

UNIVERSITETET I OSLO



16. 09. 2022

Rapport Bærekraft – Utdanning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Sammendrag

Denne rapporten handler om bærekraft i utdanningene ved UV-fakultetet. Vi legger fram en kartlegging av status, presenterer et utkast til rammeverk og kommer med forslag til tiltak som kan styrke bærekraft i studieprogrammene ved fakultetet. Vi identifiserer også mulige hindringer for en bærekraftstrategi.

Et sentralt spørsmål for enhver bærekraftstrategi er hvilke forståelser av bærekraft som legges til grunn. Vi framhever en refleksiv forståelse som situerer begrepet historisk i de store globale krisene i vår tid og spør hva og hvem som trer fram og forsvinner ut i måtene begrepet anvendes på. Videre knytter vi an til UiOs klima- og miljøstrategi, vedtatt i februar 2022, som framhever betydningen av å respektere klodens tålegrenser og global rettferdighet. Vi foreslår å forstå mangfold, inkludering og demokratisk deltakelse som kvaliteter ved bærekraftige samfunn. De ulike vektleggingene holdes sammen i et integrerende perspektiv som konvergerer i ivaretagelsen av livet på kloden.

Vi har sett nærmere på utvalgte studieprogrammer og intervjuet studenter og ansatte. Vi har også gjennomført spørreundersøkelser blant studenter og ansatte. I tillegg har vi arrangert en studentworkshop i samarbeid med studentutvalget ved UV og et bærekraftseminar i samarbeid med LINK, initiativer som altså i seg selv har initiert endringsprosesser og gitt oss erfaringer om hva som kan være mulige tiltak.

Et hovedinntrykk på bakgrunn av det begrensede materialet vi her har etablert, er at bærekraft er lite synlig i studieprogrammene på UV. Dette kommer både fram i spørreundersøkelsen blant studentene, i emnebeskrivelsene til de utvalgte studieprogrammene og i intervjuer med studenter og ansatte. Samtidig møter UV-studenter bærekraft i praksisperioder, både i skole og arbeidsliv. Den manglende vektleggingen av bærekraft i flere emner, gjør at mange studenter ikke har utviklet et språk som gjør dem i stand til å forholde seg kritisk og aktivt til bærekraftagendaen.

Men i materialet har vi også funnet igjen flere generiske kompetanser som framheves i etablerte, internasjonale bærekraftsrammeverk. Overordnet sett handler dette om endringskompetanse, men også om problemløsning, kritisk tenkning og systemtenkning trer fram flere steder. Felles er at disse generiske kompetansene ikke knyttes til de globale krisene som bærekraft er et svar på. Innholdskomponenten mangler. Vi har likevel funnet eksempler på at bærekraft nå i større grad blir adressert som innhold i enkelte studieemner på UV-fakultetet, og at nyansettelser gir muligheter for økt vektlegging. Det er også tegn på at UiOs klima- og miljøstrategi initierer programutvikling på andre fakulteter som vekker interesse blant studenter ved UV.

Vi foreslår seks generelle og tolv spesifikke tiltak. De generelle tiltakene framhever anerkjennelsen av de globale krisene, betydningen av forankring i institusjonens samfunnsmandat, vektleggingen av refleksivitet, kunnskap og kompetanse om både bærekraft og tverrfaglighet og betydningen av et helinstitusjonsperspektiv.

De spesifikke tiltakene går mer konkret inn på utvikling av studieprogrammer, studentinvolvering og gode rammer for bærekraftige studentliv, betydningen av kompetanseutvikling blant ansatte og nyansettelser, forholdet mellom undervisning og praksis og samarbeid med samfunnslivet. I tillegg foreslår vi å utvikle forbindelsene mellom undervisning og forskning, prioritere samarbeid med andre institusjoner nasjonalt og internasjonalt og bruke UV-fakultetets tyngde til å forankre bærekraft i nasjonale rammeplaner. Avslutningsvis foreslår vi å etablere en årlig gjesteforelesning om bærekraft og utdanning for å synliggjøre fakultetets satsing og vekke interesse blant både studenter og ansatte.

Tabeller

Tabell 1.1 <i>Hvilket studieprogram er du knyttet til?</i>	s. 48
Tabell 1.2 <i>Hva tenker du på, når du hører ordet bærekraft?</i>	s. 49
Tabell 1.3 <i>Hva kan UV-fakultetet gjøre for å bli mer bærekraftig?</i>	s. 56

Figurer

Figur 1. <i>Hva tenker du på, når du hører ordet bærekraft?</i>	s. 50
Figur 2. <i>I den undervisningen du har fulgt på UV-fakultetet, hvor stor del er knyttet til bærekraft?</i>	s. 51
Figur 3. <i>Hvordan har undervisningen som er knyttet til bærekraft, blitt gjennomført, der du har vært til stede?</i>	s. 53
Figur 4. <i>I hvilken grad har bærekraft vært et tema i praksis i studiet?</i>	s. 58
Figur 5. <i>I hvilken grad er du gjennom UV-studiene blitt motivert til å bidra til bærekraftige omstillinger i senere yrkesliv?</i>	s. 59

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	2
1.1	Arbeidsgruppens sammensetning, mandat og arbeid	2
1.2	Hva er ‘bærekraft’?.....	5
1.3	UVs bærekraftstrategi i lys av UiOs klima- og miljøstrategi	10
1.4	Forslag til rammeverk for kartlegging og utvikling av bærekraft i studieprogrammene ..	12
1.5	Bærekraft i høyere utdanning – et internasjonalt perspektiv	18
2	Drøftinger, konklusjoner og forslag til tiltak	22
2.1	Mangel på synlighet.....	22
2.2	Tendenser utenfra	23
2.3	Eksempler innenfra	24
2.4	Hindringer.....	25
2.5	Språkets betydning.....	27
2.6	Forslag til tiltak.....	29
3	Referanser	37
4	Vedlegg: Initiativer og kartlegging	40
4.1	Bærekraftseminar for ansatte i undervisningsstillinger ved UV	40
4.2	Studentworkshop om bærekraftig undervisning	42
4.3	Spørreskjema til studenter ved UV-fakultetet	46
4.4	Spørreskjema til ansatte ved UV-fakultetet	59
4.5	Handlingsrommet til en bærekraftstrategi: Lektorprogrammet som eksempel	61
4.6	Bærekraft i utvalgte studieprogrammer ved UV-fakultetet	65

1 Introduksjon

1.1 Arbeidsgruppens sammensetning, mandat og arbeid

Utdanningsgruppen er satt ned av dekanatet ved UV-fakultetet og skal sammen med forskningsgruppen og organisasjonsgruppen komme med innspill til fakultetets arbeid med en bærekraftstrategi. Gruppens arbeid er en del av første fase i strategiarbeidet slik det er beskrevet av dekanatet i grunnlagsdokumentet 'Utvikling av strategi for bærekraft ved UV' datert 13. september 2021 (UV-fakultetet, 2021).

Gruppens medlemmer ble oppnevnt av dekanatet og bestod i utgangspunktet av professor Eevi Beck fra IPED (fram til midten av mars 2022), førsteamanuensis Kristin Rogde fra ISP og førsteamanuensis Ole Andreas Kvamme fra ILS, samt Øyvind Kjeang fra studentutvalget (fram til mars 2022) ved UV. Etter kort tid ble gruppen supplert med Daniel Johansen og Ingvild Kamilla Væhle Robberstad fra studentutvalget ved UV og Postdoktor Eli Tronsmo fra FIKS/ILS. Gruppen har vært ledet av Ole Andreas Kvamme, ILS. Til sammen har gruppen hatt 16 møter. Deler av materialet i rapporten ble lagt fram på UVs bærekraftseminar 20. juni 2022 der vi møtte de andre gruppene. Vi har også samarbeidet med forskningsgruppen om spørreundersøkelsen til de ansatte. Oppdraget fra dekanatet til utdanningsgruppen har vært knyttet til følgende målsettinger:

1. Identifisere eksisterende kompetanse og områder for bærekraft i undervisningskompetanse og undervisning for studenter ved UV. Eksempler på områder vil være emneportefølje, planlegging, gjennomføring, og evaluering av undervisning, praksis og eksternt samarbeid (dette vil overlappe med kunnskap i bruk), studentenes forståelse av og kritiske refleksjon omkring mål innenfor bærekraft i utdanningen, labbenes bidrag til innovasjon i utdanning som støttes av digitale teknologier og bærekraftige praksiser rundt implementering og bruk
2. Foreslå strategier og tiltak for å etablere samtale på tvers av enheter og emner om innholdet av bærekraft i utdanningene
3. Foreslå rammeverk for å utvikle og vurdere bærekraft i utdanningen ved UV
4. Presentere forslag og eksempler for å styrke bærekraft i BA og masterutdanningene, i PPU og lektorutdanningen

Slik vi har forstått mandatet, er gruppens oppdrag trefoldig med to hoveddeler. Vi skal gi et bilde av situasjonen for bærekraft i utdanningene ved fakultetet slik det er per i dag. Dette er redegjort for i vedlegget som utgjør del 4 av rapporten. Vi skal komme med forslag til tiltak som kan styrke bærekraft ved utdanningene ved UV, dette legger vi fram i del 2 sammen med drøftinger og konklusjoner der vi også berører mulige hindringer. Den tredje siden av oppdraget, utviklingen av et rammeverk, er viktig for både første og andre del og er lagt fram i del 1, introduksjon.

1.1.1 Etablering av det empiriske materialet

I gruppens arbeid har det vært viktig å ikke bare etablere kunnskap som så kan legge grunnlag for en strategi, men å sette i gang prosesser som initierer endring og dermed også blir eksempler på mulige tiltak. Vi har derfor prioritert å gjennomføre konkrete aktiviteter, som en studentworkshop i samarbeid med studentutvalget og et bærekraftseminar for faglige ansatte ved UV i samarbeid med LINK. Videre har gruppens kartleggingsarbeid potensielt bidratt til å bevisstgjøre studenter og ansatte og vekke refleksjon om betydningen av bærekraft i utdanningene ved UV. Vi har gjennomført to spørreundersøkelser; en rettet mot studenter og en mot vitenskapelige ansatte, den siste i samarbeid med forskergruppen. I kartlegging av status for utdanningsprogrammene ved UV har vi valgt ut det studieprogrammet på masternivå på hvert institutt som samler flest studenter, og undersøkt dette nærmere. På IPED var dette våren 2022 Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet (KULA), på ISP Fordypning i psykososiale vansker og på ILS Lektorprogrammet med kombinasjonen 80-gruppe i samfunnsfag og 60-gruppe i nordisk der masterstudiet inngår i et samlet 5-årig løp. Vi har sett nærmere på emnebeskrivelser og gjennomført kvalitative intervjuer av studenter og ansatte. I tillegg bruker vi Lektorprogrammet til å eksemplifisere hvordan UV står i en institusjonell kontekst som involverer andre deler av UiO, og har her intervjuet sentrale fagpersoner i en konkret koordinerings- og samarbeidsprosess. Spesielt i arbeidet med å utvikle et rammeverk har vi trukket inn aktuell litteratur på fagfeltet, men vi viser også til andre referanser underveis. Samlet sett gjøres innspill og anbefalinger vi kommer med på grunnlag av dette materialet.

Materialet er begrenset og gir ikke noe fullstendig bilde av situasjonen på fakultetet. Men vi håper likevel rapporten kan være et grunnlag for samtale og diskusjon og bidra til å styrke bærekraft i utdanningene ved UV.

Overordnede overveielser knyttet til begrepsforståelse, rammeverk, institusjonell, nasjonal og internasjonal kontekst utgjør del 1. I vedlegget (del 4) presenteres gruppens aktiviteter med vekt på etablering av det empiriske materialet. I del 2 presenterer vi drøftinger, konklusjoner og forslag til tiltak. Del 3 utgjør referanser.

1.1.2 Metodisk utviklingsarbeid

Rapporten er et innspill i et pågående utviklingsarbeid ved UV-fakultetet, UiO, og gjør ikke krav på å være et forskningsbidrag. Vi har i etableringen av empirisk materiale fulgt vitenskapelige metoder, primært kvalitativ metode med vekt på dokumentanalyse og intervjuer. I tillegg har vi brukt spørreundersøkelser for å hente inn informasjon fra et bredere utvalg av studenter og ansatte. Både åpne spørsmål der respondentene kunne gi unike svar, og spørsmål med svarkategorier ble brukt i spørreundersøkelsene. Vi har som gruppe undersøkt praksiser som vi selv har etablert, og et overordnet hensyn er endring av gjeldende praksiser, jf. bærekraft som et normativt begrep, som vi kommer tilbake til. Det har vært viktig å la ulike, også divergerende stemmer bli synlige og å respektere informantenes integritet i gjengivelse og presentasjon av utsagn og synspunkter.

Vi vil legge til at vi, i samarbeid med forskningsgruppen, har opprettet et forskningsprosjekt som følger strategiarbeidet ved fakultetet. Vi tar sikte på å fortsette arbeidet med materialet etter at rapporten er levert. Her planlegger vi å gjennomføre en review som setter UV-fakultetets strategiarbeid inn i en videre ramme, og vi vil foreta analyser med større dybde og bredde. Forskningsprosjektet begrunnes med at kunnskapen som er generert i prosjektperioden ikke bare kan ha betydning for UV og UiO, men også kan være et bidrag i en større faglig og institusjonell sammenheng nasjonalt og internasjonalt.

Etableringen av forskningsprosjektet har vært klargjørende for prosjektgruppens etiske overveielser knyttet til deltakelse. Prosjektet er meldt inn og godkjent av

NSD og i dialog med NSD endte vi opp med å knytte rapportarbeid og forskningsdeltakelse til hvert sitt samtykke. Informantene har fått mulighet til å delta i rapportdelen og ikke forskningsdelen. Det er ingen grunn til å underslå den form for forventning om deltagelse som kan oppleves ved at oppdraget er gitt av dekanatet. Skriftlig og muntlig har vi likevel kommunisert at deltagelse i begge former er frivillig og at det er mulig å trekke samtykket. I spørreundersøkelsen rettet mot studentene har vi ikke samlet identifiserbare personopplysninger, mens ansatte som har deltatt i forskningsdelen har kunnet oppgi egne arbeidere. Ansatte har blitt bedt om samtykke til deltagelse i rapportdel eller i rapportdel og forskningsarbeid. Ansatte som er intervjuet, er ikke oppgitt ved navn, men med funksjoner. Overfor dem har vi påpekt at vi ikke har kunnet garantere full anonymitet. Alle informantene har fått anledning til å lese og justere utsagn i transkripsjonene. De ansatte som har blitt intervjuet, har fått lese delene av rapporten der de er sitert og hatt anledning til å foreta endringer. De er også informert om at rapporten kan bli gjort tilgjengelig for øvrige ansatte. Vi understreker at alle tolkninger er gjort av arbeidsgruppen.

Vi vil takke alle som har bidratt til arbeidet med denne rapporten, både fakultetsledelsen, administrasjonen ved alle de tre instituttene, og først og fremst studenter og ansatte som har brukt tid på spørreundersøkelser og intervjuer og også kommet med synspunkter og innspill på andre måter.

1.2 Hva er 'bærekraft'?

Begrepet bærekraft er komplekst, motsetningsfylt og mangetydig. Dette er en hovedutfordring i etableringen av en bærekraftstrategi. Derfor har et stadig tilbakevendende spørsmål i utdanningsgruppen vært hvordan bærekraftbegrepet kan forstås og operasjonaliseres. En nærmere konkretisering vil innebære å redusere kompleksiteten og medfører prioriteringer og valg. Det er fristende å holde begrepet åpent og unngå begrepsdefinisjoner.

