

Biokulturelt mangfold som paradigmeskifte i tolkningen av
Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)

Camilla Louise Bieske

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i Interkulturelt arbeid

Antall ord: 26.326

(15.05.2023)

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til oppgaven.

Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

Formålet med denne studien er å bidra til en utvidelse og nyansering av begrepsforståelsen knyttet til bærekraftig utvikling, og styrke interkulturelle og eksistensielle perspektiver i skolens tilnærming til UBU.

Bærekraftig utvikling har vært og er et stadig mer aktuelt tema både globalt, men også i norsk utdanningskontekst. Det er også norsk utdanningskontekst som er satt som denne studiens rammeverk. Studiens to hovedbegreper *Bærekraftig utvikling* (BU) og *Biokulturelt mangfold* (BKM), som representerer to ulike tilnærminger til bærekraftig arbeid.

BU, med utgangspunkt i Brundtland-definisjonen (1989), fokuserer på sammenhengen mellom samfunn, miljø og økonomi, og at dagens forbruk ikke skal frarøve fremtidige generasjoner i å få dekket sine behov. Denne tilnærmingen ligger til grunn for det norske forskningsfeltet *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU), og fungerer som et rammeverk i utviklingen av det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling i læreplanverket LK20. BKM er fortsatt et forholdsvis ukjent begrep i norsk kontekst, og har en tydeligere interkulturell profil der det overordnede målet er å arbeide for kulturelt- biologisk- og språklig mangfold. Ved å gjennomføre en kritisk diskursanalyse vil det utforskes hvordan læreplanverket LK20 tolker bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema. Videre drøftes resultatene opp mot tilnærmingen til BKM, for å vurdere hvorvidt denne tilnærmingen kan tilføre nye interkulturelle perspektiver til læreplanens tolkning av UBU.

Søkeord: bærekraftig utvikling, biokulturelt mangfold, diskurs, kritisk refleksjon, eksistensielle spørsmål.

Abstract

The purpose of this study is to contribute to an expanded and more nuanced understanding of concepts related to sustainable development, and to strengthen intercultural and existential perspectives in the school's approach to Education for sustainable development (ESD).

Sustainable development has been and is an increasingly relevant topic globally, but also in the Norwegian educational context. The Norwegian educational context is also the framework set for this study. The study's two main concepts are *Sustainable Development* (SD) and *Biocultural Diversity* (BCD), which represent two different approaches to sustainability.

SD, based on the Brundtland definition (1989), focuses on the interconnectedness between society, the environment and the economy, and that today's consumption should not deprive future generations of having their needs met. This approach forms the basis of the Norwegian research field of ESD, and serves as a framework in the development of the interdisciplinary subject of sustainable development in the LK20 curriculum. BCD is still a relatively unknown term in the Norwegian context, and has a clearer intercultural profile where the overall goal is to actively promote cultural, biological and linguistic diversity. Through a critical discourse analysis, the main goal will be to explore how the LK20 curriculum interprets sustainable development as an interdisciplinary topic. The results are then further discussed against the approach to BCD, in order to assess whether this approach can add new intercultural perspectives to the curriculum's understanding of ESD.

Keywords: sustainable development, biocultural diversity, discourse, critical reflection, existential questions.

Forord

Dette prosjektet har vært overveldende, utmattende og skremmende. Punktum. Neste setning. Jeg har vært overveldet av nye spørsmål, og like mange spennende svar. Det har vært utmattende for et kreativt hode å forholde seg til systematisk skriving og akademiske regler, og det har vært skremmende og daglig måtte oppholde seg utenfor sine egne komfortsoner. Tross dette er jeg takknemlig over å være privilegert nok til å kunne bruke tid og krefter på å skrive om et tema jeg brenner for, nemlig å gi mer plass i samfunnet for kritisk tenkning, eksistensielle tema og komplekse spørsmål og til slutt tid. Etter min mening er naturen et levende eksempel på disse fire begrepene. Jeg håper herved å plante noen frø hos leseren, som kan inspirere til økt relasjonell bevissthet overfor mennesker, naturen og måten vi alle kommuniserer på.

Det er mange jeg må takke! For det første ønsker jeg å takke mine reflekterte og varme studievenninner som har stilt opp med støtte og spark der det trengs. Takk til deg kjære Queyhee, for lesing og språkhjelp. En ekstra stor takk til min gode lille familie, Mathias, Max, Jasmin og Annabelle, for heiarop, klemmer og oppmuntrende ord, og ikke minst for tålmodigheten vist gjennom tre lange år. En varm takk går også til Geir Barlaup, som heiet meg i gang med denne masteren og fordi du trodde på prosjektet!

Sist, men absolutt ikke minst: En stor takk til min veileder Frédérique Børhaug for din usedvanlige tilstedeværelse, og intuitive og engasjerte veiledning gjennom hele skriveprosessen. Som selvutnevnt «metaformisbruker» er jeg svært takknemlig for at du våget å løse meg over det stormfulle akademiske hav. Faren for et «stang-ut resultat» hadde garantert vært av overveldende proporsjoner uten dine klare råd.

For å avslutte dette forordet vil jeg sitere min sønn på 10 år, som en dag kom til meg med følgende spørsmål: - "Mamma, om vi mennesker skal passe på naturen, hvordan gjør vi det når mennesker og natur har ulike språk?"

Min kjære sønn, jeg håper aldri du slutter å stille dette spørsmålet, og jeg skal gjøre mitt beste for å finne et svar sammen med deg i denne oppgaven.

Camilla

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1.1	Formål, avgrensing og problemstilling.....	1
1.2	Begrepsavklaringer	2
1.3	Bærekraftig utvikling (BU), et komplekst begrep.....	3
1.3.1	Internasjonal definisjon på BU	3
1.3.2	Samfunnsmessige-, økonomiske- og miljømessige dimensjoner i BU.....	4
1.3.3	FNs bærekraftsmål	5
1.3.4	Utfordringer med, og kritiske perspektiver til BU.....	6
1.4	Oppgavens struktur	8
2	UBU i norsk skolediskurs og praksis	9
2.1	Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)	9
2.1.1	Bærekraftsdidaktikk, undervisning <i>om, i og for</i> bærekraftig utvikling	11
2.1.2	Bærekraftsmål 4: Utdanningens rolle i BU.....	12
2.1.3	UBU i norsk skole: Noen kritiske perspektiver	13
2.2	Bærekraftig utvikling og kompetansemål i læreplanen LK20	14
2.2.1	Et tverrfaglig tema i LK20	15
2.2.2	Faglig kritikk av UBU: Gap mellom teori og undervisningspraksis?.....	16
2.3	UBU som utforskende interkulturell undervisning	17
2.3.1	Økologisk relasjonsbygging i møte med eksistensielle spørsmål om livet	17
2.3.2	Bærekraftig demokratisk kultur: Europarådets «butterfly» modell i samspill med UBU	18
2.4	Oppsummerende refleksjoner	20
3	Biokulturelt mangfold, et innovativt og eksplorerende begrep i UBU	22
3.1	Hva går begrepet biokulturelt mangfold ut på?.....	22
3.1.1	En kombinasjon av ulike livsdimensjoner: Natur og Kultur	24

3.1.2	Natur som språklig- og kulturelt situert erfaring	25
3.2	FNs mål 4.7 og biokulturelt mangfold	27
3.2.1	En kort presentasjon av FNs mål 4.7 med vekt på kultur	27
3.2.2	Bærekraftdidaktikk, betydning av interkulturell kommunikasjon	27
3.3	Terralingua's arbeid med BKM	29
3.3.1	Et vern av urbefolkningsgrupper	30
3.3.2	En redefinering av læreplaninnhold	31
3.4	Oppsummerende perspektiver knyttet til UBU og BKM	32
4	Oppgavens metodologiske og metodiske forankring	35
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring	36
4.1.1	Hermeneutikk og tekstforståelse	36
4.1.2	Sosialkonstruktivismen: Språkets påvirkning på verdensbildet	38
4.2	Oppgavens metodiske tilnærming: En praksisnær og kritisk dokumentanalyse	39
4.2.1	Dokumenttekster: En deskriptiv tilnærming til teksten	41
4.2.2	Dokumentsaker: Kontekst og mening	41
4.2.3	Tre kriterier for kritisk diskursanalyse	42
4.3	Interkulturell kritisk refleksjon: Et annet kategoriseringsverktøy	43
4.4	Begrunnelse for utvalg av tekster	45
4.5	Operasjonalisering	46
4.6	Forskningsetiske refleksjoner	49
5	Kritisk analyse, og individuell drøfting av datafunn	52
5.1	Kunnskapsløftet LK20 og LK20S	52
5.2	Gruppe 1, Tekst A: Overordnet del	53
5.2.1	Presentasjon og analytiske funn: Dokumenttekster	54
5.2.2	Analytiske funn: Dokumentsaker	55
5.2.3	Drøfting av funn i tekst A	56

5.3	Gruppe 2, Tekster BS, BN, BMS: Læreplaner i norsk og tilhørende kunnskapsmål ..	59
5.3.1	Presentasjon og analytiske funn: Dokumenttekste	60
5.3.2	Analytiske funn: Dokumentsaker	61
5.3.3	Drøfting: Tekster BS & BN & BMS	63
5.4	Gruppe 3, Tekster CS og CN: Læreplaner i samfunnsfag og tilhørende kunnskapsmål	65
5.4.1	Analytiske funn: Dokumenttekster	66
5.4.2	Analytiske funn: Dokumentsteder	67
5.4.3	Drøfting: Tekster CS & CN	70
5.5	Gruppe 4, Tekster DS og DN: Læreplaner i naturfag og tilhørende kunnskapsmål ..	71
5.5.1	Analytiske funn: Dokumenttekster	72
5.5.2	Analytiske funn: Dokumentsaker	73
5.5.3	Drøfting: Tekster DS & DN.....	75
5.6	Læreplaner i kristendom, religion, livssyn og etikk og tilhørende kunnskapsmål	76
5.6.1	Analytiske funn: Dokumenttekster	77
5.6.2	Analytiske funn: Dokumentsaker	78
5.6.3	Drøfting: Tekster ES & EN.....	79
5.7	Oppsummering kapittel 5.....	80
6	Overordnet drøfting: Tre nivåer av interkulturell refleksjon.....	81
6.1	Presentasjon av hovedfunn i analysen.....	81
6.2	Fra instrumentell-antroposentrisk til et kritisk-økologisk verdensbilde.....	83
7	Konklusjon	90
7.1	Avslutning	91
	Litteraturliste.....	92

1 Innledning

Ønsket om å gjennomføre denne studien bunner i en dyp interesse for eksistensielle temaer generelt, og knyttet til bærekraft og pedagogikk spesielt. Erfaring fra flere yrkesområder viste det samme mønsteret, en manglende vilje og evne til å trekke å vurdere perspektiver og sammenhenger som ligger utenfor menneskets umiddelbare situasjon. Etter en introduksjon til interkulturell pedagogikk ble det vekket et ønske om å forfølge disse refleksjonene og å bidra til å knytte det interkulturelle fagfeltet tettere til bærekraftsdiskursen. Forskning viser at det fortsatt er urfolk og kulturelle minoriteter som trekker det korteste strået når tiltak for en bærekraftig utvikling diskuteres (FN, 2021; Maffi & Woodley, 2010; Terralingua, u.å.). Om ikke minoritetsperspektivet inkluderes og verdsettes vil det være stor sjanse for at tiltak slår feil og at diskriminering, sosial urett og tap av biologisk- og kulturelt mangfold eskalerer (IPCC, 2022, s. 28).

1.1.1 Formål, avgrensing og problemstilling

FNs bærekraftsmål 4.7, gjør det klart at “verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling” er viktige verktøy i arbeidet for å oppfylle bærekraftsmålene (FN, 2023). Etter *kunnskapsloftets* innføring i 2020 ble det tydeliggjort at kritisk tenkning, etisk bevissthet og kulturelt mangfold er viktige verdier og prinsipper for opplæringen i grunnskolen (UDIR, 2017, s. 5-7). Formålet med studien er å kartlegge i hvilken grad disse prinsippene og verdiene følges opp i et utvalg av læreplanens tekster, og komme med eventuelle forslag til hvordan forståelsen av begrepet biokulturelt mangfold (BKM) kan bidra til å styrke de interkulturelle perspektiver i LK20’s tilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).

Det teoretiske grunnlaget er omfattende for å ha et stødig utgangspunkt for en nyansert diskursanalyse rundt læreplanverkets tolkning av *bærekraftig utvikling* (BU) og *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU). Dette inkluderer forskning rundt forståelsen av, og praktisering

for *biokulturelt mangfold* (BKM). Hovedtyngden av teorien er hentet fra relevante norske forskere som har forsket på BU og skolens praktisering av UBU, samt noe internasjonal forskning, relevant for å redegjøre for BKM og eksistensielle temaer tilknyttet BU.

Studiens hovedproblemstilling er:

Hvordan kan begrepet biokulturelt mangfold bidra til en interkulturell kritisk refleksjon i fortolkningen av utdanning til bærekraftig utvikling (UBU) i læreplanverket LK20?

For å avgrense det teoretiske grunnlaget er det valgt to underspørsmål. Det første spørsmålet besvares i kapittel 2:

- *Hva kjennetegner utdanning til bærekraftig utvikling (UBU) i skolen, og hva sier forskning om arbeidet med bærekraftig utvikling (BU) i norsk skole?*

Andre underspørsmål besvares i kapittel 3:

- *Hva er biokulturelt mangfold (BKM) og hvordan kan dette begrepet relateres til UBU?*

1.2 Begrepsavklaringer

I denne studien er det lagt vekt på å bruke hovedsakelig norske begreper der det er mulig, også i metodedelen (troverdighet, pålitelighet osv.). Dette henger sammen med et ønske om å støtte norskspråklig forskning der norske ord og begreper benyttes. Ved å benytte engelske begreper kan dette være med på å utvanne det norske akademiske språket og gi et inntrykk av at engelske begreper er av høyere status. Ved bruk av internasjonal forskning der begreper er skrevet på engelsk, brukes originalspråket

1.3 Bærekraftig utvikling (BU), et komplekst begrep

I skrivende stund i 2023 skal det godt gjøres å *ikke* ha fått med seg begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling. Allikevel kan det være utfordrende å gi en god beskrivelse av hva disse begrepene egentlig betyr. Meningsinnholdet endrer seg nemlig noe alt etter hvilke fagtradisjoner begrepene ses i lys av, hvilke verdier som ligger til grunn for forståelsen og om bærekraft anses som et mål eller et middel (Sinnes, 2021, s. 29; Vetlesen & Henriksen, 2022, s. 66-69). Ordet i seg selv henviser til noe som opprettholdes over tid, som det engelske ordet *sustainable*.¹

1.3.1 Internasjonal definisjon på BU

Bærekraftig utvikling (BU) har fått økende internasjonal oppmerksomhet siden slutten av 1980-tallet (Klein, 2020, s. 17). I 1987 introduserte Brundtland-kommisjonen begrepet bærekraftig utvikling også i norsk kontekst. Kommisjonens definisjon lyder som følger: «Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at fremtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (WCDE, 1987). Det fordrer til en form for hensyntagen, der den enes tilfredsstillelse ikke bør gå utover den andres muligheter for sin tilfredsstillelse (Sinnes, 2021, s. 29). Denne definisjonen er både rost og kritisert for sin åpne formulering og dets rom for tolkning. Filosofen Arne Næss applauderte definisjonens åpenhet og mente at dette var grunnen til at den kunne signeres av mange politikere selv med motstridende politiske oppfatninger (Vetlesen & Henriksen, 2022, s. 93-94). Kritikken peker derimot på hvordan et slikt tolkningsrom kan kamuflere makt- og interessekonflikter (Klein, 2020, s. 17). For hva vil det egentlig si å få sine behov tilfredsstilt, og hvilke typer behov er det snakk om? Dette er et klart verdispørsmål der spenninger kan oppstå i hvordan mennesker vurderer egne kontra naturens behov. Relasjonen mellom menneske og natur preges av denne verdivurderingen,

¹Store Norske Leksikon: <https://snl.no/b%C3%A6rekraft>

om naturen anses å ha en egenverdi, eller om verdien måles etter hvilken nytteverdi den har for mennesket (Klein, 2020, s. 22).

Denne korte introduksjonen har presentert bærekraftbegrepets kompleksitet både når det gjelder den åpne definisjonen fra 1987 og en utvidet forståelse av bærekraftig utvikling 35 år etter at denne definisjonen ble introdusert i det offentlige rom. Videre oppsummeres kort hvordan FNs bærekraftsmål danner et grunnlag for bærekraftsarbeid verden over, og hvilke utfordringer og dilemmaer som kan oppstå når bærekraftstiltak skal utformes med utgangspunkt i ulike verdisyn.

1.3.2 Samfunnsmessige-, økonomiske- og miljømessige dimensjoner i BU

En bærekraftig utvikling for å imøtekomme fremtidige generasjoners behov handler om samspillet mellom menneske og samfunn, økonomi, og natur og miljø som veves sammen i et ubrytelig nettverk (Sinnes, 2021, s. 29).



Det tredelte perspektivet kan forklares ved at klimaendringer har stor påvirkning på sosiale og økonomiske forhold samtidig som økonomiske og sosiale valgalternativer har også stor

² <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

påvirkning på videre miljø og klimaendring. Miljø- og klimadimensjonen omhandler temaer som naturkatastrofer, naturressurser og biologisk mangfold. Fattige land rammes ofte hardere av klimaendringer, og med svekkede økonomiske rammevilkår er det utfordrende å bygge opp igjen by og landskap etter naturkatastrofer. Gapet mellom fattige og rike land i verden kan skape grobunn for politisk konflikt og sosial splittelse og hindre arbeidet for en bærekraftig utvikling der en slik omlegging blir for kostbar. Økonomisk vekst kan dessuten bli et dilemma i bærekraftsdiskursen fordi dette målet kan virke motstridende til andre bærekraftsmål (mål 13-15) (FN-sambandet, 2021).

BU var lenge et begrep som sto sterkest forankret i en naturvitenskapelig tradisjon. Men gradvis har det blitt tydeligere at klimakrisen er et tverrfaglig fenomen, og at sosial ulikhet, menneskerettighets-problematikk og krav om økonomisk vekst også er faktorer i utviklingen (Klein, 2020, s. 21). Klein bruker på denne måten begrepet *flerskalaperspektiv* om hvordan bærekraftstiltak skal tilpasses flere ulike geografiske nivåer, globalt, nasjonalt, regionalt og lokalt (Klein, 2020, s. 23-24).

Dette viser at BU er et komplekst tema der ulike verdiprioriteringer vil finne sted. Her trengs en bevissthet rundt dilemmaer som kan oppstå i situasjoner der enkelte dimensjoner kan få en forrang foran andre.

1.3.3 FNs bærekraftsmål

I 2015 vedtok FN en rekke universelle bærekraftsmål som skal gjelde i alle FN's medlemsland. Alle de 193 medlemslandene vedtok samme hovedmål; «FNs bærekraftsmål er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN, 2023; Meld. St. 40, (2020-2021), s. 5). Målene består av 17 hovedmål og 169 delmål, og er arbeidet frem i en demokratisk prosess der ikke bare deltakerland fikk komme med sine innspill, men også frivillige organisasjoner og sivile aktører.



Bærekraftsmålene³

Bekjempelse av fattigdom har stått på FNs dagsorden helt siden organisasjonens opprettelse i 1946, mens miljøproblematikken ble introdusert på Stockholm-konferansen i 1972 (Meld. St. 40, (2020-2021), s. 5). Brundtland-kommisjonen (1987) sin definisjon på bærekraftig utvikling ble diskutert på Rio-toppmøtet i 1992. Resultatet av denne utviklingen resulterte i Tusenårsmålene, som ble vedtatt i 2000 hovedmål om å bekjempe fattigdom. Utarbeidingen av Tusenårsmålene har vært kritisert for å være lite demokratisk, og at prosessen bar preg av at fattige land burde innordne seg de rike (Klein, 2020, s. 18). Det var en treårig prosess som til slutt resulterte i bærekraftsmålene i 2015, med økt fokus på sosial ulikhet og miljøspørsmål. Med slagordet «*Leaving no one behind*» oppfordres medlemsland til å ta hensyn til minoritetsgrupper, mennesker med nedsatt funksjonsevne, flyktninger, jenter og urfolk (FN Sambandet, 2023).

Norges største utfordringer handler om store temaer som utslipp, overforbruk og opprettholdelse av økosystemer (SDG index, 2022).

1.3.4 Utfordringer med, og kritiske perspektiver til BU

Da denne studiens fagfokus ligger innenfor skole og utdanning som bærekraftsarena, nevnes det i dette avsnittet noen få sentrale eksempler på ulike typer utfordringer ved og faglig kritikk av den generelle forståelsen og praktiseringen av bærekraftig utvikling. Slike

³ <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/last-ned-grafikk>

utfordringer kan være manglende bærekraftstiltak til tross for at kunnskap er lett tilgjengelig, populisme og klimafornektelse, kritisk blick på en overdreven tro på teknologi og et vekstorientert samfunn, og verdikonflikter basert på eksistensielle ulikheter i syn på kultur og natur.

Sinnes (2021) peker på at selv om kunnskap er lett tilgjengelig, er det ikke dermed sagt at handlinger følger holdninger. Klimaendringer og naturkatastrofer som rammer andre deler av verden enn der man selv bor, kan være utfordrende for enkeltindivider å forholde seg til og sammenhengen mellom egne valg og klimakonsekvenser kan virke fjern (s. 37-39).



Figur basert på webkunstner "Lute".⁴

Populisme og markedsliberalisme er faktorer som kan motarbeide nødvendig fremdrift i bærekraftsarbeidet ved bruk av en retorikk der skylden plasseres på utenforliggende omstendigheter, og at bærekraftstiltak blir en trussel for egen velferd (Vetlesen, 2022, s. 27-30). Et annet moment er politisk fornektelse som kan oppstå når klimaendringer eksempelvis settes opp et sosialt produsert narrativ om den norske nasjonen som et rettfærdig og moralsk folk og som ikke burde stå ansvarlig for mangfoldssødeleggelse og forsuring av hav (Vetlesen, 2022, s. 36-39).

⁴ Tegningen viser et dilemma, om det personlige engasjementet i møte med økende klimaendringer og behov for samfunnsmessige endringer. <https://knowyourmeme.com/memes/who-wants-change-who-wants-to-change>

Noe som preger bærekraftsdiskursen i Norge er troen på grønn teknologi. O'Brien kritiserer en «business as usual» policy hvor tilnærmingen til BU har for ensidig fokus på fysiske prosesser i naturen, utslippstall og forskningsstatistikk (Leichenco & O'Brien, 2020). Selv om slik forskning er viktig, forsvinner mennesket som handlende og verdiskapende individ til periferien av regnestykket. O'Brien etterlyser derfor en økt forståelse for de emosjonelle, psykologiske og sosiale dimensjonene av klimadebatten, og refleksjon rundt hva som har ført til denne klimakrisen i utgangspunktet (O'Brien, 2012).

Alle overnevnte utfordringer og kritiske perspektiver åpner for verdidilemmaer av en eksistensiell art, og flere av spørsmålene utdypes i kapittel tre. Tiltak bærer tydelig preg av hvilken fagtradisjon som vektlegges i de tre nevnte dimensjonene (Børstad et. al, 2021; Sinnes, 2021, s. 114; Ritter, 2021). Slike grunnlagsspørsmål er utfordrende å jobbe med i skolen, og kapittel to skal se nærmere på utviklingen av utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) i norsk skolekontekst.

1.4 Oppgavens struktur

Denne studien er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 redegjør for studiens opphav og formål, og en presentasjon av begrepet bærekraftig utvikling (BU). Kapittel 2 og 3 utgjør studiens teoretiske grunnlag, og svarer på første og andre underspørsmål. Kapittel 4 er metodedelen, der det redegjøres for vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metode, utvalg av datagrunnlag og etiske refleksjoner. Kapittel 5 presenterer analytiske funn, og første drøftingsrunde av analyseresultatene. Kapittel 6 inneholder en overordnet diskusjon av samlede hovedfunn, mens konklusjon og avslutning kommer i studiens siste kapittel 7.

2 UBU i norsk skolediskurs og praksis

Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er et stort, mangfoldig og fremtidsrettet fagfelt. I norsk kontekst er forskningsmiljøet rundt UBU i startfasen, og flertallet av forskerne på feltet har naturfaglig bakgrunn (Kvamme & Sæther, 2019, s. 28). UBU handler om å bygge opp en helhetlig forståelse av BU i læringsinnhold, pedagogikk, læringsmiljø og måling av resultater. Målet er å bidra til at individer kan bygge nye kompetanser som kan styrke evnen til å forstå kompleksiteten i BU og bygge opp en handlekraft til å påvirke politisk og systemisk (UNESCO, 2017, s. 7).

Dette kapittelet søker å besvare hovedproblemstillingens første underspørsmål: *Hva kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) i skolen, og hva sier forskning om arbeidet med bærekraftig utvikling (BU) i norsk skole?*

2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)

Læringsinnholdet vil være under stadig utvikling ettersom det gjennomgående skal være aktuelt i tiden, være forankret i studentenes kontekst og ha fokus på viktige og varierte kompetanser for BU (Sinnes, 2021, s. 55). FNs og UNESCOs langsiktige mål er ikke bare at alle land innlemmer bærekraftig utvikling i sine læreplaner, men på alle nivåer av utdanningssystemet (s. 18-20; FN, 2022). For at relevant forskning, bærekraftsmål og lovtekster skal overføres til god praksis og utvikling, viser Sinnes til essensielle elementer som bør være til stede i UBU (2021, s. 55).

- For det første må kunnskapen som formidles være faglig oppdatert. Forskning knyttet til UBU er i rask utvikling, og det er både viktig og krevende for lærere å holde seg oppdatert på fagfeltet (s. 56).
- For det andre stilles det krav til tverrfaglig arbeid siden ingen problemstillinger eksisterer i et vakuum, men mer som et edderkoppnett. Dras det i en tråd vil resten av nettet påvirkes. Eksempelvis er ikke fattigdom kun et økonomisk anliggende, og

klimaendringer kan ikke forklares utelukkende fra et naturvitenskapelig perspektiv (Klein, 2020, s. 21).

- For det tredje må kunnskapen som formidles knyttes til elevenes kontekst. Hva som oppfattes som bærekraftig praksis i Norge kan være ganske annerledes enn praksisen på andre enden av kloden. For at undervisningen skal være relevant for elevene, må kunnskapen være forståelig og anvendbar i elevenes hverdag. Samtidig skal elevene lære å forstå egen kontekst i sammenheng med andre lokale, nasjonale og globale kontekster (Sinnes, 2021, s. 58).
- Et fjerde element setter søkelys på utviklingen av ulike kompetanser for å sette teori ut i praksis. Slike kompetanser kan være kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstenkning og fremtidsro, handlings-kompetanse og å kunne ha det godt med mindre forbruk (s. 55).
- Femte element er at skolen selv er bevisst sitt ansvar i å fremstå som et godt eksempel, og at det tilstrebes at skolen er tilrettelagt som en bærekraftsarena. Det ville kunne oppfattes som lite troverdig om undervisningen fremmer en praksis som ikke er mulig å gjennomføre på skolens område (s. 67-69).

