

«De må våkne litt!» Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen

Knut Vesterdal

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Norge

SAMMENDRAG

Denne artikkelen belyser hvilken rolle internasjonale spørsmål og globale forhold har for et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole forut for fagfornyelsen, og hvilke hensikter og formål som knyttes til slik undervisning. Internasjonale spørsmål og tematikk knyttet til globale forhold har vært en integrert del av samfunnsfagene i norsk skole og blir framhevet som ett av flere aspekter ved skolens dannelsesoppdrag, også etter fagfornyelsen. Det er imidlertid uklart hvilken rolle global læring faktisk har i praksis, og hvilke formål lærerne har med å undervise i tematikken. Gjennom en kvalitativ intervjustudie analyseres disse problemstillingene i lys av kritiske tilnærminger til global bevissthet og globalt medborgerskap. Studien viser at lærerne betrakter internasjonale forhold og globale spørsmål som en viktig og nødvendig del av samfunnsfaget, og dette blir knyttet til en utvidet, «kosmonasjonal» medborgerskapsforståelse. Samtidig er det primært en «myk» og veldedighetsbasert tilnærming til global bevissthet som trer fram, mens de kritisk-strukturelle og deltagende perspektivene på global bevissthet er mindre synlige selv om disse også er til stede, spesielt i møte med bærekraftstemaer.

Nøkkelord: *formål; global bevissthet; medborgerskap; samfunnsfaglærere*

ABSTRACT

“They need some kind of awakening!” Teachers’ perspectives on global learning in upper secondary schools

This article sheds light on the role of international issues and global conditions for a selection of social studies teachers in upper secondary school prior to the new 2020 curriculum, and the purposes associated with such teaching. International issues have been an integral part of the social studies in Norwegian schools and are highlighted as one of several aspects of the school’s educational mission, also after the subject’s curriculum renewal. However, it is unclear what role global learning actually has in practice, and what purposes teachers have in teaching these topics. Through a qualitative interview study, these issues are analyzed in the light of critical approaches to global awareness and global citizenship. The study shows that teachers regard international issues and global conditions as an important and necessary part of the social studies subject, and this is linked to an expanded, “cosmonational” understanding of citizenship. At the same time, it is primarily a “soft”, charity-based approach to global awareness that emerges, while the critical-structural and

*Korrespondanse: Knut Vesterdal, e-post: knut.vesterdal@ntnu.no

© 2022 Knut Vesterdal. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Knut Vesterdal. «De må våkne litt!» Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 8, 2022, pp. 12–28. <http://dx.doi.org/10.23865/nipk.v8.3490>

participatory perspectives on global awareness are less visible, although these are also present, particularly concerning topics related to sustainability.

Keywords: *citizenship; global awareness; purposes; social studies teachers*

Mottatt: September, 2021; Antatt: Desember, 2021; Publisert: Februar, 2022

Innledning

Denne artikkelen belyser hvilken rolle internasjonale spørsmål og globale forhold har for et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole, og hvilke hensikter og formål som knyttes til slik undervisning. Internasjonale spørsmål og tematikk knyttet til globale forhold har vært en integrert del av samfunnsfagene i norsk skole og blir framhevet som ett av flere aspekter ved skolens dannelsesoppdrag, som perspektiv på demokrati og medborgerskap, og som ledd i utdanning for bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er imidlertid uklart hvilken rolle global læring faktisk har i praksis, og hvilke formål det peker mot.

Skolen, og ikke minst samfunnsfaget, er en sentral fellesarena for å orientere seg, forstå og skape forutsetninger for å delta i og påvirke samfunnsutviklingen og politiske spørsmål. I kompetansemålene for både ny og gammel læreplan kan mye av innholdet indirekte relateres til å utforske globale problemstillinger, mens det er flere eksplisitte mål som konkretiserer hva slik kompetanse kan bestå i. Her skal elevene både vurdere og sammenligne lands politiske systemer, utøving av makt i ulike samfunn, utforske menneskerettighetsbrudd både lokalt og globalt, og utforske en utfordring eller en konflikt på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå. Elevene skal også «drøfte sammenhengen mellom økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet i eit globalt og berekraftig perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2019). I den tidligere læreplanen som stort sett har vært førende for lærere i denne studien, har «Internasjonale forhold» vært ett av fem hovedområder i samfunnsfaget på videregående skole i vg1/vg2. Her skal elevene blant annet kunne definere makt og kjenne til bruk av makt i verdenssamfunnet, kunne «definere omgrepet globalisering og vurdere ulike konsekvensar av globalisering» og «finne døme på ulike typar konfliktar og menneskerettsbrot og drøfte kva FN og andre internasjonale aktørar kan gjere» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette krever både en nasjonal og global orientering og innebærer et relativt bredt fokus på læring knyttet til internasjonale spørsmål og globale forhold, både i forrige læreplan og den nåværende.

Styringsdokumentene antyder her en utdanningspolitisk anerkjennelse av at Norge er en aktør som både påvirkes av og selv påvirker globale prosesser, og at elever både lever i og må orientere seg langs en lokal, nasjonal og global forståelseshorisont. Det er samtidig usikkert hvordan dette blir praktisert og hvilke formål og fagdidaktiske refleksjoner som knyttes til internasjonale spørsmål i skolen. Hvilken betydning har tematikken for lærere i samfunnsfaget, og hvilke formål jobber de opp mot? Hvorvidt og hvordan kobles «verden der ute» til medborgerskap? Ulike fagdidaktiske

refleksjoner og hensikter vil nødvendigvis utvikle forskjellige framstillinger, bilder og potensielt varierte forståelser av hvordan verden virker og endres, og påvirke elevenes syn både på verden og på sin egen rolle i utviklingen (Jerome, 2018; Sæther, 2016; Vesterdal, 2016.) Denne artikkelen drøfter disse problemstillingene i lys av perspektivene til et utvalg samfunnsfaglærere i videregående skole.

