintervjuer med 5-7 samfunnsfaglærere ved et utvalg av videregående skoler. Dybdeintervjuene er anonyme og vil ta omtrent 1-1,5 time. Jeg vil også spørre noen av deltakerne om jeg kan bli med i undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og/eller global ulikhet som ikke-deltakende observatør, hvis det er mulig. Det er mulig å bare samtykke til intervju også.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deltakerne hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Materialet vil kun brukes i masteroppgaven. Jeg vil analysere funn opp mot teori og tidligere forskning. Ved ferdigstilling vil alt materiale destrueres. Deltakerne kan få innsyn etter henvendelse.

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

Med vennlig hilsen
Øystein Langeland

Tlf: _____
E-post: oyslan@ntnu.no

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter (lærerne)



Samtykke til dybdeintervju

Til *lærer*
_____ videregående skole,
Rogaland fylkeskommune.

Vil du delta i forskningsprosjektet Globale forhold og internasjonale spørsmål?

Jeg er student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og arbeider for tiden med en masteroppgave innenfor samfunnsfagdidaktikk. Jeg arbeider også som lærer ved en videregående skole i Rogaland fylkeskommune i tillegg til å være student.

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva samfunnsfaglærere vektlegger i undervisningen om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet. Du får denne forespørselen fordi du underviser i samfunnsfag og rektor ved din skole har satt meg i kontakt med deg. I min studie vil jeg gjennomføre dybdeintervjuer med 5-7 samfunnsfaglærere ved et utvalg av videregående skoler.

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet. Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Dybdeintervjuet er anonymt og vil omtrent ta 1-1,5 time. Jeg vil også spørre noen av deltakerne om jeg kan bli med i undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og/eller global ulikhet som ikke-deltakende observatør hvis det er mulig, men du kan velge å bare samtykke til intervju. Materialet vil kun brukes i masteroppgaven. Ved ferdigstillelse vil alt materiale destrueres. Deltakere kan få innsyn etter henvendelse.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen
Øystein Langeland

Tlf: [REDACTED]
E-post: oyslan@ntnu.no

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

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informanter (lærerne)

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes ca. i løpet av august 2024. Materialet vil kun brukes i masteroppgaven. Ved ferdigstilling vil alt materiale/alle opplysningene da destrueres.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Øystein Langeland, tlf. [REDACTED], e-post adr. oyслан@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 73984040.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i dybdeintervju

- å delta i observasjon (hvis det er mulig)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

(Signert av prosjektdeltaker/informant, dato)

Intervjuguide

Tittel: Globale forhold og internasjonale spørsmål

Undertittel: En kvalitativ studie av undervisningen til samfunnsfaglærere i den videregående skolen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet.

Problemstilling: Hva vektlegger samfunnsfaglærere i den videregående skolen i undervisningen om Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Forskningsspørsmål 1: Hvilke tanker har samfunnsfaglærere rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke formål har samfunnsfaglærere med undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Forskningsspørsmål 3: Hvilke metoder bruker samfunnsfaglærere i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

Semistrukturerte dybdeintervjuer med samfunnsfaglærere i den videregående skolen

Tid pr. intervju: ca. 1 – 1,5 time.

Oppstart av dybdeintervjuet: Forteller om prosjektet, bakgrunn og gjennomføring, informantens anonymitet og rett til å avbryte intervjuet etc.

1. **Informantens bakgrunn** (utdanning, erfaring, internasjonal erfaring)?

Hvilke tanker har samfunnsfaglærere rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

2. Hvilken betydning eller rolle har global bevissthet for deg som lærer?
 - Hvordan vil du definere global bevissthet? *Hva legger du i begrepet?*
3. Hva definerer du som Nord-Sør-problematikk? *Hva handler det om?*
 - *Hvordan fremstilles det globale Nord og det globale Sør?*
 - *Hvis forskjeller nevnes: Hva er disse forskjellene, og hvordan fremstilles disse i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk?*
 - *Brukes andre begreper enn det globale Nord og det globale Sør?*
4. Hva tenker du er de viktigste årsakene til global ulikhet?
 - *Hvis de nevner mange årsaker, utfordre dem til å rangere disse til f.eks. de tre viktigste årsakene til global ulikhet.*
5. Hvilke temaer tar du opp i undervisningen knyttet til Nord-Sør-problematikk og/eller global ulikhet? **Gi eksempler med begrunnelse.**
 - *Hvis krig og konflikt blir nevnt:*
 - Hva vektlegger du når du arbeider med krig og konflikt?
 - Hvilke kriger og konflikter brukes i undervisningen?
 - Hva vil du at elevene skal lære om krig og konflikt?
 - *Hvis kolonialisme blir nevnt:*
 - Hva vektlegger du når du arbeider med kolonialisme?
 - Hvilke kolonier (og/eller kolonimakt) brukes i undervisningen?
 - Hva vil du at elevene skal lære om kolonialisme?

(Andre relevante tema blir fulgt opp på samme måte ved å spør om vektlegging, eksempler og ønsket læringsutbytte).

Tilleggsspørsmål for informantene med internasjonal erfaring: Hvilken betydning eller rolle har din internasjonale erfaring for deg som lærer?