«Hel-skole-perspektivet» er også en del av bærekraftstrategien fra UNESCOs rapport *Education for Sustainable Development. A Roadmap (2020)*. I rapporten oppfordres skoleledere, rektorer og lærere til å bygge opp konkrete tiltaksplaner for hvordan skolen som institusjon både kan driftes og utvikles på en bærekraftig måte. En slik planlegging må gjennomføres på en demokratisk måte i samarbeid med elever, foreldre og lokalmiljø, med fokus på solidaritet og inkludering (s. 28). Lokale tiltak innenfor gjenbruk, økologisk dyrking er eksempler på prosjekter som kan knytte sammen teori og praksis og som legger til rette for utviklingen av ulike bærekraftskompetanser (Sinnes, 2021, s. 68-69).

2.1.1 Bærekraftsdidaktikk, undervisning *om, i og for* bærekraftig utvikling

Helt siden miljøundervisning ble introdusert i den norske skolen i 1971 har det vært behov for en didaktikk som tar klimautfordringer og sosial ulikhet på alvor og som fremmer en forståelse for at løsningene ikke bare ligger innenfor det naturvitenskapelige fagfeltet.

Didaktikk er et begrep som sier noe om undervisningens hva, hvordan og hvorfor, altså innhold, undervisningsmetoder og begrunnelser (Kvamme & Sæther, 2019, s. 27-29). Der UBU handler å oppfylle skolens samfunnsmandat om å utdanne samfunnsborgere som kan bidra til en bærekraftig utvikling, er didaktikkens oppgave å reflektere over sammenhengen mellom utdanningspolitiske strømninger, teoriutvikling og utdanningspraksis.

Bærekraftsdidaktikk kan knyttes sammen et bredt spekter av undervisningspraksiser, sosialisering og danning, og dermed også pedagogisk praksis. Med andre ord vil bærekraftsdidaktikk forholde seg til en undervisning *om, i og for* BU (s. 29).

Utdanning *om* BU, handler om den teoretiske kunnskapen elevene må sette seg inn i. I dette ligger også formidlingen om hvordan en tverrfaglig tilnærming kan øke forståelsen av kompleksiteten rundt BU (Sinnes, 2021, s. 69-71). Utdanning *i* eller *gjennom* BU handler om å erfare teorien i praksis. Det er ikke alltid at bærekraftstiltak lar seg gjennomføre som planlagt, og tilpasning kan skje ved å kjenne tiltakene på kroppen og i det fysiske miljøet (Klein, 2020, s. 37). Sæther & Kvamme minner om at bærekraftig utvikling ikke bare handler om fagområder som natur og kultur, men også politikk, teknologi og etikk. BU som tema krever dermed en flerfaglig tilnærming slik at alle dimensjoner kan belyses og forstås (s. 195). Utdanning *for* bærekraftig utvikling handler nettopp om å se sammenhenger mellom de ulike dimensjonene, og at elevene skal forstå hvordan de selv kan påvirke sine omgivelser (Sinnes, 2021, s. 70-71). At BU også har en etisk dimensjon viser seg med kunnskapen om at handlinger som utføres et sted på kloden, kan gi uante virkninger et annet sted.

Undervisning i fag som KRLE får her et viktig ansvar for å belyse et etisk-politisk side der elevene kan forstå egne handlinger i lys av en større sammenheng, og at fortid og nåtid påvirker fremtidsutviklingen (Kvamme, 2019, s. 181-186).

Dette viser dermed at det er kombinasjonen av utdanning *om, i og for* bærekraftig utvikling, som er avgjørende for utviklingen av ulike kompetanser og verdier, evnen til å se sammenhenger og utvikling av handlekraft hos elevene (Sinnes, 2021, s. 69). De neste avsnittene tar for seg videre teori rundt noen konkrete undervisningsmetoder som kan gi nye perspektiver til etablerte undervisningstradisjoner, og bidra til å aktualisere UBU i den norske skolen.

2.1.2 Bærekraftsmål 4: Utdanningens rolle i BU

Grunnleggende utdanning er en menneskerettighet (FN Sambandet, 1948). Skolen og inkluderende utdanning i praksis er helt grunnleggende for å sikre en mer bærekraftig fremtid. Dette understrekes i FN bærekraftsmål 4, som lyder slik: «Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FN, 2023).

Bærekraftsmål 4 har også 7 ulike delmål, og tre tilleggsmål. De fleste av målene har til felles at de streber mot demokrati og likestilling mellom kjønn. Delmålene vil sikre gratis og likeverdig skolegang til gutter og jenter i alle aldre, likeverdig høyere utdanning for kvinner og menn, øke antallet unge med kompetanse innen tekniske fag og yrkesfag, avskaffe kjønnsforskjeller og diskriminering mellom mennesker med funksjonsvariasjoner i utdanning og yrkesfag, sikre at alle unge og flest mulig voksne lærer seg å lese, skrive og regne, og sikre alle elever og studenter får kunnskap om BU, demokrati og kulturkompetanse. Sistnevnte delmål (4.7) utdypes under, på side 37. De tre siste delmålene, retter seg mot tilrettelegging og et inkluderende skolemiljø, økt tilgjengelighet for utdanning for internasjonale studenter, og til slutt innhold og kvalitet i utdanningen (FN, 2022, mål 4).

Generelt er mål 4 opptatt av utjevning av sosiale forskjeller, likeverdig skoletilbud for alle kjønn og økning i kvalifiserte lærere. Selv om utviklingen der antall barn med skoletilbud har vært svært positiv de siste 30 årene, viser det seg at utviklingen ikke er rask nok til å klare å oppfylle mål 4 innen år 2030. Pandemien bremset denne utviklingen ytterligere, og førte til at 100 millioner flere barn mangler grunnleggende leseferdigheter (UN, 2021, s. 34). Norge

har etablert et godt utdanningssystem med lik rett til gratis skolegang for alle barn, og gode økonomiske løsninger fra Lånekassen økes også mulighetene for høyere utdanning. Likevel er det stor mangel på kvalifiserte lærere, noe som også har betydning for UBU. Ifølge UNESCOs rapport (2021, s. 4) viser til en undersøkelse der 95% av lærere mener at det er svært viktig med undervisning der som tar opp klimaets kritiske tilstand, men kun 47% av lærerne følte seg kvalifisert til å undervise i et slikt kompleks fagområde. Kompleksiteten dreier seg ikke bare om at lærere må tilegne seg oppdatert kunnskap, men det utfordrer undervisningstradisjoner, fagforståelse og skoledrift og reiser etiske spørsmål rundt individuelt og politisk ansvar og demokrati (Sinnes, 2021, s. 18-19).

2.1.3 UBU i norsk skole: Noen kritiske perspektiver

Fagfornyelsens mål i forkant av LK20 ønsket at faginnholdet skal være i takt med samfunnsutviklingen og at elevene skal få muligheten til å utvikle fagovergripende kompetanser, deriblant sosiale og kreative kompetanser (NOU 2014:7, s. 129). Videre ble det bestemt at bærekraftig utvikling ble ett av tre nye tverrfaglige temaer som skulle trekkes inn i alle fag, og dermed kunne åpne for nye perspektiver både til allmenne og kreative fag. I LK20s overordnede del (1.5) står det følgende: «Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet». Slik legges et stort ansvar på lærere til å sørge for at elevene skal utvikle bevissthet og vilje til å ta vare på naturen. Dette er forpliktende ord, og åpner for spørsmål om demokrati og myndiggjøring av elevene. Og hva menes det med *bevissthet* og *vilje*, slik det refereres til ovenfor?

Kanskje Hilt & Torjussen kan svare på dette når de etterspør et dydsetisk rammeverk for å tydeliggjøre den etiske dimensjonen i UBU? Deres kritikk retter seg mot en rasjonell tilnærming til UBU, noe de mener kommer til uttrykk i LK20s fokus på kompetansemål og manglende konkretisering av hvordan elevene burde tenke, føle og handle *for* BU (Hilt & Torjussen, 2022). Kompetanser sier noe om elevenes kognitive ytelser og utbytte, men Hilt &

Torjussen argumenterer for at økt inkludering av såkalte grønne dyder som takknemlighet, sensibilitet og ydmykhet overfor naturen kan fremme bærekraftig danning.

Straume og Sinnes støtter Hilt- og Torjussens kritikk av overdrevent fokus på kompetanser, og problematiserer kjerneelementer og fagenes egenart i LK20. De etterspør tydelige føringer på hvordan tverrfaglighet og dybdelæring i praksis skal gjennomføres for å gi UBU det fotfestet det er ment å ha i skolen (2017, s. 1). En for sterk vekt på fagenes egenart og kjerneelementer støtter opp om en reduksjonistisk tilnærming til de tverrfaglige temaene, og opprettholder et skille mellom mennesker og natur (s. 14-15).

2.2 Bærekraftig utvikling og kompetansemål i læreplanen LK20

Utviklingen av natur- og miljøvern som obligatorisk tema i læreplanen startet med Mønsterplanen 1974 (M74). Allerede da ble det lagt føringer for flerfaglig samarbeid og at natur- og miljøvern ikke kun skulle behandles i korte perioder, men over tid. Mønsterplanen 1987 (M87) fulgte opp med en utvidelse av tverrfaglige temaer som reflekterte datidens samfunnsutfordringer, som industrialisering og forurensing, ressursknapphet og radioaktivitet. Utviklingen etter dette fra læreplanen L97 til Kunnskapsløftet 2006 viser en tendens der avgrensingen mellom fagtradisjoner blir tydeligere og natur- og miljøfag plasseres hovedsakelig under naturfag (Straume & Sinnes, 2017, s. 5-6). I senere revisjoner frem til dagens LK20 økes igjen målet på en tverrfaglig tilnærming til BU, via fagfornyelsen, inspirert av internasjonal forskning som f.eks. FNs bærekraftsmål og UNESCOs arbeid med Education for Sustainable Development (s. 6-7).

Med Ludvigsenutvalgets utredning fulgte *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*, og bærekraftig utvikling blir ett av tre tverrfaglige temaer i LK20 (NOU 2015: 8). Siktemålet med fagfornyelsen var at fagene skulle følge samfunnsutviklingen, og det oppfordres til fagovergripende kompetanser, hvor måloppnåelsen ikke kun måles individuelt, men også strukturelt (Klein, 2020, s. 7-8; NOU 2015: 8, s. 66-68).

Ludvigsenutvalgets forslag til definisjon på hva kompetanse innebærer har en litt annen ordlyd enn den som brukes i læreplanen. LK20 benytter følgende definisjon: *Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning* (Overordnet del, s. 11). Ludvigsenutvalget inkluderte *kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger* (NOU 2015: 8, s. 14). Utvalget anbefaler at fire kompetanseområder vektlegges i LK20: *fagspesifikk (og fagovergripende) kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015: 8, s. 18). Denne noe bredere definisjonen omfatter kreativitet, kritisk tenkning, samarbeidskompetanse, fremtidenking og handlingskompetanse. Kompetansene er i tråd med kravene i formålsparagraf §1 der elevene skal tenke kritisk vise at de evner å handle etisk og miljøbevisst (Opplæringsloven, 1998).

2.2.1 Et tverrfaglig tema i LK20

Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse – en fornyelse av Kunnskapsløftet* lanserer BU som et av de tverrfaglige temaene i LK20, for å imøtekomme samfunnsutfordringer manifestert i ulike dimensjoner (Kvamme, 2021). Hensikten med tverrfaglige temaer i en læreplan med separate fagområder er grunnet en erkjennelse om at BU ikke kan utvikles innenfor en fagtradisjon alene, som allerede er utdypet i kapittel 1 (Overordnet del, s. 13). Elevene skal få en dypere forståelse for verdier og sammenhengene innenfor et fagområde, men også på tvers av fagområder, for å knytte sammen de fire kompetanseområdene nevnt i forrige underkapittel. Dette kalles dybdelæring (NOU 2015: 8, 2015, s. 10-11; NOU 2023: 1, s. 29). Overordnet del av læreplanen knytter dybdelæring til tilpasset undervisning: «å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon» (Overordnet del, s. 16-17). Likevel inneholder ikke LK20 tydelige føringer på hvordan tverrfaglig arbeid skal gjennomføres, og mye ansvar legges over på hver enkelt skole (Straume og Sinnes, 2017, s. 9-10).

I neste avsnitt blir det gjort kort rede for forskeres og læreres erfaringer med praktiseringen av BU, og mellom LK20s normerende formuleringer og skolens praksis.

2.2.2 Faglig kritikk av UBU: Gap mellom teori og undervisningspraksis?

I tiden etter innføringen av fagfornyelsen i 2020, har en rekke stemmer uttalt seg om forholdet mellom teori og praksis, eller intensjon og handling i lys av BU og tverrfaglighet, noe som kort presenteres her.

Anne Cath Da Silva etterspør en videreutdanningsplan i bærekraftig utvikling slik at lærere gis oppdatert kunnskap om temaet. Hun minner om Norges dårlige skår i gjennomføringen av målene som omhandler utslipp, forbruk og bevaring av biologisk mangfold, ansvaret som ligger hos enkeltindividet, og argumenterer for at løsningen ligger i økt kunnskap hos lærere for å påvirke elevers fremtidige valg (2022). Handberg og Erfjord fra miljøorganisasjonen Spire, sier i et motsvar at de er enige i at etterutdanning er viktig, men stiller seg kritisk til at enkeltborgere sitter på hovedansvaret. Dette kan fremstå som en ansvarsfraskrivelse der samfunnsstrukturelle avgjørelser legger konsekvensene og ansvaret for å rydde opp hos elevene. Kompetanse hjelper lite der det skorter på politisk vilje, og i denne sammenheng oppfordrer Handberg og Erfjord til en systemkritisk UBU (2022).

Kvamme (2021) problematiserer en læreplan som er tydelig på *hva* elevene skal lære, men ikke *hvordan*. Han argumenterer for at metodefrihet kan bidra til å opprettholde en fagstruktur der fagenes egenart holdes hellig, og at tverrfaglighet blir krevende. I tråd med dette viser Rosie Kieu Trans (2020) til tre hovedutfordringer: *Læreres kompetanse og interesse, skolens virksomhet og tidspress*. Flere lærere opplever sin egen kompetanse i, og interesse for BU som for svak og at dette preger undervisningen. Et annet tydelig funn var manglende prioritering på UBU hos skoleledere og at prinsipper for BU i liten grad preget skolens virksomhet. Siste utfordring var tidspress, der implementeringen av BU og tverrfaglig arbeid ofte ble nedprioritert eller nedskalert for å gi plass til oppfyllelse av kompetansemål i andre fag (s. 76-86).

2.3 UBU som utforskende interkulturell undervisning

Sæther & Kvamme (2019) hevder at vitebegjæret må stå sentralt i en utforskende undervisning. I UBU er medbestemmelse et viktig ledd i arbeidet for å synliggjøre elevers kontekst og erfaringer og gi verdi til et mangfold av løsningsforslag (s. 193). Men hvilke problemstillinger er det som skal utforskes, og skal utforskningen tjene et fastsatt formål? Dette er spørsmål som ligger til grunn for Hilt & Torjussens argumentasjon for et utvidet perspektiv der utforskningen kan inkludere eksistensielle spørsmål i tillegg til intellektuelle og praktiske kompetanser (2022). Elevene kan slik bli aktive deltagere i sin egen sosialiseringssprosess og utvikle en større forståelse for sammenhengene mellom egen kontekst og BU's tre dimensjoner (Sæther & Kvamme, 2019, s. 193-194; Klein, 2020, s. 32-24). Men hva når elevenes kontekster blir stadig mer komplekse, og BU derfor får et mangfold av betydninger? I sin analyse slår Brossard Børhaug (2019) fast at det er manglende koblinger mellom kulturelt mangfold og biologisk mangfold på interkulturelle forskningsfeltet (s. 392-396). Så hvordan skal didaktikken tilpasses det flerkulturelle klasserommet i stedet for at klasserommet tilpasses didaktikken? De neste underkapitlene vil ta for seg noen ulike metoder innenfor utforskende undervisning.

2.3.1 Økologisk relasjonsbygging i møte med eksistensielle spørsmål om livet

Hittil viser teorien til hovedelementer fra forskning rundt, og utviklingen av begrepet BU og UBU i norsk pedagogisk kontekst. Kritikk er rettet mot en overdreven tro på teknologiske løsninger, (O'Brien, 2012), manglende fokus på verdier og holdninger (Hilt & Torjussen, 2022) og for lite tid og ressurser til faktisk å jobbe tverrfaglig i en hektisk skolehverdag (Straume & Sinnes, 2017). Brossard Børhaug og Gamlem (2022) tar denne kritikken videre og kaller klimautviklingen for en økologisk og eksistensiell krise (s. 151-156). Men kan man si at noen er i en eksistensiell krise hvis de selv ikke oppfatter det slik? Hvordan skal skolen arbeide med dette dilemma med å formidle alvoret ved klodens tilstand uten å skremme eller skape motløshet? Å lære om global kulturell og økonomisk urettferdighet, tap av artsmangfold og forurensing kan føre til økoredsel og sorg, men kan også fremme reaksjoner

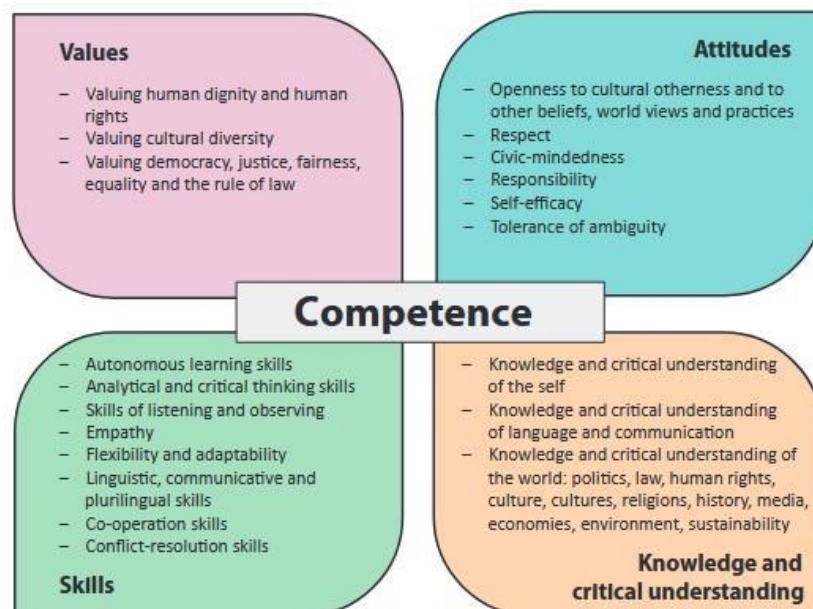
som solidaritet og økt handlekraft for endring. Nettopp dette at følelser involveres, er et av hovedargumentene Brossard Børhaug & Gamlem fremmer når de omtaler et alternativt begrep til bærekraftsutvikling, nemlig økologisk transisjon. Økologisk transisjon som innebærer en endring på personlig- og på systemnivå, legger vekt på utforskende undervisning som inkluderer hele mennesket, altså det kognitive, det emosjonelle og det sanselige (s. 157-159). Brossard Børhaug & Gamlem argumenterer for økologisk relasjonsbygging, der pedagogikken er bygget på en responsiv dialog mellom elev og lærer, og en indre dialog hos hvert individ. Slik læring kan vekke til live hodet, hjertet og sansene, og bygge tillit mellom elev og lærer. Tillit skaper trygghet og resiliens, noe som er helt avgjørende for å lære å stå i og håndtere en krise (Brossard Børhaug & Gamlem, 2022, s. 161-163). På denne måten kan den økologiske krisen forstås, ikke bare som en utenforliggende globalt anliggende, men som en krise som angår alt levende, altså et personlig anliggende.

Neste underavsnitt går et skritt videre i utforskningen av hvilke muligheter det finnes for å bygge videre på en økologisk relasjon der faginnhold og pedagogisk praksis preges av interkulturell forståelse og demokratisk medvirkning i lys av menneskerettighetene.

2.3.2 Bærekraftig demokratisk kultur: Europarådets «butterfly» modell i samspill med UBU

I forrige avsnitt ble det argumentert for en pedagogikk som ikke bare gjennomføres tverrfaglig og lokalt, men som også inkluderer hele mennesket i arbeidet mot en resiliert og varig bærekraftig utvikling, også på systemnivå. Med dette som grunnmur kan det bygges videre med å videreutvikle kompetanser, holdninger, verdier og kritisk forståelse (Opplæringsloven § 1-1). I denne forbindelse har Europarådet (Council of Europe) utviklet en referanserammeverk (Reference Framework of Competences of Democratic Culture) rettet mot alle utdanningssektorer fra grunnskole til høyere utdanning (CoE, 2018). Rammeverket består av tre komponenter: En modell som presenterer 20 nøkkelkompetanser for en

demokratisk kultur og interkulturell dialog (Butterfly-modellen), beskrivelser av kompetansene og forslag til vurdering av læringsutbytte, samt veiledning i hvordan utdanningsinstitusjoner og politikere kan implementere rammeverket med fokus på helskoleperspektivet (Barrett, 2020, s. 8; CoE, 2018, s. 37-38; UNESCO, 2020). Kompetansene i Butterfly-modellen er delt inn i fire kategorier: *verdier*, *holdninger*, *ferdigheter* og *kunnskaper*. Verdsetting av kulturelt mangfold, evne til å vise empati, kritisk tenkning rundt kultur, økonomi, miljø og bærekraft, åpenhet til og respekt for ulike livssyn og praksiser, kunnskap om språk og kommunikasjon og selvinnsett er bare noen få av de nevnte kompetansene i Butterfly-modellen.



Butterfly-modellen⁵

Dette er helt i tråd med Opplæringslovens formål (§1-1). Likevel legger dette rammeverket i større grad vekt på den interkulturelle dialogen i arbeidet for mangfold og mot assimilering og radikaliserings (Barrett, 2020, s. 2-5). Et av hovedargumentene for å utvikle et slikt rammeverk var at utviklingen av demokrati, menneskerettigheter og interkulturell dialog

⁵ Hentet fra <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/context-concepts-and-model>

ikke kan eksistere uten at det blir en del av en felles *kulturell* praksis. Med andre ord må det gjennomsyre verdier og holdninger både individuelt og institusjonelt (s. 7-8).

Denne modellen er aktuell i en tid med økende kulturelt mangfold i norske klasserom, og hvor klimaendringer, populisme, krig og overforbruk er dagsaktuelle temaer, og kan fungere som et nyttig verktøy i formidlingen av BU's tre dimensjoner (Sinnes, 2021, s. 29). Med utgangspunkt i UBU kan det igjen trekkes paralleller mellom Butterfly-modellen og økologisk relasjonsbygging i behandlingen av pedagogiske grunnlagsspørsmål som undring, åpenhet og påkobling av emosjonelle egenskaper og ferdigheter i læringssituasjoner. Det krever selvsagt mye kunnskap og en rekke ferdigheter for å forstå og koble sammen BU's tre dimensjoner. Butterfly-modellen retter seg likevel mer eksplisitt mot hvordan kunnskap kan omformes til praksis og minner om hvordan en sterkere interkulturell dialog er en forutsetning for å løse globale utfordringer.

2.4 Oppsummerende refleksjoner

I dette kapittelet er det gjort rede for følgende: *Hva kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) i skolen, og hva sier forskning om arbeidet med bærekraftig utvikling (BU) i norsk skole?* Sinnes oppsummerer fem punkter som kjennetegner UBU i norsk kontekst (Sinnes, 2021, s. 55-69)

- Kunnskapen må være faglig oppdatert.
- Tverrfaglig tilnærming til undervisningen
- Utvikling av kontekstforståelse, undervisningsinnholdet må være relevant for elevene.
- Utvikling av emosjonelle- og sosiale kompetanser i tillegg til teoretiske, for å knytte sammen teori og praksis.
- Helskoleprinsippet, skolen som en aktiv bærekraftsarena.

Det er likevel kritikk rettet til gjennomføringen av flere av disse punktene. Kritikken peker blant annet på manglende kunnskap hos lærere, og tverrfaglig tilrettelegging, og at BU ikke er tilknyttet alle fag i grunnskolen (Da Silva, 2022; Kvamme, 2021; Straume og Sinnes, 2017, s. 9-10; Tran, 2020). Skal *alle* elever oppleve at deres kontekst er av reell verdi, må også en tydeligere interkulturell didaktikk innføres i den norske UBU-konteksten (Sæther & Kvamme, 2019; Barrett, 2020, s. 8; CoE, 2018). Brossard Børhaug & Gamlem (2022) og O'Brien (2012) etterspør et skifte UBU's tilnærming til natur og hva BU skal bety i et globalt perspektiv. Om reell endring skal finne sted må skolen forstå dagens utvikling som en økologisk krise som angår alt liv. Selv om teknologiutvikling er et viktig redskap arbeidet for å oppnå FN's bærekraftsmål, må det en betydelig endring til i holdninger og verdigrunnlag (Barrett, 2020).

Neste kapittel ser nærmere på hva som kjennetegner begrepet *Biokulturelt mangfold*, og hvordan forståelsen av dette begrepet kan relateres til UBU i norsk kontekst.

3 **Biokulturelt mangfold, et innovativt og eksplorerende begrep i UBU**

Biokulturelt mangfold er per 2023, fortsatt et forholdsvis ukjent begrep i den norske bærekraftdiskursen. Selve ordet er sammensatt av to underbegreper, nemlig biologisk mangfold (BM) og kulturelt mangfold (KM), som begge hver for seg er godt etablert i norsk forskning og flere fagtradisjoner. I tillegg er språk mangfold inkludert i definisjonen av biokulturelt mangfold. Sammenlignet med begrepet *bærekraftig utvikling* er dermed *biokulturelt mangfold* mer eksplisitt i sin kobling mellom natur og mennesker. Begrepet er valgt i denne studien for å undersøke om det kan gi svar på noen av de kritiske perspektivene til BU og UBU som er presentert i kapittel to.