Globale dimensjoner i samfunnsfag og utdanning

Børhaug (2021) hevder at globaliseringsprosesser endrer det politiske landskapet som nye generasjoner skal delta politisk i, og dermed har dette konsekvenser også for både samfunnsfaget og opplæring til demokrati og medborgerskap, forstått som «utdanningstiltak som vedkjem tilhøvet mellom borgarar og styresmakter på lokalt, statleg og overnasjonalt nivå» (Børhaug, 2021, s. 166). Til tross for at internasjonale forhold har vært ett av fire hovedområder i læreplanen i samfunnsfag siden 2006, og har vært tema i samfunnsfag og samfunnskunnskap i flere tiår (Koritzinsky, 1972, 2014; Lorentzen, 2005), eksisterer det forholdsvis lite empirisk forskning på hvordan dette framstilles og praktiseres i norsk skole (Bakken & Børhaug, 2009; Børhaug, 2019; DeWilde et al., 2017; Rye, 2013; Senter for internasjonalisering av utdanning, 2012). Læreplaner og lærebøker har inkludert et bredt spekter av internasjonale temaer, men har primært hatt en «nasjonal forståelsesramme i en globalisert verden» (Børhaug, 2012, 2021). Nordkvelle & Tvette (2010) har undersøkt Nord/Sør-spørsmål i norske lærebøker i samfunnsfagbøker, og finner at læreplan og lærebøker tar opp en rekke internasjonale spørsmål, men at framstillingene er delvis preget av elendighetsbeskrivelser og håpløshet, gir få alternative syn på den globale utviklingen og få handlingsalternativer, noe som kan reproducere bildet av «de andre» og gi en følelse av avmakt overfor verdens utfordringer. Disse framstillingene er også synlige i studier av tilnærmingen til menneskerettighetsundervisning i norsk skole (Vesterdal, 2016, 2019).

Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (LNU) gjennomførte en landsomfattende studie om norsk ungdoms kunnskap, holdninger og engasjement i forhold til Nord/Sør-spørsmål (2012, 2017). Undersøkelsen viste at ungdom har en del faktakunnskap om verden, men mangler en helhetlig forståelse av globale maktstrukturer, grunnleggende årsaker til fattigdom og sammenhengen mellom manglende utvikling i sør og vår rikdom i nord. De viser samtidig en utbredt solidaritetsfølelse der et flertall mener det er vår plikt som medmennesker å hjelpe mennesker i fattige land (LNU, 2012, 2017). En undersøkelse utarbeidet av Røde Kors om befolkningens kunnskap om og holdninger til internasjonale spørsmål, folkerett, krig og konflikt, peker på at ungdommenes viktigste kilde til informasjon om internasjonale tema i stor og økende grad er sosiale medier. Undersøkelsen viser også at ungdommer er den delen av befolkningen som har minst interesse av og minst kunnskap om internasjonale tema (Røde Kors, 2019).

Senter for internasjonalisering i utdanning (SIU) gjennomførte en landsomfattende studie av hvordan lærere og skoleledere i grunnopplæringen forstår og praktiserer

«internasjonalisering hjemme». Studien viser at «majoriteten av skolene trekker internasjonale perspektiver inn i undervisningen og benytter seg av nettbaserte ressurser med internasjonalt fokus», samtidig som begrepet «internasjonalisering hjemme» er lite kjent og blir forstått ulikt blant lærere og skoleledere (SIU, 2012). Høye skolebesøktall, både i form av fysiske undervisningsopplegg om internasjonale spørsmål og på FN-sambandets globale læringsressurser, indikerer også at skoler både i grunnopplæringen og videregående opplæring inkluderer internasjonale spørsmål i undervisningen (FN-sambandet, 2019). Denne oversikten er ikke uttømmende, men viser at internasjonale forhold og globale spørsmål som tema er inkludert i norsk skole, mens *perspektivene på* og *framstillingene av* dette er mindre entydige. Forskningen er mangelfull på hvordan dette praktisk foregår i skolen, og hvordan og hvorfor lærere vektlegger disse perspektivene (Børhaug, 2021; Tichnor-Wagner et al., 2016).

Dette gjenspeiles også i den internasjonale forskningen, der det er færre empiriske studier som beskriver hvilke framstillinger og tilnærminger til temaene som inngår i klasseromspraksisen, mens normative tilnærminger til hvordan undervisningen bør utføres dominerer feltet (Burnouf, 2004; Goren & Yemini, 2017; Hicks, 2003).¹ Goren og Yemini's oversiktsstudie (2017) peker eksempelvis på at mange land i økende grad søker å integrere globale temaer i skole og utdanning, mens innrammingen og konseptualiseringen av feltet varierer betydelig i studiene de har analysert. Tarozzi og Inguaggiatos studie (2016) av hvordan global læring er integrert i utdanningssystemene i ti EU-land viser at flere tema går igjen som sentrale i de forskjellige landene, der mangfold, menneskerettigheter, miljø, fred/konflikt og temaer knyttet til sosial og økonomisk ulikhet dominerer i landene som er analysert. Casestudier i enkeltland viser tematisk variasjon avhengig av landets kulturelle, sosiokulturelle og økonomiske kontekst (Davies, 2006; Oxley & Morris, 2013; Tichnor-Wagner et al., 2016), mens flere post-koloniale studier kritiserer global læring for å vektlegge overfladisk kunnskap som unngår komplekse og etiske spørsmål knyttet til hegemoni og ulikhet som reproducerer globale maktsystemer ved skape et eurosentrisk «oss» som hjelper «de andre» som har problemer (Andreotti, 2011; Mikander, 2016; Pashby et al., 2020).

Teoretiske perspektiver på global læring

Den globale dimensjonen i utviklingen av samfunnsforståelse blir i den internasjonale litteraturen om feltet primært knyttet teoretisk til (a) utvikling av et utvidet medborgerskapsbegrep, (b) utdanning for bærekraftig utvikling og (c) interkulturell kompetanse og mangfoldsførståelse (Goren & Yemini, 2017; Hicks, 2003; Tichnor-Wagner et al., 2016). Her blir begreper som globalt medborgerskap, global bevissthet, internasjonalisering, global utdanning/læring/danning og utdanning for bærekraftig utvikling anvendt av ulike bidragsytere (Davies et al, 2005; Klein, 2020; Tarozzi

¹ Se Børhaug (2021) og Goren & Yemini (2017) for en mer dyptgående framstilling av tidligere forskning i en internasjonal kontekst.