På den andre siden har begrepet oppstått i sammenheng med bestemte globale kriser, og uten å drøfte innholdet i bærekraft, vil denne historiske og politiske sammenheng ikke bli synlig. I det følgende vil vi gi begrepet noen konturer, blant annet ved å forankre det institusjonelt på UiO, men også ved å knytte det konkret til

UV-fakultetet som kontekst. Avslutningsvis framholder vi betydningen av refleksivitet i omgangen av dette mangetydige begrepet.

1.2.1 Prioriteringen av klima og miljø

UVs bærekraftstrategi utvikles på et universitet som i februar 2022 vedtok en klima- og miljøstrategi (Universitetet i Oslo, 2022a) som skal gjøres gjeldende i årene som kommer. Vektleggingen av klima og miljø preger også dekanatets grunnlagsnotat (UV-fakultetet, 2022) og den offentlige, norske diskursen om bærekraft. Klima og miljø har historisk sett en avgjørende plass i framveksten av bærekraft som begrep i FN-sammenheng på 1980-tallet og 1990-tallet (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987; FN, 1992), i dag videreført i Agenda 2030 som ble vedtatt av FNs generalforsamling i 2015 (FN, 2015) der konkrete bærekraftsmål er rettet mot klima og miljø. Mot dette bakteppet er det derfor ikke overraskende at i spørreundersøkelsen blant UV-studentene som vi gjennomførte våren 2022, er det klima og miljø som klart topper listen over ord som assosieres med bærekraft (se 4.3.2 nedenfor).

Denne vektleggingen er ikke tilfeldig. Verden står midt opp i en klimakrise og miljøkrise som krever raske og også dyptgripende endringer (UNEP, 2021, s. 15, sitert i UV-dekanatets grunnlagsnotat). Vi foreslår her å la denne prioriteringen av klima og miljø reflekteres i en bærekraftstrategi, hvilket vil si at bærekraftige praksiser og bærekraftige samfunn respekterer klodens tålegrenser, på engelsk uttrykt i begrepet 'planetary boundaries' (Steffen et al., 2015).

'Bærekraft' eller 'bærekraftig utvikling'?

Et viktig spørsmål å avklare er forholdet mellom de to begrepene 'bærekraft' og 'bærekraftig utvikling' i UVs bærekraftstrategi. I FN-sammenheng har 'bærekraft' vokst fram og fått betydning i uttrykket 'bærekraftig utvikling'. Historisk sett henger dette sammen med forsøket på å forene verdensorganisasjonens miljøengasjementet med engasjementet for fattigdomsbekjempelse og sosial utvikling. Aller mest kjent er definisjonen i FN-rapporten *Vår felles framtid* (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 8) som slår fast at en bærekraftig utvikling «sikter mot å dekke nåtidens behov og målsettinger uten å sette evnen til å dekke framtidens behov i fare». 45 år senere har begrepet 'bærekraftig utvikling' fått en sentral plass både nasjonalt og

internasjonalt i politikktutforming og på en rekke samfunnsområder, ikke minst som en følge av ovennevnte Agenda 2030 med de 17 bærekraftsmålene, som på engelsk skrives helt ut – det er snakk om ‘sustainable development goals’.

Likevel er det også vanlig å skjelve mellom ‘bærekraft’ og ‘bærekraftig utvikling’ i ulike sammenhenger. Nylig har EU som del av European Green Deal utviklet kompetanserammeverket ‘GreenComp’ (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022) som vi kommer tilbake til senere i rapporten (se 1.3 nedenfor). Her brukes bærekraft (‘sustainability’) som hovedbegrep. Med henvisning til UNESCO forstås ‘bærekraft’ primært som et langtidsmål knyttet til å utvikle en mer bærekraftig verden, mens ‘bærekraftig utvikling’ refererer til de mange prosessene og veiene som kan stimulere utvikling og framskritt på bærekraftige måter. GreenComp definerer bærekraft på følgende måte: ‘Sustainability means prioritising the needs of all life forms and of the planet by ensuring that human activity does not exceed planetary boundaries.’ (Bianchi mfl., 2022, s. 12). Denne bestemmelsen vektlegger behovene til alle livsformer og uttrykker at kloden er begrenset, den er både tydelig og flertydig og åpner seg for rekontekstualiseringer i ulike sammenhenger. Dette kan være en god kandidat til en nærmere bestemmelse av bærekraft også på UV-fakultetet.

Selv om ‘bærekraft’ og ‘bærekraftig utvikling’ er nært beslektede begreper, står ‘bærekraft’ i et løsere forhold til FN-agendaen og policyfeltet. Dette kan være en fordel i akademisk sammenheng av hensyn til den kritiske, refleksive tilnærmingen som bør prege både forskning og undervisning. Vi vil derfor anbefale å primært referere til ‘bærekraft’ som begrep, samtidig som Agenda 2030 med bærekraftsmålene i mange sammenhenger opplagt er en viktig referanse.

Av samme grunn vil vi foreslå å bruke sammensetningen ‘utdanning for bærekraftig utvikling’ om policyfeltet (engelsk: ‘education for sustainable development’) som er utviklet og videreføres av UNESCO som hovedaktør og som i dag omfatter både grunnopplæring og høyere utdanning, mens ‘bærekraftutdanning’ eller ‘bærekraftdidaktikk’ er eksempler på norske begreper som beskriver det som på

engelsk går under navnet 'environmental and sustainability education' (Kvamme og Sæther, 2019).

1.2.2 Et bredt bærekraftsbegrep

Et bredt bærekraftsbegrep vektlegger at bærekraft ikke kun handler om klima og miljø. Begrepet overskrider etablerte grenser enten de er knyttet til fag, sektorer, det private og det offentlige, tid og rom. Dette aspektet som både er transformativt og integrerende, bidrar til begrepets kompleksitet, satt i spill når det kvalifiseres med tanke på bærekraftige strukturer, praksiser og samfunn. Bærekraft handler om *nå*, men rommer også hensynet til livsvilkårene i framtida. Det handler om hva som skjer *her* lokalt, men med en forståelse av nasjonale og globale sammenhenger. Det har en tydelig miljødimensjon, men involverer også økonomi, samfunn og kultur. Bærekraft handler om politikkutforming i det offentlige rom, men reiser også eksistensielle spørsmål og betydningen av et personlig, etisk ansvar. Avgjørende er forståelsen av at bredde krever integrasjon, det som skjer på ett område får konsekvenser for andre områder.

Bredden manifesterer seg i FN-sammenheng ved at bærekraftsagendaen i stigende grad har samlet opp i seg forestillinger om et globalt felles gode som styrende for politiske prioriteringer. En rekke av verdensorganisasjonens mange engasjementer føres sammen, ikke bare knyttet til klima, miljø og sosial rettferdighet, men også helse, utdanning, likestilling, mangfold og inkludering og fredsarbeid.

Det er gode grunner til å operere med et bredt bærekraftsbegrep og omfavne den kompleksiteten som begrepet rommer med de utfordringer det representerer. Men da er det samtidig viktig å vektlegge sammenheng og betydningen av integrasjon. Dette glipper hvis man for eksempel fokuserer på sosial bærekraft uten tanke på klima og miljø. I Agenda 2030 blir vektleggingen av helhet og sammenheng uttrykt i beskrivelsen av de 17 bærekraftsmålene som 'indivisible and integrated' (FN, 2015, s. 3). I et slikt integrerende perspektiv er det utilstrekkelig å utarbeide en bærekraftstrategi der aktiviteter i virksomheten knyttes til enkeltmål alene slik det er

eksempler på i ulike virksomheter i dag. Et bredt bærekraftsbegrep lar seg ikke «hake av» på denne måten.

Et bredt bærekraftsbegrep gir behov for et overordnet perspektiv som kan gi mening i en bærekraftstrategi. Dette kan gjøres ved å framheve den etiske og normative dimensjonen. Bærekraft handler om å ivareta livet på kloden i dag og i framtida. Da er bærekraft et spørsmål om rettferdighet (Nightingale, Böhler og Campbell, 2019), et perspektiv som også kan brukes refleksivt knyttet til hva og hvem som er framhevet og utelatt i konkrete utforminger og praksiser.

1.2.3 UV-fakultetets kontekst

En bærekraftstrategi ved UV reiser spørsmål om hvilke sider ved bærekraft som i dag er synlige på fakultetet og hvilke tema og perspektiv som må styrkes og få bredere plass. Når det gjelder hva som er synlig i tilknytning til utdanning, er det opplagt å framheve utdanningens nøkkelposisjon i FN-agendaen (FN, 2015). Utdanning har betydning på minst tre måter. For det første inngår utdanning i forestillingen om et felles gode forstått som en menneskerett nedfelt i FN-konvensjoner og konkret uttrykt i bærekraftsmål 4. For det andre framstilles utdanning som en nøkkel til å oppnå de andre bærekraftsmålene, adressert i delmål 4.7 som retter seg både mot grunnutdanningen og høyere utdanning (norsk oversettelse, FN-sambandet, 2015):

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 ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling.

Sist, men ikke minst framstår Agenda 2030 samlet som et uttrykk for transformativ læring, artikulert i tittelen 'Transforming our world'. Dette er et handlingsprogram som tar mål av seg å gjennomføre omfattende endringer av forestillinger, strukturer og praksiser globalt, hvilket i praksis også vil si nasjonalt og lokalt. På et slikt overordnet plan blir UVs bidrag som et *utdanningsvitenskapelig* fakultet svært synlig.

1.2.4 Bærekraft som et refleksivt begrep

UV-fakultetets strategiarbeid kan, som vist ovenfor, blant annet forstås som en rekontekstualisering av bærekraftsbegrepet i en utdanningsvitenskapelig kontekst. En sentral side ved rekontekstualisering (Bernstein, 2000) er at det i slike prosesser skjer en reproduksjon av rådende forståelser, strukturer og praksiser. Dette aktualiserer forståelsen av bærekraft som et refleksivt begrep. Når vi bruker det, må det kvalifiseres, knyttet til hva og hvem som er anerkjent som viktige og hva og hvem som prioriteres ned og ikke regnes inn. Bærekraftdiskursen har ofte hatt konsensus som målsetting, ikke minst når det er snakk om å utvikle en felles agenda, som i FN-sammenheng har preget satsingen fra Agenda 21 (FN, 1992) til Agenda 2030 (FN, 2015). En form for samling om en felles forståelse vil også være en målsetting for et fakultet. En vektlegging av refleksivitet innebærer at begrepet bærekraft ikke forstås som statisk og fiksert, men historisk situert og gjenstand for kontinuerlig diskusjon, forhandling, uenighet og kritikk. En utfordring i arbeidet med en bærekraftstrategi er hvordan disse to hensynene – refleksiv åpenhet og behovet for felles forståelse – kan ivaretas samtidig på måter som fører til transformasjon og forandring.

1.3 UVs bærekraftstrategi i lys av UiOs klima- og miljøstrategi

UiOs klima- og miljøstrategi fra februar 2022 er en viktig referanse for arbeidet med UVs bærekraftstrategi. UiOs strategi er nedfelt i dokumentet 'Helhetlig klima- og miljøstrategi (UiO, 2022a). Den er på sin side en konkretisering av *UiOs Strategi 2030 Kunnskap – ansvar – engasjement: For en bærekraftig verden*. (UiO, 2020). Der heter det at UiO 'skal bidra til bærekraftig samfunnsutvikling og grønn omstilling' (UiO, 2020, s. 4). Klima- og miljøstrategien framhever overordnet at den er 'i tråd med FNs bærekraftagenda og tar utgangspunkt i det som handler om klima og miljø, i bred forstand' (UiO, 2022a, s. 1).

Klima- og miljøstrategien formulerer mål og delmål innenfor utdanning, forskning, formidling og dialog, klima og grønn campus og organisasjon. Disse målsettingene blir ytterligere konkretisert i tiltak som vil justeres årlig. Den første tiltaksplanen ble vedtatt 30. juni 2022 (UiO, 2022b). Tiltakene går vi ikke nærmere inn på her, men det er rimelig å samordne dem med tiltakene i UVs bærekraftstrategi.

Innenfor utdanning er det overordnede målet i klima- og miljøstrategien at

‘studenter ved UiO skal ha mulighet til å bygge forskningsbasert og grunnleggende kunnskap om klima, miljø og bærekraft gjennom sine studieløp.’ I delmålene legges det vekt på programutvikling på alle nivå fra bachelor til PhD, samt etter- og videreutdanning, med styrking av klima-, miljø- og bærekrafttematikk både disiplinlig og tverrfaglig. Delmålene knyttes til bygging av kompetanse i fagspesifikk og tverrfaglig klima-, miljø- og bærekraftundervisning (bærekraftdidaktikk). Det legges vekt på å redusere barrierer knyttet til undervisningssamarbeid på tvers av enheter og på studentmedvirkning.

I et institusjonsperspektiv er det viktig at UVs bærekraftstrategi bygger opp under målsettinger og tiltak i klima- og miljøstrategien. Men det handler også om aktivt inngå i tverrfakultære samarbeid for å utvikle og styrke den overordnede strategien. Klima- og miljøstrategien er som nevnt et argument for å la klima og miljø ramme inn forståelsen av bærekraft, å holde seg ‘innenfor planetens tålegrenser’ (UiO, 2022a, s. 1). I materialet vi har etablert i denne rapporten er det mange eksempler på at det som skjer andre steder på UiO har ringvirkninger for UV og vice versa. Studenter melder at de har hatt gode erfaringer med å ta emner om bærekraft på andre fakultet som har vært viktige for deres utdanning ved UV. Samtidig etterlyser flere av dem andre muligheter til å gjøre nettopp dette. Vi har også sett hvordan det i Lektorprogrammets arbeid med emneporteføljen etableres møtesteder der initiativer på andre fakulteter kan bidra til å styrke UV-fakultetets mulighet til å oppfylle klima- og miljøstrategiens målsetting.

Selv om klima- og miljøstrategien gir føringer om å vektlegge nettopp klima og miljø, ser vi det ikke som problematisk at UV utvikler en bærekraftstrategi som forankrer bærekraft i fakultetets kontekst på måter som også løfter fram mangfold, inkludering og utdanning. Dette kan forhindre at strategiarbeidet kun blir en ovenfra- og nedprosess. Dette kan gjøres på måter som integrerer de ulike aspektene ved at klima, miljø og global rettferdighet er integrert i forståelsen av bærekraft på alle programmer.

Vi har lyst til å framheve en særlig forpliktelse som UV har overfor UiOs klima- og miljøstrategi og dens vektleggingen av utdanning. Som referert til ovenfor, er sentrale problemstillinger i delmålene i UiO-strategien forholdet mellom disiplinlig utdanning og tverrfaglighet, og utfordringer knyttet til å håndtere den kompleksiteten bærekraftutfordringene representerer i undervisningssammenhenger. Dette er

utvilsomt krevende på alle utdanningsnivåer, også innenfor høyere utdanning. Det bør være en målsetting for UV å utvikle kunnskap og kompetanse i bærekraftundervisning som gjør at UV kan fungere som en ressurs og et kompetansemiljø i bærekraftdidaktikk også for andre miljøer ved UiO, og dermed også for andre institusjoner i både innland og utland. Hvis fakultetet ønsker å ta på seg et slikt ansvar, blir det viktig å prioritere utvikling av god bærekraftundervisning i studieprogrammene som tilbys ved UV.