- *Hvordan bruker du din internasjonale erfaring? **Gi eksempler.***

Hvilke formål har samfunnsfaglærere med undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

6. Hvilke formål har du med undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i samfunnsfag? **Gi begrunnelse.**

7. Hva er viktig for deg at elevene «sitter igjen med» (*læringsutbytte*) etter undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

- Hvis (*samfunns-*)*kritisk tenkning* og/eller *kritisk bevissthet* blir nevnt:
 - Hva definerer du som (*samfunns-*)*kritisk tenkning* og/eller *kritisk bevissthet*? **Gi eksempler.**
 - Hvordan arbeider du med (*samfunns-*)*kritisk tenkning* og/eller *kritisk bevissthet*? **Gi eksempler.**
 - Hvorfor skal elevene lære (*samfunns-*)*kritisk tenkning* og/eller *kritisk bevissthet*? **Gi eksempler.**
- Hvis *kildekritikk* blir nevnt:
 - Hva definerer du som *kildekritikk*? **Gi eksempler.**
 - Hvordan arbeider du med *kildekritikk*? **Gi eksempler.**
 - Hvorfor skal elevene lære *kildekritikk*? **Gi eksempler.**

(Andre relevante tema blir fulgt opp på samme måte ved å spør om definisjon, metodevalg og begrunnelse).

8. Hvordan trekkes overordnet del, læreplan i samfunnskunnskap og andre samfunnsfag, ulike kompetansemål, kjerneelementer, tverrfaglige tema og andre relevante styringsdokumenter inn i undervisning knyttet til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

9. Hvilken betydning eller rolle syns du undervisning rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet bør ha i samfunnsfag? **Gi begrunnelse.**

Hvilke metoder bruker samfunnsfaglærere i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?

10. Hvilke metoder og læringsstrategier bruker du i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet? *Hvordan arbeider du med Nord-Sør-problematikk og global ulikhet i undervisningen?*
 - Kan du begrunne hvorfor du velger disse tilnærmingene?
 - Hvilke lærebøker og/eller andre læremidler bruker du i undervisningen rundt Nord-Sør-problematikk og global ulikhet?
 - Hvilke kilder bruker du ved undervisningsplanleggingen?
 - Hvis *nyheter* blir nevnt: Hvilke nyhetskilder bruker? Hvordan brukes nyhetene i undervisningen? Hvilken rolle har nyhetene i undervisningen eller blant elevene?
 - Hvilket syn på verdens utvikling preger kildene?
 - Hva går bra? Hva går dårlig?
11. Hva syns du er de største utfordringene når det gjelder undervisning knyttet til Nord-Sør-problematikk og global ulikhet? *Utfordringer knyttet til tema og/eller innhold, metode, rammer som tid, ressurser, kompetanse, elevenes interesse og motivasjon etc.*
12. **Informantens kommentarer/avsluttende kommentarer** (andre kommentarer, spørsmål, innspill og/eller tilbakemeldinger etc.).

Vedlegg 5: Observasjonsskjema med eksempel på loggskrivning

<p>Deskriptiv (beskrivende): Hva-spørsmålet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan legges undervisningen opp? • Hvordan reagerer elevene på opplegget? <p>Del 1 (tirsdag 5. mars kl. 08:00-09:45) – Oppstart</p> <ul style="list-style-type: none"> • Geografi- og samfunnskunnskapstimer. • Tverrfaglig undervisningsopplegg. • Klasse med 28 elever. <p>Thor gir praktisk informasjon om mappestruktur i den digitale læringsplattformen, den lokale læreboka og lignende.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Så går han gjennom relevante kompetansemål: <ul style="list-style-type: none"> ○ Samfunnskunnskap: «Drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i et globalt og bærekraftig perspektiv». ○ Geografi: «Gjøre rede for årsaker til demografiske endringer og drøfte ulike levekår i forskjellige deler av verden». <p>Thor: «Kompetansemålene er ganske like. Alle har nok hatt om den demografiske overgangsmodellen». Så spør han:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ «Hva er den demografiske overgangsmodellen?». <p>Elevene svarer at det er studier av folk som kjønn, alder, arbeid og så videre. Thor poengterer at «demos» er «befolkningslære».</p> <p>Thor: «Her blir det en del begreper, men den demografiske overgangsmodellen er pugg, så den husker dere».</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nevner flere kompetansemål: <ul style="list-style-type: none"> ○ Samfunnskunnskap: «Utforske en utfordring eller konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå og drøfte hvordan utfordringen eller konflikten påvirker forskjellige grupper». • Thor: Trekke inn en global konflikt. 	<p>Mine analyser, tanker og vurderinger til opplegget</p> <p>Global bevissthet og globalt medborgerskap, utviklingsteoretiske diskurser og postkoloniale studier som analytisk rammeverk.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trekker inn økonomisk vekst innenfor bærekraftig utvikling. • Modernistisk diskurs? • Trekker inn problematikk rundt økonomisk vekst. Thor: «Kan det gå i lengden». Nevner kapitalistisk system når han går gjennom kompetansemålene knyttet til opplegget. • Det er flere kompetansemål på tvers av fag (tema). • Det virker ut som at elevene har et modernistisk syn på årsaker og løsninger rundt global ulikhet og fattigdom. • Thor nevner ofte økonomisk vekst. • Thor vektlegger den demografiske overgangsmodellen. • Thor nevner også at naturfag ofte har «tatt» bærekraftig utvikling, men slår fast at bærekraftig utvikling er omfattende. Det handler også om økonomisk vekst, ifølge Thor. • Mye dialog mellom Thor og elevene.
--	--

Vedlegg 6: Godkjenning av forskningsprosjekt

 Norsk ▾ Øystein Langeland ▾

[Meldeskjema](#) / [Globale forhold og internasjonale spørsmål](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
105500	Automatisk 	10.10.2023

Tittel
Globale forhold og internasjonale spørsmål

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Jørgen Klein

Student
Øystein Langeland

Prosjektperiode
18.10.2023 - 30.08.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.08.2024.

[Meldeskjema](#) 

Grunnlag for automatisk vurdering
Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet
Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