& Inguaggiato, 2016; Tichnor-Wagner et al., 2016). Det globale medborgerskapet erstatter ikke den nasjonale forståelsesrammen, men globale perspektiver tas opp og forstås i sammenheng med lokale og nasjonale perspektiver som en komplementær dimensjon (Osler & Starkey, 2005), som for eksempel FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (2015, s. 14) betoner: «Global citizenship refers to a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global». Global læring konseptualiseres på flere måter, men et fellestrekk er orienteringen mot internasjonale spørsmål og globale forhold og komplekse *sammenhenger mellom* lokale, nasjonale og globale prosesser, men også fra ulike ståsted og perspektiver (Goren & Yemini, 2017; Tarozzi & Inguaggiato, 2016; Wintersteiner et al., 2015). Merryfield (2008, s. 363) knytter for eksempel global bevissthet til medborgerskapsperspektiver som fremmer både kunnskap, interesse og engasjement i globale spørsmål, lokale/globale forbindelser og andre kulturer. Kirkwood (2001) identifiserer fire hovedtemaer i innrammingen av global læring, der perspektivmangfold, forståelse og anerkjennelse av kulturer, kunnskap om globale spørsmål og verden som sammenhengende system går igjen som sentrale dimensjoner.

Samtidig kan global bevissthet og utdanning til globalt medborgerskap framstilles langs ulike akser. Wintersteiner et al. (2015) refererer til to hovedretninger: den humanitære og den politiske tilnærmingen. Dette innebærer at førstnevnte er mer «veldedighetsorientert» og legger vekt på individets moralske bånd til verdenssamfunnet, noe som skal utvikle de moralske, humanitære egenskapene til et kosmopolitisk individ («individuell kosmopolitisme»). Sistnevnte legger vekt på globale samfunnsstrukturer som må forstås, undersøkes kritisk og eventuelt endres («strukturell kosmopolitisme»). Den humanitære tilnærmingen betoner det globaliserte, interavhengige verdenssamfunnet som grunnlag for global utvikling og individets (og nasjonens?) moralske forpliktelser ut over landegrensene, som Tvedt (1995, 2002) ville kalt *den altruistiske herold*, eller *den barmhjertige samaritan i verden*. Den politiske tilnærmingen anerkjenner også disse aspektene, men er mer opptatt av å undersøke globaliseringens asymmetriske maktstrukturer, og å utvikle kritisk bevissthet om politiske, økonomiske og kulturelle hegemonier som grunnlag for sosial endring og prinsipper om global rettferdighet (Andreotti, 2006; Wintersteiner et al., 2015, s. 9–13). I denne artikkelen vil jeg beskrive denne som «den globale vaktbikkja».

Disse retningene kan også knyttes til det Andreotti (2006) benevner som *myk (indvidorientert-humanitær)* og *kritisk (politisk-strukturell)* utdanning til globalt medborgerskap, der disse to hovedtilnærmingene ikke er ensidig utelukkende, men ofte komplementære i undervisningspraksis. Andreotti argumenterer i et postkoloniale perspektiv for at den myke tilnærmingen er utilstrekkelig, da den oppfordrer folk til å tro at de kan forandre verden «bare ved å bry seg nok». Andreotti hevder at hvis vi ikke klarer å utvikle bevissthet om de økonomiske og kulturelle røttene til ulikhetene i makt, velstand og dominans i et globalt komplekst system, kan vi ende opp med å

fremme et nytt «sivilisasjonsoppdrag» for å redde/utdanne/sivilisere verden (Andreotti, 2006, s. 41). Dette «sivilisasjonsoppdraget» er problematisk fordi det kan føre til å reproducere asymmetriske maktforhold og kulturelle stereotyper (Andreotti, 2011; Bhabha, 1994; Said, 1985; Spivak, 1988).

Framstillinger av fenomenet globalisering kan illustrere myke og kritiske tilnærminger til global bevissthet og globalt medborgerskap. En globalisert verden beskrives ofte som et tett sammenvevd verdenssamfunn av stater, internasjonale institusjoner og nettverk av aktører som påvirkes og påvirker hverandre gjensidig. I dette liberale perspektivet innebærer globalisering først og fremst interavhengighet som fremmer økonomisk vekst og reduserer konfliktnivået (det er mer lønnsomt å handle med andre stater og regioner enn å krige mot dem), og gjennom interessefelleskap som kommer alle til gode (Fukuyama, 1992; Held, 1997, 2010; Russett & O'Neal, 2001; Scholte, 2005). Den tilsynelatende symmetriske gjensidigheten er i tråd med liberale og nyliberale paradigmer for den internasjonale verdensorden, og gjenspeiler en tro på sammenhengen mellom demokratisering, fri global handel og fred/sikkerhet (Held, 2010; Russett & O'Neal, 2001). Denne interavhengighetstesen er utfordret av det asymmetriske synet på globalisering, som eksempelvis Andrew Dobson og Vandana Shiva representerer. Den liberale interavhengighetstesen presenteres, ifølge Dobson, som et nøytralt syn, mens den reelt gir uttrykk for og gjengir et ganske spesifikt (ideologisk) syn på hva globalisering består i. Tesen «underestimates the disparities of power that are such a key feature of the phenomenon» (Dobson, 2005, s. 259). Det asymmetriske synet inkluderer skjev fordeling av makt og ressurser, ulikhet og de forskjellige aktørenes posisjoner i systemet inn i selve beskrivelsen av fenomenet globalisering – heller enn en mulig følge av det. Forestillingen om å være global er ifølge Shiva ubalansert, der globaliseringens retning er fra den mektige til den maktesløse (Shiva, 1998). Dette indikerer først og fremst enveis-globalisering der to hovedaktører trer fram; det globale mennesket og det globaliserte mennesket. Globalisering for noen er lokalisering for andre; det signaliserer frihet for noen, og ufrihet for andre – de globaliserte som ikke har mulighet til å delta i globaliseringens frukter ut over å produsere og levere tjenester for de globale. Effekten av dette forholdet er radikalt ulikt, også innad i stater. «Globalisering er i en slik tolkning en asymmetrisk prosess der ikke bare fruktene er delt opp ulikt, men også der selve muligheten for å være global er ubalansert» (Dobson, 2005, s. 262, egen oversettelse). Den liberale interavhengighetstesen inngår her i en myk, humanitær tilnærming til globalt medborgerskap, mens det asymmetriske synet på globalisering eksemplifiserer en kritisk og politisk tilnærming.