1.4 Forslag til rammeverk for kartlegging og utvikling av bærekraft i studieprogrammene

Vi er bedt om å foreslå et rammeverk for å utvikle og vurdere bærekraft i utdanningen ved UV. Dette har vært en krevende oppgave. Vi har gjennomgått en del forslag i litteraturen, henvist nedenfor, men vil framholde at feltet fortjener en bredere behandling enn det er plass til her. Forslaget vi presenterer må bearbeides videre, og vi understreker betydningen av en kontekstuell og prosessuell tilnærming.

1.3.1 På vei mot et rammeverk

I dekanatets notat 'Utvikling av strategi for bærekraft ved UV' (13. september 2021) som legger grunnlaget for gruppens oppdrag, vises det til Marco Rieckmanns (2018a) arbeider. Han har i UNESCO-sammenheng bidratt til å etablere et kompetanserammeverk i og på tvers av emner og programmer. Det bygger delvis på hans mye siterte Delfi-studie (Rieckmann, 2012) og har likhetstrekk med andre tilsvarende rammeverk (Wiek, Withycombe og Redman, 2011; Wiek mfl., 2016). Bidragene bygger på en bred dokumentasjon av forskningen innenfor feltet. Nylig har EU som en del av European Green Deal utviklet kompetanserammeverket 'GreenComp' (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022) med 12 kompetanser fordelt på de fire bærekraftsområdene verdier, kompleksitet, forestillingsevne og handling.

På et overordnet nivå framstår mange av kompetansene i disse rammeverkene som nokså generiske. En av de korteste listene (Wiek mfl., 2016, s. 242) nevner fem kompetanser: systemtenkning, framtidstenkning (eller foregripende tenkning), verditenkning (eller normativ tenkning), strategisk tenkning (eller handlingsorientert tenkning) og evnen til samarbeid. De legger til en sjettede kompetanse, nemlig evne til

integrasjon og problemløsning. Rieckmann (2018a, s. 44-45) har inkludert alle seks, lagt til kritisk tenkning og selvinnsett og ender dermed opp med åtte kompetanser.

Kompetansebegrepet står altså sentralt i de fleste rammeverk. Her vektlegges et performativt aspekt som i UNESCO-sammenheng knyttes til utviklingen av myndige medborgere som bidrar til transformasjonen til bærekraftige samfunn (Rieckmann, 2018a). Når kompetansene konkretiseres, trer andre komponenter fram, som 'kunnskap, ferdigheter, verdier og holdninger' (se for eksempel Leicht, Heiss, Byun, 2018, s. 7) og i GreenComp brytes kompetansene ned til 'kunnskaper, ferdigheter og holdninger' der holdninger er tydelig knyttet til verdidimensjonen. Det er også eksempler på at det skjelles mellom kunnskap og kompetanse samtidig som sammenhengen mellom dem fastholdes (Schopp, Bornemann, Potthast, 2019). Andre igjen operasjonaliserer kompetansene ved å vise til sentrale begreper og metoder som studieprogrammene bør dekke (Wiek mfl., 2016).

1.3.2 Bærekraft har et innhold

Disse rammeverkene reiser flere problemstillinger knyttet til et rammeverk for bærekraft på UV-fakultetet. Ett spørsmål handler om innholdskomponenten. Rieckmann (2018b) finner grunn til å gi innholdstema egen oppmerksomhet ved siden av kompetanserammeverket (2018a). Bærekraftundervisning har et faginnhold. Selv framhever han klimaendring, biologisk mangfold, bærekraftig produksjon og forbruk og fattigdomsbekjempelse som sentrale tema (Rieckmann, 2018a). Ivaretagelsen av innholdsdimensjonen anser vi som viktig. I operasjonaliseringer berører den kunnskapselementet i emnene.

1.3.3 Målsettingen om at utdanningen skaper et bærekraftengasjement

En annen problemstilling er hvordan et rammeverk kan fange opp den normative dimensjonen i en bærekraftutdanning. I UNESCOs rammeverk (Rieckmann, 2018a) uttrykkes dette i en normativ kompetanse, men for at kompetansene skal føre til handling, framholdes det, må de tilføres verdier og motivasjon som knyttes til personen og som i seg selv ikke er en del av rammeverket. Uansett er det definerende for bærekraftundervisning slik den beskrives her, at kompetansene faktisk fører til et engasjement for å bidra til en bærekraftig verden. Tilsvarende vektlegging finnes også

innenfor forskningsfeltet, se eksempelvis Öhman & Sund (2021), som uttrykker målsettingen som *sustainability commitment*, “a desire and ability to contribute to a sustainable transformation of our world” (Öhman & Sund, 2021, p. 2).

Det er GreenComps rammeverk (Bianchi, Pisiotis og Cabrera, 2022) som tydeligst integrerer en verdidimensjon i de konkrete kompetansene. Her er kompetansene under området ‘embodying sustainability values’ beskrevet som ‘valuing sustainability’, ‘supporting fairness’ og ‘promoting nature’. Disse kompetansene blir brutt ned i kunnskaper, ferdigheter og holdninger der beskrivelsen av holdninger uttrykker et engasjement for bærekraftige samfunn. De neste to områdene handler om kompleksitetsforståelse og å forestille seg bærekraftsvisjoner, mens det siste området tar opp igjen handlingselementet uttrykt som ‘acting for sustainability’. GreenComp er utviklet for utdanningsammenhenger på ulike nivåer, men nevner lærerutdanningsprogrammer spesielt (Bianchi, Pisiotis og Cabrera, 2022, s. 3). Tilnærmingen kan problematiseres fra ulike perspektiver. I et danningperspektiv er selvbestemmelse et vilkår og et mål. Ingen kan tvinges til å dannes. Samtidig kjennetegner vektlegging av den normative dimensjonen mange danningsteoretiske tilnærminger, uttrykt i samfunnsmandatet, jf. Klafki (1996) sin oppsummering av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som danningens formål.

Danningperspektivet framstår gjerne som en motpol til vektleggingen av læringsutbytte som internasjonalt har dominert policyfeltet de siste tiårene, i norsk høyere utdanning uttrykt i Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kvalifikasjon er noe en person utvikler ved å oppnå et visst læringsutbytte beskrevet som kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Kunnskap knyttes til forståelse og ferdigheter til bruk av kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Generell kompetanse beskrives som å kunne bruke kunnskap og ferdigheter på selvstendig måte i ulike situasjoner ‘gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenking i utdannings- og yrkessammenheng.’ (NOKUT, 2022).

Måltenkningen i høyere utdanning er bestemmende for struktureringen av emnebeskrivelser i norsk høyere utdanning. Det er derfor nødvendig å forholde seg til det i en vurdering av bærekraft i utdanningene. En viktig forskjell mellom

kvalifikasjonsrammeverket og flere av rammeverkene referert over, er at de siste har en mye tydeligere verdidimensjon. Kvalifikasjonsrammeverket omfatter ikke holdninger, og nevner så vidt ansvarlighet under generell kompetanse. Det ligger utenfor rammene for denne rapporten å drøfte dette temaet i en større bredde. Men det berører universiteter som institusjoner med et samfunnsmandat. Hvordan skal deres relative autonomi forstås i en situasjon med globale kriser, konflikter og motsetninger, tydeliggjort av bærekraftagendaen? Det bør ikke overraske at spenningene blir synlige i samfunnets utdanningsinstitusjoner. I høringen om utkastet til UiOs klima- og miljøstrategi høsten 2021 var et av temaene som ble mest diskutert, begrepet 'endringsaktør'.¹ Dette får fram at det temaet vi er i berøring med, engasjerer.

1.3.4 Utkast til et rammeverk

Det er altså ikke helt enkelt å etablere et rammeverk som kan utvikle og vurdere bærekraft i utdanningene på UV-fakultetet. Vi vil framheve en refleksiv tilnærming til rammeverket, som gjør at vi nærmer oss det prosessuelt og lar det bli gjenstand for videreutvikling og endring. Hvis det brukes i evalueringssammenhenger, er det nødvendig at studenter og ansatte får innflytelse på konkretiseringer og utforming.

¹ Illustrerende er høringssvaret fra Det humanistiske fakultetet: «[S]elv om klima- og miljøutfordringen er vår tids største utfordring betyr ikke det at det er vår rolle å mate studentene med de rette holdningene i ulike samfunns spørsmål. Vi er også skeptiske til den ivrige bruken av ordet endringsaktør, som vi opplever gir et helt skjevt bilde av hvem våre studenter er», https://www.uio.no/om/strategi/miljo-og-klimastrategi/horingssvar/hf_ha%C2%B8ringssvar.pdf

Vi har valgt å ta utgangspunkt i et eksisterende rammeverk som vi så har justert etter å ha anvendt det på materialet i denne rapporten.

Vi har både vurdert UNESCO-rammeverket fra 2018 og GreenComp fra 2022. GreenComp lar verdiene stå i forgrunnen som vi har sett, og profilerer den normative dimensjonen i bærekraftutdanning. Fordi denne dimensjonen lite artikulert i emnebeskrivelsene på UV-fakultetet, jf. føringene i kvalifikasjonsrammeverket, har den vært vanskelig å bruke i en kartlegging av status på UV-fakultetet. Den normative dimensjonen knyttet til bærekraft er imidlertid vesentlig, og det er derfor gode grunner til å problematisere dette valget.

Utkastet vi legger fram her tar utgangspunkt i de åtte kompetansene som UNESCO beskriver (Rieckmann, 2018a). De er alle formulert som 'evner til', noe som kan gjøre grensene mellom ferdigheter og kompetanser uklare. Dette har vi valgt å ikke gå videre inn i, og skjelner her ikke mellom ferdigheter og kompetanser. Det er imidlertid grunn til å peke på at kompetansene framstår som overførbare, de kan anvendes i nye situasjoner. Vi har slått sammen elementer i noen kompetanser og endt opp med sju (viktigst er at vi knytter 'self-awareness competency' til refleksivitet, og at kritisk tenkning ses i sammenheng med normativitet).

Videre har vi gitt bærekraft et konkret innhold (Rieckmann, 2018b). Her har vi vektlagt klimakrise og biologisk mangfold, med referanse til UiOs klima- og miljøstrategi. Vi har også trukket inn temaet global rettferdighet, inkludert fattigdomsbekjempelse, som står sentralt i bærekraftagendaen.

Vi har også tatt med hvorvidt utdanningen skaper et engasjement for et bærekraftig samfunn. Selv om dette ikke lar seg identifisere i dokumentanalyser, er det mulig å se om det blir tematisert i emnebeskrivelser og gjennomførte intervjuer.

Vi har foretatt to viktige justeringer etter å ha prøvd ut rammeverket på materialet i rapporten (se del 4, vedlegg). Det ene er å inkludere kunnskaper om bærekraft og bærekraftagendaen. Som vi kommer tilbake til i anbefalingene, anser vi dette som viktig. Det andre er å løfte fram kunnskaper om samfunnsansvar. Dette har i flere

av intervjuene blitt et viktig tema, og er for profesjonene knyttet til et samfunnsmandat. Dette berører også UV-fakultetets samfunnsansvar som bærekraftstrategien er forankret i. Dette temaet er nødvendig for at bærekraftundervisningen skal finne feste og legitimitet.

Som et ledd i en kontekstualisering av bærekraft i UV-sammenheng har vi også valgt å framheve transformasjon og endring tydelig i tilknytning til strategisk kompetanse. Ut fra samme hensyn har vi vektlagt de sider ved bærekraftagendaen som vil fremme og beskytte menneskelig mangfold, med tema som likestilling, variasjoner i funksjonsevne, kulturelt mangfold og konflikthåndtering. På denne måten gir vi plass til et bredt bærekraftbegrep.

UTKAST TIL BÆREKRAFTRAMMEVERK

Kunnskaper om
Bærekraft og bærekraftagendaen
Institusjoners og virksomheters samfunnsansvar
Klimakrisen
Biologisk mangfold
Forholdet mellom menneske og natur
Global rettferdighet inkludert fattigdomsbekjempelse og sosial ulikhet mellom land og innenfor land
Kulturelt mangfold og konflikthåndtering
Likestilling, variasjoner i funksjonsevne
Kompetanser uttrykt i evner til
Systemtenkning Inkludert kompleksitet, skalatenkning, og håndtering av usikkerhet
Framtidstenkning Inkludert forstillinger om mulige framtidsscenarioer, føre-var-prinsippet, vurdere konsekvensene av handlinger, og håndtere risiko og endring
Normativitet og kritisk tenkning Inkludert forståelse og refleksjon over egne og andres handlinger, evnen til å forholde seg til bærekraftverdier og normer i situasjoner med

<p>interessekonflikter, usikker kunnskap og motsetninger, evnen til å sette spørsmålstegn ved normer, praksiser og oppfatninger</p>
<p>Strategisk tenkning</p> <p>Inkludert evnen til å, sammen med andre, utvikle og gjennomføre innovative handlinger som fremmer endring og transformasjon i en bærekraft retning</p>
<p>Samarbeid</p> <p>Inkludert evnen til å ta andres perspektiv, håndtere gruppekonflikter, lære av andre og å fasilitere involverende og deltakende problemløsning</p>
<p>Refleksivitet og selvbevissthet</p> <p>Evne til å reflektere over egne verdier, oppfatninger og handlinger og ta en posisjon i bærekraftdiskursen. Evnen til å reflektere over egen rolle i lokalsamfunn og det globale samfunnet. Kontinuerlig evaluere egne handlinger og forholde seg til egne følelser og ønsker</p>
<p>Integrert problemløsning</p> <p>Evnen til å anvende ulike rammeverk for problemløsning til komplekse bærekraftproblemer, inkludert tverrfaglige og transfaglige tilnæringer, og utvikle løsninger som er levedyktige, inkluderende og rettferdige og som fremmer bærekraft gjennom å integrere alle de øvrige kompetansene.</p>
<p>Engasjement for å bidra til å skape bærekraftige samfunn</p>

1.5 Bærekraft i høyere utdanning – et internasjonalt perspektiv

UV-dekanatets initiativ om å utvikle en bærekraftstrategi for fakultetet kan forstås innenfor rammen av en global utdanningspolitikk, lenge fremmet av UNESCO, og som i dag blir stadig bredere forankret både i politiske miljøer og innenfor UHR-sektoren i utland og innland. Nye initiativer og strukturer etableres stadig, samtidig som bærekraft får en styrket plass i etablerte strukturer. I Universitets- og høyskoleloven heter det for eksempel i en endring av den innledende formålsparagrafen fra 2021 at universiteter og høyskoler skal “bidra til en miljømessig, sosialt og økonomisk bærekraftig utvikling”. (Lovdata, 2005). I 2022 var bærekraft i lærerutdanning hovedtemaet på lærerutdanningskonferansen til Universitets- og høyskolerådet. I nasjonal sammenheng er bærekraft vektlagt i initiativet *SDG Norway*, en nasjonal komite for Agenda 2030 med medlemmer fra ulike norske universiteter, ledet av viserektor ved UiO Mette Halskov-Hansen. Denne gruppen tok initiativ til rapporten *SDG – Quality in higher education* (SDG Norway, 2020) som skal

bidra til å etablere en plattform for dialog mellom høyere utdanninger. Gruppen har, sammen med Universitetet i Bergen, tatt initiativ til UNESCO-rapporten *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*, skrevet av 14 internasjonale forskere (UNESCO 2022). En sentral referanse er her bærekraftsmål 4 i Agenda 2030 der delmål 4.7 er rettet spesielt mot utdanningens nøkkelposisjon for å fremme bærekraft. Vi kommer tilbake til denne rapporten nedenfor.