Dette kapittelet søker å besvare hovedproblemstillingens andre underspørsmål: *Hva er biokulturelt mangfold (BKM) og hvordan kan dette begrepet relateres til UBU?*

3.1 **Hva går begrepet biokulturelt mangfold ut på?**

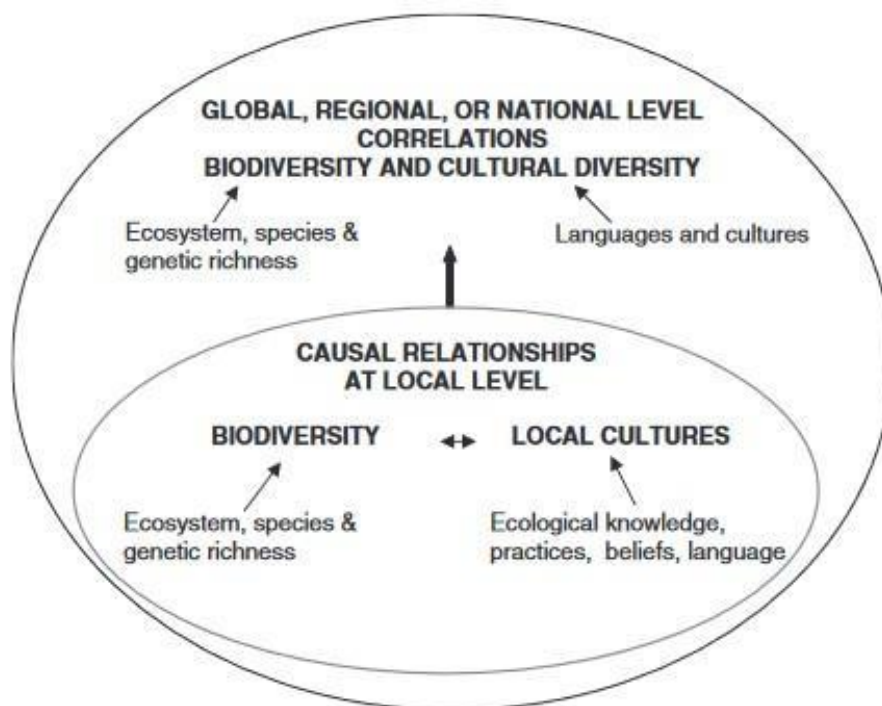
Hylland Eriksen definerer mangfold generelt som «*antall enheter som fungerer komplementært for å opprettholde systemet*» (Hylland Eriksen, 2010, s. 1). Her vises det ikke bare til et system med mange enheter, men at samspillet mellom disse er viktig for at systemet virker. BM og KM blir da definert som avgrensede mangfoldssystem knyttet til et spesifikt fagområde. BKM knytter disse mangfoldssystemene sammen i et overordnet begrep.

Selv om det er mye forskning på BM og KM hver for seg, er det få som knytter disse mangfoldssystemene sammen. Noen unntak er Brossard Børhaug (2021) som knytter BKM til det interkulturelle pedagogiske fagfeltet, og Hylland Eriksen (2023), som argumenterer for et økt samarbeid mellom forskningstradisjoner, et fokus også BKM representerer. Mer konkret

peker Hylland Eriksen på at forskning rundt biologisk- og kulturelt mangfold springer ut ifra to ulike vitenskapssyn, henholdsvis naturvitenskapen og humanistisk forståelse. Der et vitenskapssyn, som baserer seg på fakta, møter et syn der fortolkning faller tyngst, kan det både oppstå friksjon, men også finnes nye muligheter for horisontutvidelser (Hylland Eriksen, 2023).

Biokulturelt mangfold samler disse to kategoriene til et begrep. En av oppfinnerne til samlebegrepet er Dr. Luisa Maffi. Med røtter i antropologien og lingvistikken argumenterer hun for en helhetlig tilnærming til og forståelse av mangfold i en verden der avstanden mellom mennesker og natur stadig blir større (Maffi & Woodley, 2010, s. 269). En definisjon på BKM lyder som følger:

«Biocultural diversity comprises the diversity of life in all of its manifestations- biological, cultural, and linguistic- which are interrelated (and likely co-evolved) within a complex socio-ecological adaptive system» (Maffi & Woodley, 2010, s. 5).



Modell BKM⁶

⁶ <https://www.terralingua.org>

Definisjonen viser til samspillet, og den gjensidige avhengigheten mellom plante- og dyremangfold og kulturelt og språklig mangfold (s. 5-6). Det handler om å legge til rette for et samarbeid mellom naturen og mennesker, og leve etter grunntanken om å skape økologisk resiliens ved å *holde liv i systemene som holder liv i oss mennesker* (egen oversettelse) (Terralingua, u.å.).

I lys av bærekraftig utvikling viser Maffi (2007) til en regjerende forskningstradisjon der miljøverntiltak ofte bærer preg av ønsket om å dempe menneskelig påvirkning på naturen fremfor å legge til rette for sameksistens. Natur som er uberørt av menneskehånd blir slik et ideelt bilde på en sunn naturlig tilstand. Et slikt utgangspunkt mener Maffi hviler på et verdisyn der mennesker ikke anses som en *del av* naturen, men *i* naturen, eller til og med som en trussel (s. 267). Biokulturelt mangfold skal derimot inkludere mennesket og naturen i en gjensidig økologisk samhandling.

3.1.1 En kombinasjon av ulike livsdimensjoner: Natur og Kultur

Bevisstheten rundt samspillet og den gjensidige avhengigheten mellom naturens økosystemer, menneskelig sivilisasjon, og språket som brukes for å forklare dette, er svakere i industrialiserte, vestlige land enn for eksempel urfolksgrupper der det å opprettholde naturens økosystem er en stor del av kulturen (Maffi & Woodley, 2010, s. 4). Maffi & Woodley refererer også til Brundtland-definisjonen (WCDE, 1987) for bærekraftig utvikling, og anser det som positivt at definisjonen erkjenner det faktum at naturens ressurser ikke er uuttømmelige. Likevel peker de på at formuleringen bærer preg av et verdigrunnlag der naturen anses som å være en ressurs til menneskets rådighet, med fokus på økonomisk vekst. Her etterspørres en sterkere politisk vilje til å endre en utvikling der økonomisk vekst går på bekostning av det biologiske og kulturelle mangfoldet (s. 4). Troen på teknologiens muligheter til å komplekse utfordringer, og at naturens evne til å regenerasjon legitimerer jaget etter å opprettholde dagens forbrukssamfunn og monokulturer i industrialiserte jordbruk. Med utgangspunkt i forståelsen av biokulturelt mangfold vil en bærekraftig utvikling ta høyde for at naturen har sine begrensninger; et økologisk mangfold er

grunnlaget for liv. Et biokulturelt perspektiv vil gi økt evne til resiliens, det vil si evnen til å regenerere seg etter stress og påvirkning, ikke bare i biologiske økosystemer, men i kulturer og språk (s. 192-193). Maffi peker både på styrken og sårbarheten i det kausale og sammenkoblede nettverket mellom de tre ulike mangfoldskategoriene (Maffi, 2007, s. 269-270; Maffi & Woodley, 2010, s. 193).

3.1.2 Natur som språklig- og kulturelt situert erfaring

I et podcastintervju (2022) reflekterer Maffi over utviklingen av dominante sivilisasjoner som gjennom tidene har undertrykket minoritetsgrupper. Hva har disse sivilisasjonene til felles? Til tross for ulike religiøse og kulturelle utgangspunkt preges slike sivilisasjoner av et ønske om å skape homogene grupper som er enklere å kontrollere, og et verdensbilde der mennesker dominerer naturen. Altså har ikke naturen en verdi i seg selv, den anses kun som en ressurs for menneskeheten. Maffi forteller en historie om en mor og datter fra en Sør-amerikansk urfolksgruppe som opplever for første gang å se et område utsatt for skogrydding. De opplevde dette som en massakre fordi for dem var trær levende vesener (Sierra Youth Podcast, 2022).

Denne historien gir et klart eksempel på et møte med et dualistisk verdensbilde med en økologisk forståelse der naturen har egenverdi på den ene siden, og et antroposentrisk verdensbilde med naturen som en ressurs for mennesker på den andre. Samme bildet beskriver et trefyddet område både som en massakre og som økonomisk avkastning. Det er en gjensidig påvirkning mellom menneskers verdenssyn og opplevelsen av forholdet mellom kultur og natur. Et ferskt eksempel anno 2023 er nok likevel «Fosen-saken» der Høyesterett 11. oktober 2021 konkluderer med at vindkraftutbyggingen på Fosen i Trøndelag var i strid med urfolks rettigheter (Børstad et. al., 2021). Men til tross for dommen står vindturbinene fortsatt på Fosen, noe som resulterte i en stor aksjon fra samenes side i februar 2023. Kravet er at turbinene rives, slik at naturen gis tilbake og tradisjonell reindrift kan gjenopprettes

(Senel et. al., 2023). Dette er et godt eksempel på hvordan ulike tilnærminger til bærekraft kan skape dilemmaer.

Verdensbilder preger også hva som anses som god og gyldig kunnskap (Escobar, 2016). Et *eurosentrisk epistemologisk* utgangspunkt er problematisk når bærekraftig utvikling og bistandsarbeid diskuteres internasjonalt (s. 13-15). Som Brossard Børhaug og Gamlem (2022) etterlyser Escobar en alternativ politisk ontologi, en økologisk og kulturell transisjon, fra et moderne kunnskapssyn preget av dualitet (menneske-natur, kropp-sinn, individ-felleskap) til et kunnskapssyn som forstår verden som et komplekst nettverk av interrelasjonelle subjekter og realiteter (s. 28-29). Hylland Eriksen minner om at selv om klimakrisens symptomer kan måles kvantitativt, må løsningene utformes ved å inkludere et mangfold av lokalkunnskap og menneskepraksiser (2023). Som eksempelet ovenfor viser, skapes menneskers verdensbilder gjennom språk. Ord og narrativer som benyttes vil prege menneskers forhold til egen og andres kultur og forhold til naturen. Beskrives treet som forfedrenes hjem eller en pengesekk? Når et språk dør, forsvinner også viktig språkspesifikk kunnskap og tolkninger som kunne spilt en avgjørende rolle i restaurering og bevaring av lokal natur og kulturtradisjoner (Øzerk, 2023).

Forskning har vist at tap av biologisk mangfold henger tett sammen med tap av kulturelt mangfold og språkmangfold. Mennesker har i årtusener tilpasset seg sine lokalsamfunn og naturen der. Språket som ble utviklet inneholder viktige koder for hvordan naturen kan forstås, bevares og respekteres (Maffi & Woodley, 2010, s. 6-9). Med et blikk på den norske konteksten har samene status som urfolk, og både nordsamisk, lulesamisk og sørsamisk er utrydningstruede språk. Øzerk minner om at med tapte språk mistes også verdifull lokal tradisjonskunnskap, verdier og taus kunnskap som alle er kulturbærende elementer, som er verdifulle ressurser i en kompleks bærekraftsdiskurs (Øzerk, 2023). I dag snakkes det om lag 7000 språk verden over, de fleste av språkene snakkes av urfolksgrupper. Likevel antas det at innen år 2100 vil 90% av disse språkene være borte eller på randen av utryddelse som et resultat av stadig økende språklig homogenisering (Brossard Børhaug, 2021, 387-388). I en homogeniseringsprosess kan det oppstå *kulturelle blindsoner* der samfunnets evne til å finne komplekse løsninger til komplekse utfordringer bedøves (Terralingua, u.å.).

3.2 FNs mål 4.7 og biokulturelt mangfold

BKM kan også knyttes til bærekraftsmål, og her vil det spesielt nevnes delmål 4.7, bærekraftsmål om god utdanning

3.2.1 En kort presentasjon av FNs mål 4.7 med vekt på kultur

Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikke-voldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling. (FN, 2023)

Delmålet ser på BU i lys av kulturelt mangfold, demokrati og ikke-voldskultur. Det tydeliggjøres at UBU ikke kun innebærer teoretisk kunnskapsoverføring, men at kulturelt mangfold er en viktig faktor i arbeidet for en bærekraftig utvikling. Som nevnt ovenfor understreker FNs klimapanel også viktigheten av inkludering av kunnskap fra alle folkegrupper i utformingen av en policy for BU (ICCP, 2022, s. 27-28), og det er en rekke organisasjoner som arbeider for å knytte den interkulturelle dimensjonen til arbeid for en bærekraftig verden (bla. WWF og Terralingua). Terralinguas arbeid blir mer utdypende forklart nedenfor (s. 39-42).

3.2.2 Bærekraftdidaktikk, betydning av interkulturell kommunikasjon

I kapittel 2, s. 21, ble didaktikken inn mot BU belyst generelt. Dette underkapittelet ser nærmere på hva interkulturell kompetanse kan tilføre bærekraftsdidaktikken.

Selv etter innføringen av de tre tidligere nevnte tverrfaglige temaene i LK20, er bærekraftig utvikling utelatt i avsnittet for tverrfaglige tema i læreplanen for *engelsk og fremmedspråk*.

Det er ikke dermed sagt at BU *ikke* kan inkluderes i språkfagene, men en bevisst utelatelse i fagplanen kan likevel støtte opp om en smalere tilnærming til BU der det blir utfordrende for både lærere og elever å forstå hva språkfagene kan tilføre bærekraftsdiskursen (Kvamme et al., 2021).

Språk, kultur og anerkjennelse av mangfold er en viktig del av FNs delmål 4.7, og forutsetning for å oppfylle bærekraftsmål 17 som bygger på sammenhengen mellom de tre grunnpilarene i BU (Dypedahl & Thue Vold, 2019, s. 117-119; FN, 2023). I tillegg til generell språkforståelse er interkulturell kompetanse et viktig kjerneelement i språkfagene. En slik kompetanse beskrives som evnen til å forstå og forholde seg til ulike levemåter og tenkesett, språkmangfold og ulike kommunikasjonsmønstre og evnen til samhandling mellom kulturer lokalt og globalt (Udir, FSP01-03, s. 2; ENG01-04, s. 3). En mulighet for å fremme slike kompetanser er å videreutvikle undervisningsopplegg i språkfag slik at den interkulturelle dimensjonen knyttes til læringsprosessen. Det betyr ikke at elevene skal lære og forstå alle kulturelle koder, men heller får muligheten til å reflektere kritisk rundt interkulturelle møter, gjerne relatert til egen kontekst, for å forstå hvordan ulike normer påvirker kommunikasjonen (Dypedahl & Thue Vold, 2019, s. 126-130).

Interkulturell kompetanse er viktig for å ivareta den demokratiske dimensjonen i arbeidet for BU, da kommunikasjon ikke er tilstrekkelig alene, men menneskers evne til samarbeid og gjensidig forståelse (s. 118). Dypedahl og Thue Vold problematiserer at fagplanens tilnærming til kultur ofte er knyttet til geografiske områder og nasjonale kulturer som kan gi grobunn for en stereotyp fremstilling av kulturer og grupper (s. 119-121). De fremmer en kulturforståelse som tar utgangspunkt i generelle praksiser og tenkemåter blant medlemmer av grupper eller et samfunn. Interkulturell kompetanse omfatter derfor like gjerne en skoleklasses hverdag, verdier og kommunikasjonsmønstre så vel som hele nasjoners historiske og litterære tradisjoner (s. 119-120). Forfatterne bruker her betegnelsen *perspektivflytting* om en metakognitiv dannelsesprosess der elevene kan lære å forstå seg selv og sine tenkemåter i møte med andre. Sett ut ifra et bærekraftsdidaktisk perspektiv handler perspektivflytting, kritisk tenkning og en forståelse for egen posisjon i ulike

kulturmøter der tema knyttet til miljø og klima, samfunnsoppbygging og økonomiske og politiske strukturer skal behandles. En slik tilnærming til interkulturell kompetanse øker muligheten for inkludering av og forståelsen for kulturelle gruppers ulike verdensbilde og avsløre maktubalanse mellom grupper (s. 120-121). Slik kan språkfag bidra med en interkulturell dimensjon i bærekraftsdidaktisk sammenheng og dermed åpne både for tettere samarbeid mellom de tverrfaglige temaene i LK20, samt implementering av Butterflymodellen (Barret, 2020; Dypedahl & Thue Vold, 2019, s. 121-125).

3.3 Terralingua's arbeid med BKM

Den ideelle organisasjonen Terralingua ble grunnlagt i 1996, etter et møte året før mellom antropolog og lingvist Luisa Maffi og naturvernforkjemper David Harmond. Organisasjonens navn er sammensatt av to ord; *Terra* og *lingua*, som betyr henholdsvis *jord* og *språk* på italiensk. Dette valget skulle vise til mangfoldet av språk som snakkes av mennesker verden over, men også til jordens (Moder Jords) eget språk.

Terralingua har sin base i USA, men er også registrert som veldedig organisasjon i Canada. Organisasjonen har samarbeidet med blant annet UNESCO og WWF i arbeidet med å kartlegge kultur-, natur-, og språkmangfold verden over. Terralingua samarbeider i dag med en rekke organisasjoner og aktivister med prosjekter som ønsker å gjenopprette og bevare urfolkgruppers rettigheter, språk og økosystemer. I tillegg gir Terralingua ut flere magasiner årlig (*Langscape Magazine*) som deler historier fra mangfoldsarbeid verden over. Terralingua har samlet erfaringer og forskningsresultater og utarbeidet en «verktøykasse for handling» med ulike retningslinjer, rammeverk og redskaper som kan iverksettes i lokale og globale tiltak for mangfold og bærekraftig utvikling (Terralingua, u.å.).

⁷ <https://terralingua.org/langscape-home/>

De neste underkapitler skal gå nærmere inn på Terralinguas arbeid for å verne urfolksgrupper verden over og hvorfor et slikt arbeid er viktig i kampen for en bærekraftig verden, samt undersøke hvordan organisasjonen arbeider med biokulturelt mangfold rettet mot utdanning.

3.3.1 Et vern av urbefolkningsgrupper

Arbeid for bevaring av biokulturelt mangfold kjennetegnes av en tilnærming hvor «sammenhengene mellom språk, økologisk kunnskap, kulturell praksis og biologisk mangfold, og som anvender denne anerkjennelsen på utformingen av bærekraftig løsninger på miljømessige og sosiale problemer» (egen oversettelse) (Maffi 2018, s. 690). Prosjektene overordnede fokus er på vedlikehold av BM, styrking av kulturell kunnskap og praksis eller gjenopplivning og vedlikehold av språk (Maffi & Woodley, 2010, s. 25). Likevel ønsker Terralingua så langt det er mulig å inkorporere alle disse aspektene i sine prosjekter der målet er å verne urfolksgrupper og små lokalsamfunn verden over. Et langsiktig hovedmål er å bidra til myndiggjøring, rett til å forme sin egen fremtid basert på egne tradisjoner og styrking av urfolkens egen kapasitet til å opprettholde et bærekraftig lokalsamfunn. Prosjektene er så langt det er mulig lokalt styrt og gjennomføres på befolkningens egne betingelser (Maffi, 2018, s. 690-691). Det er likevel verdt å merke seg at etiske dilemma kan oppstå i møte mellom tradisjonelle praksiser og demokratiske prinsipper der mennesker med ulike verdenssyn skal samarbeide. Barrierer kan oppstå som uenighet rundt maktfordeling, utilstrekkelig økonomisk finansiering for langsiktig arbeid, epistemisk uenigheter ved implementering og tilpasning av praksiser der synet på utvikling kan ligge i spenningsforholdet mellom vestlig forbruksøkonomi og en regenerativ praksis. Likevel argumenterer Maffi og Terralingua for at fordelene ved vern av urbefolkningsgrupper med mål om å styrke det biokulturelle mangfoldet helt klart veier tyngre enn utfordringene som kan oppstå ved slikt samarbeid (s. 692).

Kunnskapen som samles fra lokale samfunn kan igjen bli en del av menneskehetens kollektive visdomsbank som kan fostre mangfoldige og demokratiske løsninger til lokale og globale bærekraftsutfordringer (Terralingua, u.å.).

3.3.2 En redefinering av læreplaninnhold

For å følge opp den økende internasjonale interessen for en mer bærekraftig verden, har Terralingua utarbeidet *Biocultural Diversity Education Initiative* (BCDEI) for integrering av og biokulturelt mangfold i undervisningen på videregående nivå. Dette pedagogiske initiativet er ikke utformet for å erstatte læreplaninnhold, men tar sikte på å motarbeide preskriptiv og standardisert undervisning, og redefinere allerede eksisterende perspektiver og legge til rette for økt tverrfaglig forståelse av mangfold (BCDEI, 2014).

4. Overview of Terralingua's Biocultural Diversity Education Curriculum

The curriculum is envisioned in 5 units, each comprised of up to 5 lessons. The table of contents of the curriculum is as follows:

BIOCULTURAL DIVERSITY CURRICULUM
INTRODUCTION AND OVERVIEW (for teachers)
UNIT 1 – *Biocultural Diversity: An Introduction*
UNIT 2 – *The Biocultural Web of Life: Language, Knowledge, and the Environment*
UNIT 3 – *Biocultural Diversity at Home: Exploring Sense of Place*
UNIT 4 – *Biocultural Diversity in the World: The Global Extinction Crisis*
UNIT 5 – *Biocultural Diversity in Action: Working for Solutions*
FINAL STUDENTS' PROJECT
CROSS-CUTTING PROJECT: *Field Journal* – a notebook/scrapbook of students' thoughts and findings, ongoing throughout the curriculum, to be integrated into the final project presentation

Sammendrag BCDEI⁸

BCDEI består av en introduksjon til konseptet BKM, en oppsummering av faglige nasjonale retningslinjer med relevans til BKM, og forslag til hvordan tema kan innlemmes i undervisningen. Terralingua utarbeider for tiden undervisningsopplegg og forslag til case-studier der den pedagogiske tilnærming baserer seg på utforskende undervisning og praksisnær læring (Terralingua, u.å.).

⁸ <https://terralingua.org/wp-content/uploads/2015/07/BCDEI-Overview.pdf>

Det er ungdommen som skal føre verden videre. En introduksjon av BKM i skolen kan bidra til en endring av et verdenssyn der mennesker og natur oppleves som to separate enheter og fremme forståelsen for og ivaretagelsen av alle livsformer og interaksjonen mellom disse (se modell s. 33). Maffi understreker at selv om mange enkeltpersoner, grupper og utdanningsinstitusjoner brenner for å fremme en bærekraftig utvikling, så er det likevel utfordrende å løsrive seg fra et antroposentrisk utgangspunkt der løsninger fungerer mer som symptombehandling enn å gjenkjenne og endre verdier og holdninger som har bidratt til den økologiske krisen i utgangspunktet. Utdanningen har her en mulighet for å fremme et paradigmeskifte som plasserer menneskeheten som en del av naturen, ikke overordnet, og der økonomisk vekst er *underlagt* den økologiske dimensjonen (Sierra Youth Project, 2022).

3.4 Oppsummerende perspektiver knyttet til UBU og BKM

Kapittel 1 tok for seg hovedtrekk ved bærekraftig utvikling (BU) og koblet sammen samfunnsmessige-, økonomiske- og miljømessige dimensjoner som alle må tas hensyn til om det skal legges til rette for en fremtid som skal bli god å leve i for fremtidige generasjoner (Sinnes, 2021, s. 29). Brundtlandrapportens definisjon på BU presenteres som et viktig utgangspunkt for et bredt internasjonalt bærekraftssamarbeid (WCDE, 1987). Et av resultatene av et slikt samarbeid er FNs bærekraftsmål de fleste medlemsland har forpliktet seg til. Likevel er det flere utfordringer som kan stikke kjepper i hjulene for et godt smurt samarbeid for en bærekraftig fremtid, som politiske uoverensstemmelser, klimafornektelse, ulikt verdens- og verdissyn, og ulikt kunnskapssyn.

Kapittel to tar med seg presentasjonen av kunnskap og utfordringer rundt BU og ser nærmere på hvordan dette manifesteres i forskningsfeltet om utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) i norsk kontekst. Kort oppsummert vises det til at UBUs rolle i bærekraftsarbeidet er å si god og likeverdig utdanning til alle, med fokus på rettferdighet,

likestilling, demokrati og bærekraft (FN, 2023; Sinnes, 2021). Undervisningen har som viktigste oppgave å formidle BU's kompleksitet, legge til rette for at elevene utstyres med oppdatert kunnskap, og utvikler ferdigheter og tilegner seg verdier og holdninger som er viktige for å nå FNs bærekraftsmål. UBUs rolle er å legge til rette for elevenes refleksjon rundt etiske dilemmaer i arbeidet mot en bærekraftig fremtid, og hvilken rolle de selv spiller i den store sammenheng (Sinnes, 2020, kap. 4; UNESCO, 2017, s. 7).

Men heller ikke tilnærmingen til og praksisen av UBU er unntatt kritikk. Kapittel to viser blant annet til svake didaktiske føringer i læreplanene og et tungt fokus på kompetansemål. Dette setter undervisningspersonalet i en utfordrende situasjon, spesielt fordi det også er et stort behov for etterutdanning om tema BU (Da Silva, 2022, 15. feb.; Kvamme & Sæther, 2019). I underkapittel 2.3 ble det pekt på flere alternative tilnærminger som kan bringe nye perspektiver til det norske forskningsfeltet UBU. Hva vil det si å praktisere interkulturell didaktikk for en bærekraftig utvikling? Brossard Børhaug og Gamlem (2022) kalte dagens klimautvikling for en eksistensiell og økologisk krise. Det ble argumentert for en redefinering av begrepet bærekraftig utvikling til økologisk transisjon, som i tydeligere grad involverer hele mennesket, det kognitive så vel som det emosjonelle og sanselige (s. 157-159). En slik tilnærming har mer til felles med biokulturelt mangfold ved at prosessen i et økosystem handler om et balansert nettverk av liv der alle deler bidrar til å opprettholde balansen, både innenfor hver individuelle økosystem og i en dialog mellom økosystemer. Det betyr ikke at prinsippene som preger norsk UBU-diskurs blir uviktige, men at de settes inn i en større sammenheng der målet ikke blir en lineær utvikling med utgangspunkt i *status quo* og en unyansert forståelse for hva menneskelige behov betyr. Butterfly-modellen setter dette i system, der det understrekes at kompetanser må omhandle hele mennesket, ikke kun intellektet. Den interkulturelle dialogen blir også sterkt vektlagt som er viktig for å ivareta mangfoldet av erfaringer, språk og lokalkunnskap som kan finnes i et klasserom (Barrett, 2020, s. 8).

Selv om UBU i norsk kontekst har mye til felles med BKM, skilles likevel tradisjonene på noen markante felt. Med sterk forankring i Brundtland-definisjonen, der en bærekraftig fremtid nettopp virker å ligge «der fremme», forholder UBU seg til modellen der miljø, samfunn og økonomi er grunnpilarene. BKM setter derimot søkelyset på mangfold i alle dimensjoner, og den økonomiske dimensjonen er byttet ut med språkmangfold. Målet er opprettholdelse av et mangfold som allerede finnes, og gjenopprettelse av kulturelt, biologisk og språklig mangfold som står i fare for å gå tapt (Maffi & Woodley, 2010). I forhold til UBU, er BKM tydeligere i å fremme aktivt arbeid for å styrke og utvikle urfolks kulturtradisjoner, språk og autonomi (Maffi & Woodley, 2010). Generelt løftes den interkulturelle dimensjonen tydeligere frem i BKM enn i UBU. En annen hovedforskjell mellom hovedbegrepenes tilnærming til BU er inkluderingen av verdier, emosjoner og det sanselige. UBU fremmer en rasjonell forståelse med utgangspunkt i fagenes egenart og styrking av kompetansemål (Straume & Sinnes, 2017), mens Terralingua's arbeid for å fremme BKM understreker verdien av praksis og erfaring, og inkorporerer utforskende arbeid med mangfold både i og utenfor skolekonteksten, så vel som for nåtid og for fremtiden (Terralingua, u.å.).

Med utgangspunkt i et fylldig teoretisk grunnlag vil det i kapittel 5 og 6 gjennomføres en analyse og drøfting av tekster fra læreplanverket LK20. Etter en metodisk redegjørelse er målet å sette et kritisk søkelys på hvordan det tverrfaglige emnet BU fremstilles i læreplanen og i hvilken grad BKM kan tilføre UBU interkulturelle perspektiver.