Disse teoretiske retningene er også relevante i lys av å forstå læreres verdensbilder, referanserammer og syn på undervisning i globale spørsmål og internasjonale forhold. Fagdidaktiske tilnærminger kan innebære å formidle at verden er urettferdig, konfliktfylt, mangfoldig eller tett sammenvevd, men også å kritisk undersøke hvorfor og hvordan globale prosesser påvirker mennesker og samfunn på ulike måter. Undervisning om koronapandemien som globalt fenomen kan eksempelvis illustrere at

verden er sammenvevd og interavhengig, samtidig som vaksinefordelingen kan belyse kritisk både globale maktstrukturer, global etikk, realpolitikk og spesifikke aktørers rolle i internasjonalt samarbeid. Global læring kan her innebære perspektivmangfold og undersøkelser av årsaker, strukturelle og historiske betingelser for globale maktforhold, ulikhet og konflikter, men også deltagelsesformer knyttet til bærekraftig utvikling og interkulturell forståelse på tvers av de lokale, nasjonale og globale arenaene der elevene befinner seg (Burnouf, 2004; Davies et al., 2005; Tichnor-Wagner et al., 2016).

Metode og analysetilnærming

Denne kvalitative studien undersøkte problemstillingene gjennom datamateriale utviklet fra 60 minutters kvalitative forskningsintervju (individuelle semistrukturerte intervju) med 11 lærere i videregående skole.² Utvalget er strategisk, der kriteriene for deltagelse var knyttet til at lærerne underviste i, eller forrige undervisningsår hadde undervist i, det felles samfunnsfaget med samme læreplan på vg1/vg2 (nå samfunnskunnskap fellesfag vg1/vg2). Kombinasjonen av fag de underviser i ut over dette kunne variere, på samme måte som deres fagbakgrunn varierte. Utvalget representerer en viss geografisk og kulturell variasjon, fra mer urbane skoler med heterogen sammensetning med kulturelt mangfold og større andel minoritetsspråklige, til skoler i mer rurale strøk med mer homogen sammensetning av elever med liten andel minoritetsspråklige. Denne variasjonen når det gjelder type skoler kan potensielt fange opp hvorvidt skolens kontekst og sammensetning kan ha betydning for tilnæringer til fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011). I denne sammenhengen var det også å få fram potensiell variasjon i beskrivelser, basert på basiskriteriene om å undervise i det felles samfunnsfaget som er obligatorisk for alle elever i videregående skole samt faktisk tilgang på deltagere, som styrte utvalgsprosessen. Lærere fra fem ulike videregående skoler i Møre og Romsdal, Innlandet og Trøndelag deltok i studien, som ble gjennomført i perioden høst 2019–vår 2020, altså før LK20 trådte i kraft. Dette innebærer at skolene fortsatt fulgte læreplanen i samfunnsfag justert i 2013 (Utdanningsdirektoratet, 2013), og gir innsikt i hvordan lærere fortolker og tilnærmer seg internasjonale forhold og globale spørsmål før ny læreplan trådte i kraft. Studien kan gjennom dette bidra til kunnskap om hvordan lærerne tilnærmet seg globale perspektiver i samfunnsfaget før nye kompetansemål, kjerneelementer og ikke minst nye tverrfaglige tema knyttet til demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring ble satt i verk i skolesystemet. Den temabaserte analysen er knyttet til de utvalgte lærernes beskrivelser av erfaringer, refleksjoner og tilnæringer til studiens tematikk (Thagaard, 2009). I den neste delen vil datamaterialet bli presentert og diskutert i lys av problemstillingene knyttet til hvilken rolle globale

² Behandlingen av personopplysninger og personvern hensyn er vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

og internasjonale perspektiver har for lærere i samfunnsfaget, og hvilke hensikter og formål de knytter til global læring.

Lærernes hensikter og formål med global læring

Til tross for ulike skolekontekster og elevsammensetninger er det et generelt trekk ved alle de intervjuede lærerne at de betrakter internasjonale forhold og globale spørsmål som en viktig og nødvendig del av samfunnsfaget. Live³ illustrerer denne tendensen på spørsmål hvilken betydning tematikken representerer:

Vi har en forpliktelse til det på grunn av en stadig mer globalisert verden, og for å forstå samfunnet må dette innebære det globale.

Kjetil deler dette synet, og peker på at de må ta konsekvenser av at verden er global, både som et forståelses- og dannelsesaspekt, og som en mer instrumentell inngang knyttet til et globalt arbeidsliv:

Jeg synes jo det er viktig i samfunnsfag å lære om det, for elevene kommer ikke unna at de lever i en internasjonal verden, og blir påvirket av den – en ting er å lære om det for å ta stilling, men også i arbeidslivet, du kommer til å leve i en global verden, hva bør du vite om det, ta stilling til hva man mener om det, men også for å få noen verktøy for å delta i samfunnet sånn som det faktisk har blitt.

Datamaterialet viser at lærerne i utvalget er bevisste på at de må gjenspeile «en globalisert verden», der både nasjonale og internasjonale problemstillinger og fenomener må inkluderes, i tråd med samfunnsfagets formål om medborgerskap og bevissthet om det internasjonale samfunnet og ulike kompetansemål i SAF1-03 (Utdanningsdirektoratet, 2013). Dette samsvarer med Wintersteiner et al. (2015) og Børhaug (2021), som hevder at skolen og samfunnsfagene bør gjenspeile hvordan internasjonale forhold og globaliseringsprosesser påvirker lokale og nasjonale forhold, og representerer en utvidet samfunnsorientering og et mulig utvidet medborgerskapsbegrep. Samtidig kan det være flere syn på hva som er hensiktene med å ta opp globale og internasjonale tema og hvorfor elevene skal lære om problemstillinger som umiddelbart kan oppleves som fjerne og utenfor elevens livsverden. Ulike tilnærminger, framstillinger og bevissthet rundt disse dimensjonene kan produsere ulike verdensanskuelser, bevissthet og former for medborgerskap (Bajaj, 2011; Vesterdal, 2016).

Utvikling av global bevissthet

En tendens som går igjen i utvalget og som også legger føringer for tematikkens hensikter er lærernes syn på elevenes manglende bevissthet, kunnskaper og tilgang til god informasjon, som lærerne hevder er forsterket parallelt med økt tilgang på

³ Alle lærere som er sitert, har fått fiktive navn.

informasjon gjennom internett, sosiale medier og andre digitale kommunikasjonskanaler. Bevissthet om globale spørsmål og internasjonale forhold framstår ikke som en viktig del av elevens livsverden, som lærerne hevder først og fremst er lokal og/eller knyttet til hva som foregår på sosiale medier og hva som inngår i nyhetsfeeden her. Enkeltelever viser imidlertid stor interesse og kunnskap om spesifikke temaer, men disse representerer ifølge lærerne unntak fra den generelle oppfatningen. Alf beskriver denne tendensen til manglende bevissthet og kilder til kunnskapen blant elevene:

Påtagelig at elever som er relativt oppadgående, og hvor liten grad de vet hva som skjer i verden. Hovedtyngden av nyheter går via sosiale medier og nyhetsfeeden her på mobilen, sjelden at nyheter med substans når elevene. Men jeg sier som Jan Erik Vold: «Det er håpløst og vi gir oss ikke.»