Samtidig er bærekraft i høyere utdanning ikke et nytt felt, verken innenfor policyutvikling eller forskning. For eksempel ble *International Journal of Sustainability in Higher Education*, utgitt av Emerald, etablert allerede i år 2000. En viktig referanse for lærerutdanninger er rapporten *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability* (UNESCO, 2005). I en årrekke har UNESCO-stolen ved York University i Toronto fasilitert et globalt nettverk av lærerutdanninger som også UV-fakultetet er medlem av (INTEI Network, 2022).

I det følgende vil vi oppsummere noen viktige hindringer og anbefalinger som trekkes fram, med vekt på rapporten fra i år (UNESCO, 2022). Den retter seg både mot utdanning, forskning og institusjonsutvikling i høyere utdanning. Så vil vi supplere med elementer fra 2005-rapporten, som har en høyere detaljeringsgrad. Samtidig vil vi understreke at bærekraft i høyere utdanning er et policyfelt og forskningsfelt i rivende utvikling, som fortjener en bredere behandling av vesentlige bidrag enn det vi har mulighet til i denne rapporten.

1.5.1 Anbefalinger

Rapporten fra 2022 gir en rekke anbefalinger, overordnede og spesifikke, noen som er rettet mot utdanning, andre mot forskning, atter andre mot formidling og samfunnsengasjement.

Blant de overordnede ti anbefalingene handler de første to om å synliggjøre institusjonens etiske verdier og prinsipper og vektlegge kritisk tenkning. Her tas det for gitt at institusjonen har verdier og en samfunnsrolle, men dette altså bevisstgjøres. I en norsk kontekst kan dette handle om å synliggjøre institusjonenes samfunnsmandat. Den tredje anbefalingen er å gjøre bærekraft til et kjerneformål for institusjonen. Dernest følger etablering av tverrfaglige- og transfaglige aktiviteter, kopling mellom forskning og studieplaner, samarbeid med lokalsamfunn, betydningen av å sikre inkludering og mangfold, bidrag til å legge til rette for

livslang læring, samarbeid med myndigheter, næringsliv og frivillig sektor og å formidle kunnskap og bevisstgjøre om nødvendigheten av samfunnsendring.

I anbefalingene rettet mot utdanning spesielt, understrekes først betydningen av etisk skolering og tverrfaglige og transfaglige tilnærminger. Deretter framheves vektleggingen av å inkludere bærekraftsmålene i lærerutdanningene, blant vitenskapelige ansatte og studenter. En anbefaling er å inkludere disse perspektivene i bachelorgraden, også bruken av inkluderende språk trekkes inn, samt en dreining mot utforskende og dialogiske aktiviteter i samarbeid med samfunnet. Studentdeltakelse og involvering av ansatte blir vektlagt.

Blant de spesifikke anbefalingene framheves etableringen av tverrfakultære strukturer med tverrfaglige og transfaglige enheter. Obligatoriske bærekraftskurs foreslås innført i alle utdanningsprogrammer. Videre anbefales samvirke med offentlig og privat sektor. Samtidig understrekes det at institusjonene må avvise forskning som støtter praksiser som ikke er bærekraftige, som petroleums- og kullindustri.⁵ Dette handler om at institusjonen framstår som eksemplarisk. En rekke anbefalinger handler om å støtte internasjonalt samarbeid mellom høyere institusjoner med henblikk på å styrke institusjoner i Sør.

UNESCO-anbefalingene rettet mot lærerutdanningene framhever betydningen av å få bærekraft inn i rammeplaner, læreplaner og lærebøker på alle nivåer, samt å forankre strategier på ministernivå. Samarbeid mellom lærerutdanninger på regionalt og nasjonalt nivå anbefales for styrke forankringen. Også her framheves betydningen av å etablere strukturer for tverrfaglighet som fremmer bærekraft, inkludert tverrfaglige kurs som gir studiepoeng på tvers av disiplin-faglige strukturer. Involvering av ansatte og studenter i endringsprosessene

⁵ Er det noen grenser for hvem man bør inngå samarbeid med og rammene for samarbeidet? I *Knowledge-driven actions* (UNESCO, 2022) er, som vi ser her, ett av tiltakene å unngå forskningssamarbeid med petroleumsnæringen. I norsk sammenheng diskuteres dette stadig i forbindelse med avtaler om forskningssamarbeid som flere universiteter, blant annet UiO, har inngått med Equinor, også berørt i gruppeintervjuene med studentene. Senest 3. mai 2022 uttalte UiOs rektor til *Khrono* at han ville endre en formulering i UiOs avtale med selskapet om å forplikte seg til å gi samarbeidet positiv omtale. UV har ikke noe forskningssamarbeid med Equinor, men i et samarbeid ledet av Utdanningsetaten i Oslo der Teach First Norway og Equinor er involvert, tilbyr ILS en lærerutdanning til studenter utvalgt av Equinor som samtidig får en lederutdanning hos Equinor. Utdanningen inngår i Equinors sponsorprogram *Morgendagens helter* som gir selskapet positiv oppmerksomhet. Vi har i denne rapporten ikke gått nærmere inn på dette samarbeidet og rammene for det, men anser det som rimelig å vurdere det i lys av UVs satsing på bærekraft.

vektlegges. En rekke anbefalinger er rettet mot selve studieprogrammene, blant annet en vektlegging av samfunnsmandatet, refleksivitet, tverrfaglighet, samarbeid med lokalsamfunnet, den globale dimensjonen. I tillegg framheves betydningen av å kunne ta bærekraftspesialiseringer som en del av utdanningen. Utover institusjonsnivået er det også anbefalinger på individnivå knyttet til å foreta endringer av det du har makt over, etablere samarbeid med kollegaer som støtter deg, dokumentere pågående arbeid og delta på bærekraftkonferanser sammen med kollegaer.

Flere av hindringene og anbefalingene som vi er referert til her, vil vi komme tilbake til i oppsummeringene og forslagene til tiltak nedenfor.

1.5.2 Vanlige hindringer

I *Knowledge-driven actions* framheves seks hindringer for å fremme bærekraft i tilknytning til undervisning og studieprogrammer (UNESCO, 2022). For det første forstås bærekraft gjerne som et perifert felt langt unna kjernevirksomheten til institusjonen. Dernest gjør en strukturell treghet seg gjeldende som blant annet skyldes at hver enhet innenfor institusjonen kjemper for seg og sitt, noe som begrenser samarbeid, nødvendig for å lykkes med god bærekraftundervisning. Dette punktet handler også om den sterke disiplinfaglige vektleggingen som fortsatt kjennetegner mange høyere institusjoner. For det tredje er studieplanene allerede tettpakket, noe som gjør det krevende å få til forandringer. I tillegg mangler mange undervisere den nødvendige kunnskapen og kompetansen. En del institusjoner har en orientering mot bestemte studentgrupper eller fagfelt, noe som gjør det krevende å ivareta bredden i bærekraftagendaen. Overordnet sett er også høyere utdanning i mange land nært knyttet til forventningen om økonomisk vekst på bekostning av etiske, miljømessige og sosiale hensyn.

UNESCO-rapporten med forankring i lærerutdanninger (UNESCO, 2005) retter oppmerksomheten mot en annen hindring, nemlig at nasjonale rammeplaner og sertifiseringsregler sjelden har stilt krav om bærekraft. Dette nevnes sammen med mangel på kunnskap i institusjonene og blant undervisere. Også her blir fagoppdelte studieplaner framhevet som et problem, fordi bærekraft forutsetter transfaglige tilnærminger. I dette bildet framstår mangel på koordinering og samarbeid mellom ulike tiltak som et hovedproblem.

2 Drøftinger, konklusjoner og forslag til tiltak

2.1 Mangel på synlighet

På grunnlag av materialet i denne rapporten (redegjort for i del 4 i vedlegget) er inntrykket at bærekraft som begrep og perspektiv i liten grad eksplisitt kommer til uttrykk i UV-fakultetets undervisning. Dette er tydeligst i svarene i studentundersøkelsen. Det var drøyt 6 % av studentene som deltok, og i denne gruppen svarte seks av ti at bærekraft i svært liten eller liten grad var berørt i undervisningen. Det er mulig å anta at interessen for temaet har vært størst blant dem som tok seg tid til å svare og at andelen positive svar ikke ville vært høyere med en større svarprosent. Inntrykket bekreftes av læringsutbyttebeskrivelsene og gruppeintervjuene knyttet til de tre utvalgte studieprogrammene som vi har sett på. Svarene fra de ansatte (svarprosent: 16 %) som deltok i spørreundersøkelsen modifierer likevel dette bildet. Her er det litt over halvparten som angir at de har tatt opp bærekraft i undervisningen, men de ble ikke bedt om å oppgi i hvor stor grad dette ble gjort. Det er også mulig at dette har blitt gjort på måter som studentene ikke har knyttet til bærekraft.

I studieprogrammene har vi identifisert generiske ferdigheter og kompetanser som er viktige for bærekraft. På et overordnet nivå handler dette om å bidra til endringsprosesser i både skole og arbeidsliv, evne til å håndtere kompleksitet, evne til samarbeid og kritisk tenkning. Når det gjelder innholdskomponenter, er det aspekter knyttet til mangfold og inkludering som trer tydeligst fram i de programmene vi har sett på. Disse komponentene er, med noen få unntak, ikke knyttet til bærekraft. Klima, miljø og global rettferdighet er sjelden. I svarene i studentundersøkelsen har vi funnet slike koplinger til enkelte emner på IPED og ILS, i lærerutdanningene i størst grad knyttet til noen fagdidaktiske fag. Det er også eksempler på UV-studenter som har kommet i kontakt med klima, miljø og global rettferdighet i emner på andre fakulteter.

Det er få steder undervisningen som ser ut til å gi studentene hjelp til en systematisk, kritisk behandling av bærekraft som begrep og strategi, og dermed etablerer de neppe kunnskap og kompetanse til å vurdere hva som faller innenfor bærekraft. Også de generiske kompetansene er i liten grad koplet til bærekraft. I kompetanserammeverkene vi har vist til tidligere (se 2.6) gjøres disse koplignene kontinuerlig. Der er de rammet inn av en undervisning som er rettet mot bærekraft. Det er problemer, utfordringer og kriser verden står overfor som disse kompetansene forholder seg til. Slik er det i liten grad i UV-sammenheng. Det betyr også at

den integrerende tilnærmingen som for eksempel kjennetegner Agenda 2030 der ulike perspektiver, målsettinger og dimensjoner ses i sammenheng, mangler.

På denne bakgrunnen er det ikke overraskende at på spørsmålet om UV-studiene har gitt motivasjon til å bidra til bærekraftige omstillinger i senere yrkesliv, svarer 2/3 i studentundersøkelsen 'ikke i det hele tatt' eller 'i liten grad'. Studieprogrammene har trolig for flestparten ikke gitt et grunnlag for å bidra – eller de har ikke pekt på hvordan studentene kan bruke dette grunnlaget til å bidra til et bærekraftig samfunn.

2.2 Tendenser utenfra

Til tross for at det generelle bildet beskrevet over er nokså entydig, viser materialet som gruppen har samlet, tegn på at noe er i endring. Interessant nok er dette i stor grad knyttet til tendenser utenfor fakultetet som har innflytelse på det som skjer her. KULA-studentene vi intervjuet hadde i utgangspunktet lite å si om bærekraftperspektiver i studiet. Men etter hvert fortalte de om møter i praksisperiodene med et arbeidsliv som forholder seg til bærekraftutfordringer. Lektorprogramstudentene viste til fagfornyelsen og LK20 der bærekraftig utvikling nå er blitt et tverrfaglig tema skrevet inn i en rekke fag. I intervjuet med faglig leder av Lektorprogrammet og HF-koordinatoren ble innflytelsen fra LK20 framhevet sammen med UiOs klima- og miljøstrategi som nå genererer kreativitet og emneutvikling på andre fakulteter med konsekvenser også for studenter fra UV. Dette handler om en verden som er i endring. FNs bærekraftagenda har en over 40 år lang historie, men gjør seg i dag gjeldende på en langt mer sentralt måte enn før. Grunnleggende sett er kunnskapene og erfaringene av klimakrise og miljøkrise i dag også blitt større. Trusler mot livsgrunnlaget på kloden med langtrekkende sosiale, politiske og kulturelle konsekvenser er erkjent, der nødvendige endringer både handler om å forebygge og endre. UVs bærekraftstrategi utarbeides på et tidspunkt der tilsvarende initiativer kommer på en rekke andre institusjoner¹. Å ikke forholde seg aktivt til de utfordringene vi i dag står overfor, framstår som uansvarlig². Det avgjørende spørsmålet da er hvordan studenter ved UV-fakultetet gjennom

¹ Se f. eks. rapport om klima og bærekraft i helseutdanningene
https://www.med.uio.no/she/om/rapporter/rapport_klima-og-berekraft-i-helseutdanningene_final.pdf

Ellers finnes det selvsagt også en rangering nå om hvor universiteter står i forhold til bærekraft.
<https://www.timeshighereducation.com/impactrankings>

² Dette vokser også frem som et krav fra Studentorganisasjonene, som her ved NSO: <https://student.no/om-nso/dokumenter/politisk-dokument>

studieprogrammene hos oss kan bli dyktiggjort til å møte de utfordringene samfunnet står overfor og der situasjonen på vitale områder vil bli mer krevende i tida som ligger foran oss.

2.3 Eksempler innenfra

Til tross for at det generelle bildet er at bærekraft er lite synlig i undervisningen på UV, har vi i vårt arbeid likevel kommet i kontakt med eksempler på initiativer og programutvikling på fakultetet som gir bærekraft plass og oppmerksomhet. I de studieprogrammene vi har undersøkt, viser dette seg tydeligst i samfunnsfagdidaktikk på Lektorprogrammet. Her møter lektorprogramstudenter med dette faget i profesjonsemnene nå perspektiver og litteratur som eksplisitt bearbeider sentrale problemstillinger knyttet til bærekraft, for studentene med dette som 80-gruppe, også på masteremnet. I spørreundersøkelsen blant studentene framheves dette fagdidaktiske faget spesielt, sammen med naturfagdidaktikk og religion og etikk-didaktikk, og enkelte emner på IPED som PED4306 – *Education, Equity and Social Justice*.

Studentene på KULA som vi intervjuet på tampen av deres masterstudium, hadde tatt emnet PED4404 som senere har fått inn et element av bærekraft i arbeidslivet. Foreleser hentes utenfra, fikk vi fortalt i intervjuet med de ansatte, men dette er også et eksempel på en endring som skjer nå. De ansatte på ISP som vi intervjuet, refererte til flere ansettelses der de nye kollegaene har kompetanse innenfor klima og miljø, etikk og samfunnsansvar. Og fordi emnene utvikles blant annet med utgangspunkt i undervisernes fagbakgrunn og kompetanse, vil dette kunne styrke bærekraft i programutviklingen. Under bærekraftseminaret som arbeidsgruppen arrangerte i samarbeid med LINK, var en av bidragsyterne, Luca Tateo, nettopp fra ISP, og han framhevet mangfold både som en kvalitet ved økosystemer og et kjennetegn på gode sosiale fellesskap.

Utover det konkrete materialet som er lagt fram i rapporten, kjenner gruppen også til andre eksempler, som at UVEXFAC10 som er et første møte med UV for bachelorstudenter på IPED og ISP, inneholder perspektiver på miljø og bærekraft. Den tematiske uka i PROF4045 på Lektorprogrammet (og tilsvarende i PPU3220/PP3520D), nevnt i materialet, tar opp de tre tverrfaglige temaene i LK20, blant annet bærekraftig utvikling, uten at studentene får øvelse i tverrfaglig samarbeid. I tillegg er det trolig andre initiativer gruppen ikke har fanget opp.