4 Oppgavens metodologiske og metodiske forankring

Denne studiens formål er å se nærmere på *læreplanverkets* (LK20) tilnærming til og omtale av det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* (BU) og *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU), og i hvilken grad det internasjonale begrepet biokulturelt mangfold kan relateres til LK20 fremstilling av UBU. Valget av forskningsdesign falt derfor på kvalitativ dokumentanalyse, som er vanlig i tilfeller der sosiale meningsbærende fenomener skal studeres og forstås. Det er ikke målbare enheter som studeres, men heller kvalitetene og egenskapene ved valgte fenomener (Thagaard, 2018, s. 15). I dette tilfellet er det begrepet *bærekraftig utvikling i LK20* som er hovedfokus, og som skal analyseres i lys av utvalgt teori, foreliggende forskning og det internasjonale begrepet *biokulturelt mangfold* (omtalt i kapittel 3). En kvalitativ tilnærming egner seg også godt der det er lite forskning fra før, som i dette tilfelle gjelder begrepet *biokulturelt mangfold* i norsk kontekst (Thagaard, 2018, s. 11-12). I motsetning til kvantitative studier der forskningsprosessen er mer strukturert med større avstand til datakilder, preges kvalitative studier av fleksibilitet, der utforming og problemstilling kan endres og spisses underveis, og forsker er tettere på kildene for å skape en dypere forståelse av meningsinnholdet i dataene som innhentes (Thagaard, 2018, s. 16).

Hovedkilden for den metodiske fremgangsmåten er boken til Asdal & Reinertsen (2020) «Hvordan gjøre en god dokumentanalyse: En praksisorientert metode». Hovedgrunnen er denne bokens redegjørelse for bruk av kvantitative og kvalitative analyseredskaper, og hvordan dokumenter kan påvirke praksis. Gorski & Dalton bidrar (2020) med et viktig rammeverk for en kritisk analyse der interkulturelle perspektiver og søken etter sosial rettferdighet ivaretas, og i denne artikkelen vises det til en grundig gjennomgang av diskursanalyse, noe som også er relevant i denne studien. Det er i tillegg benyttet enkelte andre kilder, spesielt i henvisning til vitenskapsteoretiske refleksjoner, men også ved utformingen av de metodiske grep. Dette er kun gjort i de tilfeller der tilleggskildenes beskrivelser oppfattes som mer relevant for studien enn hva som beskrives i hovedboken.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Dette underkapittelet gir en rask oversikt over hvilke vitenskapstradisjoner som er retningsgivende for denne studien: en hermeneutisk tilnærming kombinert med en sosialkonstruktivistisk inngang til diskurs. Dette begrunnes i at hermeneutikk har tradisjon for å analysere tekster, samt at realitet ikke tolkes uten en sosial-kulturell forståelse (sosialkonstruktivisme).

4.1.1 Hermeneutikk og tekstforståelse

Dette avsnittet vil se nærmere på noen grunntrekk ved den hermeneutiske forståelsen. Av hensyn til plass og tid er det kun relevante hovedmomenter innenfor hermeneutikkens mangefasetterte tilnærming som nevnes i denne studien.

«Forståelse dreier seg i virkeligheten ikke om å forstå noe bedre, verken i form av en bedre sakkunnskap som oppnås gjennom klargjøring av begreper, eller i form av den grunnleggende overlegenheten som den bevisste produksjonen har over den ubevisste. Det er tilstrekkelig å si at man forstår *annerledes når man overhode forstår*» (Gadamer, 2010, s. 335).

Dette utsagnet forteller om kjernen i den hermeneutiske tilnærmingen der noe uforståelig søkes å bli forstått (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244). Hermeneutikkens fortolkningstradisjon har sine røtter i humanvitenskapen som er studier av mennesker og menneskeskapte fenomener (Krogh, 2014, s. 10; Thomassen, 2006, s. 44). Humanvitenskapen skiller seg slik fra naturvitenskapen, også kalt positivismen, som er studier av den fysiske natur med i en søken etter objektiv teoribygging og etterprøvable årsaksforklaring av fenomener (Thomassen, 2006, s. 44). I denne studien er en hermeneutisk tilnærming nyttig for å forstå hvordan spenningsforholdet mellom de to ulike vitenskapstradisjonene kan komme til syne i tekster da forståelsen av bærekraftig utvikling tar utgangspunkt i en kombinasjon av fagtradisjoner (samfunnsmessige-, økonomiske- og miljømessige) introdusert i kapittel 1. En hermeneutisk tilnærming vil slik kunne avdekke bakenforliggende intensjoner og en dypere

mening i læreplanens bærekraftsdiskurs (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244-245).

Hermeneutikken kalles også for forståelselære, altså en tilnærming til vanskelig målbare fenomener som mellommenneskelige erfaringer, historiske hendelser, språklige og kulturelle uttrykk, og handlinger (s. 45). Ordet *hermeneutikk* er av gresk opprinnelse, og stammer fra verbet *hermeneuein*, som har følgende betydninger: *å uttrykke, å utlegge* (forklare/fortolke) og *å oversette* (Krogh, 2014, s. 12).

Selv om tolkningen av hermeneutikken har endret seg siden antikken, er det Hans-Georg Gadamer (1900-2002) tolkning som danner et bakteppe i denne studien. Menneskers historiske kontekst var viktig i Gadamer forståelse, som mente at mening dannes med utgangspunkt i en ubevisst forforståelse, eller *fordommer*. Selv om begrepet fordommer ofte omtales som noe negativt, brukte Gadamer begrepet om alle tidligere erfaringer og forståelser, som er selve grunnlaget for å i det hele tatt forstå noe nytt, som kan være møte med en tekst, et menneske, et naturfenomen osv. (Thomassen, 2006, s. 86). Her skiller det mellom *sanne* og *falske* fordommer, der sanne fordommer kan skape grunnlag for forståelse og falske fordommer kan skape misforståelser (Gadamer, 2010, s. 337-338). Her må forsker være sine fordommer bevisst for å «være mottakelig for tekstens annerledeshet» (s. 306). Summen av den historiske konteksten, erfaringer og forståelser, skaper menneskets forståelseshorisont. Men forståelsen er ikke bare individuell. Viktigere enn den individuelle forståelseshorisonten er den felles historiske horisonten som Gadamer kobler til bestemte historiske eller kulturelle epoker (Thomassen, 2006, s. 87). Disse viktige analytiske perspektivene benyttes i analysen for å illustrere samspillet mellom forsker og tekstene, men også tekstenes påvirkning på samfunnsstrukturer og praksis. En dialog mellom deler og helheten av hva eller hvem som studeres kan føre til en sammensmeltning av horisonter, så lenge man stiller seg åpen for å lære noe nytt og være villig til å endre etablerte perspektiver.

I analysen konkretiseres denne tilnærmingen gjennom å stadig stille nye spørsmål til teksten, som igjen skaper nye koblinger mellom empiri og teori (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 246-

247). Når forsker legger vekt på å ha sine forkunnskaper i mente øker muligheten for å møte empirien med åpenhet. Dette betyr ikke at tekstene leses ukritisk, noe som utdypes i underkapittel 4.2.1, men sjansen reduseres for at forkunnskapene legger sterke føringer på analyseresultatene.

4.1.2 Sosialkonstruktivismen: Språkets påvirkning på verdensbildet

Det er gjort rede for hvorfor en hermeneutisk forståelse er viktig der teksters sanne mening studeres. Likevel er en tekst et konstruert produkt, som igjen kan påvirke og endre konteksten den er en del av. En grunntanke bak sosialkonstruktivismen, er at språklig og sosial samhandling er med på å konstruere og påvirke menneskers oppfatning av virkeligheten, altså hvordan fenomener omtales og forstås (Rasborg, 2013, s. 403-406). En slik sosial samhandling vil ligge til grunn for hvordan mennesker forstår seg selv, men også sitt verdensbilde (Thomassen, 2006, s. 180), forståelsen blir dermed sosialt og kulturelt situert.

Betydningen av og meningen med *bærekraftig utvikling* er også gjenstand for fortolkning og innholdet i begrepet kan endres etter hvilke fagtradisjoner som ligger til grunn, eller om det er en verdibasert eller instrumentell tilnærming. Sosialkonstruktivismens retninger ligger i spenningsforholdet mellom oppfattelsen av hvorvidt et fenomen eksisterer utenfor en diskurs eller om språket er en forutsetning for erkjennelsen av fenomener (Rasborg, 2013, s. 408-412). Et eksempel kan være om fenomenene rasisme eller klimaendringer kan eksistere, eller om de er virkelige, dersom fenomenene ikke omtales og knyttes til bestemte begreper. I underkapittel 1.5.4. ble det referert til hvordan populistiske kan bruke retoriske virkemidler i et forsøk på å svekke eller ufarliggjøre klimadiskurser. Dette introduserer også makt som et følgeaspekt i forståelsen av at språklige virkemidler kan endre en diskurs, og dermed også menneskers verdensbilde. I verste fall kan en diskurs bidra til at udemokratiske praksiser opprettholdes i god tro om at slike praksiser er den eneste sannhet (Rasborg, 2013, s. 434).

I denne studiens analysedel benyttes i en begrenset grad et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt for å forstå hvordan fagtradisjoner påvirker og blir påvirket av en diskursiv praksis. Det understøtter også erkjennelsen av at forskerens tolkning av empirien aldri kan være fullt ut objektiv, men at tolkningen farges av gjeldende diskurs og vil selv bidra til å prege diskursen videre. En sosialkonstruktivistisk forståelse ligger også til grunn for den metodiske fremgangsmåten som er valgt, nemlig kritisk diskursanalyse (4.2.1). På denne måten kan det redegjøres for kompleksiteten i BU som begrep og hvilke spenninger som finnes i maktforholdet mellom fagtradisjoner og språklige formuleringer.

4.2 Oppgavens metodiske tilnærming: En praksisnær og kritisk dokumentanalyse

Hvordan kan begrepet biokulturelt mangfold bidra til en interkulturell kritisk refleksjon i fortolkningen av utdanning til bærekraftig utvikling (UBU) i læreplanverket LK20?

Forskningsspørsmålet ønsker å knytte biokulturelt mangfold til LK20's omtale og forståelse av BU. For å kunne svare på dette gjennomføres det i denne studien en kvalitativ dokumentanalyse. Asdal og Reinertsens (2020) presentasjon av en praksisnær dokumentanalyse tolkes dithen at metoden ikke forholder seg utelukkende til selve teksten, men også til hvordan tekstens innhold og bakenforliggende mening påvirker bærekraftsdiskursen og undervisningspraksis.

Dokumenter finnes over alt, er av både privat og offentlig karakter og knytter enkeltpersoner til samfunnet. Eksempler på dokumenter kan være alt fra identitetspapirer, dagbøker, fotografier til forskningsartikler, lovtekster og deklarasjoner. Selv om dokumenter i seg selv kan virke kjedelige og arbeidsomme å gjennomgå og forstå, må man ikke overse betydningen av hvordan dokumentenes innhold kan forme, bekrefte, forplikte og definere sine lesere (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 12-13). Innholdet er dermed aldri helt nøytralt, og vil påvirke og påvirkes av samfunnet. «Dokumentet dokumenterer noe, noen har nedtegnet

og bevart av en grunn. For det andre er et dokument relasjonelt: Det knytter seg til noe annet utenfor seg selv» (s. 15). Et dokument er derfor utformet for et spesielt formål i seg selv, men påvirker også konkrete praksiser. Som eksempel ville ikke LK20 eksistert som dokument uten en forhistorie av tidligere læreplaner som igjen har oppstått som et resultat av forskning, lover, deklarasjoner og politiske diskurser.

Det presenteres i boken 6 ulike analytiske innganger til en tekst (s. 31-142, 143-153)

- Dokumentsteder: Å tilnærme seg et dokument som en form for feltarbeid. Hvilke handlinger og aktiviteter foregår i teksten?
- Dokumentverktøy: Dokumentets virkeområde og funksjon. Hvordan opererer dokumentet i sin kontekst og sammen med andre dokumentverktøy?
- Dokumentarbeid: Hvordan har dokumentet blitt til, og hvordan påvirker dokumentet videre arbeid med andre dokumenter?
- **Dokumenttekster:** Fokus på teksten selv og sjangeridentifikasjon. Hva sies, og hva utelates?
- **Dokumentsaker:** Tekstens meningsinnhold. Hvordan påvirker teksten innholdet av temaet den omtaler, og dermed dokumentets rolle i samfunnsendringen.
- Dokumentbevegelser: Bevegelser i og utenfor dokumentet selv. Hvordan påvirker dokumentene hverandre og sakene de omtaler?

I denne studien benyttes analyseinngangene *dokumenttekster* og *dokumentsaker*.

Dokumenttekster vil være et nyttig verktøy for en deskriptiv gjennomgang der målet er å gjenkjenne hvilke tekstlige virkemidler, mens dokumentsaker benyttes i dybdelesingen for å avkode tekstenes meningsinnhold. Begge analyseinngangene forklares mer inngående i underkapitlene 4.2.1, og 4.2.2, samt en plan for operasjonalisering i underkapittel 4.5.

4.2.1 Dokumenttekster: En deskriptiv tilnærming til teksten

I følge Asdal & Reinertsen kan *dokumenttekster* som analyseinngang fungere som et verktøy der følgende spørsmål blir stilt: "Hva skjer i teksten?" (s. 80). Dette spørsmålet kan stilles for å registrere tekstuelle særpreg i dokumentene, og sammenligne særpregene mellom de ulike tekstene som analyseres. Analyseinngangen kan også benyttes for å se på funksjonen av dokumentets materialitet, bruk av grafiske elementer og sjangerens effekter (93, 97), men i denne studien vil søkelyset heller rettes mot tekstlige elementer som *språkbruk* og *struktur*, altså *deskriptive* indikatorer i teksten (88-90). Spørsmål som stilles underveis vil være: Hvordan er teksten bygd opp, hvilke hovedbegreper brukes, hvor ofte brukes de, og i hvilken faglig sammenheng? Preges språket av generelle eller konkrete formuleringer?

Dokumenttekster som inngang benyttes på første nivå i analysen, og funnene fra dette nivået bringes videre til dybdelesing ved bruk av analyseinngangen *dokumentsaker*.

4.2.2 Dokumentsaker: Kontekst og mening

I neste nivå av analysen benyttes dokumentsaker som analyseinngang. Utgangspunktet for dette analysenivået blir å se nærmere på hvordan funnene fra første nivå av analysen påvirker meningsinnholdet i tekstene. For hva er egentlig saken i teksten? (s. 103-107). Dokumentsaker som inngang er tett knyttet til en sosialkonstruktivistisk forståelse av hvordan diskurser både påvirker og blir selv endret i sin kontekst og av "saken selv" (105-107). En nyttig og relevant analysestrategi som benyttes i denne studien er nettopp "konteksting", hvor en kontekst forstås som en aktiv prosess, og hvor en sak kan påvirkes av flere aktive kontekster samtidig (s. 116-120). Det pedagogiske fagfeltet er påvirket av en rekke ulike kontekster, som politiske føringer, økonomiske interesser, kulturelle tradisjoner osv. Asdal & Reinertsen viser blant annet til eksempelet om vindmølleutbygging og hvordan klimadiskursen kan påvirke hvilke miljøtiltak som igangsettes (s. 206). Konteksting som analysestrategi benyttes i denne studien til å se på hvordan LK20 plasserer seg selv i bærekraftsdiskursen, og hvilke funn som kan si noe om fagenes posisjonering og bidrag til UBU. Det søkes etter tekstenes *hva, hvordan og hvorfor*, som knyttes til UBU's

tilnæringsmetoder utdanning *om, gjennom og for* bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 36-37). *Hva* sier noe om hvilke teoretiske kunnskapsområder det legges vekt på i BU, *gjennom* sier noe om didaktiske føringer, og *for* tar for seg kompetanser for handling. Basert på funnene i den deskriptive delen av analysen, hvilke fagtradisjoner og kompetansemål vektlegges og hvordan påvirker en slik vektlegging skolens praktisering av UBU? Hvordan henger hver enkelt tekst sammen med de andre tekstene i datautvalget? Hva har de til felles og hvilke aspekter skiller dem? I tillegg settes søkelyset på hvordan enkelte begreper eller “tekstlige modifiseringer” kan endre eller påvirke meningsinnholdet i teksten (s. 120).

4.2.3 Tre kriterier for kritisk diskursanalyse

I norsk kontekst forbindes diskursanalyse oftest med en språklig relatert tekstanalyse. For Foucault derimot gikk diskursen utover tekstens grenser til å omfatte praksiser (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 239-240). Kritisk diskursanalyse knyttes også vanligvis til en tradisjon der det analytiske blikket søker å avsløre ideologiske posisjoner og maktinteresser som skjuler seg i tekster. Asdal & Reinertsen går et skritt videre og fremmer en analysetradisjon der det kritiske blikket rettes mot relasjonen mellom teksten og den omliggende verden som studeres (s. 250-251). Dette perspektivet setter søkelyset på maktspenninger i påvirkningsforholdet mellom språket og det kapitalistiske systemet, og hvordan en slik makt både kan begrense og fremme utvikling og endring i alle samfunnsområder. Det trekkes frem tre kriterier som bør ligge til grunn for en kritisk analyse:

- For det første skal ikke analysen kun fokusere på selve diskursen/teksten alene, men dens relasjon til sin samfunnsmessige kontekst.
- For det andre må en kritisk analyse inneholde en systematisk analyse av tekster.
- For det tredje er kritisk analytisk perspektiv først og fremst normativt, og bør fremme mulige løsningsforslag der sosial urett avdekkes (s. 251).

Det er denne utvidede tolkningen av kritisk diskursanalyse som benyttes som metodisk tilnærming i denne studien. De ovennevnte tre punktene oppfylles ved gjennomføring av en systematisk analyse der analyseinngangene *dokumenttekster* og *dokumentsaker* benyttes til å utforske tekstlige virkemidler, og det kritiske perspektivet benyttes i tolkningsverktøy for å avdekke en bakenforliggende mening, hvordan innholdet kan tolkes i lys av tekstens kontekst og praksis. For å knytte kritisk refleksjon tettere til den interkulturelle dimensjonen vil neste underkapittel gjøre greie for hvordan *interkulturell kritisk refleksjon* (Gorski & Dalton, 2020) kan også benyttes som et kategoriseringsverktøy i analysen.

4.3 Interkulturell kritisk refleksjon: Et annet kategoriseringsverktøy

Det er godt mulig at kritisk analyse slik den er beskrevet over, kanskje ville vært tilstrekkelig som metodisk fremgangsmåte. Likevel er dette en studie der flere fagfelt og vitenskapelige tradisjoner møtes, men oppgavens faglige utgangspunkt er *interkulturelt arbeid*. Derfor argumenteres det for at interkulturell kritisk refleksjon er nødvendig i analysen, ikke bare for å identifisere ulike tilnærminger til bærekraft, men for å styrke den interkulturelle forståelsen av læreplanens posisjonering og påvirkning på praksis. I denne sammenheng er Gorski & Daltons artikkel (2020) faglig og metodisk interessant, ved at de gjennom en systematisk kritisk analyse av nøye utvalgt datagrunnlag kommer frem til en typologi for ulike typer tilnærminger til refleksjonsoppgaver i utdanning for interkulturell forståelse og sosial rettferd (s. 362-336). I denne studien benyttes kritisk analyse for å besvare studiens forskningsspørsmål. Ved å analysere tekster fra LK20 søkes det etter indikatorer på interkulturell kritisk refleksjon i fremstillingen av og diskursen rundt UBU.

Asdals- & Reinertsens tre kriterier for kritisk analyse kan også knyttes til Gorski & Daltons studie; For det første fokuserer analysen på tekster alene, men tar utgangspunkt i kritisk teori for å finne sammenhenger mellom meningsbærende formuleringer i tekstene og i

hvilken grad dette oppfordrer til interkulturell kritisk refleksjon eller ikke. For det andre består analysen av systematisk gjennomlesing av teksten der innholdet forstås og tolkes ut fra et *konservativt*, *liberalt* og *kritisk* nivå (s. 358, 363). For det tredje leses tekstene gjennom en kritisk linse med for å avsløre hvordan makt, sosialpolitiske føringer og sosial urettferdighet kan skjule seg i tekster (s. 249-252). I Gorski & Daltons studie beskriver nevnte nivåer som ulike nivåer av kritisk refleksjon knyttet til lærerutdanning der søkelyset er på det interkulturelle og sosial rettferdighet (multicultural and social justice teacher education). Det *konservative* nivå beskriver en flerkulturell tilnærming som preges av en vag og stereotypisk forståelse av kultur, og hvor assimilering og systemisk diskriminering kan opprettholdes under et flerkulturelt teppe. På det *liberale* nivå reflekteres det over kultur og mangfold, uten at det oppfordres til refleksjon rundt hvilke individuelle og systemiske tiltak som trengs for å fremme og opprettholde mangfold. Slik kan temaer som sosial rettferdighet, majoritetsprivilegier, makt og marginalisering overses. Nivået som preges av *kritisk refleksjon* tar makt og privilegier med i beregningen, og oppfordrer til å tre inn i en *aktiv rolle* som endringsagent for sosial rettferd både på individuelt plan og systemnivå (s. 358). Alle disse tre nivåene kan være en viktig del av en dypere tilnærming til UBU. Disse tre nivåer vil ligge til grunn for en kategorisering av de analytiske funn som trer frem i datamaterialet, og knyttes til temaene BU og UBU.

Ved å benytte de analytiske inngangene *dokumenttekster* og *dokumentsteder* sammen med verktøyet *interkulturell kritisk refleksjon* har analysen som formål å avsløre hovedtendenser i tekstene knyttet til *faglige koblinger til BU, kunnskapssyn og kompetansefokus*, samt hvilke ulike nivåer av kritisk refleksjon som kommer til syne i tekstenes tilnærming til UBU. Med utgangspunkt i en slik kategorisering, fremstilles en typologisk oversikt over ulike nivåer av bærekraftstilnærming som finnes i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 201-202).

Interkulturell kritisk refleksjon som virkemiddel vil slik bidra til å oppfylle Asdal & Reinertsens tre kriterier for hva som må være med i en kritisk analyse; *tekstene knyttes til sin samfunnsmessige kontekst, systematisk analyse og fremme mulige løsninger til hvordan sosial urett avdekkes* (s. 251).

4.4 Begrunnelse for utvalg av tekster

Selv om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema kun ble tatt inn i læreplanverket i 2020, er det allerede skrevet flere forskningsartikler, masteroppgaver og kronikker hvordan temaet implementeres i undervisningen (Jegstad & Ryen, 2020; Tran, 2021). Etter en gjennomgang av læreplaner, NOU-rapporter og stortingsmeldinger falt valget på kun å benytte tekstmateriale fra LK20 som er det saksdokumentet som nevnes eksplisitt i forskningsspørsmålet. Det er likevel ikke hele læreplanen som er aktuell i denne sammenheng, men tekster som omhandler, eller er relevant for det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*. Valget falt derfor på utdrag av overordnet del, samt tekster fra et utvalg læreplaner på grunnskolenivå der BU er inkludert. I tillegg analyseres kompetansemålene som i den digitale visningen av LK20 er knyttet til BU i hver enkelt av de utvalgte læreplanene. Selv om det hadde vært interessant å se nærmere på kompetansemålene fra alle grunnskoletrinn for å følge progresjonen, er det på grunn av tidspress målene for 10-trinn som analyseres. Det var ønskelig å velge læreplaner med en variert faglig bredde som kunne kobles til de ulike dimensjonene av BU, men som også var aktuelle for det interkulturelle og eksistensielle temaer. Følgende tekster er valgt, og alle er funnet i UDIRs nettutgave av læreplanverket LK20 mars 2023: (Udir, 2017, 2020).

Gruppe	Teksttype	Kode
Overordnet del – gruppe 1	Underkapittel 2.5.3	A
Læreplaner - gruppe 2	Norsk for elever med samisk (NOR03-04) + Kompetansemål	BS
	Norsk (NOR01-06) + Kompetansemål	BN
	Grunnleggende Norsk (NOR07-02) + Kompetansemål	BMS
Læreplaner - gruppe 3	Samfunnsfag Samisk (SAF02-04) + Kompetansemål	CS
	Samfunnsfag (AF01-04) + Kompetansemål	CN
Læreplaner - gruppe 4	Naturfag Samisk (NAT02-04) + Kompetansemål	DS
	Naturfag (NAT01-04) + Kompetansemål	DN
Læreplaner - gruppe 5	KRLE Samisk plan (RLE02-03) + Kompetansemål	ES
	KRLE (RLE01-03) + Kompetansemål	EN

Hovedgrunnen til å inkludere både norske og samiske læreplaner i det empiriske utvalget er at det under den primære empiriske kartleggingen ble avdekket ulikt innhold mellom de norske og samiske versjonene i noen av tekstene som omhandlet BU. Dette til tross for en ellers lik struktur og at fagplanene omhandlet samme fag. Dette var viktig å undersøke nærmere, særlig når det ser ut til at BU i tilknytning til minoritetsgrupper ofte knyttes til samiske interesser i norsk kontekst, og at kultur og natursyn ofte kobles til enkeltgrupper eller geografiske områder (Dypedahl og Thue Vold s. 119-121). I en studie som denne der målet er å se nærmere på bærekraftsdiskursen fra et interkulturelt perspektiv ble det viktig å inkludere begge variasjoner av fagplaner for å se om en slik kategorisering kommer til syne i læreplantekstene og kompetansemålene. Læreplaner i naturfag og samfunnsfag representerer miljømessige og samfunnsmessige dimensjoner. Matematikk er ikke tilknyttet BU, og er derfor utelatt fra datagrunnlaget av plasshensyn, til tross for at det mest sannsynlig finnes kompetansemål i planen som lar seg knytte til BU. Læreplanene i norsk og norsk for minoritetsspråklige ble inkludert for å ivareta interkulturelle språklige dimensjoner, og KRLE fordi faget tradisjonelt er knyttet til etikk, moral og det eksistensielle. I tillegg ble en fagplan for minoritetsspråklige inkludert til tross for at denne ikke spesifikt er koblet til grunnskolenivå, men språknivå 1-3. Det var likevel viktig å se hvorvidt språkmangfold tas vare på i denne læreplanen. Kompetansemålene som analyseres er fra trinn 10, bortsett fra planen for grunnleggende norsk, der kompetansemål fra nivå tre analyseres.

4.5 Operasjonalisering

I denne studien blir interkulturell kritisk refleksjon, med hermeneutikken og en sosialkonstruktivistisk forståelse som rettesnor, aktivt benyttet i tilnærmingen til empirien. Analysen vil gå fra det nære til overordnede perspektiver, for å søke etter indikatorer som formidler hvilken tilnærming til BU som fremmes i de ulike tekstene, og i hvilken grad BKM kan tilføre viktige perspektiver knyttet til kritisk interkulturell refleksjon.