Kunnskap og tilgang på kunnskap er også en bekymring hos Gry, som ser dette i sammenheng med en individualistisk tendens i takt med utbredelsen av sosiale medier blant elevene:

De leser mindre i aviser og tror de får nyheter gjennom Facebook. Tendensen er individualistisk – det er mindre interesse og kunnskap – sosiale medier tar mer plass enn vanlig media, og elevene ser ikke forskjellen. Krittisk tenkning og redaksjonelt filter er borte. Instagram og Snapchat er nyhetskilden.

Hilde ser det i sammenheng med elevens livsverden, der verden utenfor ikke oppleves som relevant for deres liv.

Mange elever føler det ikke angår dem. Det foregår utenfor Trøndelag og Norge så angår det ikke dem. [...] Elevene er veldig lokale, de skjønner ikke hva de skal med det, føles ikke relevant. Lokalmiljøet er innsnevret, vanskelig å prate om det globale her. Utrolig blankt, for å si det sånn.

Dette kan ses i sammenheng med undersøkelsen fra Røde Kors (2019), som viser at ungdom har mindre interesse av og minst kunnskap om internasjonale tema i befolkningen. Lignende tendenser gjenspeiles også i undersøkelsen fra LNU (2012, 2017), med begrenset helhetlig forståelse for globale maktstrukturer og grunnleggende årsaker til global ulikhet, som Andreotti (2006) og Wintersteiner et al. (2015) etterlyser i global læring. Lærernes oppfatninger av at tematikken føles fjern for elevene beskrives som en utfordring med faget, samtidig som at dette utbredte synet også framstår som en grunn til at de finner globale temaer spesielt viktig. Dette kan ses i lys av hva lærerne ser på som formålet med global læring og hvilke hensikter de har med å undervise om internasjonale forhold. Her står det å utvikle global bevissthet hos elevene sentralt. I en læringskontekst der mange elever har lite kunnskap om internasjonale forhold, er ifølge lærerne det å skape et kunnskapsgrunnlag både en kilde til meningsdanning, til å utvide forståelseshorisonten og å utvikle holdninger som solidaritet og empati, toleranse og nysgjerrighet for andre måter å leve på, som Kirkwood (2001) framhever. Trygve peker på at globale spørsmål er en kilde til å

forebygge likegyldighet og apati i en forbrukerorientert hverdag, og bidrar til å vekke elevene:

- K: Hva er hensikten *du* har med å ta opp internasjonale spørsmål?
Trygve: Få de til å oppdage verden utenfor – de må våkne litt! De kjenner lite til verden utenfor sydenstrendene – det å utvikle seg som samfunnsmennesker – det er en oppvåkning.

Hilde er opptatt av å stikke hull på den komfortable «bobla» som omgir elevene, hvor det å utvide horisonten kan skape holdningsendringer:

Vi lever i ei velferdsboble, og kjenner trykket utenfra, våpenkappløp, klima og global kontakt kommer vi ikke unna – nye nordmenn som kommer. [...] Vi er en liten brikke i verden som lever utenfor standarden – vi kan ikke vende blikket bare innover. Elevene skal vise en forståelse, og at det er nødvendig med endringer i framtida, for eksempel på klima. Kjenne på et engasjement, ha lyst til å bidra internasjonalt.

Disse sitatene antyder at elevene er en del av et individualistisk forbrukersamfunn hvor konsumerisme og overfladisk bruk av sosiale medier preger elevkonteksten, som ifølge lærerne skaper uvitenhet og apati. Global læring representerer her et verktøy mot dette, der kunnskap og bevissthet om verden «utenfor bobla» framstår som en altruistisk «vaksinasjon» mot likegyldighetens slør. Tilnærmingen sikter mot å skape en erkjennelse om at det er en annen virkelighet «der ute» som er annerledes enn elevenes. Denne erkjennelsen bidrar til en slags renselsesprosess – katarsis – som skal utvikle elevens engasjement for urettferdighet og ulikhet på den ene siden, og empati og toleranse på den andre siden, beslektet med det Wintersteiner et al. (2015) beskriver som individuell kosmopolitisme. Her anser lærerne at samfunnsfaget og læring om internasjonale forhold spiller en avgjørende rolle i å motsette seg disse tendensene og skape altruistiske medborgere i stedet for apatiske forbrukere (Spring, 2004).

Global bevissthet som komponent i medborgerskap

Det å utvikle global bevissthet som verktøy mot materialisme og likegyldighet henger sammen med et annet formål lærerne trekker fram: å fremme elevenes rolle som medborgere både lokalt, nasjonalt og globalt. Det å være en god samfunnsborger innebærer for lærerne at bevissthet om globale forhold er en forutsetning for samfunnsforståelse, der forståelse for sammenhengene mellom det lokale, nasjonale og det globale representerer en utvidet, men primært myk (individorientert-humanitær) form for medborgerskap (Andreotti, 2006), der de asymmetriske aspektene ved globale forhold (Shiva, 1998) er mindre framtrædende. Alf illustrerer dette formålet, som de fleste i utvalget påpeker:

Man skal bli en bevisst og ansvarsbevisst medborger. [...] Det som er interessant for elevene er å diskutere for eksempel e-loven og overvåking og forstå seg selv, men i en sammenheng. Man kan ikke skjønne seg selv uten å forstå det internasjonale.

Det er også en egenverdi av å plassere verden, forstå og skjønne verden, men det er også kunnskap for å behandle ulike folk på en ålreit måte. Det å utvikle menneskesyn, skape sammenhenger mellom mikro- og makroplan.