2.4 Hindringer

De to ovennevnte rapportene rettet mot bærekraft i høyere utdanning (UNESCO, 2022) og lærerutdanninger (UNESCO, 2005), beskriver hindringer som blir synlige i høyere utdanning når initiativer tas for å styrke bærekraft i utdanningene. Mange av disse hindringene handler om forestillinger og oppfatninger som bestemmer prioriteringer, og de viser seg også i materialet vårt. Vi skal her peke på de viktigste hindringene som er omtalt der og som også trer fram hos oss. De to siste hindringene er spesielt knyttet til vår sammenheng.

2.4.1 Tidsfaktoren

Tid er en kritisk faktor i en bærekraftstrategi og den viser seg på flere, motsetningsfylte måter. For det første er budskapet fra FNs klimapanel og FNs naturpanel at det er nødvendig med rask transformasjon av etablerte, ikke-bærekraftige samfunn. Den må skje nå. Dette gjør at et strategiarbeid som skal styrke UV-studenters grunnlag for å bidra til endringene, må være ambisiøst for å framstå som realistisk. På den andre siden tar endringsprosesser tid, og etablerte strukturer kan være svært motstandsdyktige mot endring. Uten involverende prosesser der studenter og ansatte ikke blir overkjørt, vil heller ikke endringene forankres i organisasjonen. For det tredje vil en økt vektlegging av samarbeid og tverrfaglighet kreve at det settes av tid på arbeidsplanen der man nærmer seg etablerte praksiser på nye måter.

2.4.2 Perifert felt langt unna kjernevirksomheten

Fordi bærekraft er såpass lite artikulert i mange studieemner, er det trolig en utbredt oppfatning blant mange fagansvarlige at bærekraft er et perifert tema som er langt unna kjernevirksomheten. Grunnleggende sett handler dette også om mangel på prioritering.

2.4.3 Disiplinfaglig vektlegging

Mange studieemner på UV har en tverrfaglig orientering som integrerer kunnskap fra ulike felter. Like fullt kan også her spesialiseringen bli så sterk at man mister perspektiv og utsyn. Dette ble berørt i intervjuet med de ansatte knyttet til Fordypning i psykososiale vansker. I Lektorprogrammet ser en tematisk forståelse av bærekraft primært ut til å være knyttet til bestemte skolefag. Da er kunnskap om bærekraft noe et mindretall av studentene får tilgang til og studiestrukturen legger som nevnt ikke opp til tverrfaglig samarbeid.

2.4.4 Tettpakkede studieprogrammer

Studieprogrammene er allerede fulle som de er, og det oppleves som krevende å introdusere nye temaer og perspektiver knyttet til bærekraft. I intervjuer og spørreundersøkelser har vi støtt på denne hindringen i tilknytning til flere av studieprogrammene.

2.4.5 Manglende kompetanse blant undervisere

Behovet for bærekraftkompetanse blant undervisere ved fakultetet kom opp i begge spørreundersøkelsene og ble framhevet av flere studenter og ansatte. Det berører ikke bare kvaliteten på den faktiske undervisningen som tilbys, men bestemmer også programutvikling inkludert fastsettelse av pensum.

2.4.6 Manglende forankring i nasjonale rammeplaner

Bærekraft er ikke nevnt i Forskrift om rammeplan for lektorutdanningen, var et forhold som kom opp i intervjuene om Lektorprogrammet. Når da mange andre forhold *er* nevnt, forsterkes denne hindringen av et inntrykk av stofftrengsel. Dette har konsekvenser både for programutvikling og forventninger som blir reist til den disiplin faglige emneporteføljen.

2.4.7 Manglende koordinering og samarbeid mellom ulike tiltak

Manglende koordinering har vi i vårt materiale bare støtt på der UiOs klima- og miljøstrategi møter ulike fakulteter. Her ser vi muligheter for at fagmiljøer på tvers av fakulteter finner sammen for å styrke studentenes mulighet til å utvikle kunnskap og kompetanse innenfor bærekraft. Så langt er ikke dette utviklet, så langt vi kan se, med Lektorprogrammet som eksempel, men samtidig har vi sett at det er et potensiale for samarbeid og utvikling.

2.4.8 Den normative dimensjonen som stedløs

Bærekraft er et normativt begrep, og i flere av kompetanserammeverkene som er utviklet, blir dette som nevnt framhevet, formulert i målsettinger om at utdanningen skal vekke et bærekraftengasjement. Men som en av informantene våre var inne på, kan dette oppfattes som et brudd med tradisjonelle akademiske idealer om upartiskhet.

Læringsutbyttebeskrivelsene i studieemnene vi har undersøkt, rommer også i liten grad denne dimensjonen. Vi har antydnet at det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket ikke er til større

hjelp. Dette er her formulert som en hindring, som får konsekvenser for vurdering av tiltak som gir den normative dimensjonen et feste på måter som ivaretar studentenes integritet.

2.4.9 Bærekraftsbegrepet som en hindring

Det kan virke paradoksalt å sette opp bærekraftsbegrepet som en potensiell hindring for en styrking av bærekraft i studieprogrammene. Men risikoen er blant annet knyttet til en instrumentell bruk av begrepet. Det er grunn til å være oppmerksom på denne hindringen for en strategi som iverksettes innenfor en målstyringslogikk. Da kan målet med bærekraft bli bærekraft, mens det grunnleggende sett handler om å initiere endringer som beskytter og styrker de økologiske, sosiale, politiske og kulturelle forutsetningene for fortsatt liv på kloden. Dette understreker betydningen å behandle bærekraft som et refleksivt begrep som må kvalifiseres.

2.4.10 Grønnvasking

I nær sammenheng med punktet over, er risikoen til stede for at en bærekraftstrategi kun får en overflatisk betydning som blir signalisert utad, uten å føre til større endringer innad, det som går under fenomenet 'grønnvasking'. Vi har andre steder i rapporten argumentert for et bredt bærekraftsbegrep. Men dette kan øke risikoen for grønnvasking. Faren er at vi tar i bruk et nytt språk på praksiser som ellers fortsetter som før. Igjen aktualiserer dette betydningen av en refleksiv tilnærming som blant annet vil si å klargjøre hvordan bærekraft brukes, og hvem og hva som faller utenfor de perspektivene som prioriteres. Dette berører altså også bærekraft som et normativt begrep. Og vi vil framholde betydningen av å holde ulike aspekter ved det brede bærekraftsbegrepet sammen, det vi i denne rapporten har beskrevet som en integrerende tilnærming. Uansett stiller fenomenet grønnvasking krav til utformingen av en strategi, der en målsetting må være å etablere et demokratisk rom som både åpner for kreativitet, initiativ og innovasjon og gir plass til motforestillinger, refleksivitet og kritikk.

2.5 Språkets betydning

De to siste hindringene som er nevnt ovenfor, får fram språkets betydning for bærekraft i utdanningene våre. I arbeidsgruppens arbeid kommer dette fram ikke minst i møte med studentene som har bidratt i intervjuer og spørreundersøkelser. Mens noen av studentene er kjent med og bruker begreper og perspektiver fra en pågående bærekraftdiskurs, er det flere studenter som ikke synes å være innlemmet i bærekraftdiskursens begrepsbruk. Studenter fra

den siste gruppen formidler typisk fravær av bærekraft både som innhold og som overordnet tema i sine respektive utdanningsløp ved UV. Dette kommer frem både i intervjuene og i svarene fra studentundersøkelsen. Studenter ved studieretninger som ikke adresserer bærekraftbegreper i sitt «fagspråk», synes i mindre grad å identifisere bærekrafttemaer ved sine studier. Betyr det at temaer som inngår i bærekraftrammeverket ikke adresseres i disse studieløpene? For eksempel er studentene ved IPED (KULA) og ISP usikre på hvorvidt de har møtt temaet i sine studier. Samtidig lærer studentene ved KULA om vilkårene for deltagelse i et arbeidsmarked i endring, de møter pensum og forelesninger om tilrettelegging for omstillingsprosesser i organisasjoner og arbeidsliv, om innovasjonsprosesser og om inkludering i arbeidslivet. Dette er temaer og kompetanser som kan knyttes til sentrale deler av bærekraftrammeverket vi her har lagt fram. Tilsvarende finner vi ved ISP. Selv om vi ikke lyktes å finne studenter fra ISP til intervju, har vi enkelte svar fra spørreundersøkelsen som antyder at studentene ved ISP ikke ser relevansen av bærekrafttemaene for deres studieløp, men som samtidig møter overordnede kunnskapsområder som sosial inkludering som en sentral del av studiet.

Studenter ved Lektorprogrammet som følger samfunnsfagdidaktikk som fordypning, bruker begreper og resonnementer vi finner igjen i en pågående bærekraftdiskurs. De samme studentene refererer til undervisning hvor bærekraft inngår som en innholdskomponent i studieløpet. Dette reiser spørsmål om hvordan vi har tolket informasjonen fra studentintervjuene og spørreskjemaene. Selv om noen studenter ikke «ser» bærekrafttemaer i eget studium, betyr ikke det automatisk at tematikken ikke er berørt i studiet, noe vi har tatt hensyn til i utarbeidelsen av et bærekraftrammeverk.

To forhold ved dette skal trekkes fram. For det første gjør tilgang til språk og begreper studentene i stand til å delta i samtaler om hva bærekraft kan bety i en universitetsutdanning på kort og lang sikt. Det gir mulighet for deltakelse, endring og aktørskap, betydningen av strukturer og konkrete praksiser.

For det andre blir ikke et studieprogram mer bærekraftig av at vi legger nye ord og begreper på eksisterende praksiser, jf. fenomenet grønnvasking. Dette reiser også spørsmålet om hva som oppnås ved at bærekraft knyttes til eksempelvis mangfoldsproblematikk, en kopling som ellers er lite synlig i den norske bærekraftdiskursen. Vi anbefaler i denne rapporten en slik kopling, men det forutsetter at den blir gjort meningsfull. Vi har foreslått at den forankres

normativt i forestillingen om et felles gode. Altså at bærekraft handler om å beskytte, styrke og bevare vilkårene for gode liv i både økologisk, sosial, økonomisk og kulturell forstand.

2.6 Forslag til tiltak

Tiltak som styrker bærekraft i utdanningene på UV, kan legges på ulike nivåer og variere i detaljeringsgrad. De første tiltakene nedenfor er generelle, de neste mer spesifikke. Tiltakene vi her foreslår er dels forankret i de internasjonale rapportene vi tidligere har vist til (UNESCO, 2022; UNESCO, 2005) og dels med bakgrunn i gruppens arbeid slik det er uttrykt i denne rapporten, inkludert initiativer vi selv har tatt. Dette kommenteres under det enkelte forslaget. Listen er naturligvis ikke uttømmende og er i berøring med dilemmaer som er drøftet andre steder i rapporten, men er en invitasjon til videre tenkning.

FORSLAG TIL TILTAK

Generelle

- Anerkjenne de globale krisene som bærekraft er et svar på
- Framheve det institusjonelle ansvaret for å fremme bærekraftige samfunn
- Oppmuntre til en refleksiv tilnærming til bærekraft
- Styrke kunnskap og kompetanse om bærekraft blant studenter og ansatte
- Utvikle kompetanse innenfor tverrfaglig undervisning rettet mot bærekraft
- Ta i bruk et helinstitusjonsperspektiv

Spesifikke

- Utvikle samarbeid med andre institusjoner nasjonalt og internasjonalt
- Styrke studentinvolvering i bærekraftundervisning og gi rammer for bærekraftige liv på campus
- Etablere bærekraft i gjeldende studieprogram, formulert i læringsutbyttebeskrivelser
- Etablere nye emner i bærekraft og gi utvalgte emner et særskilt ansvar
- Forsterke UV-studenters muligheter til å ta bærekraftemner på andre fakulteter
- Styrke sammenhenger mellom undervisning og praksis med henblikk på bærekraft
- Styrke sammenhenger mellom undervisning og forskning med henblikk på bærekraft
- Forsterke samarbeidet mellom UVs undervisning og samfunnsliv
- Stimulere til kompetanseutvikling blant annet gjennom såkornmidler, seminarer, webinarer og digitale ressurser
- Etterspørre bærekraftkompetanse ved nyansettelser

2.6.1 Generelle tiltak

Anerkjenne de globale krisene som bærekraft er et svar på

Som vi har pekt på i denne rapporten, er bærekraft et begrep som historisk har vokst fram som svar på globale kriser, og da først og fremst økologisk krise, klimakrise, fattigdom og

global urettferdighet. Disse krisene krever raske samfunnsmessige endringer, både knyttet til dominerende forestillinger, strukturer og praksiser. I den utvidelsen av forståelsen av bærekraft som har funnet sted der også mangfoldperspektivet blir framhevet, er det hele tiden ivaretagelsen av livet på kloden som står i sentrum. Vi anbefaler at man i strategiarbeidet kontinuerlig sikrer at denne historiske, etiske og politiske forankringen er til stede for å tydeliggjøre hvilke utfordringer det er tale om.

Framheve det institusjonelle ansvaret for å fremme bærekraftige samfunn

Det første tiltaket i *Knowledge-driven actions* (UNESCO, 2022) er å synliggjøre etiske verdier og prinsipper som institusjonen allerede har forpliktet seg på. I den norske samfunnsmodellen er dette strukturelt knyttet til et institusjonelt samfunnsmandat som legger føringer på virksomheten. Hensynet til bærekraft er i dag en del av universitetenes samfunnsoppdrag. Å framheve denne forankringen styrker legitimiteten til strategien innad og utad og kan knyttes til mange av de mer konkrete tiltakene under. En tilsvarende forankring kjennetegner også andre samfunnsinstitusjoner og er derfor noe mange av studentene våre må forholde seg til. Vi har lagt dette inn i forslaget til et rammeverk og har pekt på at den normative dimensjonen ved bærekraft kan bidra til å gi mål og mening med strategien.

Oppmuntre til en refleksiv tilnærming til bærekraft

Vi foreslår å la en refleksiv tilnærming til bærekraft være sentral i involverende prosesser med studenter og ansatte. Det betyr å reflektere over hva og hvem det vises til når bærekraft brukes i konkrete sammenhenger og hva og hvem som unndrar seg oppmerksomhet. Vi har i rapporten valgt å ikke la begrepet stå helt åpent, men gitt konturer til en begrepsforståelse som forankrer bærekraft i UiOs klima- og miljøstrategi og samtidig forholder seg til UV-fakultetet som kontekst. Bestemmende for gruppens arbeid har vært å anerkjenne klimakrise, miljøkrise og voksende global ulikhet i nåtid, jf. det første tiltaket ovenfor. Tilnærmingen får fram nødvendigheten av å bidra til raske endringer av samfunnets strukturer og praksiser i tiåret vi er inne i. Vi oppfatter tidsfaktoren som avgjørende. Samtidig er konturene til en forståelse som her er lagt fram, en invitasjon til videre samtale uten sluttdato.

Styrke kunnskap og kompetanse om bærekraft blant studenter og ansatte

Vi har mange steder i rapporten vært i berøring med betydningen av kunnskap og kompetanse om bærekraft blant studenter og ansatte. Den bør etableres i involverende prosesser og er samtidig avgjørende for å utvikle et språk og eierskap til bærekraftstrategien. Vi vil her understreke betydningen av å adressere bærekraft og FN's bærekraftagenda spesielt.