Etter at tekstutvalg er gjort rede for, starter arbeidet med å analysere datagrunnlaget. I denne studien er det lagt vekt på et dialektisk forhold mellom teori og data. Thagaard kaller

dette for en abduktiv tilnærming, hvor ny teoretisk kunnskap oppstår i skjæringspunktet mellom en tolkning av eksisterende teori og systematisk eksplorerende analyse av data (2018, s. 184). Oppbyggingen av den teoretiske referanserammen og gjennomlesing av det empiriske materialet foregikk vekselvis. En abduktiv tilnærming vil kunne styrke forståelsen for sammenhengen og den gjensidige påvirkningen mellom analysefunn, deres teoretisk-historiske kontekst og forskerens kontekst (s. 184). I teoriens avsluttende underkapittel ble det vist at det er en rekke likheter og forskjeller mellom hvordan forståelsen av BU og BKM nærmer seg de ulike dimensjoner av bærekraft, og synet på handling for å finne riktig balanse mellom dimensjonene i fremtiden. For eksempel er et fellestrekk at begge tilnærmingene erkjenner at det er flere dimensjoner ved en bærekraftig utvikling, og at dimensjonene påvirker hverandre. Likevel har tilnærmingene ulikt forståelse av hva disse dimensjonene består av. BU setter søkelyset på menneskers behov i sin bærekraft definisjon, mens BKM vektlegger mangfold.

Ved hjelp av interkulturell kritisk refleksjon rettes blikket mot tekstens tekstenes *hva, hvordan og hvorfor*, altså teoretiske og faglige koblinger til BU, didaktiske føringer, og fokus på kompetanse for handling. Disse kategoriene tar utgangspunkt i Sinnes' (2021) fem kjennetegn på UBU og Kleins tilnærminger til UBU, *om, gjennom og for* BU.

- Faglig oppdatert kunnskap
- Tverrfaglig tilnærming til BU
- Fokus på elevenes kontekst
- Kompetanseutvikling, intellektuelt-, emosjonelt- og sosialt plan
- Helskoleprinsippet

Det benyttes to analytiske innganger, *dokumenttekster* og *dokumentsaker* (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 80-102, 103-124). Ved bruk av inngangen *dokumenttekster* leses tekstene med et åpent blikk for å fange opp tekstlige kvaliteter som tekstomfang, språklige virkemidler og begrepsbruk (s. 88-89, 98-99). Denne inngangen er nyttig for å lage en oversikt over tekstenes hovedbudskap, systematisere hvilke hovedbegreper som brukes og

de ulike læreplanenes differanser. På dette nivået velges ikke søkeord og begreper på forhånd, men holdes åpent for å la teksten tale for seg selv. Kravet er at ordene og begrepene er relevante for å besvare hovedproblemstillingen. Interessante spørsmål blir hvor *hyppig* funnene gjentas i teksten, og hvilken *faglig sammenheng* de nevnes, men også hvilke ord som *utelates*.

I dybdelesingen benyttes den analytiske inngangen *dokumentsaker* i kombinasjon med *interkulturell kritisk refleksjon*. En slik analyseinngang er valgt fordi dokumentene forstås både som et kontekstuellet produkt og noe som påvirker videre utvikling av nye diskurser og praksiser. Aktuelle spørsmål som kan stilles i denne inngangen er hva teksten legger vekt på, fagets *hva, hvordan og hvorfor*, og om det finnes indikatorer på refleksjon rundt aspekter som *mangfold, makt, sosial urett, og individuelt og systemisk endringsansvar*. Slik forholder den kritiske diskursanalysen seg til et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk vitenskapssyn, ved at teksten ses i lys av en diskurs og en kontekst, samt at tekstens meningsinnhold analyseres systematisk.

Hver tekstgruppe vil analyseres og drøftes i egne underkapitler i kapittel 5. Analytiske funn fra hver tekstgruppe drøftes i lys interkulturell kritisk refleksjon og det teoretiske grunnlaget. Siden tekst i gruppe A har som formål å være en innledning til tekstene i gruppe B-E, vil drøftingen i gruppe A ta et tydeligere utgangspunkt i Sinnes' fem kjennetegn for UBU. I kapittel 6 vurderes hovedfunnene knyttet til tekstenes *hva, hvordan og hvorfor* og kategoriseres etter indikatorer som beskriver et *konservativt, liberalt, eller kritisk* nivå (Gorski & Dalton, 2020). Slik kan det, med utgangspunkt i datamaterialet, utarbeides en aktuell og tilpasset typologisk fremstilling av ulike tilnærminger til BU og UBU (Thagaard, 2018, s. 201-202). Kategoriseringen vil så kunne gi indikasjoner på hvilke områder BKM kan bidra med kritiske interkulturelle refleksjoner. Med utgangspunkt i metoden beskrevet ovenfor, vil analysekapittelets oppsett bestå av en analysedel og en drøftingsdel for hvert av dokumentgruppene som analyseres.

Gruppene er som følger:

Gruppe 1	Tekst A
Gruppe 2	Tekster BS, BN, BMS
Gruppe 2	Tekster CS, CN
Gruppe 4	Tekster DS, DN
Gruppe 5	Tekster ES, EN

Hver gruppe analyseres, tolkes og drøftes i rekkefølgen tabellen viser. Etter at hver gruppe er analysert og drøftet, avsluttes kapittelet med en oppsummerende drøfting i et eget underkapittel. Her vil den typologiske kategoriseringen ferdigstilles. I tillegg vil drøftingen diskutere hvordan analytiske funn kan besvare studiens forskningsspørsmål.

4.6 Forskningsetiske refleksjoner

For at denne studien skal ha en samfunnsmessig nytteverdi stilles det en rekke etiske krav til både innhold og metode. I dette underkapittelet gjøres det rede for hvilke tiltak som er utført for å imøtekomme disse kravene. Selv om det ikke lar seg gjøre å presentere en kvalitativ studie uten subjektive vurderinger, er det likevel lagt stor vekt på, å vise åpenhet rundt opphavet til studieforfatters argumenter og tolkninger. Grundig referanseskikk er overholdt gjennom hele teksten både ved direkte sitering, ved teoretiske koblinger og i analyse og drøfting. Det er valgt å referere fortløpende i teksten, for å knytte referansene så tett som mulig til de aktuelle tekstdelene. Der det er behov for utfyllende informasjon av en henvisning eller begrep, er dette plassert i fotnoter. I tillegg er internettadresser, bildehenvisninger som er plassert i fotnoter fordi henvisningene tar stor plass og blir derfor forstyrrende i hovedteksten (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 216-218). Dette er en måte å invitere verden inn i studien ved at teksten blir en dialog mellom tekstforfatter og tidligere forskning (s. 94).

Svakheter ved kvalitative studier er at tolkningene av empirien er personlige. For å styrke studiens gjennomsiktighet (transparency) og troverdighet (reliabilitet) er de metodiske valg klart gjort rede for, og fra hvilke kilder de metodiske trinnene er hentet fra. Det vil underveis i analysen gjøres rede for hvilke metodiske grep som legges til grunn for funn som gjøres i tekstene, og det skilles mellom primærdata (kvantitative data med minst mulig tolkning), og kvalitative data der funn tolkes (Thagaard, 2018, s. 187-189). For at leseren skal kunne følge datakildene selv, og fordi dokumentene som analyseres, er forholdsvis korte, er det lagt ved skjermbilde av alle tekster som analyseres. Som nevnt er ikke full objektivitet mulig å oppnå i kvalitative studier. Derfor er det heller ikke mulig å garantere identiske resultater i det tilfellet samme studien utføres av en annen forsker, men det er likevel mulig å spore både kildegrunnlag, vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodiske verktøy som ligger til grunn for resultatene i denne aktuelle studien. Det metodiske oppsettet har fungert som en kartleser, og det vitenskapsteoretiske utgangspunktet som en kritisk moralsk og etisk rettesnor for å sikre resultatets gyldighet (NESH, 2021). Studiens gyldighet (validity) styrkes ved at det henvises gjennomgående til hvilke teoretiske ståsteder som ligger til grunn for analytiske tolkninger. For å styrke tolkningenes gyldighet vurderes også ulike tolkningsutgangspunkt opp mot hverandre for å undersøke hvilke ståsteder som er mest relevant for å besvare valgte forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 189).

Studiens forskningsspørsmål har fungert som en pekepinn mot aktuelle fagfelt som forskningsutvalg og valg av empiriske tekster. For å imøtekomme kravet om pålitelighet og samfunnsnyttens er det lagt vekt på å inkludere et bredt, men aktuelt utvalg av forskning i de teoretiske kapitlene. Forskningsspørsmålet ble spisset flere ganger på et tidlig tidspunkt i studien for å finne en ordlyd med presisjon og mening, uten å være ledende i en konkret retning. Bevissthet rundt studieforfatters eget faglige ståsted er også gjort rede for i studiens innledning, og spørsmålet «er det empirien som taler eller egne forkunnskaper?» er stilt gjennomgående for å opprettholde funnenes troverdighet (NESH, 2021). Det er nøye vurdert hvordan en variert pedagogisk bakgrunn både kan bringe viktige nyanser, men også skape blindsoner i bærekrafts øyemed. Derfor ble hermeneutikken valgt som etisk rettesnor slik at forkunnskapene ble holdt fremme i bevisstheten og at forkunnskapen kunne benyttes til å skape nye koblinger mellom teori og empiri.

Det vil alltid være svakheter ved forskningsstudier der utvalg gjøres på forhånd. I dette tilfelle er det vurdert i hvilken grad analysen valgte dokumenter er representative for å besvare forskningsspørsmålet. Selv om datagrunnlaget kun gir et innblikk i LK20's bidrag til bærekraftsdiskursen argumenteres for at valgte læreplankter fungerer som enkeltfagenes "ansikt utad" med kobling til BU, og at innholdet i disse tekstene er med på å sette en ramme for hvordan hvert fag kobles til UBU. Det er vurdert hvorvidt analysen ville gi mer nyanserte funn ved bruk av flere deler av læreplanen, som fagenes kjerneelementer, kunnskapsmål fra flere klassetrinn, og læreplankter fra flere fagfelt. Grunnet begrenset plass og tid har også denne studien viet liten plass til forskning som sier noe om hvordan lærere praktiserer undervisning i tema BU i skolehverdagen. Denne praksisdimensjonen er kort adressert ved å trekke inn funn fra en masteroppgave (Tran, 2020), og enkelte debattinnlegg i aviser (Da Silva, 2022). Det er dessuten forholdsvis kort tid siden de tverrfaglige temaene fikk sin nåværende plass i læreplanen, og grunnlaget for praksisforskning vil mest sannsynlig trenge noe mer tid. Når det er sagt, ville det være interessant å sammenligne tolkningsresultater fra denne studien med resultatene fra videre forskning på praktiseringen av UBU. Datafunn vil presenteres nå i neste kapittel.

5 Kritisk analyse, og individuell drøfting av datafunn

Følgende kapittel presenterer en kritisk analyse av dokumenter hentet fra læreplanen LK20. Det innledende dokumentet er hentet fra LK20's overordnede del. De resterende dokumentene er hentet fra læreplanverket LK20, og er ni ulike læreplantekster fordelt på fagene norsk, samfunnsfag, naturfag og KRLE. Tekstene omtaler hva BU som tverrfaglig tema handler om i hvert enkelt fag. Til referanse er tekstdelene som omhandler BU i de ulike fagene presentert som bildefiler i analysen.

Metodisk er det gjort en kritisk diskursanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020) ved bruk av analyseinngangene dokumenttekster og dokumentbevegelser, som beskrevet i metodekapittelet. Det vil gjøres rede for underveis i analysen hvilke analyseinnganger som ligger til grunn for de ulike avsnittene. Dette innebærer at det skilles mellom kvantitative data og nærlesing (dokumenttekster), kvalitative data tolkning (dokumentsaker), og drøfting. Hver dokumentgruppe analyseres i tre deler: presentasjon av funn, tolkning og drøfting. Kapittel 5 avsluttes med en felles overordnet drøfting der alle dokumentene vurderes i lys av teori og Gorski & Daltons tre nivåer av interkulturell kritisk refleksjon (2020).

5.1 Kunnskapsløftet LK20 og LK20S

Overordnet del fungerer som et rammeverk for grunnskolen og til og med videregående opplæring, og gjelder også for den samiske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Prinsipper for opplæringen utdypes i tre kapitler: *opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning*, og *prinsipper for skolens praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2017). Siden 1997 har skolen hatt både en nasjonal og en samisk læreplan. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2020, var målet at kunnskap om samisk kultur, samfunn og rettigheter skulle få økt fokus, også i den norske læreplanen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18).

5.2 Gruppe 1, Tekst A: Overordnet del

Dokument A er hentet fra overordnet del i læreplanen LK20, nærmere bestemt fra kapittel 2, *prinsipper for læring, utvikling og dannning*, i underkapittelet som omtaler det tverrfaglige. Dokumentet fungerer som en felles innledning for enkeltfagene og beskriver generelt hva BU som tverrfaglig tema skal handle om i de ulike læreplanene.

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.

Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.

Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiu utvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.

Tekst: Overordnet del (A).⁹

⁹ <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=saf02-04&lang=nob>

5.2.1 Presentasjon og analytiske funn: Dokumenttekster

I første runde av analysen vil det gjøres rede for kvantitative funn ved som beskriver tekstlige virkemidler som struktur, hvilke begreper det legges vekt på, og hvilken faglig sammenheng kan begrepene kategoriseres.

Teksten består av 218 ord og er delt inn i tre avsnitt av nesten like store deler. Hyppig brukte begreper er variasjoner av bærekraftdimensjonene «sosial», «økonomisk» og «miljømessig» (2), «bærekraftig» (5), «miljø» (5), og «teknologi» (6). Det trekkes også frem ulike problemstillinger knyttet til bærekraftdimensjonene, som «miljø» og «klimateknologi», «fattigdom» og «fordeling av ressurser», «konflikter», «helse», «likestilling», «demografi» og «utdanning». Disse er svært aktuelle begreper knyttet til fagområdet som beskriver tilnærmingen til og forståelsen av relevante temaer koblet til BU (FN, 2023). Imidlertid er andre begreper som «natur», «mangfold», «kultur», «makt» og «språk» ikke nevnt i teksten.

For å se nærmere på hva hvert enkelt avsnitt kommuniserer, handler første avsnitt om systemforståelse, sammenhengen mellom BU's tre dimensjoner og om å verne om livet på jorden i dag og for fremtiden. Det er tydelige henvisninger til Brundtland-definisjonen midt i avsnittet med setningen «Bærekraftig utvikling handler om [...] å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (WCDE, 1987). Neste avsnitt setter søkelyset på kompetanser for en bærekraftig handling som må ligge til grunn for elevenes muligheter for å ta bærekraftige valg, og refleksjon over valgenes konsekvenser. Handlingsområdene knyttes til problemstillinger som fordeling av ressurser, konflikter, miljø og klima og likestilling. Målet med kompetanseutviklingen skal være å gjøre elevene «i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst». Det legges derimot ingen føringer for hvordan elevene skal opparbeide denne kunnskapen og kompetansen utenom den generelle oppfordringen til å «arbeide med tema», og ansvaret for handling legges på individet uten at systemnivået adresseres. Tredje avsnitt argumenterer for at teknologisk kompetanse må stå sentralt i BU fordi «teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn». Det erkjennes videre et behov for kunnskap om dilemmaer som kan oppstå der teknologi ikke bare løser problemer, men også kan skape nye.

5.2.2 Analytiske funn: Dokumentsaker

Med utgangspunkt i analyseinngangen dokumentsaker, hva kommuniserer disse tekstlige funnene? Første avsnitt er av oppsummerende karakter ved å redegjøre for de store linjer av hva UBU handler om i skolen. Innholdet kan tolkes til å handle hovedsakelig om tekstens *hva*, altså kunnskap *om* BU. «En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold». I tillegg nevnes det at forståelsen bygger på erkjennelsen av at menneskers ressursbruk og levesett gir lokale til globale konsekvenser, og at elevene skal utvikle kompetanser for å forstå sammenhenger og handle på en bærekraftig måte.

Avsnitt to adresserer tekstens *hvorfor* ved å trekke frem handlingsaspektet og at elevene skal utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å ta ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg. Hvilke kompetanser som trengs nevnes ikke eksplisitt, heller ikke tekstens *hvordan* (utdanning gjennom UBU). Det er ingen konkrete didaktiske føringer for hvordan elevene skal tilegne seg bærekraftskompetanser utover oppfordringen til «arbeid med tema». Handling rettes også mot individet uten at systemisk ansvar gis oppmerksomhet. Forhold som «makt» og «minoritet- og majoritetsperspektiver», nevnes heller ikke eksplisitt, men kan likevel knyttes til enkelte av de ovennevnte problemstillingene som *demokratiske prinsipper, sosiale forhold, fordeling av ressurser og levekår*, men det undervisningspersonalets ansvar å gjøre disse koblingene. I siste avsnitt poengteres det at teknologi har en «betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn». Begrepet «betydelig» brukes ikke noe annet sted i teksten eller om noen andre BU-relaterte sammenhenger. Selv om det naturligvis kan forventes at hovedbegrepet BU brukes ofte i en tekst som denne, nevnes likevel «teknologi» (6) flere ganger enn både «bærekraftig» (5) og «miljø» (5). Med setningen «Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet» kan det nesten se ut som om at teknologiutvikling presenteres som en fjerde dimensjon. Dette kan peke på en tilnærming til BU hvor teknologisk utvikling anses som et av de viktigste verktøyene for i arbeidet for en bærekraftig utvikling. En viktig påminning som presiseres er at teknologi kan løse, men også

skape problemer, som viser til kompleksiteten rundt UBU's rolle i skolen, og hvordan diskusjonen rundt bærekraftstiltak kan by på dilemmaer. Altså tyder det på at teknologi presenteres både som et viktig område både innenfor utdanning *om* og *for* BU.

5.2.3 Drøfting av funn i tekst A

I dette underkapittelet drøftes hovedfunnene fra tekst A i ved bruk av *interkulturell kritisk refleksjon*. Da tekst A fungerer som en innledning for hva BU skal være i enkeltfagene, vil funnene drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget og Sinnes' fem kjennetegn ved UBU som blir en utvidelse av tekstens *hva, hvordan og hvorfor* (Sinnes, 2021, s. 55).

På lik linje med Brundtland-kommisjonens definisjon av BU, kan den generelle ordlyden i tekst A sies å fremstå som normativ og generell, med formuleringer som «verne om livet på jorda» og «ta vare på menneskers behov». Det første av de fem kjennetegn ved UBU er at kunnskapen skal være *faglig oppdatert*. Analysen viser til et klart kunnskapsfokus *om* BU i teksten, men temaene som omtales viser likevel at det er en hovedtyngde på menneskerelaterte problemstillinger. Utover «miljø og klima» er det ingen klare koblinger til naturen og biologisk mangfold. Uttrykk som «forstå grunnleggende trekk i samfunnet» og «menneskers levesett og ressursbruk» forteller om en tilnærming til bærekraft som legger vekt på å dempe konsekvenser av menneskelige handlinger fremfor å reflektere over hvilke endringer som må til i menneskers relasjon til naturen (Maffi, 2007).

I teksten presenteres teknologiens rolle både som årsak til bærekraftsdilemmaer, men også som et av de viktigste verktøyene for en bærekraftig fremtid. Dette stemmer overens med O'Briens problematisering rundt at verdispørsmål og *endring for BU* må vike plassen for et perspektiv der teknologi skal bidra til en grønnere utvikling med «status quo» som utgangspunkt (O'Brien, 2012; Leichenko & O'Brien, 2020). Disse refleksjonene gir også en naturlig overgang til neste kjennetegn ved UBU, nemlig *tverrfaglighet*. Første linje i tekst A stadfester at BU er et tverrfaglig tema, men det er ingen tydelige henvisninger til hvordan fagenes egenart kan bidra til å belyse de ulike dimensjonene av BU (Kvamme, 2021). Faglige

skiller og fokus på fagenes egenart kan også gjenspeiles i Meld. St. 28 (2015–2018) der det presiseres at arbeidet med de tverrfaglige ikke skal fortrenge annet vesentlig faginnhold (s. 38). At BU ikke anses som relevant i alle fag har også resultert i at temaet ikke knyttes til fag som engelsk, matte, fremmedspråk og musikk. UBU skal dekke et stort og mangfoldig felt, og Kvamme og Sæther er klare på at *alle* fag har viktige bidrag inn mot bærekraftsdiskursens helhet (2019).

Et annet viktig argument for at tekst A burde følge opp de normative utsagn med tydelige tverrfaglige føringer er nettopp at BU som tema er nytt i skolen, og at forskningen viser til manglende kunnskap hos lærere. Dette, kombinert med tidspress, øker faren for at det er fagenes egenart som vies tid fremfor tverrfaglig samarbeid rundt felles tema (Kvamme, 2021; Straume og Sinnes, 2017; Tran, 2020). En nyansert tverrfaglig tilnærming til UBU kan styrke mulighetene for å oppfylle neste punkt på Sinnes' liste (s. 55.), nemlig at undervisningen må være relevant for elevene og ta *utgangspunkt i deres kontekst*. I lys av kritisk interkulturell refleksjon betyr dette *alle* elevers kontekst, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn. Likevel er ikke begreper som «kultur mangfold» eller «minoritet/majoritet» problematisert i teksten, og det blir opptil lærere å gjøre disse koblingene dersom det ikke presiseres i enkeltfagenes innledninger. Siden både klimautfordringer og sosial urett er en global utfordring, er dette perspektivet svært viktig å inkludere i bærekraftsdiskursen. Dette stadfestes også i FN's bærekraftsmål 4.7 hvor globalt medborgerskap, kulturelt mangfold og kulturens bidrag til BU skal inkluderes i UBU (FN, 2023). Et overdrevet fokus på teknologiske løsninger på bærekraftsutfordringer vil kunne føre til at elevene mister verdifull kunnskap om hvor viktig lokal naturkunnskap er og hvordan denne kunnskapen er en forutsetning for at FN's bærekraftsmål skal kunne oppfylles over hele verden (Escobar, 2016, s. 13-15; ICCP, 2022, s. 27-28). Dersom elevenes flerkulturelle kontekst skal aktualiseres, kan ikke UBU overse spenningene som ligger mellom majoritets- og minoritetsperspektivene (Sinnes, 2021, s. 55).

Det fjerde kjennetegn på UBU er å legge til rette for elevenes *kompetanseutvikling på et intellektuelt, emosjonelt og sosialt plan* (Brossard Børhaug & Gamlem, 2022; Dypedahl &

Thue Vold, 2019; Hilt & Torjussen, 2022; Sinnes, 2021; Sæther & Kvamme, 2019). Også her er det viktig med et interkulturelt kritisk blikk om elevene selv skal kunne bruke og bygge videre på egne forkunnskaper og erfaringer i utviklingen av kunnskaper, ferdigheter, verdier og holdninger. I tillegg er interkulturell kritisk refleksjon en forutsetning for å forstå kompleksiteten i forholdet mellom individuelt og systemisk ansvar for en bærekraftig fremtid. Fordi lokale, nasjonale og globale utfordringer krever mangfoldige løsninger, argumenteres det for at LK20 i sin presentasjon av BU oppfordrer til kritisk tenkning, interkulturell dialog og solidarisk samarbeid slik fremmet i demokratisk kultur (Barrett, 2020). Disse temaene er derimot underbelyst i tekst A. Det vises til at «elevene skal utvikle kompetanse for å ta ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg», uten at det utdypes hvilke kompetanser som bidrar til slik handling. Teknologisk kompetanse nevnes derimot eksplisitt.

Siste kjennetegn på UBU er at skolen bør fungere som en *bærekraftsarena*. Dette punktet er tett knyttet til de foregående kjennetegnene og fremmer muligheter for å la elevene oppleve mestring, opparbeide direkte erfaring, praktisere samarbeid innenfor skolens område og i lokalmiljøet. Det er i praksis skolens rammevilkår som setter grenser for hvilke tiltak som gjennomføres. Dette punktet er oversett i tekst A. At skolen «skal legge til rette for" læring tolkes ikke her som en tydelig henvisning til skolens ansvar for å gå foran som et godt eksempel i bærekraftig refleksjon og handling. Det er selvfølgelig muligheter for at dette er tydeligere adressert under det tverrfaglige tema DM, men helskole-prinsippet er et viktig ledd i å knytte teori til praksis og burde derfor ha klare koblinger til BU i læreplanen (Sinnes, 2021, s. 68-69). UNESCO kommer med en klar oppfordring i sin rapport *Education for Sustainable Development. A Roadmap* til at skolen som institusjon burde gjennomføre konkrete tiltak der elever, ansatte, foreldre og lokalmiljø kan samarbeide om bærekraftige løsninger (2020).

Oppsummert kan det virke som at den innledende teksten om hva BU som tverrfaglig tema skal handle om, fungerer som en utvidet beskrivelse av Brundtland-definisjonen. Det fokuserer på de store linjene, om at det er en sammenheng mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold, og at menneskelig påvirkning gir lokale, regionale og globale

konsekvenser. Teksten reflekterer ellers lite over verdispørsmål som solidaritet og biologisk, kulturelt og språklig mangfold, men vektlegger teknologiutvikling som det viktigste handlingsverktøyet.

5.3 Gruppe 2, Tekster BS, BN, BMS: Læreplaner i norsk og tilhørende kunnskapsmål

Følgende tekster er hentet fra LK20, både fra den norske og samiske versjonen. Tekstene er utdrag fra læreplanene *Norsk for elever med samisk som førstespråk (BS)*, *Norsk (BN)* og *Grunnleggende norsk for språklige minoriteter (BMS)*, og beskriver hva BU skal handle om i faget norsk. I læreplanenes digitale visning finnes også tilhørende kompetansemål til hver av læreplanene. Fordi ingen av kompetansemålene i norsk for til 10-trinn er knyttet til BU i læreplanene BS og BN, er disse ikke analysert. BMS som har kompetansemål tilknyttet BU på språknivå 3, og blir derfor de eneste kompetansemålene som inkluderes i analysen av læreplanene i norsk.

Bærekraftig utvikling

I grunnleggende norsk for språklige minoriteter handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å utvikle elevenes språkferdigheter slik at de kan handle og påvirke samfunnet gjennom språket. Arbeid med tekster bidrar til å bevisstgjøre elevene og gi dem kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å reflektere over hvordan mennesker kan påvirke natur og miljø.

Bærekraftig utvikling

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket.

Bærekraftig utvikling

I norsk for elever med samisk som førstespråk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom kritisk arbeid med tekst, i samtaler og i diskusjoner bidrar faget til at elevene reflekterer over hvordan man kan styrke og opprettholde samisk kultur. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle forståelse av grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet.

Tekster:

venstre (BMS)¹⁰, ø. høyre (BN)¹¹, u. høyre (BS)¹²

¹⁰ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>

¹¹ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

¹² <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>

5.3.1 Presentasjon og analytiske funn: Dokumenttekste

Plan BS, BN og BMS består av 78, 77 og 57 ord og beskriver hvordan norskfaget for elever med samisk, norsk og minoritetsspråklig bakgrunn kan bidra til utdanning for bærekraftig utvikling. Av ord som tradisjonelt sett kan knyttes til BU er det «natur» og «miljø» «samfunnet» som går igjen i alle tekster. Systemrelaterte begrep som «lokalt og globalt» i tekst BS og BN, og tekst BS nevner i tillegg «samisk kultur».