Globalisering er et gjentagende begrep i utvalget, som utgangspunkt og forklaringsmodell for å forstå internasjonale forhold. Primært er dette forstått som en tettere integrert verden, der land og folk er knyttet sammen av teknologi, migrasjon, global markedsøkonomi og felles utfordringer med vekt på gjensidige avhengighetsforhold, i tråd med det Dobson (2005) identifiserer som interavhengighetstesen. Bevissthet om dette inngår i medborgerskapet, som Frode beskriver:

Jeg er ikke så glad i begrepet medborgerskap, men det gjennomsyrrer jo det vi gjør i klasserommet. Det går på en slags bevisstgjøring, at de er en del av noe større. De valgene de tar, har noe å si for hva de skal gjøre de neste åra, hva de jobber med, om de blir snekkere, helsearbeidere. Dette er storpolitikk – hvis det ikke legges til rette for, så er vi avhengige av andre. Hvorfor er det så mange fra Polen, Litauen og Sverige her, og det henger sammen med hva som skjer i andre land.

Kjetil er også opptatt av forståelse av sammenhenger mellom ulike nivåer av samfunnet, og hvordan globalisering påvirker elevenes hverdagsliv:

K: Vi går inn i din egen rolle og hensikter med å undervise om internasjonale forhold og globale tema, hva tenker du da, hva er hensikten med det?

Kjetil: Hva skal en si? Det er et stort spørsmål for det er så gjennomgående at man er preget av det globale – for elevene har de godt av å vite hva som skjer og at det ikke alltid har vært sånn, forstå hvordan det har vært, og forklare utviklinga – gjøre de bevisst på hvordan det henger sammen. Hvordan kultur og arbeid i Norge er preget av globalisering, skolene er preget av språk, utveksling, måter man tenker på og jobber på, hva man leser og ser på fritida er like gjerne skrevet av folk utenfor Norge. Det de er opptatt av er ofte globale ting.

Steinar løfter fram forståelse for sammenhenger mellom elevene selv, det lokale og det globale som et viktig formål med tematikken og i lys av medborgerskap og «allmenndannelsen»:

Steinar: Det går jo på å få elevene til å se og forstå sammenhenger mellom sin egen rolle og sitt eget samfunn opp mot noe større. Med mekanismer som gjør at vi ikke kan gjøre som vil – at vi er en brikke i noe mye større.

K: Du tenker sammenhenger mellom det lokale og det globale?

Steinar: Ja. Så samme hvordan vi vrir og vender på det, vil det være en link mellom individ og samfunn opp mot verdenssamfunnet eller hva man skal kalle det. Det er jo kompetansemål vi styrer etter og det vil jo styre mye, og i samfunnsfag har du hovedområder som går på individ og samfunn, kultur, arbeidsliv, internasjonale ... og ingen av disse kan isoleres, men ses i sammenheng.

K: For deg høres det ut som å se på sammenhenger er viktig for å forstå det internasjonale?

Steinar: Ja, det er jo viktig i alle fag og det gjennomsyrrer alt. Og hvis elevene skal dit jeg vil, må de få mulighetene til å se og forstå disse sammenhengene. At ingenting kan ses isolert fra resten av verden. [...] Litt allmenndannelse i det selvfølgelig.

Hilde synes hensikten med global læring er å skape engasjement rundt elevens egen rolle og å skape aktive verdensborgere. Dette knyttes til et mer deltagende medborgerskap i form av å endre adferd i en mer bærekraftig retning, både miljømessig, økonomisk og sosialt, og hvordan dette må ses i sammenheng:

Bli en mer aktiv verdensborger, ikke bare leve tidsbegrenset i Trøndelag, bevissthet og kapasitet til å leve mer klimavennlig, bidra til et bærekraftig samfunn, både miljø men også som folk – vi/dem – sosial bærekraft. Forstå hvordan dette også henger sammen med klima og ressurskonflikt.

Hilde og Steinar er de lærerne som mest tydelig knytter globale spørsmål og internasjonale forhold til aktivt medborgerskap, der elevene ikke bare skal lære *om* verden, men delta aktivt i utforming av bærekraftige samfunn og bli myndiggjort til å påvirke i samfunnsspørsmål som går ut over landegrensene, i tråd med Wintersteiner et al.s (2015) politiske tilnærming.

Global bevissthet – globalt medborgerskap?

Hovedfunnene i studien er primært knyttet til at lærerne i utvalget ser på globale spørsmål og internasjonale forhold som en viktig og nødvendig del av samfunnsfaget, og at deres formål og hensikt med å undervise i tematikken kan knyttes til å (a) utvikle global bevissthet og utvide elevens livsverden, (b) fremme elevens rolle som medborger og (c) skape forståelse for sammenhenger mellom lokale, nasjonale og globale forhold i lys av globalisering og mangfold i samfunnet. Utvikling av global bevissthet kan innebære flere aspekter, der både multiperspektivitet, kunnskap om globale forhold og forståelse av verden som et tett sammenvevd system utgjør viktige bestanddeler (Burnouf, 2004; Merryfield, 2008; Nielsen, 2019). I datamaterialet peker det mot en forståelse som primært betoner kunnskap om globale forhold og globalisering som et uunngåelig, sammenvevd system som tjener alles interesser, mens de iboende strukturelle skjevhetene i disse prosessene, som Shiva (1998) understreker, blir lite synlige. Denne forståelsen ligger nær Dobsons (2005) interavhengighetstese og hva Andreotti (2006) beskriver som en myk tilnærming, samt hva Wikan et al. (2017) legger i begrepet i norsk sammenheng: «I vår forståelse av begrepet 'global bevissthet' ligger det både økt kunnskap om verden utenfor Norge samt et element av forståelse av hva som driver store globale prosesser, lokale konsekvenser av disse og engasjement og interesse for globale spørsmål allment» (Wikan et al., 2017, s. 220). Multiperspektivitet er også mindre

tydelig i innrammingen av global bevissthet, forstått som å presentere ulike syn på verden og globale fenomener; å fremme alternative forklaringsmodeller og perspektiver, med anerkjennelse av nyanser og av kompleksiteten i globale forhold (Burnouf, 2004; Kirkwood, 2001). Dette gjenspeiles også i norske lærebøker i samfunnsfag, der Børhaug (2012) finner lite rom for alternative forklaringsmodeller og flersidighet i de «autoriserte samfunnsbildene» som presenteres i bøkens framstillinger.