Utvikle kompetanse innenfor tverrfaglig undervisning rettet mot bærekraft

UV-fakultetet består av mange tverrfaglige miljøer som opplagt driver med tverrfaglig samarbeid. Vårt inntrykk fra de utvalgte emnebeskrivelsene er likevel at tverrfaglig samarbeid i studieemnene i liten grad blir adressert. Dette framstilles ofte som et kriterium på kvalitet i bærekraftundervisning og framheves i begge rapportene vi refererer til her (UNESCO, 2022; UNESCO, 2005). Samtidig er tverrfaglighet krevende. Et viktig tiltak i en bærekraftstrategi vil være å utvikle kompetanse i tverrfaglig undervisning ved UV-fakultetet rettet mot de utfordringer bærekraft representerer.

Ta i bruk et helinstitusjonsperspektiv

Vi har flere steder vært inne på at ulike strategier og initiativer nå virker samtidig. UiO har i klima- og miljøstrategien vært opptatt av å se alle deler av institusjonen i sammenheng. Det samme kjennetegner UV-fakultetets arbeid med en bærekraftstrategi. Det er mange eksempler på at studentene framhever betydningen av et grønt campus for en bærekraftstrategi. Dette involverer også forbindelser mellom forskning og undervisning på et universitet som ønsker å tilby en forskningsbasert undervisning (se også nedenfor under spesifikke tiltak). Det er viktig å legge til rette for samordning av praksiser og tiltak på måter som oppmuntrer til initiativ og kreativitet og forsterker ulike tiltak. UiO Energi, CircleU og UiO:Demokrati er eksempler på slike initiativer. Avgjørende er likevel samordningen mellom klima- og miljøstrategien og fakultetets bærekraftstrategi som vi tidligere har vært inne på. Dette handler både om å lære fra andre deler av UiO og klargjøre hva UV-fakultetet primært kan bidra med overfor andre fagmiljøer.

2.6.2 Spesifikke tiltak

Utvikle samarbeid med andre institusjoner nasjonalt og internasjonalt

Som vi har pekt på ulike steder i rapporten, har arbeidet med UVs bærekraftstrategi paralleller i andre høyere utdanningsinstitusjoner i både innland og utland. Dette er en satsing som trolig vil prege tiåret vi er inne i. Det er viktig å utvikle samarbeid med andre institusjoner som står overfor tilsvarende utfordringer og utnytte de nettverk UV-fakultetet allerede er en del av, som CircleU og det tidligere nevnte lærerutdanningsnettverket INTEI. I tillegg til å dra lærdom av andres erfaringer, vil dette også kunne skape legitimitet for en strategi og motivere for endring i organisasjonen.

Styrke studentinvolvering i bærekraftundervisning og gi rammer for bærekraftige liv på campus

Studentene har hatt en sentral plass i denne arbeidsgruppen og har understreket betydningen av å styrke studentdeltakelse og innflytelse på utvikling av studieprogrammer og etablere bærekraftige rammer for studentlivet på UV-fakultetet. Her er både kantine, pensumlitteratur, økonomi og reiseutgifter blitt framhevet (se 4.2 i vedlegget for oppsummeringen fra studentworkshopen 15. februar). I studentundersøkelsen og i intervjuer med studentene har disse hensynene blitt gjentatt og nyansert. Dette involverer også et generasjonsperspektiv knyttet til klimakrise og miljøkrise. Det handler om å la studenters erfaringer, følelser og forankringer få betydning og forholde seg til at studentene er en del av det studieobjektet som en bærekraftundervisning skal undersøke. På bærekraftseminaret med ansatte 8. mars ble dette tydelig i bidraget fra Rebecca Birch som la avgjørende vekt på sammenhenger mellom menneske og sted i en miljøundervisning utviklet innenfor miljøhumaniora.

Etablere bærekraft i gjeldende studieprogram, formulert i læringsutbyttebeskrivelser

Vi foreslår at emneansvarlige og andre fagansvarlige inviteres til å beskrive hvordan bærekraftperspektiver kommer til uttrykk i gjeldende emner og konkrete forslag til hvordan slike perspektiver kan styrkes. Vårt inntrykk fra intervjuene med fagansvarlige for de utvalgte studieprogrammene er at det finnes en åpenhet nå for dette i flere miljøer ved UV-fakultetet. En hovedutfordring her er å ivareta et integrerende perspektiv som fører sammen både klima, miljø, global rettferdighet og mangfold, jf. også beskrivelsen av hindringer tidligere. Flere av de generelle tiltakene vil få et konkret feste i dette tiltaket, også betydningen av kunnskap og kompetanse blant vitenskapelige ansatte og studenter.

Med bakgrunn i vår kartlegging foreslår vi at bærekrafttemaer kommer inn i læringsutbyttebeskrivelser i aktuelle emner/moduler. Dette er et konkret tiltak for å styrke bærekraft i eksisterende undervisning ved UV. Det ligger utenfor arbeidsgruppens mandat å formulere læringsutbyttebeskrivelser, men som tenkt eksempel på mulig læringsutbytte

ved f eks Lektorprogrammet, kan man se for seg en beskrivelse av at studentene etter endt studieløp skal kunne reflektere over lærerprofesjonens kollektive ansvar i det grønne skiftet. Med en slik prioritering blir bærekraft en del av vurderingen av emnet knyttet til eksempelvis arbeidskrav og eksamen og ikke kun noe som tilbys som et valg ved siden av andre temaer.

Etablere nye emner i bærekraft og gi utvalgte emner et særskilt ansvar

Vi tror det kan være klokt å identifisere noen emner som har et særlig ansvar for å gi studentene støtte til å utvikle kunnskap og kompetanse om bærekraft og bærekraftagendaen. Et inntrykk fra både studentundersøkelsen og studentintervjuene er at det er gode grunner til å introdusere tematikken tidlig, noe som kan vekke interesse og åpner for muligheter for valg og prioriteringer senere i studieløpet. Vi foreslår å styrke bærekraft som perspektiv i innføringsemnet på de ulike programmene, det vil si UVEXFAC10 på IPED og ISP og PROF1015 på ILS, jf. ett av tiltakene i klima- og miljøstrategien (UiO, 2022b).

Dernest foreslår vi å etablere et emne på bachelornivå om bærekraft og utdanning som studentene kan ta på tvers av instituttene, men som kan innpasses i de etablerte studieløpene. Det kan for eksempel hete «Bærekraft og utdanning» og kan gå dypere inn i viktige problemstillinger. Dette kan bli et samarbeid mellom fagansvarlige på ISP, IPED og ILS og dermed bidra bli en møteplass som fremmer samarbeid. Samtidig kan studentene gjennom arbeidskrav og valgpensum forankre emnet innenfor ulike studieprogrammer. Det kan her vurderes å åpne opp emnet for studenter fra andre fakulteter.

Det tredje forslaget retter seg inn mot masternivå. Ett av masteremnene i samfunnsfagdidaktikk på masternivå (SDID4002) handler om utdanning til deltakelse og legger blant annet vekt på økologisk medborgerskap og har blitt positivt framhevet av flere studenter i materialet vårt. Økologisk medborgerskap er tverrfaglig interessant og vi vet at det allerede er planer om å åpne emnet for andre studenter. Her kan også fagpersoner fra andre miljøer bidra og emnet kan bidra til å styrke det faglige samarbeidet på tvers. Vi foreslår at studenter fra både ISP og IPED og fra andre fakulteter får tilgang til dette masteremnet.

Forsterke UV-studenters muligheter til å ta bærekraftemner på andre fakulteter

Hovedmålsettingen i klima- og miljøstrategien rettet mot utdanning er å sikre at alle studenter har mulighet til å utvikle kunnskap og kompetanse om klima, miljø og bærekraft i løpet av studiet. Her kan UV-fakultetet bidra ved å inngå i et samarbeid med andre fakulteter. Et

eksempel i materialet vårt er Lektorprogrammet. På den ene siden skal de ulike fakultetenes eierskap til studieemnene respekteres. På den andre siden foregår det nå mange steder en programutvikling som en konsekvens av UiOs strategiarbeid knyttet til klima, miljø og bærekraft. Her kan UV-fakultetet og ILS ha en lederrolle i en samordning av ulike initiativer på måter som samtidig ivaretar de ulike fagmiljøenes ansvar og eierskap. Dette vil en bærekraftstrategi på fakultetsnivå kunne bidra til.

I spørreundersøkelsen og intervjuer har studenter etterlyst flere muligheter til å ta emner på tvers av fakulteter. Også spesielle tiltak som det tverrfaglige initiativet *Honour Certificate Environmental Humanities and Sciences* ble trukket fram. Her påpekte en student som hadde søkt uten å få opptak, at det begrensede antall plasser gir slike tiltak et elitistisk preg. Den store studentinteressen viser betydningen av å utvikle emner og programmer som langt flere studenter kan få tilgang til.

Styrke sammenhenger mellom undervisning og praksis med henblikk på bærekraft

Vi har i materialet vårt sett flere eksempler på at studentene i praksisperioder har møtt bærekraft som utfordring enten det er i skole eller arbeidsliv forøvrig. Så langt ser det ut til at undervisningen på campus i liten grad har gitt studentene støtte til å bearbeide disse erfaringene. Dersom studentene gjennom studieemnet utvikler kunnskap, språk og kompetanse innenfor bærekraft, kan de bli en ressurs i endringsprosesser i praksis. Samtidig bør de få anledning til å arbeide videre med problemstillinger de møter i praksis når de er tilbake på campus. Dette kan for eksempel gjøres ved hjelp av arbeidskrav som er lagt inn i de enkelte emnene. Det er her også grunn til å se på etablerte strukturer som kan forsterke denne satsingen, som universitetsskolesamarbeidet ved ILS. Samlet sett kan dette tiltaket bidra til transformativ prosesser både på UV på praksissteder.

Styrke sammenhenger mellom undervisning og forskning med henblikk på bærekraft

UVs undervisning skal være forskningsbasert, en sammenheng som gir god mening innenfor et helinstitusjonsperspektiv (se ovenfor under generelle tiltak). Men vi vil her også framheve betydningen av å oppmuntre til forskning på bærekraftundervisning i høyere utdanning. Dette er et etablert felt internasjonalt, men det er foreløpig lite forskning på dette i nasjonal sammenheng. Slike forskningsprosjekter vil kunne bidra til å styrke kvaliteten på studieprogrammer og emner internt, og gi grunnlag for samarbeid nasjonalt og internasjonalt

innenfor større forskningsprosjekter. Dette vil også kunne bli et aktuelt felt for masterstudenter ved UV. På ulike måter kan UV-fakultetet bidra til å styrke kunnskapsgrunnlaget på dette feltet.

Forsterke samarbeidet mellom UVs undervisning og samfunnsliv

I forlengelse av punktet over vil vi understreke betydningen av samarbeid mellom UVs undervisning og samfunnslivet utenfor campus. Dette er jo allerede formalisert gjennom praksisordningene, som vi har sett. Men i tillegg er det gode grunner til å invitere inn representanter for både arbeidsliv, frivillig sektor og politiske miljøer i undervisningen. Det er da viktig å ivareta en refleksiv tilnærming til bærekraft og sikre at den kritiske undersøkelsen blir ivaretatt. I litteraturen vi her refererer til, er det særlig samarbeid med petroleumsnæringen som blir problematisert (se diskusjon om mulige grenser for et slikt samarbeid under fotnote 5 ovenfor).

Stimulere til kompetanseutvikling blant annet gjennom såkornmidler, seminarer, webinarer og digitale ressurser

De fagansvarlige ved fakultetet skal sikre kvalitet, innhold og utvikling av studieemner og studieprogram og har her et betydelig handlingsrom. Derfor er denne gruppen avgjørende for i hvilken grad en fakultetssatsing på bærekraft vil få konsekvenser for undervisningen som tilbys. Egen kunnskap og kompetanse ble da også, sammen med kollegasamarbeid, framhevet som den viktigste støtten for bærekraftundervisning i spørreundersøkelsen blant de ansatte. Vi har som en del av vårt arbeid arrangert et seminar for ansatte i samarbeid med LINK som kan brukes som eksempel på kompetanseutvikling. De ulike bidragene ble strømmet og er tilgjengelig for ansatte som ikke kunne delta eller som er nytilsatt. Forslag til tilsvarende tiltak kom opp i spørreundersøkelsen blant de ansatte. Det har også våren 2022 vært arrangert andre åpne seminarer av dekanatet som har gitt mulighet til å utvikle kunnskap og kompetanse på bærekraft. Felles for disse arrangementene er at oppslutningen har vært lav. Her vil vi foreslå to mulige veier. Det ene er ved hjelp av såkornmidler å oppfordre ikke bare enkeltpersoner, men fagmiljøer til å arrangere seminarer der man sammen diskuterer hvilken plass bærekraft kan ha i de utdanningene de har ansvar for. Det andre er å fortsette med seminarer der man adresserer krevende og kontroversielle spørsmål som kan vekke interesse. Også grunnlagsspørsmål som her melder seg, vil være aktuelt å ta opp, for eksempel normativitet i forskning og undervisning, etisk-politisk dannings, pedagogikkens

menneskesyn, epistemologiske forutsetninger for tverrfaglighet. Vi vil også peke på at såkornmidler kan brukes til å stimulere nokså små tiltak, som å gi ekstra tid til å utvikle forelesninger og seminarer som styrker bærekraft i utdanningene. På slike måter kan kompetanseutvikling og programutvikling kombineres, slik også UiO:Demokrati stimulerer til nå i sin utlysning av midler til undervisningstiltak.

Etterspørre bærekraftkompetanse ved nyansettelser

Arbeidsgruppen har i arbeidet med denne rapporten møtt flere eksempler på at nyansettelser bidrar til å styrke bærekraftperspektiver i fagmiljøer som driver med emneutvikling og programutvikling. Dette får fram betydningen av å reise forventninger om bærekraftkompetanse ved nyansettelser. Vi foreslår at man i forbindelse med utlysninger vurderer om dette kan settes som ønske eller krav.

Bidra til forankring av bærekraft i nasjonale rammeplaner

Det er særlig rapporten rettet mot lærerutdanninger (UNESCO, 2005) som understreker betydningen av å forankre bærekraft i rammeplaner. I materialet blir betydningen av dette spesielt synlig i Lektorprogrammet. UiO og UV er her en viktig aktør som kan bruke sin posisjon og innflytelse til å etablere en slik forankring. Ut fra vårt inntrykk her vil det gjøre det enklere å sikre at bærekraft får en sentral plass i mange studieemner.

Etablere en årlig gjesteforelesning om bærekraft og utdanning

For å styrke kunnskap og anseelse for bærekraft ved UV foreslår vi å etablere en tradisjon med en årlig gjesteforelesning om bærekraft og utdanning. Dette vil synliggjøre fakultetets satsing både innad og utad, også internasjonalt, og kunne være stimulerende for fagmiljøet. Det kan også ses i sammenheng med kompetansebygging blant både ansatte og studenter.