Videre er varianter av begrep koblet til fagets egenart, som «tekster» og «språk», gjentatt i alle tre tekstene. Generelt har alle planene et felles fokus på at arbeid med tekster er en forutsetning for bærekraftig handling, men handlingsmålene har ulike fokus. I plan BS og BN handler BU i norskfaget om at elevene skal «utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt». I tekst BS skal elevene også lære å forstå «grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet». Tekst BN konkluderer med at norskfaget bidrar til at elevene rustes til handling og til å kunne «påvirke samfunnet gjennom språket». Didaktiske henvisninger i tekst BS handler om «kritisk arbeid med tekst», «samtaler» og «diskusjon», som skal føre til refleksjon over hvordan samisk kultur kan styrkes og opprettholdes. I tekst BN er det kun kritisk lesing deltagelse i dialog som trekkes frem som arbeidsmetoder. Målet her har et høyere trykk på handlingsaspektet ved å vise til at elevene ved slikt arbeid kan utvikle evnen til å «forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet utvikler seg i en mer bærekraftig retning». Det utdypes ikke hva slike konflikter kan bunne i. Samisk kultur er ikke nevnt i tekst BN slik det er gjort i BS. Tekst BMS består kun av to setninger. Her handler BU om «å utvikle elevenes språkferdigheter slik at de kan handle og påvirke samfunnet gjennom språket». Hvordan elevene skal utvikle språkferdigheter er kun overfladisk adressert ved å nevne metoden «arbeid med tekster». Den faglige koblingen til BU illustreres ved at elevene skal få kunnskap om «hvordan mennesker kan påvirke natur og miljø».

Når det gjelder kompetansemål Tekst BS og BN har henholdsvis 15 og 16 kompetansemål tilknyttet 10-trinn. Ingen av dem er tilknyttet BU i læreplanens digitale visning. Tekst BMS har 20 kompetansemål knyttet til nivå 3, men kun tre av dem er tilknyttet BU. Disse målene

omhandler krav som er tett knyttet til språklæring generelt, som kompetanse til å formulere seg skriftlig, reflektere over teksters oppbygging, og lesekompetanse for læring.

5.3.2 Analytiske funn: Dokumentsaker

Hva forteller funnene om tekstens *hva, hvordan og hvorfor*? Funnene i første runde av analysen viser at hver av disse tre tekstene har ulikt faglig fokus. Tekstene BS og BU omtaler begge at elevene skal lære om hvordan tekster fremstiller natur og miljø, lokalt og globalt. Selv om ordlyden er noe generell, kan dette tolkes som en oppfordring til å reflektere over språkets påvirkning på bærekraftsdiskursen. Tekst BMS mangler dette elementet, og den faglige koblingen til UBU er utvikling av språkferdigheter. Faglige aspekter som ikke adresseres er hvordan språkforståelse og flerspråklighet bør anses som en ressurs, hvordan språkvariasjon kan påvirke meningsinnhold og holdninger til BU, og hvordan naturen forstås og beskrives.

Når det gjelder fagets *hvordan*, er det forholdsvis stor variasjon i hvilke didaktiske metoder som trekkes frem. I tekst BMS er metoden kun overfladisk omtalt som «arbeid med tekster». Det vises hverken til hvilke type tekster det skal arbeides med, eller hvordan elevene skal arbeide med dem, slik at de skal tilegne seg bærekraftige kunnskaper og ferdigheter. Setningen kan virke noe tilfeldig, og formuleringen kan tolkes dithen at tekstarbeid gir elevene automatiske evner til å bidra til bærekraftig handling. Heller ikke i tekstene BS og BN utdypes det hvilke typer tekster elevene skal jobbe med, men noen flere didaktiske metoder trekkes frem som «kritisk lesing», «arbeid med tekster», «dialog», «samtaler» og «diskusjoner». En oversikt over tekstens tilnærming til kompetanser for handling, altså utdanning *for* BU, viser også ulikt fokus. Tekst BN er den eneste som eksplisitt utdypes hva som kan ligge bak dilemmaer som kan oppstå i arbeidet for bærekraftig fremtid. Realiteten om at BU er en kompleks prosess illustreres ved å trekke frem *interessekonflikter* og *meningsmotsetninger* som mulige utfordringer, tross svake henvisninger til hele bredden av BU's dimensjoner ved at mangfold og minoritetsperspektiver ikke nevnes. Tekst BS er den eneste av de tre planene som oppfordrer til refleksjon om samisk kultur, og hvordan den kan

styrkes og opprettholdes. Handlingsmålet som trekkes frem i tekst BMS er at elevene kan «handle og påvirke samfunnet gjennom språket».

Neste dimensjon, tekstenes *hvorfor*, er at ansvaret for handling stort sett kobles til individnivået, ved at det er elevenes språkkompetanse som skal føre til handling. Likevel antydes systemperspektivet i tekstene BS og BN ved å oppfordre til refleksjon over hvordan samisk kultur kan styrkes og hvordan meningsmotsetninger kan håndteres. Når det gjelder kompetansemål for 10-trinn, kunne disse bidratt til en nyansering av den innledende fagteksten om BU. Likevel er det kun tekst BMS som har kompetansemål tilknyttet BU i den digitale visningen. Faget følger ikke klassetrinn, men språknivå, og nivå 3 har tre kompetansemål knyttet til BU. Ingen av de tre målene inneholder ord eller begreper som tradisjonelt sett knyttes til bærekraftsdiskursen. Fokuset ligger tyngst på kompetanser knyttet til fagets kjerneelementer beskrevet i overordnet del som «kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Udir, 2020, NOR07-02).

Selv om tekstene BS og BN ikke har kompetansemål tilknyttet BU er fem av målene koblet til de to andre temaene DM og/eller FL. Dette kan antyde at BU anses som mindre relevant som tverrfaglig tema, i alle fall i denne aldersgruppen. Selv to av kunnskapsmålene i tekst BS, som handler om samiske forhold, er ikke tilknyttet BU i planens digitale visning. Det ene målet adresserer refleksjon over hvordan urfolk fremstilles i media, men målet er kun knyttet til de tverrfaglige temaene FL og DM. Det andre målet er ikke tilknyttet noen av de tverrfaglige temaene, men omhandler utforskning av språkmangfold i Norge, og «reflektere over egen og andres språksituasjon». Selv om dette målet er relevant for alle tre temaer, kunne målet i lys av BU benyttes for å reflektere over språkmangfold og språkets påvirkning på holdninger til BU. Tekst BN har også flere kunnskapsmål som kunne vært knyttet til BU, og målet som burde ha den klareste koblingen oppfordrer elevene til å «utforske språklig variasjon og mangfold i Norge og reflektere over holdninger til ulike språk og talespråkvarianter». I tillegg til at også dette målet kunne bidratt til refleksjon rundt språkets påvirkning på holdninger og kunnskap, nevnes også dialekter og mangfold eksplisitt. I tillegg kan det knyttes til et systemperspektiv om målet kobles til eksempelvis urfolksproblematikk i norsk historie. Målet er derimot kun koblet til tema FL.

Et oppsummerende kritisk blikk på de samlede funnene i analysen av tekstene BS, BN og BMS viser at tilnærmingen til BU og hva fagenes bidrag skal være til UBU varierer. Tekstene BS og BN fremmer begge kunnskap om hvordan språket kan påvirke bærekraftsdiskursen ved å studere hvordan natur, miljø og samfunn fremstilles i tekster og forstås lokalt og globalt. Via språklig arbeid skal elevene lære om aktuelle tema relatert til BU, mens tekst BS tydeliggjør læring via samtaler og diskusjon i større grad enn de to andre tekstene. Tekst CS er også den eneste planen som eksplisitt oppfordrer til refleksjon rundt samisk kultur, men nevner ikke minoriteter generelt. Kompetansemålene knyttet til BU i tekst BMS adresserer ikke viktigheten av språket som meningsbærende og verdiskapende faktor og som grunnlag i formidling av naturkunnskap og opplevelser. Generelt kan teksten tolkes til å fremme en instrumentell tilnærming til språk, med fokus på fagets kjerneverdier der elevenes språkferdigheter skal forbedres for kunnskapsoverføring.

5.3.3 Drøfting: Tekster BS & BN & BMS

I følgende underkapittel vil innholdet i tekstene BS, BN og BMS drøftes i lys av det teoretiske grunnlaget. Det er funn om tekstenes *hva*, *hvordan* og *hvorfor* som diskuteres ved å benytte interkulturell kritisk refleksjon.

Straume og Sinnes problematiserer læreplanenes overdrevne vekt på fagenes kjerneelementer, og funnene i tekstene BS, BN bekrefter delvis denne kritikken. I BMS er kritikken svært berettiget. Felles fokus på *hva* elevene skal lære om BU i norskfaget er først og fremst koblet til teksters fremstilling av natur og miljø. Selv om tekstene BS og BN trekker frem refleksjon rundt geografiske dimensjoner, er det også vesentlige skiller mellom tekstenes faglige fokus. Der tekst BS omtaler refleksjon rundt samisk kultur, velges det i tekst BN å sette søkelyset på mer generelle dilemmaer, som meningsmotsetninger og interessekonflikter. Som i tekst A legges ansvaret på lærere for å koble minoritetsperspektivet til f.eks. meningsmotsetninger og interessekonflikter (Tran, 2020). I lys av kritisk interkulturell refleksjon vil et slikt faglig skille også kunne videreføre et polariserende kunnskapssyn, der urfolk og minoriteters kunnskap om naturen forblir i utilgjengelig for majoritetselever (se bærekraftsmål 4.7).

Læreplanene i norskfaget er tydelige på at språkutvikling og tekstarbeid er viktige verktøy for å tilegne seg teoretisk kunnskap om BU. Selv om elevene skal lære om hvordan tekster fremstiller natur og miljø, vies det liten plass til didaktiske muligheter utover samtaler, diskusjon og arbeid med tekst. Hvordan kan språket prege meningsinnhold og påvirke menneskers verdenssyn og tilnærming til BU? Et godt eksempel på hvordan språk og retorikk kan påvirke holdninger til BU er Sylvi Listhaugs argument for at det samiske grupperettigheter er en trussel mot det grunnlovfestede prinsippet «likhet for loven» (Grunnloven, § 98; Ulvin & Svaar & Muhaisen, 2023; VGTV, 2023). Denne uttalelsen ble knyttet til dommen som stadfestet at bygging av vindmølleparken på Fosen var i strid med urfolks rettigheter, og at det stakk kjepper i hjulene for billig strøm for mange mennesker. Her setter minoritet og majoritet opp mot hverandre, og viser hvordan enkeltord kan endre en diskurs. Listhaugs argument ville bortfalt om *likhetsprinsippet* ble byttet ut med *likeverd* fordi vern av minoriteter er et viktig ledd i arbeidet for å styrke språklig og kulturelt mangfold. I arbeid med språklige dilemmaer kan UBU fremme utforskende læringsmetoder som også burde vært nevnt i læreplantekstene.

Videre viser analysen en snever tilnærming til temaet ved at kompetansemålet som oppfordrer til refleksjon «over egen og andres språksituasjon» ikke er koblet til BU. I henhold til Ludvigsenutvalgets anbefaling om vektlegging av fire kompetanseområder (*fagspesifikk (og fagovergripende) kompetanse, læringskompetanse, sosiale kompetanser, og kreative kompetanser*) i LK20 er ikke dette oppfylt i koblingen mellom norskfaget og BU i tekst BS og BN (NOU 2015: 8, s. 18). For hvordan påvirker ulike fremstillinger av naturen elevene emosjonelt? (Hilt & Torjussen, 2022). Vil elever i klassen selv beskrive naturen på ulik måte, og kan variasjonene knyttes til elevenes sosiokulturelle kontekst? (Sæther & Kvamme, 2019, s. 193). På hvilken måte kan språket brukes for å vekke følelser og engasjement for BU og knytte tettere bånd mellom mennesker og natur? Tekst BMS omtaler verken minoritetsperspektiver eller hvordan flerspråklighet kan være en ressurs i UBU. En henvisning til utforskende arbeidsmetoder ville kunne tydeliggjøre hvilke didaktiske muligheter som finnes i språkfagene, og klargjøre *hvordan* faget norsk kan bidra til bevisstgjøring og handling gjennom språket, slik det presiseres i tekst BN (Hilt & Torjussen, 2022). Øzkerk (2023) minner om at UBU må ta et felles ansvar for å fremme språkmangfold

slik at ikke viktig naturkunnskap, kulturbetinget kunnskap og taus kunnskap går tapt. I definisjonen av BKM, utgjør språket en av de tre mangfoldsdimensjonene (Maffi & Woodley, 2010, s. 5). Her har læreplanene en gylden mulighet til å fremme språk og språkmangfold som en overordnet faktor i tekstene som omhandler hva BU skal handle om i norsk. Ved å inkludere perspektivene nevnt ovenfor, kan fagets egenart brukes som et verktøy i utdanning om, gjennom og for BU.

5.4 Gruppe 3, Tekster CS og CN: Læreplaner i samfunnsfag og tilhørende kunnskapsmål

Følgende tekster er hentet fra LK20, både fra den norske og samiske versjonen. Tekstene er utdrag fra læreplanene *Samfunnsfag for elever med samisk som førstespråk* (CS) og *Samfunnsfag* (CN), og beskriver hva BU skal handle om i faget samfunnsfag. I læreplanenes digitale visning finnes også tilhørende kompetansemål til hver av læreplanene. Kompetansemålene som knyttes til CS og CN og som er koblet til BU på 10-trinn, er også analysert.

Bærekraftig utvikling

I samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene forstår sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft. Samfunnsfaget skal bidra til at elevene forstår at ressursbruken til mennesker har og har hatt konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. Kunnskap om sammenhenger mellom natur og samfunn, om hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og om hvordan levekår, levestett og demografi henger sammen, bidrar til denne forståelsen. Hvordan natur forstås og forvaltes i Sápmi/Sábme /Saepmie i fortid og nåtid inngår i dette. En bærekraftig utvikling både lokalt, nasjonalt og globalt avhenger av demokratiske rammer, aktive medborgere og solidaritet med nåværende og framtidige generasjoner. I samfunnsfag skal elevene reflektere over og drøfte dilemmaer og spenningsforhold knyttet til de ulike dimensjonene ved bærekraftig utvikling og se at handlinger på både individ- og samfunnsnivå har betydning.

Bærekraftig utvikling

I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet bærekraftig utvikling om at elevane forstår samanhengen mellom dei sosiale, økonomiske og miljømessige forholda ved bærekraft. Kunnskap om samanhengar mellom natur og samfunn, om korleis menneska påverkar klima og miljø, og om korleis levekår, levestett og demografi heng saman, bidreg til denne forståinga. I samfunnsfag skal elevane reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til dei ulike dimensjonane ved bærekraftig utvikling og sjå at handlingar på både individ- og samfunnsnivå har betydning.

Tekster: venstre (CS)¹³, høyre (CN)¹⁴

¹³ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF02-04.pdf?lang=nob>

¹⁴ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>

5.4.1 Analytiske funn: Dokumenttekster

Planene CS (samisk) og CN (norskspråklig) beskriver hva BU handler om i samfunnsfag. Tekstene består av henholdsvis 134 og 79 ord. Plan CN er også den eneste av læreplanene i utvalget som er skrevet på nynorsk.

Ved første gjennomlesning er det klart at tekstene har et felles fokus på evnen til å se sammenhenger og å bygge opp systemforståelse. Begge tekstene innledes med at BU i samfunnsfag handler om at “elevene skal forstå sammenhengen mellom de sosiale-, miljømessige- og økonomiske forholdene ved bærekraft”. I motsetning til de norske læreplanene inkluderes den økonomiske dimensjonen i tekstene for samfunnsfag. Varianter av ordet *sammenhenger*, *miljø* og *natur* gjentas flere ganger i begge tekster. I tillegg har tekstene et felles søkelys på kunnskap om påvirkningsforhold mellom *mennesker*, *natur* og *miljø*, *levestandard* og *demografi*, og drøfting av hvilke *spenningsforhold* som følger med arbeid for BU. Plan CS går likevel lenger i systemtenkningen ved å legge til at faget skal bidra til kunnskap om at menneskers ressursbruk har konsekvenser på *lokalt*, *regionalt* og *globalt nivå*. Disse geografiske dimensjonene er nevnt to ganger i plan CS, men omtales ikke i plan CN. De didaktiske forslagene er få i begge tekster, og det er “refleksjon” og “drøfting” som trekkes frem. I tillegg adresseres minoritets- og verdiperspektiver i tekst CS som også er utelatt fra plan CN, nemlig kunnskap om hvordan naturen “forstås og forvaltes i Sápmi/Sámbe/Saepmie i fortid og nåtid”, og at BU avhenger av “demokratiske rammer” og solidaritet med “nåværende og fremtidige generasjoner”. Slik kobles handlingsaspektet i plan CS tydeligere til konkrete verdier og at en bærekraftig utvikling er et felles ansvar. Begge tekster avslutter med å påpeke at handling på individ- og systemnivå har betydning, og at elevene skal *reflektere over* og *drøfte* spenningsforhold knyttet til BU’s ulike dimensjoner.

Det er 19 kompetansemål for 10-trinn i samfunnsfag. 7 av dem er tilknyttet BU. Dette gjelder både plan CS og CN. De fleste av målene er like mellom planene, mens to av kompetansemålene har tekstlige ulikheter og innhold. Hovedforskjellen går igjen på at samiske forhold utelates i teksten tilknyttet norske majoritets elever. De fleste målene viderefører hovedinnholdet i den innledende teksten om BU i læreplanen ved å fokusere på

geografiske og historiske forhold, samfunnsmessig utvikling og koblinger mellom sosiale, miljømessige og økonomiske dimensjoner. Aktuelle ord og begreper som gjentas ofte i kompetansemålene er “påvirkning/påvirke”. Ord som “makt”, “kultur” og “mangfold” er ikke nevnt i kunnskapsmålene tilknyttet BU.

5.4.2 Analytiske funn: Dokumentsteder

Etter en tekstlig gjennomgang skal det nå gjøres rede for hvordan meningsinnholdet kan tolkes i tekstene CS og CN. En sammenligning av tekstene gruppe 2 og gruppe 3 viser klart flere faglige koblinger til BU i samfunnsfag enn i norsk. Dette kan henge sammen med at elementer ved samfunnsfagets kjerneelementer utgjør en av BU’s dimensjoner. Et blikk på *hva* elevene skal lære om i samfunnsfag viser at tekstene CS og BN legger stor vekt på teoretisk kompetanse koblet til sosiale, miljømessige og økonomiske forhold, systemforståelse, og spenningsforhold knyttet til disse dimensjonene.

I lys av interkulturell kritisk refleksjon er tekst CS mer nyansert i sin beskrivelse ved å trekke inn at menneskers ressursbruk har lokale, regionale og globale konsekvenser. Som nevnt er tekst CS også alene om å eksplisitt adressere samiske forhold. I norskfaget var det styrking av samisk kultur som ble belyst, mens i samfunnsfag er det kunnskap om samenes historie innenfor naturforvaltning som trekkes frem. Likevel nevnes kun samiske forhold, uten at andre minoriteter nevnes. Til tross for økt prioritering av økt kunnskap om samisk kultur også i majoritetsskolen viser det seg at dette ikke gjenspeiler tekstene om BU (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18). At urfolk- og geografiske perspektiver er utelatt fra tekst CN kan illustrere en kontekst der diskursen er påvirket av, og videre opprettholder faglige skiller mellom majoritets- og minoritetsproblematikk (s. 19-22). Som tidligere nevnt er dette skillet også tydelig i læreplanene i norsk.

Videre viser begge tekster at *føringer* for *hvordan* elevene skal tilegne seg kunnskaper og ferdigheter er underbelyst. Utover «refleksjon» og «drøfting» blir det opptil pedagoger å

legge til rette for hvordan læringen skal skje, om det ikke finnes utdypende forslag i andre deler av læreplanens tekster. Også handlingselementet er sparsomt omtalt i tekst CN, men begge tekster viser til at elevene skal «se at handlinger på både individ- og samfunnsnivå har betydning». Å «se» kan i så fall bety å observere egne eller andres handlinger og resultatene som følger. Tekst CS kobler i tillegg bærekraftig handling både til konkrete verdier som solidaritet og til temaer som medborgerskap og demokratiske rammer. Disse handlingsaspektene kan tolkes som en direkte kobling til det andre tverrfaglige temaet *demokrati og medborgerskap*.

Et raskt overblikk på alle kompetansemålene, inkludert dem som ikke er tilknyttet BU, viser at tema som omhandler *makt, rettighetsproblematikk, politikk og demokrati* generelt kobles opp mot det tverrfaglige tema *demokrati og medborgerskap* (DM). Identitetsproblematikk som *kulturuttrykk, levesett, personvern og selvbylde* kobles opp mot *folkehelse og livsmestring* (FL), mens *konflikthåndtering, demografi, forbruk, teknologiutvikling og sosial urett* kobles til BU. Enkelte tema overlapper, men det er likevel klare faglige skiller som kan føre til å svekke viktige koblinger til BU i den digitale visningen. De fleste kompetansemålene som er koblet til BU, knyttes i ulik grad til systemforståelse, og evnen til å se sammenhenger mellom elementer som *politiske, geografiske, historiske og samfunnsmessige* dimensjoner. Slik sett følges systemperspektivet opp fra tekstene CS og CN. Eksempelvis handler et mål om hvordan arbeid, inntekt og forbruk påvirker levestandard og livskvalitet. Et annet mål følger opp teknologifokuset fra *Overordnet del*, der elevene skal se på hvordan “teknologi har vært, og fremdeles er en *endringsfaktor*”. Begrepet “endringsfaktor” brukes derimot ikke om andre handlingstiltak. Igjen tyder det på en overoptimisme i forhold til teknologi. Flere av kompetansemålene trekker frem ulike metoder for hvordan kompetansen skal tilegnes, som “reflektere”, “drøfte”, “vurdere”, “sammenligne”, “utforske” og “gjøre greie for”.

Det finnes også språklige ulikheter mellom CS og CN i to av kompetansemålene koblet til BU. I det første målet med ulik ordlyd er det kun ett ord som skiller planene. I tekst CS lyder målet som følger: «Gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen betingelser kunne ha *endret*

(egenutheving) konfliktene». I plan CN er setningen formulert slik: «Gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha *hindra* (egen utheving) konfliktane». Tolkning av meningsinnholdet i disse to ordene, vil alltid preges av kontekstene målene kobles til. Å “endre” en konflikt vil kunne trenge kompetanse til å bearbeide, samarbeide og/eller gå i dialog, uten at konflikten nødvendigvis blir avsluttet. Å «hindre» en konflikt kan både bety at en løsning utarbeides før konflikten blusser opp, eller at konflikten kveles ved bruk av steile fronter som direkte motstand eller forbud.

Et av målene starter likt og ber elevene beskrive hvordan de ulike bærekraftsdimensjonene påvirker hverandre, og «presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn». I plan CS legges det til at tiltakene skal vurderes i «lys av tradisjonelle samiske næringer». Dette tillegget er utelatt av tekst CN. Videre funn i kompetansemålene kan tydeliggjøre et skille mellom majoritet og minoritet. Tekst CS har nemlig ytterligere fire kompetansemål som omtaler samer og/eller nasjonale minoriteter. Tre av målene er ikke tilknyttet BU, og omhandler refleksjon rundt «kulturuttrykk i og utenfor Sápmi/Sábme/Saepmie», beskrive og reflektere over trekk og utfordringer ved de politiske systemene i Norge og Sápmi/Sábme/Saepmie, og *fornorsningsprosessen* av samene og nasjonale minoriteter. Sistnevnte mål er også inkludert i tekst CN. Det siste målet er tilknyttet BU i begge tekster og omhandler *urfolksrettigheter og internasjonale avtalers påvirkning på nasjonal politikk*. Det vil altså si at den samiske planen har til sammen fem mål som omtaler urfolk og nasjonale minoriteter, mens den norske planen har to. Selv om det faglige fokuset varierer, er det ikke en garanti for at lærere ikke gjør egne koblinger mellom BU og minoritetsproblematikk. Det er også flere kompetansemål som kan tolkes i retning av minoriteters kamp for å bedre egne forhold. Likevel, vil det som sagt kreve mer fra lærere å selv knytte sammen slike dimensjoner.

Oppsummert viser tekstene CS, CN en tydeligere nyansering av samfunnsmessige forhold knyttet til BU, men flere koblinger knyttet til minoritetsperspektivet er igjen utelatt i planen for majoritetselever. Koblingen mellom kultur og natur knyttes kun til samenes forvaltning av naturen. Det er ellers en tydelig vektlegging av teoretisk kompetanse, spesielt i tekst CN, mens handlingsaspektet, etikk og verdier vies liten plass. Kritisk refleksjon rundt maktforhold

og mangfold er underbelyst, og kompetansemålene som omtaler dette er kun tilknyttet til *demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring*.

5.4.3 Drøfting: Tekster CS & CN

Sammenlignet med funn fra de norske læreplanene er det tydelig at faget samfunnsfag har tettere bånd til tema som tradisjonelt sett knyttes til BU. Siden sosiale forhold utgjør en av BU's dimensjoner, kommer ikke elementer tilknyttet BU i konflikt med fagets kjerneelementer (Meld. St. 28: (2015-2016), s.38; Straume & Sinnes, 2017, 14-15). Fokus på systemkunnskap og sosiale og geografiske sammenhenger veier tyngst i faget samlet sett. Sammenlignet med de norske læreplanene påpekes forholdet mellom individuell og samfunnsmessig handling i begge tekster, der elevene skal «se at handling på både individ- og samfunnsnivå har betydning». Legges godviljen til kan dette gi svake føringer til helskoleprinsippet, forutsatt at setningen tolkes slik av lærere. I lys av interkulturell kritisk refleksjon er dette et viktig tema som sier noe om menneskers muligheter til å fremme endring utover egen kontekst (Gorski & Dalton, 2020). At elevene skal erfare at handling gir resultater er også viktig for å forebygge økoredsel og maktesløshet (Brossard Børhaug & Gamlem, 2022). Når dette er sagt er det verd å bemerke at elementer knyttet til menneskers ressursbruk, samisk naturforvaltning, demokrati og medborgerskap og solidaritet med fremtidige generasjoner kun er påpekt i tekst CS. I en liten studie som denne kan det være problematisk å trekke sterke konklusjoner ved slike funn, men det vekkes assosiasjoner til en samfunnsdiskurs der majoriteten lett kan fraskrive seg ansvar for å engasjere seg i bærekraftsdebatten fordi det kan true egen velferd (Vetlesen, 2022, s. 27-30). Satt på spissen henvises naturforvaltning og klimaengasjement til grupper som lever tette på naturen, mens majoriteten fortsetter å fremme teknologiske bærekraftstiltak (Leichenco & O'Brien, 2020). Kompetansemålet det ble vist til i analysen, hvor kun ett ord var endret mellom planene, kan støtte disse assosiasjonene. I tekst CS skal det gjøres greie for årsaker til og konsekvenser av konflikter gjennom historien, og reflekteres over forutsetninger som kunne *endret* konfliktene, mens det i tekst CN reflekteres over hvordan konfliktene kunne vært *hindret*. Refleksjon rundt både *endring* og *hindring* av konflikt er interessant. Det som

blir problematisk, er at handlingsaspektet kobles til ulike utfall i norsk og samisk plan. I teorikapitlet ble det trukket frem kritiske synspunkter på tilnærmingen til BU. Ett av synspunktene var refleksjon rundt den norske nasjonale identiteten som fredsmekler og høy moral (Vetlesen, 2022, s. 36-39). Med fornorskingsprosessen i minnet, har minoriteter historisk sett måttet stå tydeligere opp for egne rettigheter enn majoritetsbefolkningen. Det kan i så fall settes spørsmålsteget til hvorvidt et slikt samfunnskille gjenspeiles her, hvor tekst CN fremmer *hindring* av konflikt og *CS endring* (Andreassen & Olsen, 2020, 18-22).