Utvikling av global bevissthet er også knyttet til formålet om å fremme elevens rolle som medborger. Lærerne er opptatt av at kunnskap og bevissthet om verden er en nødvendig komponent i en helhetlig samfunnsforståelse. Her må medborgerskap ses i lys av globale forhold, der globaliseringsprosesser og fokus på bærekraftig utvikling endrer rammen for både lokal og nasjonal deltagelse og påvirkning (Børhaug, 2021; Hicks, 2003; Osler & Starkey, 2005; Sæther, 2017). Dette kan tolkes i retning av en utvidet form for medborgerskap, der elevene skal se og vurdere egen rolle og eget ståsted både som borger i nasjonalstaten og som verdensborger. Spørsmålet om dette for lærerne innebærer et bevisst *globalt* medborgerskap, er imidlertid noe uklart. Begrepet globalt medborgerskap i seg selv blir ikke anvendt i utvalget, og norske forhold og Norges rolle er ofte et utgangspunkt og kontrasterende perspektiv til framstillingen av andre lands utfordringer og «verden der ute». Det er mer en hybrid mellom det kosmopolitiske utsynet og den nasjonale innrammingen, en «kosmonasjonal» form illustrert ved læreren Kjetils beskrivelse av klasseromspraksis: «Det er jo veldig takknemlig å bruke eksempler fra aktuelle nyhetssaker [...] nylig eller pågående konflikter og hva Norge gjør internasjonalt. For eksempel Nobels fredspris, hvordan Norge bruker makt på en annen måte enn andre bruker makt globalt.» Her kan man også ane global læring som kilde til nasjonal identitetskonstruksjon gjennom dikotomien «det fredselkende Norge og den konfliktfylte Verden» (Vesterdal, 2019).

Den altruistiske herold og den globale vaktbikkja

I lys av tilnærmingene til global læring presentert ovenfor, kan man hevde at både den myke, humanitære retningen og delvis også den kritisk-strukturelle retningen som Andreotti (2006) og Wintersteiner et al. (2015) beskriver, er synlige og relevante for å forstå lærernes perspektiver på globale spørsmål og deres hensikter med opplæringen. Læring om globalisering som omdreiningspunkt for å utvikle global bevissthet viser at det primært er førstnevnte som står mest sentralt. Den liberale interavhengighetstesens legger ofte rammen for forståelsehorisonten, med incentiver om å være bevisst på en tett integrert og interavhengig verden, mer enn de asymmetriske maktforholdene som ligger i globaliseringsprosessene (Dobson, 2005; Mikander, 2016; Shiva, 1998). Målene knyttet til å utvikle global bevissthet peker mot humanitære eller veldedige tilnærminger som bolverk mot uvitenhet og likegyldighet, der elevene skal vekkes og vaksineres gjennom å bli bevisste på utfordringene i verden. Det er imidlertid en bevissthet der den kritisk-strukturelle

dimensjonen og det handlingsorienterte, aktive medborgerskapet blir mindre synlig, som også Børhaug (2021) og Mikander (2016) etterlyser i sine studier av norske og finske lærebøker om framstillinger av globalisering og global læring. Den kritisk-strukturelle tilnærmingen til globalt medborgerskap er derimot mer synlig i ulike bærekraftsperspektiver, som også elever identifiserer seg direkte med, der klimaendringer, forbruk og miljøperspektiver innlemmes i en utvidet medborgerskapsdiskurs. Lærerne betoner sammenhenger mellom lokale, nasjonale og globale tema i formålet med undervisningen, der makronivået skal knyttes til elevens livsverden for å skape engasjement. Her ligger en potensiell bro inn mot å koble den myke, humanitære tilnærmingen til den kritiske og strukturelle tilnærmingen, men som også representerer en didaktisk utfordring, som Sæthers studie (2017) illustrerer. Her uttrykker elevene «en sterk tro på at individuelle handlinger er avgjørende for å skape et mer bærekraftig samfunn, men reflekterer i mindre grad over sammenhengen mellom eget levesett og konsekvensene det har for mennesker andre steder» (Sæther, 2017, s. 216). Lærerne representerer på samme måte «den altruistiske herold» (det individorienterte, humanitære veldedighetsperspektivet), samtidig som vi også ser konturer av «den globale vaktbikkja» (det systemorienterte, kritiske, postkoloniale perspektivet) i utvalget. Her ligger også et dilemma om hvilke perspektiver som er fruktbare i lys av å gjøre verden relevant i møte med elevene, og samtidig unngå å reprodusere stereotypiske bilder av global utvikling og på den andre siden hindre at elevene føler maktesløshet i møte med komplekse internasjonale spørsmål.

Uavhengig av hvilke tilnærminger til global læring og globalt medborgerskap som er bærende, er det samtidig tydelige tendenser til at lærerne er bevisste på å inkludere globale spørsmål og internasjonale forhold i samfunnsfagundervisningen forut for fagfornyelsen. Spørsmålet er heller hvordan og hvilke tilnærminger som inkluderes for å utvikle aktive medborgere for en bærekraftig verden. Hvilke bilder og framstillinger av verden som er representert, og hvordan deltagelse i en global kontekst kan fremmes, vil stå som sentrale problemstillinger hvis de tverrfaglige temaene skal tas på alvor i skolen. Undervisning i globale temaer vil framover være sentralt i forståelsen av både medborgerskap, mangfold og bærekraftighet, og fagdidaktisk refleksjon rundt «myke» og «kritiske» tilnærminger. Hvorvidt skolen utvikler «altruistiske herolder» eller «globale vaktbikkjer», kan her være ett av flere bidrag til utvikling av global bevissthet.

Forfatteromtale

Knut Vesterdal er førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved lærerutdanningen på NTNU, og forskningsinteressene er demokrati, medborgerskap, menneskerettighetsundervisning og globale/internasjonale spørsmål i skolen. Vesterdal har tidligere publisert om menneskerettighetsundervisning, demokratiutvikling og krig/holocaust som inngang til medborgerskapslæring.