3 Referanser

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, MD.
- Bianchi, G., Pisiotis, U. og Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union. doi:10.2760/13286, JRC128040.
- FN (1992). *Agenda 21*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- FN (2015). Resolution 70/1. *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/A_71_296_E.pdf
- FN-sambandet. (2022). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- INTEI – The International Network of Teacher Education Institutions. (2022). *INTEI network*. <https://unescochair.info.yorku.ca/intei/>
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Forskrift om Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-11-08-1846>
- Kvamme, O. og Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger, s. 16–40. I: Kvamme, O. & E. Sæther, E. (Red.) *Bærekraftdidaktikk*. Bergen:Fagbokforlaget.
- Leicht, A., J. Heiss, & Byun, W. J.. Introduction, s. 7–16. I: Leicht, A., J. Heiss, & W. J. Byun (Red.): *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445E.pdf>.
- Lovdata (2005). Lov om universiteter og høyskoler. Kunnskapsdepartementet.
- Nightingale, Andrea J., Tom Böhler og Ben Campbell (2019), s. 3–12. “Introduction and Overview.” I: Andrea J. Nightingale, (Red.). *Environment and Sustainability in a Globalizing World* New York: Routledge
- NOKUT (2022): Korleis er kvalifikasjonsrammeverket bygd opp? <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk-for-livslang-laring/korleis-er-kvalifikasjonsrammeverket-bygd-opp/#struktur>
- Öhman, J. & Sund, L. (2021). A Didactic Model of Sustainability Commitment. *Sustainability* 13, 3083, <https://doi.org/10.3390/su13063083>
- Rieckmann, M. 2012. Future-oriented higher education: which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2):127–135.
- Rieckmann, M. (2018a). Learning to transform the world: key competencies in ESD, s. 39–59. I: Leicht, A., J. Heiss, & W. J. Byun (Red.): *Issues and trends in Education for Sustainable Development* Paris: UNESCO,

- <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445E.pdf>.
- Rieckmann, M. (2018b). Key themes in Education for Sustainable Development, s. 61–86. I: Leicht, A., J. Heiss, & W. J. Byun (Red.): *Issues and trends in Education for Sustainable Development*, Paris: UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002614/261445E.pdf>.
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E., Fetzer, I., Bennett, E.M., ...Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223). doi:10.1126/science.1259855
- UNESCO (2005). Guidelines and recommendations for reorienting teacher education to address sustainability. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370e.pdf>
- UNESCO (2022). *Knowledge-driven actions: Transforming higher education for global sustainability*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519>
- Universitetet i Oslo (2020). UiO. Strategi 2030. Kunnskap – ansvar – engasjement. For en bærekraftig verden. Vedtatt av Universitetsstyret 14. februar 2020. <https://www.uio.no/om/strategi/strategi-2030/strategi-2030.pdf>
- Universitetet i Oslo (2022a). Helhetlig klima- og miljøstrategi. Vedtatt av Universitetsstyret 9. februar 2022. <https://www.uio.no/om/strategi/miljo-og-klimastrategi/>
- Universitetet i Oslo (2022b). Tiltaksplan for klima- og miljøarbeid ved UiO. https://www.uio.no/om/strategi/miljo-og-klimastrategi/tiltaksplan-klima-og-miljo_norsk.pdf
- UV-fakultetet, Universitetet i Oslo (2021). Utvikling av strategi for bærekraft ved UV. <https://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/uv/arrangementer/2021/dokumenter/veien-til-bu-strategi-for-uv-okt1.pdf>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Wiek, A., Withycombe, L. og C.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.
- Wiek, A., Bernstein, M.J., Foley, R.W., Cohen, M., Forrest, N., Kuzdas, C., Kay, B. og Withycombe Keeler, L. (2016). Operationalising competencies in higher education

for sustainable development, s. 241–260. I: Barth, M., Michelsen, G., Thomas, I. og Rieckmann, M.. (Red.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London: Routledge.

4 Vedlegg: Initiativer og kartlegging

4.1 Bærekraftseminar for ansatte i undervisningsstillinger ved UV

Arbeidsgruppen ønsket ikke bare å skrive en rapport, vi ville bidra til endringer og utprøvinger som en del av prosessen med rapporten. Som et ledd i denne ambisjonen arrangerte vi derfor et «inspirasjonsseminar» om bærekraft som var rettet både mot UV-ansatte i undervisningsstillinger og mot andre med undervisningserfaring (f.eks. studenter med erfaringer fra praksisperioder). Seminaret fant sted 8. mars 2022 og ble arrangert i samarbeid med LINK (Senter for Læring og Utdanning, UiO).

Arbeidsgruppen hadde tre målsetninger med arrangementet: 1) å etablere en arena hvor undervisere skulle få inspirasjon til arbeidet med bærekraft i egen UV-undervisning på tvers av etablerte grenser (student/ansatt, fagskiller, institutter), 2) å stimulere til ettertanke over egne muligheter for å bidra til bærekraftagendaen (gi selvtillit på at alle kan få til noe selv), 3) å få innspill og synspunkter som kunne inngåi arbeidsgruppens sluttrapport.

Fra arbeidsgruppen var det Eevi Beck og Eli Tronsmo som hadde regi på planlegging og gjennomføring av seminaret. Arrangementssiden ble lagt til LINK, og invitasjon sendt ut ved to anledninger til alle UV-ansatte gjennom «UV-nytt».

På arrangementssiden ble det fremhevet at forkunnskaper om bærekraft ikke var nødvendig. Det ble også presisert at den primære målgruppen var alle som underviser studenter ved UV, men at seminaret var åpent for alle ved UiO med en interesse for sammenkoblinger mellom undervisning og bærekrafttematikk.

I planleggingen av seminaret så vi etter forelesere som samlet sett 1) kunne adressere ulike sider ved bærekraftagendaen, 2) var interne og eksterne ved UV-fakultetet 3) kunne representere studentstemmer ved fakultetet.

Lenke til arrangementssiden:

<https://www.uio.no/link/arrangementer/2022/berekraftiminundervisning.html>

Programmet var som følger:

12:30–12:35	Velkommen og presentasjon av programmet v/Eli Tronsmo	
12.35–14.00	Fremlegg, inspirasjon og bearbeiding	
	Rebecca Birch, Oslo School of Environmental Humanities, Det humanistiske fakultet	<i>Creatively engaging Master students from all disciplines in sustainability issues</i>
	Eevi Beck, Institutt for pedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet	<i>Fra ulne vyer til faglige realiteter i undervisningen</i>
	Marit Ytterdal og Annika Barlinn Kjelstad, Masterstudenter ved Kommunikasjon, design og læring, Det utdanningsvitenskapelige fakultet	<i>Medvirkning fra et studentperspektiv</i>
	Samtale, utvikling og bearbeidelse av ideer i egen undervisning	
14.15-15.00	Framlegg og videre bearbeidelse	
	Luca Tateo, Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige Fakultet	<i>Diversity as requirement for sustainability</i>

Gjennomføring og oppsummering

Blant flere aktuelle eksterne forelesere fra andre fakulteter, inviterte vi Rebecca Birch ved Det humanistiske fakultet, som er forsker ved Oslo School of Environmental Humanities (OSEH). OSEH er et initiativ ved HF-fakultetet som blant annet eksperimenterer med nye undervisningsformer for studenter som vil lære mer om dagens miljøutfordringer. Birch ga eksempler fra undervisning og studentarbeider som springer ut fra det tverrfaglige mastersupplementet «Honours Certificate in Environmental Humanities and Sciences» hvor studentene ikke bare blir innviet i dagens klima- og miljøproblemer, men også blir skolert i å finne løsninger. De resterende innleggene var fra ansatte ved UV-fakultetet. Innlegget fra masterstudentene Marit Ytterdal og Annika Barlinn Kjelstad handlet om deres masteroppgave ved IPED (KULA), som adresserte medvirkning fra et ungdomsperspektiv. I innlegget trakk de linjer til studentinvolvering og bærekraft ved utdanningene ved UV.

Eevi Beck (professor ved IPED) adresserte selve bærekraftbegrepet og viktigheten av at det avgrenses, særlig var hun opptatt av hvordan man kan ramme det inn slik at det blir operativt i utdanningssammenheng. Luca Tateo (professor ved ISP) rapporterte fra sin erfaring som mangeårig forsker i «the global South», og pekte på verdien av mangfold i studentpopulasjonen. Fra et systemperspektiv trakk Tateo paralleller mellom “eco-systems” og det han beskrev som “edu-systems”; og argumenterte for at begge «systemer» styrkes gjennom kultivering av diversitet. Videre trakk han opp sammenhenger mellom miljøutfordringer og sosial ulikhet. Tateo delte noen konkrete eksempler fra egen undervisning. Tolv personer deltok på arrangementet, og innlegget ble strømmet og lagt ut som ennettressurs på nettsidene til LINK: <https://www.uio.no/link/ressurser/berekraft/> Innleggene inviterte til deltakelse blant de fremmøtte, både i form individuell bearbeidelse og gjennom samtaler i plenum.

Arrangementet ga viktige innspill til arbeidsgruppas rapport. Innleggene og påfølgende samtaler ga inspirasjon og nye perspektiver på hva som er mulig innenfor rammen av egen undervisning.

Arbeidsgruppen diskuterte hvorfor ikke flere var til stede på arrangementet. Dette genererte spørsmål om informasjonsflyt, om interesse for temaet, og om formatet.

4.2 Studentworkshop om bærekraftig undervisning

Bærekraftutvalget, under Studentutvalget ved det Utdanningsvitenskapelige fakultet (SUUV), arrangerte den 15. februar 2022 en workshop med studenter ved fakultetet. I forkant besøkte studentrepresentant Daniel Johansen flere forelesninger ved UV hvor han orienterte om workshopen.

Oppsummering fra den gjennomførte studentworkshopen (se boks under) er ført i pennen av arbeidsgruppens studentrepresentanter.

Erfaringer fra workshopen ble også diskutert under et av møtene i arbeidsgruppen. Basert på notater og referater som gruppas studentrepresentanter delte med arbeidsgruppen, så vi nærmere på hva som kan trekkes ut av informasjonen fra arrangementet. Dette gjaldt særlig hvilke temaer som fremstår som viktige for

studentene ved UV i forbindelse med bærekraft. Følgende temaer utkrystalliserte seg under møtet i arbeidsgruppa (ikke i prioritert rekkefølge).

Klima

- Ønske om at campustilbudene gjør det mulig å velge klimavennlig (pris på og innhold av mat i kantina m.m.)
- Spørsmål om fotavtrykket ved innkjøp av store mengder teknisk utstyr ved fakultetet (bl.a. med referanse til rom på Helga Eng)

Arbeidslivsrelevans

- Trekke arbeidslivet mer inn i studiene
- Synliggjøre arbeidslivsrelevansen ved ulike studier (trygghet i forbindelse med jobbmuligheter)
- Tettere kontakt mellom praksissteder og UiO på måter som synliggjør og fremmer bærekraftperspektivene

Campus: fysisk miljø og utforming har betydning

- Verdien av fysiske kulturtilbud som konserter
- Rom, møteplasser, visuell utforming

Psykisk helse

- Kontroll over egen lærings situasjon
- Trygghet i forbindelse med jobbmuligheter (se punkt 2)
- Tilgang til helsehjelp, særlig tilrettelegging for psykisk helse er viktig

Global rettferdighet

- Ble ikke tematisert direkte, men indirekte ved at samtalene fokuserte på hva det er mulig å gjøre noe med her og nå, i eget studieløp og egen hverdag som student.

Pensum

- Innhold (mer bærekraft-tematikk)
- Tilgang (pris, tilgjengelighet)
- Språk (dansk og svensk er krevende for mange studenter, utfordrer målet om like muligheter for alle)

Rapport fra studentworkshop, notert ved Daniel Johansen og Ingvild K.V. Robberstad, i sammenheng med arbeid i Arbeidsgruppen for berekraftig undervisning (ABU-UV) våren 2022.

Bærekraftsutvalget, under Studentutvalget ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet (SUUV), arrangerte den 15. februar 2022 en workshop med studenter ved fakultetet. Hensikten var å kartlegge hva studentene legger i begrepet «bærekraft», hvordan de opplever at dette allereie er et konsept det blir tatt hensyn til ved fakultetet og i undervisningene, og hva de kunne ønske å se meir av fremover. Det ble lagt til rette for at disse temaene skulle diskuteres «tett på studenthverdagen». Arrangementet varte i tom timer, og åtte studenter frå UV deltok.

Arrangementet ble gjennomført i samarbeid med Oslo Grønne Studenter / Grønn Liste ved UiO og det ble servert pizza.

Arbeidet sentrerte seg rundt følgende fire spørsmål:

- Hvordan studentene oppfatter bærekraft som del av dagens undervisning
- Forslag til tiltak som kan gjøre innholdet i utdanningene ved fakultetet mer bærekraftig
- Forslag og eksempler som kan styrke bærekraft i de ulike utdanningene
- Forslag til hvordan fakultetet i sin helhet kan bli mer bærekraftig

Hvordan studentene oppfatter bærekraft

Begrepet bærekraft er bredt formulert ("FNs Bærekraftsmål") og studentene syntes det var vanskelig å forstå hva det konkret omfatter/innebærer. På generell basis har den offentlige samtalen rundt bærekraft de siste ti årene fokusert mye på klima og miljø. Det ble diskutert om andre områder, som sosiale tiltak/sosial utjevning kanskje har kommet i bakgrunnen.

Når studentene ble bedt om å diskutere bærekraft i et bredere perspektiv, så de muligheter for forbedringer av miljøer på fakultetet. Studenten kom med en rekke eksempler som potensielt fremmer ikke bare klima-aspekter, men også områder som mangfold, sosialt likeverd og livskvalitet for studentene.

Undervisningen på Det utdanningsvitenskapelige fakultetet: Forslag til tiltak

Studentene slet med å komme på noen bærekrafts-temaer de hadde hatt i undervisningen sin ved UV. Men etterhvert kom det fram at flere av bærekraftsmålene kan ha blitt tatt opp i ulike emner. Selve begrepet bærekraft ble lite brukt og ofte kun i klimasammenheng. Noen slet med å forstå relevansen av bærekraft for studiet sitt.

Et gjennomgående tema var at bærekraft må forstås som noe mer enn et klima-mål, og at dette må komme til uttrykk i undervisningen og i måten begrepet brukes. Det ble nevnt flere temaer fra pensum, spesielt innenfor utjevning av sosiale forskjeller, som ifølge Brundtlandkommisjonen og FN hører til innenfor bærekraft.

Pensumlitteratur ble i seg selv et tema for samtale: Samtalen dreide seg om pris og tilgjengelighet, omsettbarehet og klimavennlighet. Studentene ga uttrykk for at pensumbøker selges til veldig høye priser, som gjør det vanskelig å kjøpe inn både komplett pensum og annet utstyr til studiene. Her ble laptopen diskutert, som universitetet krevde at vi hadde tilgjengelig gjennom hele karantenen, på studiestøtten alene. Pensum og krav om utstyr ble pekt på som lite bærekraftig, av to grunner; både økt klimautslipp ved økt produksjon av studiemateriell og psykososiale utfordringer gjennom tungt press på studentøkonomien. Det økonomiske presset av dyrt pensum har av og til blitt dempet av muligheten til å selge pensumbøkene videre.

Med tanke på digitale verktøy, ble det også etterlyst en universell utforming av vårt digitale campus. Flere studenter hadde erfaringer med at både pensum, leselister og oppgavebeskrivelser ble delt gjennom forskjellige løsninger for hvert eneste fag, og også på forskjellige måter innenfor samme fag. En fast mal for hvor informasjon skal deles digitalt ble derfor et av punktene studentene ville ha fram, med klar kartlegging og veiledning.