Funnene i analysen av læreplanene i norsk gjenspeiles i tekstene for samfunnsfag, nemlig at det er et skille mellom bærekraftstemaer knyttet til majoritets- og minoritetsperspektivet. Kompetansemålene viser at den samiske kulturen blir oftere referert til fremfor andre nasjonale minoriteter og/eller grupper med ulik kulturell tilknytning. En mulig forklaring kan være at samene, i lys av tildelte grupperettigheter og egen læreplan, fremstilles som representanter for minoritetsgrupper, til tross for at denne gruppen er mangfoldig (Andreassen & Olsen, 2020, s. 23-27). Når urfolk og minoriteters forhold til naturen har lavere fokus i norske læreplaner kan dette opprettholde en skjev diskurs der majoritet og minoritet forholder seg til ulike spilleregler i arbeidet for BU. Slik Butterfly-modellen viser til, kreves det at UBU fremmer en interkulturell dialog for å motarbeide assimilering (Barrett, 2020, s. 2-5). En slik dialog blir vanskelig å initiere om et kritisk minoritetsperspektiv uteblir fra den norske læreplanen (Gorski & Dalton, 2020s. 358).

5.5 Gruppe 4, Tekster DS og DN: Læreplaner i naturfag og tilhørende kunnskapsmål

Følgende tekster er hentet fra LK20, både fra den norske og samiske versjonen. Tekstene er utdrag fra læreplanene *Naturfag for elever med samisk som førstespråk (DS)* og *Naturfag (DN)*, og beskriver hva BU skal handle om i faget naturfag. I læreplanenes digitale visning finnes også tilhørende kompetansemål til hver av læreplanene. Kompetansemålene som knyttes til DS og DN og som er koblet til BU på 10-trinn, er også analysert.

Bærekraftig utvikling

I naturfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer, inkludert birgejupmi/bierggim/bierkenidh. Kunnskap om sammenhenger i naturen er nødvendig for å forstå hvordan vi mennesker er med på å påvirke den. Naturfaglig kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger for å begrense klimautfordringene og bevare og forvalte jordas naturressurser og biologisk mangfold på en bærekraftig måte.

Bærekraftig utvikling

I naturfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer. Kunnskap om sammenhenger i naturen er nødvendig for å forstå hvordan vi mennesker er med på å påvirke den. Naturfaglig kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger for å begrense klimautfordringene, bevare biologisk mangfold og forvalte jordas naturressurser på en bærekraftig måte.

Tekster: venstre (DS)¹⁵, høyre (DN)¹⁶

5.5.1 Analytiske funn: Dokumenttekster

Etter første gjennomlesing fremstår tekstene DS og DN forholdsvis like. Etter flere gjennomlesninger ble likevel små, men vesentlige forskjeller i tekstens formuleringer og ordbruk avdekket. Den samiske planen består av 80 ord og den norske 76 ord. I læreplanene for naturfag er det et tydelig fokus på handlingsaspektet koblet til klimautfordringer. Ord som går igjen i begge tekstene er «miljø», «klima», og «sammenhenger». I tekst DN handler BU om at «elevene skal få kompetanse til å gjøre miljøbevisste valg og handlinger, og se disse i sammenheng med lokale og globale miljø- og klimautfordringer». Det samme står i tekst DS, men der er setningen utvidet for å inkludere *birgejupmi/bierggim/bierkenidh*¹⁷, som betyr «det å klare seg, berges og mestre». Denne dimensjonen er ikke tatt med i den norske planen. Naturfagets rolle kobles til å finne løsninger til disse utfordringene, og faget skal gi elevene kunnskap om bærekraftig forvaltning av naturressurser. Hvordan elevene skal utvikle denne kunnskapen er det derimot ikke uttalt. I motsetning til læreplanene i norsk og samfunnsfag, benyttes begrepet “biologisk mangfold” én gang i DS og DN.

Siste setning i tekst DS og DN skrevet på ulikt vis. Utvalget av ord er identisk, men på grunn av endret setningsbygning kan innholdet tolkes ulikt. I DS finnes følgende setning:

¹⁵ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NAT02-04.pdf?lang=nob>

¹⁶ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/NAT01-04.pdf?lang=nob>

¹⁷ Samisk begrep for «det å klare seg, berges og mestre»

<https://sametinget.no/om-sametinget/administrasjonen/sametingsadministrasjonens-overordnede-strategi/administrasjonens-hovedmal/?fragment=chapter-3350>

«Naturfaglig kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger for å begrense klimautfordringene og bevare og forvalte jordas naturressurser og biologisk mangfold på en bærekraftig måte». I DN står setningen skrevet slik: «Naturfaglig kompetanse kan bidra til at vi finner løsninger for å begrense klimautfordringene, *bevare biologisk mangfold og forvalte jordas naturressurser på en bærekraftig måte*». Egen utheving viser hvordan *komma, rekkefølge av ord og bindeord* kan endre trykk og vektlegging av hva som skal gjøres på en bærekraftig måte. Formuleringen i tekst DN kan gi inntrykk av at det er biologisk mangfold og naturforvaltning som knyttes tettest til BU, mens i BS er alle bærekraftstiltakene forbundet med BU.

Det er 22 kompetansemål knyttet til 10-trinn i naturfag i tekst BS og BN. 8 av dem er knyttet til BU i læreplanens digitale visning. Syv av målene er identiske i begge planene, og målene vektlegginger klart naturvitenskapelig kunnskap som å gjøre rede for hvilken effekt drivhuseffekten, energiproduksjon og energibruk, fotosyntesen og økosystemet har på klima og biologisk mangfold. «Biologisk mangfold» er koblet opp mot evolusjonsteorien og utnyttelse av naturressurser. På lik linje som i fagets innledning om BU, er det i kompetansemålene svært vage føringer for *hvordan* og *hvor* elevene skal tilegne seg nevnte kunnskap. Søkelystet ligger på teoretisk kunnskap, og elevene skal stort sett «drøfte», «diskutere», «gjøre rede for» og «beskrive». Utforsking er koblet til måter å «omdanne, transportere og lagre energi», og utforsking av «sammenhenger mellom biotiske og abiotiske faktorer i et økosystem». Kunnskapsmålet som skiller de to læreplanene, er koblet til urfolk kunnskap. Målet i tekst DS lyder: «gjennom praktisk deltagelse vise hvordan birget/bierggit/bierkenidh i naturen, og sammenligne birgejupmi/bieggim/bierkenidh i ulike samiske områder». Kunnskapen skal tilegnes via praktisk deltagelse. I den norske planen er dette målet generalisert, og lyder: «gi eksempler på samers tradisjonelle kunnskap om naturen og diskutere hvordan denne kunnskapen kan bidra til bærekraftig forvaltning av naturen».

5.5.2 Analytiske funn: Dokumentsaker

Hvordan påvirker disse tekstlige ulikhetene meningsinnholdet? For det første viser ikke tekstene DS og DN til de tre ulike bærekraftsdimensjonene. Ingen av planene adresserer maktubalanse og sosial urett som noen av de største konsekvensene av klimaendringer. Foruten menneskelig påvirkning, ligger fokuset kun på natur, miljø og klima, og ellers få tverrfaglige føringer. Elevene skal få kunnskap *om* sammenhenger og menneskelig påvirkning, men tverrfaglige temaer knyttet til bærekraft, som samfunnsmessige og økonomiske forhold, er utelatt av teksten. Videre kan det vises til det samme skille mellom tekst DS og DN, som i læreplanene i norsk og samfunnsfag. Det samiske prinsippet «å klare seg i naturen» er tatt med i tekst DS, men ikke i DN. Dette skillet er ikke like stort i kunnskapsmålene, hvor majoritetslevne skal tilegne seg urfolkskunnskap, og at slik kunnskap kan bidra til en bærekraftig utvikling. Selv om samisk tradisjonskunnskap anerkjennes, kobles kunnskapen til «forvaltning» og ikke til å fremme mangfold eller til det eksistensielle, som naturens egenverdi eller menneskers opplevelse av å være i naturen. Et blikk på didaktiske føringer viser at det kun er kompetansemålene som sier noe om hvordan elevene skal tilegne seg kunnskap. Her nevnes metoder som «drøfting», «edegjørelse» og «beskrive», og «utforsking».

De fleste av kompetansemålene adresserer ulike varianter av naturprosesser, som evolusjonen, fotosyntesen og drivhuseffekten, og hvordan disse påvirker alt liv, biologisk mangfold og klimaendringer. Ingen av målene knyttet til bærekraft oppfordrer til dyrking og pleie av vekster. Men som nevnt i forrige kapittel, gis en slik praktisk oppfordring i den samiske planen i kompetansemålet som satte fokus på det å klare *i* naturen. En annen formulering som er verdt å merke seg er koblet til handlingsaspektet, altså utdanning *for* bærekraftig utvikling. Når teksten viser til hva naturfaglig kompetanse kan bidra til, brukes betegnelsen «begrense klimautfordringer» som kan minne om en tilnærming der bærekraftstiltak har fokus på symptombehandling og demping av en uønsket utvikling, fremfor å lokalisere årsaken til utvikling for å gjøre nødvendige endringer i eksempelvis forbruk (O'Brien, 2012). Som nevnt i forrige underkapittel, var det også to setninger som var tilnærmet like, men som ved ulik setningsoppbygging kan tolkes til å ha ulikt fokus. Ved at formuleringen i tekst DN bruker *komma* strategisk plassert etter «begrense klimautfordringene», kan dette se ut som at det er de etterfølgende tiltakene som å «bevare biologisk mangfold» og «forvalte jordas naturressurser» som tettes kobles opp mot

bærekraft. Da komma er utelatt i tekst DS, er det lettere å koble hele rekken av tiltak til BU. Selvsagt kan dette kalles flisespikkeri eller en tilfeldighet, men det er likevel viktig å påpeke hvilke meningkonsekvenser slike tekstlige ulikheter kan føre til (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 89).

5.5.3 Drøfting: Tekster DS & DN

Naturfag er en sterk fagtradisjon som stort sett baserer sin kunnskap på fakta (Hylland Eriksen, 2023). Dette vises tydelig i tekstene DS og DN. Av læreplanene som hittil er analysert er planen i naturfag den som har minst fokus på tverrfaglighet. I læreplanene i norsk var det også sterkt fokus på fagets kjerneelementer, men det ble likevel nevnt «miljø» og «natur» som en henvisning til noe ved BU som ligger tradisjonelt sett utenfor fagets tradisjon. I tekstene DS og DN, og tilhørende kompetansemål nevnes ikke «økonomi», «samfunn» eller «kultur», som omfatter de andre to dimensjonene av BU. Selvsagt er det viktig med god kunnskap om naturens prosesser, og biologisk mangfold er også kun nevnt i DS og DN. Likevel adresseres det ikke i hovedtekstene eller kompetansemålene hvorfor *biologisk mangfold* er viktig. Skal elevenes engasjement vekkes, hjelper det lite å kunne evolusjonsteorien på rams, og hvordan denne teorien «kan forklare biologisk mangfold», om elevene ikke forstår hvorfor biologisk mangfold er viktig eller hvordan et slikt mangfold påvirker og påvirkes av andre mangfoldsområder (Brossard Børhaug og Gamlem, 2022, s. 157-159; Hylland Eriksen, 2023; Maffi & Woodley, 2010). Generelt er sosiale og emosjonelle kompetanser underbelyst, og den teoretiske naturkunnskapen beholder sin plass på pallen. Om kunnskapen skal aktiveres og nyttiggjøres, må elevene først og fremst erfare at individuell handling er mulig og at det nytter, men også at engasjement videreføres på systemnivå. Hvis ikke kan elevene kjenne på at handling for BU er nytteløst (Sinnes, 2020, s. 37-38). Videre vises det nok en gang til at det interkulturelle perspektivet tilsynelatende er forbeholdt minoritetene selv, i alle fall når konkrete kunnskapsområder adresseres. I tekst BS skal elevene lære om «*birgejupmi/bierggim/bierkenidh*», altså å klare seg i naturen, mens det ikke nevnes i tekst DN. Hvorvidt dette er fordi majoritetskulturen stadig får større avstand til naturen, både bokstavelig og emosjonelt, er et spørsmål Maffi stiller gjentatte

ganger i sin litteratur og sitt virke (2007, 2010). Når minoritetsperspektivet trekkes inn i kompetansemålene i tekst DN, er formuleringen generell og teoretisk betinget. Elevene skal «gi eksempler på samers tradisjonelle kunnskap om naturen og diskutere hvordan denne kunnskapen kan bidra til bærekraftig *forvaltning* (egen utheving) av naturen». Selv om bærekraftig naturforvaltning er et viktig ledd i helheten av BU, kommer likevel spørsmålet til overflaten, sett i sammenheng med funn av et faglig skille i tekstene ovenfor, om forvaltning i dette tilfelle preges av et ønske om å gjøre økonomisk vekst grønnere. Hvorfor ellers er utforskning av det eksistensielle, som å klare seg i naturen, utelatt i tekst BN? *Forvaltning*¹⁸ er et begrep som farges av sin kontekst, og det kan også innebære en maktdimensjon, der noen bestemmer *hva* som forvaltes og *hvordan* forvaltningen gjennomføres. Dette viser til en tverrfaglig dimensjon, som både kan kobles til politikk og etikken, men uten at noen av disse begrepene er nevnt i tekstene DS eller DN (Sæther & Kvamme, 2019, s. 195). To av de åtte målene koblet til BU handler om «energibevaring og energikvalitet», og hvordan naturen påvirkes av «energiproduksjon og energibruk» Dette tydeliggjør nok en gang at utenforliggende teknologiske tiltak overskygger tiltak som forutsetter holdningsendringer, kutt i forbruk og arbeid for å styrke forholdet mellom menneske og natur (O'Brien, 2012).

5.6 Læreplaner i kristendom, religion, livssyn og etikk og tilhørende kunnskapsmål

Følgende tekster er hentet fra LK20, både fra den norske og samiske versjonen. Tekstene er utdrag fra læreplanene *Kristendom, religion, livssyn og etikk for elever med samisk som førstespråk* (ES) og *Kristendom, religion, livssyn og etikk* (EN), og beskriver hva BU skal handle om i faget KRLE. I læreplanenes digitale visning finnes også tilhørende kompetansemål til hver av læreplanene. Kompetansemålene som knyttes til DS og DN og som er koblet til BU på 10-trinn, er også analysert.

¹⁸ <https://snl.no/forvaltning>

Bærekraftig utvikling

I KRLE handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene får utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette innebærer at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg.

Bærekraftig utvikling

I KRLE handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskets plass i den. Dette innebærer at elevene kan reflektere over hvordan menneske, miljø og samfunn påvirker hverandre, og over hvordan de kan ta ansvarlige valg.

Tekster: venstre (ES)¹⁹, høyre (EN)²⁰

5.6.1 Analytiske funn: Dokumenttekster

Både tekst ES og EN består av 49 ord og utgjør dermed begge de korteste læreplantekstene i utvalget som beskriver fagets rolle i BU. Tekstene er sammensatt av to setninger, og innholdet er identisk, bortsett fra *et enkelt* ord. I tekst ES står setningen: «I KRLE handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene *får* (egen utheving) utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskenes plass i den». I tekst EN er setningen skrevet slik: «I KRLE handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene *skal* (egen utheving) utforske eksistensielle spørsmål og delta i etisk refleksjon over naturen og menneskenes plass i den».

Tekstene i KRLE er de eneste i utvalget som benytter begrepet «eksistensielle spørsmål». Varianter av ordet «refleksjon» er brukt to ganger i tekstene, en gang alene og en gang knyttet til «etisk refleksjon». Hovedbudskapet i tekstene er knyttet til den relasjonelle dimensjonen hvor elevene skal reflektere over sammenhengen mellom mennesker og naturen, og mellom mennesker, miljø og samfunn. Elevene skal lære å ta ansvarlige valg ved å reflektere over disse relasjonene.

¹⁹ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE02-03.pdf?lang=nob>

²⁰ <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/RLE01-03.pdf?lang=nob>

I begge læreplanene finnes 15 kompetansemål i KRLE for 10-trinn, men kun ett av målene er tilknyttet BU. Ordlyden er også ulik mellom tekstene ES og EN. Kompetansemålet tilknyttet ES lyder: «Identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, urfolks rettigheter, bærekraft og fattigdom». Her er *urfolks rettigheter* inkludert i de etiske problemstillingene. Kompetansemålet i EN er lik, bortsett fra at begrepet *urfolks rettigheter* er utelatt. Det er derimot et annet kompetansemål EN som lyder «gjøre rede for og reflektere over samenes og andre urfolks religions- og livssynstradisjoner». Målet er ikke koblet til bærekraft, men til temaet *demokrati og medborgerskap*. Andre mål som er relevante for UBU, men som ikke er tilkoblet BU i KRLE tar opp utforskning av andre perspektiver og håndtering av uenigheter, og refleksjon rundt eksistensielle spørsmål ved å vokse opp i et mangfoldig samfunn, men også disse målene er knyttet til *demokrati og medborgerskap* eller *folkehelse og livsmestring*.

5.6.2 Analytiske funn: Dokumentsaker

Det relasjonelle fagfokuset kan henge sammen med de religiøse og filosofiske tradisjoner og verdier faget er bygget på, etikk og verdier, tro, nestekjærlighet, solidaritet og likeverd (se overordnet del, fagets relevans og sentrale verdier). Fagets *hva* handler nettopp om at elevene får utforske eksistensielle spørsmål knyttet til naturen og menneskets relasjon til den, samt hvordan de ulike bærekraftsdimensjonene påvirker hverandre. Den didaktiske dimensjonen er her tett knyttet til selve faginnholdet, altså skal elevene både lære *om* og *gjennom* å reflektere og utforske. Handlingsaspekter er kun kort omtalt, ved at elevene skal lære å ta ansvarlige valg.

Likevel er det også her et svakt og ulikt fokus på den interkulturelle dimensjonen. I selve tekstene som omtaler hva BU er i faget er ikke det interkulturelle perspektivet eksplisitt nevnt. Dette skillet tydeliggjøres i det ene kompetansemålet som er knyttet til BU. Selv om målet har søkelys på relasjonelle og etiske dimensjoner, er det likevel kun tekst ES som presiserer at minoritetsrettigheter er en del av bærekraftsdiskursen. Tekst EN utelater urfolksperspektivet her, men inkluderer samer og urfolkstradisjoner i et annet mål som ikke

er koblet til BU.

Den tekstlige forskjellen mellom ES og EN er lett å overse, men kan likevel få stor betydning. Tekst ES uttrykker at «elevene *får* (egen utheving) utforske eksistensielle spørsmål», og at elevene i tekst BN *skal* (egen utheving). Ordet *får* er en oppfordring, mens ordet *skal* forplikter. Dette punktet skal utdypes nedenfor.

5.6.3 Drøfting: Tekster ES & EN

KRLE skiller seg ut fra de andre fagene i analysen ved at tro, verdier og etikk står sentralt i fagets kjerneelementer. Her har faget en unik mulighet til å gå i dybden av den delen av UBU som er svært underbelyst i de andre læreplanene som til nå er analysert, nemlig den eksistensielle dimensjonen (Sinnes, 2021, s. 37-39). Som Escobar kaller det «å tenke-føle med jorde» (egen utheving) (Escobar, 2016, s. 14). Her kunne det gis plass til å se på alternative løsninger enn hva teknologien kan tilføre BU. Likevel er tekstene i ES og EN de korteste av alle de tekstene i analysen, og det er kun ett kompetansemål som er tilknyttet BU.

Når det gjelder enkeltordet som skiller tekstene ES og EN, kan tolkningen forandre seg etter konteksten. På detaljnivå kan det se ut som en tilfeldig tekstlig variasjon. Sett i sammenheng med andre funn hittil, som manglende interkulturelle refleksjon i læreplanene for majoritets elever, kan et ulikt ordvalg som dette være et uttrykk for kulturalisering der en antagelse om at samiske elever allerede reflekterer over denne problematikken grunnet kulturell tilknytning, og at det derfor er et større behov for norsktalende elever å reflektere over denne relasjonen (Salole, 2018, s. 77-78). Hvorvidt denne tolkningen er sann eller usann er ikke poenget, men det er interessant å se at læreplanen formidler ulik kunnskap til ulike elevgrupper basert på kulturell tilhørighet. Dette til tross for at minoritetskunnskap skal gjelde *alle* elever i skolen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 18-22).

Som funnet viser i 5.6.1, (s. 87) er det flere kompetansemål som er aktuelle for BU, men som

enten kun er knyttet til de to andre tverrfaglige temaene, eller ingen av dem. At kompetanser til å håndtere meningsbrytning, utforske religiøs mangfold, og “drøfte etiske problemstillinger knyttet til ulike former for kommunikasjon”, kan tyde på et noe snevert syn på hvilke temaer som er aktuelle i bærekraftsdiskursen. Dette handler om språkets makt, og hvordan språket påvirkes av tro og religiøs tilhørighet, som igjen kan si noe om menneskers verdigrunnlag og forhold til naturen (Hylland Eriksen, 2023; Sierra Youth Project, 2022; Øzerk, 2023). Det ene kompetansemålet koblet til BU lyder «identifisere og drøfte aktuelle etiske problemstillinger knyttet til menneskerettigheter, bærekraft og fattigdom». I tillegg er det lagt til «urfolks rettigheter» lagt til i tekst ES. Refleksjon rundt fenomener der et lands forbruksmønster kan gi konsekvenser et annet sted på kloden trenger interkulturell kritisk refleksjon. Å utelate «urfolks rettigheter» fra tekst EN kan frarøve elevene slike viktige interkulturelle og etisk-politiske perspektiver (Kvamme, 2019, s. 181-186).

5.7 Oppsummering kapittel 5

I dette kapitlet er det gjennomført en kritisk diskursanalyse av et utvalg tekster fra læreplanverket LK20. Tekstene beskriver hva BU handler om som tverrfaglig tema, hva BU skal handle om i fire ulike fag, og hvilke kompetansemål som er tilknyttet disse fagene på 10-trinn. Tekstene er analysert ved å bruke analyseinngangene *dokumenttekster* og *dokumentsteder*, samt tolket og drøftet i lys av interkulturell kritisk refleksjon. Neste kapittel vil kategorisere hovedfunn, og drøfte hvordan BKM kan tilføre UBU viktige interkulturelle perspektiver.

6 Overordnet drøfting: Tre nivåer av interkulturell refleksjon

I neste kapittel presenteres hovedfunn fra analysen, og en drøfting av disse opp mot det teoretiske grunnlaget. Med utgangspunkt i Gorski & Daltons tolkning av interkulturell kritisk refleksjon, drøftes det om læreplanens tilnærminger til og praktisering av UBU hører hjemme i kategoriene *konservativt*, *liberalt* og *kritisk nivå*. I kapittelet vil det også argumenteres for hvordan BKM som tilnærming til BU kan tilføre UBU viktige interkulturelle perspektiver.

6.1 Presentasjon av hovedfunn i analysen

Av de analytiske funnene var det noen elementer som preget alle tekstene i utvalget i større eller mindre grad. Disse funnene omfatter både det faglige fokuset, handlingsstrategier og didaktiske føringer og hvordan disse funnene til sammen gir et bilde av en overordnet tilnærming til BU som tema. I et sosialkonstruktivistisk og hermeneutisk perspektiv vil funnene være et resultat av sin kontekst, og kun et utdrag av en større helhet, tolket av forsker. Med henvisning til hermeneutikken vil alle disse fragmentene av tolkninger og tilnærminger videre påvirke en større helhetlig diskurs (Rasborg, 2013, s. 403-406; Thomassen, 2006, s. 87). Kondensering av de analytiske funnene er gjort i lys av interkulturell kritisk refleksjon, og av forskningsspørsmålets hovedfokus: *Hvordan kan begrepet biokulturelt mangfold bidra til en interkulturell kritisk refleksjon i fortolkningen av utdanning til bærekraftig utvikling (UBU) i læreplanverket LK20?* Funnene er tredelte.

Funn 1 er at alle tekstene viste klare tegn på en skjev tilnærming til interkulturelle perspektiver. Dette kommer til syne ved at læreplantekstene har ulikt innhold, og at fagområder som belyser minoritetsforhold og urfolksproblematikk i størst grad inkluderes i

de samiske læreplanene. Der minoritetsperspektiver inkluderes i de norske læreplanene og i kompetansemålene, er vinklingen ofte knyttet til naturforvaltning. En annen side av funnet, er at læreplanen for språklige minoriteter ikke adresserte språklig og kulturell bakgrunn som en ressurs, men fokuserte på språkopplæring.

Funn 2 handler om hvordan en overdreven tro på teknologiske tiltak for BU. Selv om dette hovedsakelig fremmes i *Overordnet del*, følges det opp i kompetansemålene i samfunnsfag der teknologi kalles en «endringsfaktor». Begrepet «endringsfaktor» brukes ikke på andre tiltak i noen av tekstene som er analysert her. Det er også svært lite fokus på andre konkrete tiltak, spesielt med tanke på forholdet mellom systemisk handlekraft og verdier og holdninger.

Funn 3 adresserer det overordnede inntrykket av hvilke elementer ved UBU som vektlegges i læreplantekstene og hvordan disse beskriver den helhetlige tilnærmingen til BU. Funnene viste en normativ og beskrivende tilnærming av hva BU handlet om i de ulike fagene. Overordnede dimensjoner som likeverd, kulturelt mangfold, makt og sosial rettferdighet er ikke eksplisitt nevnt i noen av tekstene. Generelt kan det sies å være et manglende eksistensielt fokus i læreplantekstenes tilnærming til UBU. Tabellen viser en kort oppsummering:

	Relevante kjennetegn
Funn 1	Polariserende tilnærming til interkulturelle temaer.
Funn 2	Overdrevent fokus på teknologiutvikling “endringsfaktor”.
Funn 3	Normativ og beskrivende tilnærming til <i>BU</i> og skolens rolle i <i>UBU</i> .

6.2 Fra instrumentell-antroposentrisk til et kritisk-økologisk verdensbilde

I Gorski & Daltons artikkel (2020) analyseres og kategoriseres et utvalg oppgavebeskrivelser etter graden av interkulturell kritisk refleksjon, på et konservativt, liberalt eller kritisk nivå (s. 363). Selv om deres resultater ble utvidet til fem ulike tilnærminger av kritisk refleksjon, benyttes det i denne studien de nevnte tre. Tabellen på neste side kategoriserer analysens funn, og oppsummerer hvilke elementer fra BKM som kan bidra til kritisk interkulturell refleksjon i tolkningen av UBU.