Referanser

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice*, 3, 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 381–397. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605323>
- Bajaj, B. (2011). Human rights education: Ideology, location, and approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2), 481–508. <https://doi.org/10.1353/hrq.2011.0019>
- Bakken, Y. & Børhaug, K. (2009). Internasjonal solidaritet i barnehage og på barnetrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(1), 16–27. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-01-03>
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. Routledge Classics.
- Burnouf, L. (2004). Global awareness and perspectives in global education. *Canadian Social Studies*, 38(3), 1–12.
- Børhaug, K. (2012). Samfunnskunnskap – eit nasjonalt fag i ei globalisert verd? I T. Solhaug, K. Børhaug, O. S. Stugu & O. K. Hauglækken (Red.), *Skolen, nasjonen og medborgaren* (s. 71–84). Tapir Akademisk Forlag.
- Børhaug, K. (2019). Watching, assessing, participating. Globalising political education in Norwegian upper secondary education. *Norddidactica*, 9(1), 17–35.
- Børhaug, K. (2021). Opplæring for demokrati i ei globalisert verd. I T. Solhaug (Red.), *Skolen i demokratiet, demokratiet i skolen* (2. utg., s. 163–183). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Davies, L., Evans, M. & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of «global education» and «citizenship education». *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66–89. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T.-A. (2017). Internasjonale uker i skolen: Eksotiske happenings eller inkluderende praksiser? *Bedre skole*, 1. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/internasjonale-uker-i-skolen-eksotiske-happenings-eller-inkluderende-praksiser/>
- Dobson, A. (2005). Globalisation, cosmopolitanism and the environment. *International Relations*, 19(3), 259–273. <https://doi.org/10.1177/0047117805055406>
- FN-sambandet. (2019). *FN-sambandets årsberetning 2019*. <https://www.fn.no/content/download/40488/987573?version=6>
- FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon. (2015). *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Free Press.
- Goren, H. & Yemini, M. (2017). Citizenship education redefined – a systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Held, D. (1997). Globalization and cosmopolitan democracy. *Peace Review*, 9(3), 309–314. <https://doi.org/10.1080/10402659708426070>
- Held, D. (2010). *Cosmopolitanism. Ideals and realities*. Polity Press.
- Hicks, D. (2003). Thirty years of global education: A reminder of key principles and precedents. *Educational Review*, 55(3), 265–275. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118929>
- Jerome, L. (2018). Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education. *Human Rights Education Review*, 1(2), 46–64. <https://doi.org/10.7577/hrer.2873>
- Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. *The Social Studies* 92(1), 10–15. <https://doi.org/10.1080/00377990109603969>
- Klein, J. (2020). The receiving end: Namibian educators' perceptions of international student exchange from the Global North. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1), 37–51. <https://doi.org/10.14324/IJDEGL.12.1.04>
- Koritzinsky, T. (1972). *Samfunnsfag og påvirkning*. Universitetsforlaget.
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner. (2012). *Ungdom og Nord/Sør-spørsmål – kunnskap, holdninger og engasjement* (Rapport, Nord/Sør-konsulentene på oppdrag frå LNU).
- Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner (2017). *Ungdom og Nord/Sør-spørsmål 2017* (Rapport, Opinion på oppdrag fra LNU).
- Lorentzen, S. (2005). *Jå, vi elsker: Skolebøkene som nasjonsbyggere 1814–2000*. Abstrakt Forlag.

- Merryfield, M. M. (2008). Scaffolding social studies for global awareness. *Social Education*, 72(7), 363–366.
- Mikander, P. (2016). Globalization as continuing colonialism – critical global citizenship education in an unequal world. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 70–79. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/jsse-v15-i2-1475>
- Nielsen, S. S. (2019). *Developing global awareness among young students: A study of students' experiences with the museum exhibition A World at Stake* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2588438>
- Nordkvelle, Y. T. & Tvette, I. (2010). *NORD/SØR perspektivet i norske lærebøker* (Rapport utarbeidet for *Hei Verden*). <http://www.rorg.no/Artikler/2201.html>
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing citizenship: Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pashby, K., Costa, M., Stein, S. & Andreotti, V. (2020). A meta-review of typologies of global citizenship education. *Comparative Education*, 56(2), 144–164. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1723352>
- Russett, B. & O'Neal, J. R. (2001). *Triangulating peace: Democracy, interdependence, and international organizations*. W. W. Norton.
- Rye, S. A. (2013). Learning about distant places through the Internet: Young students as global citizens? *Norsk geografisk tidsskrift*, 67(3), 148–156. <https://doi.org/10.1080/00291951.2013.803260>
- Røde Kors. (2021). *Befolkningens kunnskap om og holdninger til humanitære verdier og rettigheter, internasjonale spørsmål og regler i krig* (Rapport utarbeidet av Opinion for Røde Kors). https://www.rodekors.no/contentassets/600e924327754fa3a9517a06a26561cc/rapport-rode-kors_regler-i-krig-2019-web.pdf
- Said, E. (1985). *Orientalism*. Penguin Books.
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization: A critical introduction* (2. utg.). Palgrave.
- Senter for internasjonalisering av utdanning. (2012). *Internasjonalisering i grunnoppleringen. En analyse av hvordan lærere og skoleledere forstår og praktiserer internasjonalisering hjemme* (SIU-rapport 01/2012). <https://diku.no/content/download/1272/file/Internasjonalisering%20av%20grunnoppl%C3%A6ringen%20%281%29.pdf>
- Shiva, V. (1998). The greening of global reach. I G. O. Thuatail, S. Dalby & P. Routledge (Red.), *The geopolitics reader* (s. 231–235). Routledge.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the interpretation of culture* (s. 271–313). Macmillan Education.
- Spring, J. (2004). *How educational ideologies are shaping global society: Intergovernmental organizations, NGO's, and the decline of the nation-state*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I E. Oxfeldt & J. Bakken (Red.), *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 216–231). Universitetsforlaget.
- Tarozzi, M. & Inguaggiato, C. (Red.). (2016). *Global citizenship education in Europe. A comparative study on education policies across 10 EU countries*. Global Schools.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J. & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24(59), 1–30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2138>
- Tvedt, T. (1995). *Den norske samaritan. Ritualer, selvbilder og utviklingshjelp*. Gyldendal.
- Tvedt, T. (2002). *Verdensbilder og selvbilder. En humanitær stormakts intellektuelle historie*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap (SAK01-01)*. <https://www.udir.no/kl20/sak01-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Vesterdal, K. (2016). *The roles of human rights education in Norway. A qualitative study of purposes and approaches in policy and in upper secondary schools* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-vitenskapelige universitet]. NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2390573>
- Vesterdal, K. (2019). Championing human rights close to home and far away: Human rights education in light of national identity construction and foreign policy in Norway. *Human Rights Education Review*, 2(1), 5–24. <https://doi.org/10.7577/hrer.2907>

K. Vesterdal

- Wikan, G., Haug, I. M., Bugge, L. S., Løvteit, M. & Klein, J. (2017). Global bevissthet og interkulturell kompetanse hos lærerstudenter. I M. Løvteit (Red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling: Utdanning av lærere på Hamar – 150 år* (s. 219–236). Oplandske Bokforlag.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global citizenship education: Citizenship education for globalizing societies*. Austrian Commission for UNESCO.