	Utdanning om UBU	Utdanning gjennom BU	Utdanning for BU
Konservativ Antroposentrisk verdensbilde	Hovedfokus på fagets egenart og kjerneverdier Deskriptiv og polariserende tilnærming til samfunn, natur og økonomi	Fokus på kunnskapsoverføring Manglende anerkjennelse av elevenes kontekst	Instrumentell tilnærming til handling med fokus på individuelt ansvar Tiltak fremmes, såfremt privilegier beholdes
Liberal Mangfold som norm	Refleksjon rundt flerfaglig tilnærming til UBU Systemforståelse koblet til samfunn, natur og økonomi	Utforsker didaktiske metoder Fremmer mangfold, men manglende refleksjon rundt systemisk ansvar	Handling med utgangspunkt i <i>status quo</i> Refleksjon rundt individuell påvirkning på systemet
Kritisk Økologisk verdensbilde	Kritisk refleksjon rundt fagets bidrag til en overordnet helhet Økologisk tilnærming til mangfold. Refleksjon rundt hvordan makt, systemisk ansvar og språk påvirker, og påvirkes av alt mangfold	Aktivering av elevenes sosiale, kulturelle, språklige og naturmessige kontekst Aktivering av helskoleprinsippet, skolen som endringsagent	Refleksjon hvordan faget kan bidra til aktiv endring for BU, på individ- og systemnivå Fremmer lokal kunnskap i handling for BU
BKM sitt bidrag til UBU	Økt søkelys på eksistensielle temaer BKM som overordnet tema fremfor BU Sameksistens mellom natur og mennesker Inkludering av verdispørsmål og urfolksperspektiver	Økt læring i naturen og i nærmiljøet Drøfter språkets makt og påvirkning på kunnskap og verdensbilde Fremmer nysgjerrighet, utforskning og kreativitet	Handling fra lokalt til globalt nivå Styrker urfolk og andre minoritetsgruppers muligheter til å opprettholde seg selv på egne betingelser

Basert på denne tabellen er det forsøkt å knytte sammen Gorsky & Daltons (2020) typologi med analysefunn fra kapittel 5, som viser til en varierende diskurs som hovedsakelig pendler mellom *konservativ* og *liberal* forståelse av kulturelt mangfold og natur. Denne drøfting utdyper skjevheten i interkulturell refleksjon, overdrevent fokus på teknologi og for liten plass for eksistensiell undring.

1. Skjevt fokus på interkulturell refleksjon

Mer spesifikt, viser læreplanene i alle fag ulik behandling av tema knyttet til samisk kultur, urfolk og minoriteter. Dette var sterkere vektlagt både i de samiske fagplanene og i de tilknyttede kompetansemålene. I *læreplanen i norsk for språklige minoriteter og Overordnet del*, var «kultur»- og «språkmangfold» ikke nevnt. Den tunge vektleggingen av fagets egenart er påpekt i flere studier (Jegstad & Ryen, 2020; Straume & Sinnes, 2017), og kan stamme fra oppfordringen i Meld. St. 28 (2015-2016) om at de tverrfaglige temaene ikke skal fortrenge annet vesentlig faginnhold (Kunnskapsdepartementet, s. 38). Overordnet del gjelder både for norske og samiske læreplaner, og omtaler samisk kultur som en del av en felles norsk kulturarv (s. 5-6). Likevel følges ikke dette opp i de norske planene fordi de viser færre interkulturelle koblinger til BU enn de samiske. Dette kan gi et inntrykk av at UBU overser kulturell kompetanse som et viktig ledd i BU. At læreplanene viser et splittet fokus på kulturens rolle i BU er problematisk fordi det kan bidra til et kunnskapsskille mellom majoritet og minoriteter (Andreassen og Olsen, 2020, s. 18-22). Satt på spissen kan det i verste fall tolkes til at samisk kultur skal ta seg av naturkonserveringen, «slik de alltid har gjort», mens majoritetskulturen utvikler teknologiske løsninger. En slik segregering kan være i strid med både Opplæringsloven §1, som stadfester at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding», og FN's bærekraftsmål 4.7, som poengteres at alle elever skal få kompetanse i «verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling» (FN, 2023). Her er kulturelt mangfold direkte knyttet til BU. Selv om en samisk læreplan med forankring i samisk kultur og samfunn er et viktig ledd i å styrke mangfoldet, må ikke minoritetsperspektivet reduseres til en bisetning i den norske læreplanen.

Koblingene mellom BU og urfolksperspektiver må ikke kun gjøres der majoritetens interesser styrkes (Andreassen og Olsen, 2020, s. 21; Gorski & Dalton, 2020). Aktiv dekolonisering betyr bevisst kritisk refleksjon rundt egen posisjonering makt og privilegier, på individnivå og systemnivå og det er UBUs rolle å oppfordre til dette (nivå 3) (Andreassen & Olsen, 2020, s. 19-20; Gorski & Dalton, 2020).

Andreassen og Olsen understreker at det ikke bare finnes *et* urfolksperspektiv i Norge. Samene er en mangfoldig gruppe med ulike språk og tradisjoner (s. 149). Men selv om samiske kulturer og naturkunnskap er svært viktig for en felles norsk kulturarv og for en økologisk forståelse av BU, er det ikke bare samene som holder verdifull naturkunnskap. Flere grupper har status som nasjonale minoriteter i Norge, som kvener, skogfinner, rom, romanifolket og jøder (s. 23-27). I tillegg er det norske samfunnet sammensatt av mennesker fra hele verden, alle med sin bakgrunn og verdensbilde (Sierra Youth Project, 2022), altså innvandrergupper etter 1960-tallet. Analysen viser at disse minoritetsgruppene vies svært lite oppmerksomhet i tekstene som omhandler BU. I kapittel 3 redegjøres det for et aktivt arbeid for BKM, hvor minoriteters verdi ikke ligger i gruppens eksklusivitet, rettigheter eller lovparagrafer, men hos gruppen selv, deres unike kunnskap om kultur og natur, og ikke minst i det overordnede nettverket mellom biologisk-, språklig-, og kulturelt mangfold. Som Maffi beskriver, er målet en «kulturell vitalitet og motstandskraft» (*cultural vitality and resilience*) (Maffi, 2010, s. 13). En slik motstandskraft gjelder også for naturen og språket. Om en kritisk-økologisk tilnærming til BU skal inn i læreplanen, er det et stort behov for et utvidet og nyansert begrepsapparat også der, for å styrke den interkulturelle dimensjonen i BU (Barrett, 2020; Brossard Børhaug, 2021). Her må hele mennesket aktiviseres hvor både kropp, sanser og følelser er deltagende i erfaringene (Brossard Børhaug & Gamlem, 2022; NOU 2015: 8, s. 18; Vetlesen & Henriksen, s. 66-67).

Som funnene viste, ble heller ikke språkmangfold fremmet som et ledd i bærekraftsutviklingen, heller ikke i læreplanen for språklige minoriteter. Øzerk (2023) understreker viktigheten av en bærekraftig språkpolitikk som kan styrke språkmangfoldet som et bærende element i kommunikasjonen av naturkunnskap. Videre oppfordrer han fagpersoner, forskere og politikere til å være sitt ansvar bevisst, og at man som rollemodell og formidler reflekterer over hvordan begrepsbruk og kunnskapsproduksjon påvirker videre forståelsen av hva BU innebærer (se også Gorski & Dalton, 2020; Terralingua, u.å.). Systemiske tiltak vil kunne være å styrke den generelle morsmålsopplæringen til alle språklige minoriteter (Manral, 2022), og knytte BU som tverrfaglig tema til fagene engelsk og fremmedspråk. Slik kunne læreplanene fulgt opp *Overordnet del* (2017) der både mangfold og flerspråklighet omtales som en ressurs (s. 5, 16). Om UBU skal oppfylle elementene i nivå

tre, må den språklige dimensjonen, sammen med kritisk refleksjon rundt maktforholdet mellom begreper, diskurser og verdenssyn, tydeligere formidles i læreplanenes tekster og kompetansemål om BU (Terralingua²¹).

2. Overdrevent fokus på teknologi

Det tunge fokuset på teknologi vises også i læreplantekstene og hører til på konservativt og liberalt nivå som tabellen over viser. Sett i lys av Brundtland sin definisjon der menneskets behov settes i førersetet (WCDE, 1987), kan et slikt budskap fremstå som både logisk og nytenkende. Overordnet del påpeker likevel at teknologien kan forårsake utfordringer (Overordnet del, 2017, s. 15). Uten interkulturell kritisk refleksjon, der maktforhold og naturens egenverdi medregnes (se nivå 3 i tabellen), kan det raskt bli konflikt mellom verdenssyn og «våre og deres løsninger» (Brossard Børhaug & Gamlem, 2022, s. 28-29; Maffi, 2010, s. 192-193). Med nok en henvisning til Fosen-saken uttalte Listhaug “man kan ikke gi en gruppe i praksis vetorett” med henvisning til den samiske befolkningens kamp for å få stoppet Fosenanlegget, og at mange mennesker ville derfor gå glipp av rimelig strøm (Ulvin & Svaar & Muhaisen, 2023; VGTV, 2023). Men hvilken gruppe er det hun sikter til? I lys av Fosen-saken, vil ikke vetoretten havne hos majoriteten og deres privilegier om ikke den samiske befolkningen fikk gjennomslag for sine rettmessige krav? (Andreassen & Olsen, 2020, s. 21-22; Vetlesen & Henriksen, 2022, s. 40-44).

I et interkulturelt kritisk perspektiv kunne andre løsninger blitt vurdert om løsningsorienteringen tok utgangspunkt i overordnede mål slik det forstås i tilnærmingen til BKM. Dersom UBU i økende grad forplikter seg til å fremme interkulturelt kritisk refleksjon, der maktforhold og sosial rettferdighet vurderes som faktorer i arbeidet for BU, kan teknologi reduseres til et av flere verktøy for endring, og menneskers verdier for handling blir den største endringsfaktoren, med biokulturelt mangfold som overordnet mål (Sierra Youth Podcast, 2022; Sinnes, 2021, s. 33-40).

²¹ <https://terralingua.org/what-we-do/the-inextricable-link/>

3. For liten plass for eksistensiell undring.

Så hva kan gjøres? Dette spørsmålet stiller også organisasjonen Terralingua²² som arbeider aktivt for å nyttiggjøre lokal kunnskap, styrke urfolksgrupper og deres autonomi (Escobar, 2016; IPCC, 2022 s. 28; Terralingua, u.å.). Målet er et paradigmeskifte der mennesker ikke bare har kunnskap om, men også erfarer verdien i arbeidet for biokulturelt mangfold. I underkapittel 3.1.2 (s. 35-36), eksemplifiseres ulike verdenssyn hvor naturen kan betraktes som menneskers ressurslager, eller som opphavet til liv. Menneskers verdenssyn vil ligge til grunn for deres forhold til naturen, og påvirke den rådende diskursen om hva som bør være styrende elementer i en bærekraftig utvikling. Forhold som knyttes til BU's tre dimensjoner i tekst A, som fattigdom, klima og miljø, fordeling av ressurser, demografi og likestilling, er alle tett knyttet til hva Escobar kaller et *eurosentrisk epistemologisk* kunnskapssyn (Escobar, 2016, s. 13-15). Dette er utfordringer som helst er knyttet til områder med svakere økonomi og som ofte blir bistandsmottakere. Et land som Norge med sterk økonomisk vekst og kjølige temperaturer kan klimakrisen og dens konsekvenser oppfattes som fjern og forstyrrer ikke den norske hverdagen i særlig grad (Sinnes, 2021, s. 37-40). Om ikke realiteten trekkes «helt hjem» ved at refleksjon rundt maktforhold, interkulturell kompetanse, verdispørsmål og forbruksendringer blir en like vesentlig del av UBU som teknologiutvikling, kan Terralinguas ønske om et paradigmeskifte forbli en fjern drøm.

Maffi peker både på styrken og sårbarheten i det kausale og sammenkoblede nettverket mellom de tre ulike mangfoldskategoriene (Maffi, 2007, s. 269-270; Maffi & Woodley, 2010, s. 193). Men hvorfor er mangfold viktig? Hylland Eriksen sier det på en enkel måte, at mangfoldets rolle er å øke resiliens og fleksibilitet til et habitat. Jo mer mangfoldig et økosystem eller et kulturelt univers er, desto større sjanse har det for å møte utfordringer (Eriksen, 2010). Der en kulturell gruppe med sitt språk og sine tradisjoner, mistes også «a script for living» (s. 1-3), altså en særegen måte å forstå verden og naturen på (Øzerk, 2023). Til tross for slik kunnskap sliten Norge med bærekraftsmål som handler om utslipp, ivaretagelse av naturmangfold, og produksjon og forbruk (FN, 2023). Derfor er det et behov for et paradigmeskifte, der det vestlige verdensbildet og bærekraftsdiskurs endres fra et

²² <https://terralingua.org/what-we-do/what-can-we-do/>

antroposentrisk utgangspunkt til et kritisk-økologisk verdisyn (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23; Sinnes, 2021, s. 78-80). Dette er et viktig ansvarsområde for UBU, og ansvaret ligger ikke bare på individnivå, men på systemnivå. Studier viser at dersom elever og studenter ikke får systematisk veiledning i kritisk refleksjon, er det lite sannsynlig at de inkluderer egen posisjonering i refleksjoner rundt interkulturelle tema (Gorski & Dalton, 2020, s. 366). Lærere som tar på seg ansvar som endringsagenter i så måte må være forberedt på motstand både på individ- og systemnivå. Forståelig nok kan det være tungt å reflektere kritisk rundt egen posisjon og privilegier, og hvordan gode intensjoner kan skjule diskriminering og systemisk urettferdighet. En slik dyp refleksjon er, i likhet med den hermeneutiske prosessen, ikke ment å virke fordømmende eller som kritikk til andre typer refleksjon og forståelse av det interkulturelle, men som et detaljert rammeverk som kan avsløre uønskede og urettferdige praksiser som ellers ville gått under radaren (Asdal & Reinertsen, 2020, s. 244-245; Gorski & Dalton, 2020, s. 362-365).

7 Konklusjon

Hvordan kan begrepet biokulturelt mangfold bidra til en interkulturell kritisk refleksjon i fortolkningen av utdanning til bærekraftig utvikling (UBU) i læreplanverket LK20?

I denne studien har det blitt gjort rede for den norske BU-diskursen, og hvilke handlingsmål som er satt via internasjonal forskning og samarbeidsavtaler (FN, 2023). UBU har et stort ansvar når det gjelder å legge til rette for elevenes læring og dannelse slik at elevene kan opparbeide kompetanse og handlekraft til å ta bærekraftige valg (Overordnet del, s. 15). Likevel viste analysen at eksistensielle tema som verdier, menneskets relasjon til naturen, kulturelt mangfold og maktforholdet mellom majoritet og minoritet ble viet liten oppmerksomhet. Dette gjenspeiler mye av kritikken rettet mot UBU i norske skoler i dag, og karakteristikk på *konservativt* og *liberalt* nivå i tabell 4 (Brossard Børhaug, 2021; Hilt & Torjussen, 2022; Kvamme, 2021; Straume & Sinnes, 2017). Som tabeller viser også at BKM kan bidra med aktiv inkludering og styrking av interkulturell, eksistensiell og relasjonell refleksjon.

Dersom et vitalt, aktivt og motstandsdyktig *biokulturelt mangfold* settes som overordnet mål i læreplanen er det ikke lenger tilstrekkelig at UBU hviler på teoretisk kunnskap om *samfunnsmessige, miljømessige og økonomiske dimensjoner*, og viten om sammenhengene mellom disse. For å bruke en hage som eksempel, så kan gartneren tilegne seg mye kunnskap om jordsmonn og værforhold, og om lokale og ukjente planter. Men kunnskapen forblir kunnskap om ikke gartneren *aktivt* går inn for å teste ut sammensetninger, utforske og tilrettelegge for veksternes trivsel, styrke sårbare planter og overvåke de sterkeste. Med andre ord er detaljkunnskap viktig, og likeledes kunnskap om forholdet mellom enkeltvekster. Likevel er *aktiv handling* for hagen som et *samlet økosystem* en forutsetning for langvarige resultater. Slik kan UBU heves fra nivå 1 og 2 til 3.

7.1 Avslutning

Spørsmålet som ble stilt i forordet av en gutt på 10 år var som følger: "Mamma, om vi mennesker skal passe på naturen, hvordan gjør vi det når mennesker og natur har ulike språk?" Dette spørsmålet viser behovet for interkulturell og eksistensiell refleksjon i undervisningen av BU, slik at bærekraftsdiskursen kan rettes mot relasjonen mellom mennesker og natur. Det viktigste er likevel at både barn og voksne aldri slutter å stille slike spørsmål.

Det er flere relaterbare tema som kun er nevnt i denne studien, som f.eks. refleksjon rundt et mulig minoritetshierarki i Norge og koblingen mellom BU og språkundervisning i skolen. Dette er svært interessante tema, som kan være utgangspunkt for videre forskning og andre masteroppgaver.

Litteraturliste

- Andreassen, B.-O., Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter: I skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Asdal, K., Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact'. *London Review of Education*, 18(1) 1–17. <https://doi.org/10.18546/LRE.18.1.01>
- BCDEI (2014) *An Overview of a New Approach to Education and Curriculum Development*. Terralingua Biocultural education initiative. Hentet 01. mai, 2023. <https://terralingua.org/wp-content/uploads/2015/07/BCDEI-Overview.pdf>
- Brossard Børhaug, F. (2021). Missing links between intercultural education and anthropogenic climate change? *Intercultural Education*, 32(4), 386-400. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889984>
- Brossard Børhaug, F., Gamlem, S. M. (2022) Klimaendringer og økologisk relasjonsbygging i skolen. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes: relasjoner som grunnlag for læring og undervisning* (151-170). Fagbokforlaget.
- Børstad, J., Måsø, J. R., Kringstad, K., Mølster, E. S. (2023, 23. februar). Ekte mennesker lever med dette overgrepet hver dag. *NRK Sápmi*. Hentet 25. februar, 2023. <https://www.nrk.no/trondelag/vindkraftutbygging-pa-storheia-i-trondelag- -norske-samer-mener-strider-mot-urfolks-rettigheter-1.15685096>
- CoE. (2018). Reference framework of competences for democratic culture: Volume 1, Context, concepts and model. *Council of Europe Publishing*. Hentet 28. april, 2023. <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>

- Da Silva, A. C. (2022, 15. februar). Regjeringen har glemt undervisning om bærekraft. *Utdanningsnytt*. Hentet 20. desember, 2022. <https://www.utdanningsnytt.no/anne-cath-da-silva-baerekraftig-utvikling-fn/regjeringen-har-glemt-undervisning-om-baerekraft/312468>
- Escobar, A. (2016) Thinking-feeling with the Earth: Territorial Struggles and the Ontological Dimensions of the Epistemologies of the South. *Revista de antropologia Iberoamericana*, 11(1), 11-32.
<http://www.aibr.org/antropologia/netesp/numeros/1101/110102e.pdf>
- FN Sambandet. (2022, 18. desember). *Verdenserklæringen om menneskerettigheter*. De Forente Nasjoner. Hentet 20.mars 2023. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter>
- FN. (2021, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*. FN Sambandet. Hentet 05.02.2023.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN. (2022, 15. desember). God utdanning: *Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle*. FN Sambandet. Hentet 20. januar, 2023.
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- FN. (2023, 04. April). *FNs bærekraftsmål*. FN Sambandet. Hentet 23. mars. 2023.
<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Gorski, P. C. & Dalton, K. (2020). Striving for Critical Reflection in Multicultural and Social Justice Teacher Education: Introducing a Typology of Reflection Approaches. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 357-368.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487119883545>
- Handberg, A., & Erfjord, A. (2022, 22. februar). Skolen trenger systemkritisk bærekraftsundervisning. *Utdanningsnytt*. Hentet 06. mai, 2023.
<https://www.utdanningsnytt.no/baerekraftig-utvikling/skolen-trenger-systemkritisk-baerekraftsundervisning/313654>

Hylland Eriksen, T. (2010). *Biologisk og kulturelt mangfold*. Thomashyllanderiksen.net.

Hentet 14. november, 2022.

<https://static1.squarespace.com/static/5c03b76b96e76fd25bee32fe/t/5c614368e4966be7f76829a2/1549878121063/Biologisk+og+kulturelt+mangfold.pdf>

Hylland Eriksen, T. (2023, 6. januar). Kampen om sannhet: På tide å legge polariseringen bak oss. *Morgenbladet*. Hentet 10. januar, 2023.

<https://www.morgenbladet.no/ideer/2023/01/06/kampen-om-sannhet-pa-tide-a-legge-polariseringen-bak-oss/>

IPCC. (2022). Summary for Policymakers. I *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability*. (s. 3–33) Cambridge University Press. Hentet 20. mars 2023.

https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf.

Jegstad, K. M., & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolenes naturfag og samfunnsfag: En læreplananalyse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(3), 297-312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.). Abstrakt.

Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Hentet 01. mai, 2023. Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Kvamme, O. A., Sæther, E. (2019). Bærekraftsdidaktikk: Spenninger og sammenhenger. *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.

Kvamme, O. A., Karseth, B., Ottesen, E. (2021, 15. oktober). Skolens satsing på bærekraft. *Dagsavisen*. Hentet 08. februar, 2023.

www.dagsavisen.no/debatt/2021/10/15/skolens-satsing-pa-baerekraft/

- Maffi, L. (2007). Biocultural Diversity and Sustainability I J. Petty, A. Ball, T. Benton, J. Guivant, D. Lee, D. Orr, M. Pfeffer & H. WArds (Red.), *The SAGE Handbook of Environment and Society* (268-277). Sage Publications. Hentet 02. februar, 2023. https://www.researchgate.net/publication/292716021_Biocultural_diversity_and_sustainability
- Maffi, L., Woodley, E. (2010). *Biocultural Diversity Conservation: A global sourcebook*. Earthscan.
- Maffi, L. (2018). Sustaining Biocultural Diversity. I K. L. Rehg, & L. Campbell (Red.), *The Oxford Handbook of Endangered Languages* (683-700). Oxford University Press. Hentet 02. februar, 2023. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190610029.013.32>
- Manral, M. (2022). *Benefitting from linguistic diversity for promoting sustainable development in language education: A study of bilingual learning for newly arrived minority language pupils in Norway* [Masteroppgave] VID Høgskolen. Hentet 10. mai, 2023. <https://vid.brage.unit.no/vid-xmlui/handle/11250/3016804>
- McGrath, M. (2020, 04.11). Climate change: US formally withdraws from Paris agreement. *BBC News*. Hentet 23. april, 2023. <https://www.bbc.com/news/science-environment-54797743>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. mars. 2023. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>
- Meld. St. 40 (2020–2021). *Mål med mening: Norges handlingsplan for å nå bærekraftsmålene innen 2030*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. Hentet 25. mars. 2023. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-40-20202021/id2862554/?ch=1>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. mars. 2023. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>

- NOU 2015: 8. (2015) *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 23. mars. 2023.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- NOU 2023: 1. (2023) *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 25. mars. 2023.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2023-1/id2961070/?ch=1>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 05. mai 2023.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet 20. januar, 2023.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- Dypedal, M., & Tue Vold, E. (2019). Interkulturell kompetanse gjennom engelsk og fremmedspråk: Et bidrag til bærekraftsdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftsdidaktikk* (s. 116-133). Fagbokforlaget.
- Rasborg K. (2013). Socialkonstruktivismen i klassisk og moderne sosiologi. I: Fuglsang L, Bitsch Olsen P, Rasborg K, Elling B, (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer*. (3. utg., s. 403–438). Samfundslitteratur.
- Røe Isaksen, T. (2019, 15. mars). Ser de selv den antidemokratiske retorikken de bruker? *Aftenposten*. Hentet 30. november, 2022.
<https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/jP6XGL/ser-de-selv-den-antidemokratiske-retorikken-de-bruker-torbjoern-roee-isaksen>
- Salole, L. (2018). *Identitet og tilhørighet: Om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg.). Gyldendal.
- SDG index. (2022) *Norway*. The Sustainable Development Report. Hentet 10. mai, 2023.
<https://dashboards.sdgindex.org/static/profiles/pdfs/SDR-2022-norway.pdf>

- Senel, E., Ballovara, M., Aslaksen, E. A., Myrskog, L. M. (2023, 23. februar). Ekte mennesker lever med dette overgrepet hver dag. *NRK Sápmi*. Hentet 17. mars, 2023.
https://www.nrk.no/sapmi/500-dager-siden-fosen-dommen_-na-aksjonerer-ella-marie-haetta-isaksen-departementet-1.16307645
- Sierra Youth Podcast. (2022, 24. januar). *Biocultural Diversity with dr. Luisa Maffi* [Audiopodkast]. Spotify. Hentet 29. august, 2022.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvordan og hvorfor?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), 1-22.
<https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Sustainable Development Report 2022. (2022). *From Crisis to Sustainable Development: the SDGs as Roadmap to 2030 and Beyond*. Hentet 20. januar, 2023.
<https://dashboards.sdgindex.org/static/profiles/pdfs/SDR-2022-norway.pdf>
- Sæther, E., Kvamme, O. A. (2019). Fagovergripende perspektiver i en bærekraftdidaktikk. *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Terralingua. (u.å). *What is Biocultural Diversity?* Hentet 03. mai, 2023.
<https://terralingua.org/what-we-do/what-is-biocultural-diversity/>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal Akademisk.
- Tran, R. K. (2020). *Undervisningsmetoder og utfordringer i utdanning for bærekraftig utvikling: En kvalitativ studie av ungdomsskolelæreres undervisningspraksis, samt utfordringer lærere opplever i utdanning for bærekraftig utvikling* [Masteroppgave]. OsloMet. Hentet 02. februar, 2023. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2789230>

- Ulvin, P. B., Svaar, P., Muhaisen, S. (2023, 11. mars). Flere reagerer på Listhaug-utspill om samer: Frp innfører en kollektivstraff. *NRK Norge*. Hentet 15. mars.2023.
<https://www.nrk.no/norge/flere-reagerer-pa-listhaug-utspill-om-samer--frp-innforer-en-kollektivstraff-1.16331642>
- UN. (2021). *The Sustainable Development Goals Report 2021*. United Nations. (Lastet ned 10.05.2023). Hentet 10. april, 2023. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021.pdf>
- UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Hentet 08 mai, 2023.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNESCO. (2020). Education for Sustainable Development: A roadmap. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Hentet 28. februar, 2023.
<https://doi.org/10.54675/YFRE1448>
- UNESCO. (2021). *Getting every school climate-ready: How countries are integrating climate change issues in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Hentet 10. mai, 2023. <https://doi.org/10.54675/NBHC8523>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=saf02-04&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/ENG01-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR07-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR07-02.pdf?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (RLE01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) samisk plan (RLE02-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/RLE02-03.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT01-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i naturfag samisk (NAT02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NAT02-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i norsk for elever med samisk som førstespråk (NOR03-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR03-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag samisk (SAF02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10. mai, 2023. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF02-04.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-04)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2023. Hentet 10. mai, 2023.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/FSP01-03.pdf?lang=nob>

Vetlesen, A. J. & Henriksen, J.-O. (2022). *Etikk i klimakrisens tid*. Res Publika.

VGTV. (2023, 11. mars). *Sylvi Listhaug taler til Frps landsstyre*. VG. Hentet 27. april, 2023.

<https://tv.vg.no/video/260506/direkte-kl-11-30-sylvi-listhaug-taler-til-frps-landsstyre>

WCDE. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our*

Common Future. Hentet 04. mai. 2023. <http://www.un-documents.net/ocf-02.htm>