I sammenheng med universell utforming ble det også etterlyst opptak av alle forelesninger. Her ble tre begrunnelser vektlagt: å kunne lese til lyden av forelesningen for å lese mer fokusert; å kunne få forelesningen i reprise, med pauseknapp og justering av avspillings-tempo. Og for det tredje å få med seg forelesninger etter sykefravær, med spesielt hensyn til karantene-bestemt fravær, før deltakelse på neste forelesning. Til slutt ble digitalt pensum og digitale arbeidsark nevnt som en god løsning med tanke på ryggsekken til og fra universitetet, men noen savnet noe fysisk å holde i og drodle på. Det det ble størst enighet om, var at opptak av forelesninger og gjerne også seminarer hadde stor effekt både psykososialt og med tanke på sosial utjevning.

De fysiske rammene på fakultetet

Studentene var opptatt av ting som påvirker deres arbeidshverdag. Da er pensum, lesesaler/bibliotek, kantine og praksis viktige punkter. Et samtaletema var reiseutgifter i forbindelse med praksisutplassering. Det er vanlig at studentene må reise langt (utenfor Oslo) for å gjennomføre ett eller flere praksisopphold og dette må studentene dekke selv. Dette er en økonomisk byrde som studentene ikke burde måtte ta selv. Studentene peker til slutt på verdien av aktivitet på campus. Det pekes på at studentvelferden kan styrkes ved hjelp av flere proaktive aktiviteter, som mulig kan bedre studentenes psykiske helse. Ting som studentkonserter av for eksempel student-korene, i kombinasjon med andre tiltak, kan være positive bidrag.

Det bør være lav terskel for å kunne oppsøke SiO-helse for å få hjelp. Kantina er viktig, og i diskusjonene ble det understreket at det bør være enkelt å gjøre bærekraftige valg i kantina, f. eks. gjennom tilfang av vegetarisk mat. Videre bør matkvalitet og bærekraft styre tilbudet i kantina, fremfor profit.

Tiltak som kan forbedre bærekraft på fakultetet

Studentene ønsker fokus på de tingene som kan forberede dem til arbeidslivet. Det gjelder kompetanse gjennom fagopplæring og god tilrettelegging i praksis, men også praktisk kunnskap som er viktig å ha med seg før studentene skal ut å søke jobber.

Mye av Campus er utformet veldig bra, men universitetet og fakultetet bør bli flinkere til å legge til rette for at folk kan møtes for å gjøre aktiviteter som er utenom-faglig.

Studentene er bekymret for at livet på campus ikke blir like bra som før corona. Digitalisering kan føre til kutt i fysiske tilbud som igjen kan redusere livet på campus.

Studentene synes det er kult at kildesortering er lagt opp til som en naturlig del av hverdagen.

Studentene ønsker at psykiske helse blir tematisert og prioritert ytterligere

SiO helsetilbud – det er viktig at studentene vet hvor de kan ta kontakt dersom de trenger hjelp. Det er bra med en dedikert eiendomsavdeling. Alle ledd i fakultetet bør inkluderes i en langsiktig strategi for bærekraft – fra vaktmester til toppledelse.

Samarbeid med studentorganisasjoner er sentralt – det er de som får heftet på studentene og de er også bindeleddet mellom studentene og fakultetet/administrasjonen. Informasjonsformidlingen er viktig. Informasjon gir trygghet.

4.3 Spørreskjema til studenter ved UV-fakultetet

Som et videre ledd i arbeidet med rapporten utformet arbeidsgruppen et spørreskjema til studentene på UV-fakultetet. Hensikten var å få noen svar på hvordan bærekraft kommer frem i utdanningene på UV fra et studentperspektiv. Hva gjør fakultet som er bra, og hva kan vi gjøre annerledes eller bedre? Studentene som mottok skjemaet ble informert om at vi ønsket deres erfaringer og oppfatninger av ulike sider ved temaet.

Videre ble studentene gjennom skjemaet oppfordret til å bidra med idéutvikling rundt bærekraft og utdanningene ved UV.

Spørreskjemaet ble pilotert i forkant og sendt ut til alle registrerte studenter på UV-fakultetet via e-post (studentmail) den 16.05.2022. Det bestod av til sammen 12 spørsmål hvorav fem åpnet for kvalitative svar i tekstboks.

Spørreskjemaet holdt åpent i 3 uker, frem til og med 1. juni. Det ble sendt ut 2 påminnelser om undersøkelsen i løpet av de 3 ukene.

Respondentene ble informert om ikke å oppgi navn eller kontaktinformasjon, og at svarene ville bli behandlet anonymt. Undersøkelsen ble sendt ut både til studenter som har norsk og engelsk som hovedspråk på studiet.

Spørreskjemaet startet med en introduksjon hvor det kommer frem at skjemaet er utformet i samarbeid mellom studenter og ansatte på fakultetet. Respondentene var utelukkende studenter fra Det utdanningsvitenskapelige fakultet, sikret gjennom innlogging med Feide. Respondentene refereres derfor heretter til som studenter.

4.3.1 Om hvem som svarte på undersøkelsen

Spørreskjemaet ble sendt ut til alle registrerte studenter på UV-fakultetet via e-post. Totalt ble e-posten sendt ut til 3200 studenter. Studenter registrert med engelsk som språk mottok e-post og spørreskjema på engelsk, øvrige fikk dette på norsk.

Totalt 202 studenter fra UV-fakultetet svarte på spørreskjemaet som ble sendt ut (181 på det norske skjemaet og 21 på det engelske skjemaet). Alle som påbegynte undersøkelsen leverte. Studenter som svarte på undersøkelsen er jevnt fordelt i studieløpet, fra første-års studenter til studenter på siste året av master. Det er dog en liten overvekt av første-års-studenter blant respondentene.

Når det gjelder tilhørighet for studieprogram blant respondentene, krysset studentene av for hvilket studieprogram de var knyttet til innledningsvis. Her hadde de mulighet til å krysse av for flere studieprogrammer. Tabell 1.1 viser at det var flest studenter som kom fra Lektorprogrammet (master). De utgjør totalt 42 prosent av de som svarte på undersøkelsen. I tillegg er det 11 prosent av studentene som går på Praktisk-pedagogisk utdanning og 8 prosent som går på Spesialpedagogikk blant studentene.

Siden antall studenter som har svart totalt sett ikke er høyt, er det ikke gjort mer dyptgående analyser knyttet til studieprogram og hva respondentene svarer på de ulike spørsmålene. Man kan dermed vurdere svarene som generelle for studentene ved fakultetet, eller tenke seg at det er spesielt interesserte studenter (i retning bærekraft) som har valgt å svare på denne undersøkelsen. Lektorprogrammet skiller seg også klart ut blant topp 3-listen, hvor 2 av 3 svar er fra lektorstudenter.

Tabell 1.1 «Hvilket studieprogram er du knyttet til?» Flere kryss mulig. N=202.

Svar	Antall	Prosent
Barn og unges læring og utvikling (årsenhet)	0	0
Lærevansker og særskilte behov i et system- og individperspektiv (årsenhet)	1	1
Praktisk-pedagogisk utdanning (årsenhet)	13	6
Praktisk-pedagogisk utdanning deltid (årsenhet)	23	11
Praktisk-pedagogisk utdanning Teach First (årsenhet)	0	0
Pedagogikk (bachelor)	13	6
Spesialpedagogikk (bachelor)	13	6
Assessment, Measurement and evaluation (master)	7	4
Comparative and International Education (master)	2	1
Education (master)	0	0
Higher Education (master)	4	2
Lektorprogrammet (master)	76	38
Pedagogikk (master)	15	7

Svar	Antall	Prosent
Special Needs Education (master)	7	4
Spesialpedagogikk (master)	17	8
Utdanningsledelse (erfaringsbasert master)	8	4
Annet	3	2

4.3.2 Mange studenter tenker på ordene miljø og klima når de hører ordet bærekraft

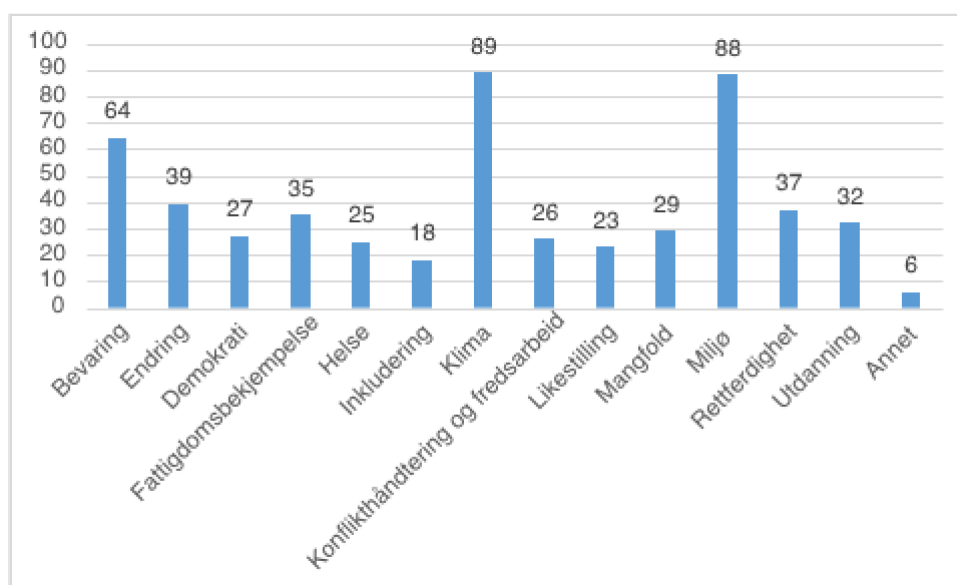
Studentene ble spurt hva de tenker på når de hører ordet bærekraft. En rekke temaer ble presentert og tabell 1.2 viser antall og prosent som svarte på de ulike alternativene. Studentene kunne markere så mange ord de ønsket på dette spørsmålet. Her må det presiseres at rapporten ikke gir grunnlag for å vite hva studentene forbinder med de ulike ordene og «Annet»-alternativet gir ikke mulighet for ytterligere utdyping. Svarene som kommer fram her bør derfor betraktes som generelle sammenhenger med ordet bærekraft.

Tabell 1.2 *Hva tenker du på, når du hører ordet bærekraft?* Flere kryss mulig. Antall og prosent.

Svar	Antall (N=202)	Prosent
Bevaring	129	64
Endring	78	39
Demokrati	54	27
Fattigdomsbekjempelse	71	35
Helse	51	25
Inkludering	36	18
Klima	180	89
Konflikthåndtering og fredsarbeid	53	26
Likestilling	47	23
Mangfold	48	24

Svar	Antall (N=202)	Prosent
Miljø	177	88
Rettferdighet	75	37
Utdanning	65	32
Annet	13	6

Figur 1 illustrerer prosentandelen som knyttet ordet bærekraft til de ulike gitte temaene, og viser at klima, miljø og bevaring er de mest fremtredende begrepene som studentene assosierer med ordet bærekraft.



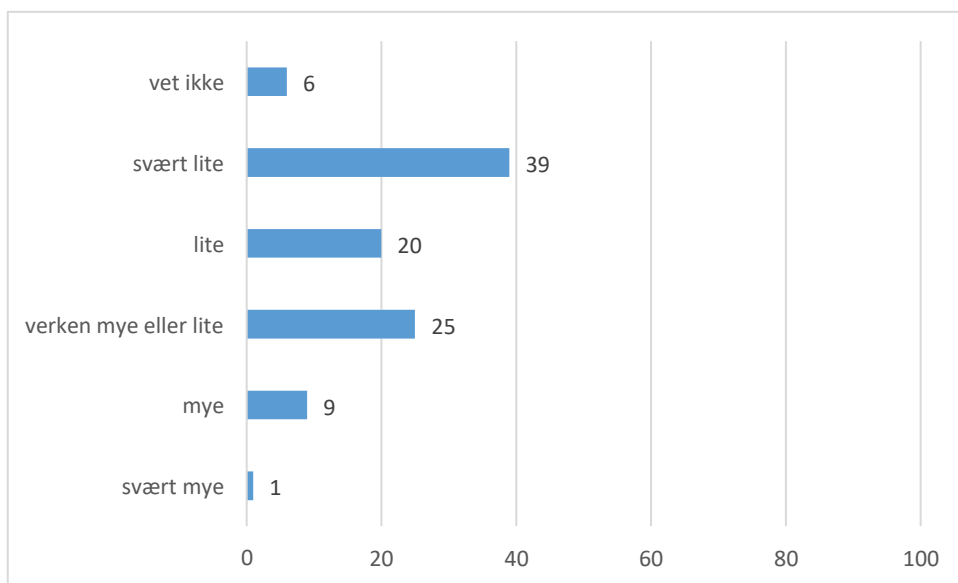
Figur 1. Hva tenker du på, når du hører ordet bærekraft? Flere kryss mulig. Prosent. N=202.

At ordene «bevaring», «klima» og «miljø» går særlig igjen hos de fleste studentene, hvor ordene klima og miljø er markert, speiler det generelle fokuset i samfunnet og er sånn sett i tråd med forventningene. Videre er det også interessant at kun 18 prosent svarer at de tenker på *inkludering* i forbindelse med bærekraft. Vi går ellers ikke inn på forskjeller mellom svarene i det engelske og det norske skjemaet. Men her er det interessant at mens 14 prosent av svarene på det norske skjemaet oppgir at de tenker på inkludering, er andelen 48 prosent i svarene på det engelske skjemaet. Vi kjenner ikke bakgrunnen til studentene, men dette aktualiserer betydningen av nasjonal kontekst kanskje knyttet til ulik vektlegging av sosiale forskjeller. Det ser uansett ut til at norsktalende studenter i større grad forbinder inkludering og lignende uttrykk

med andre temaer enn bærekraft. Det samme gjelder *mangfold*, der det er store forskjeller mellom de to skjemaene. Totaltallet er her 29 prosent med 26 prosent blant svarene i det norske skjemaet og 52 prosent i det engelske skjemaet. Deter også 6 prosent av respondentene som svarer *annet*, noe som tyder på at spørreskjemaet kan mangle noen viktige begreper i forbindelse med bærekraft.

4.3.3 Er undervisningen på UV knyttet til bærekraft?

Studentene fikk også spørsmål om hvor stor del av undervisningen de følger på UV-fakultetet som er knyttet til bærekraft. Over halvparten (59 prosent) svarer at det er en liten eller svært liten del av undervisningen som er knyttet til bærekraft. Kun 1 av 10 oppgir at mye eller svært mye av undervisningen er knyttet til bærekraft.



Figur 2 I den undervisningen du har fulgt på UV-fakultetet, hvor stor del er knyttet til bærekraft? Prosent. N=202.

4.3.4 Hva har blitt tatt opp innenfor bærekraft i undervisningen?

Studentene i undersøkelsen ble bedt om å beskrive i tekstfelt hva som har blitt tatt opp innenfor bærekraft der de har deltatt i undervisning, og bedt om å komme med konkrete eksempler.

På spørsmålet svarer noen at bærekraft har blitt tatt opp i forbindelse med skoleverkets læreplanverk og hvordan bærekraft er et tverrfaglig tema i skolen. Flere nevner også at hvordan man skal undervise i temaet bærekraft har blitt adressert i undervisningen ved UV. Dette gjelder studenter som følger Lektorprogrammet, men her finner vi variasjoner avhengig av hvilke emner studentene har tatt. Noen studenter nevner spesifikke emner som har berørt bærekraft i undervisningen, som eksempelvis SDID4002, NATDID4002, RELDID4002 og PROF1015. Også emner fra andre fakulteter trekkes fram, som HGO4301, KJM1121 og RETKOM1102. En tendens er at innenfor PPU/Lektorprogrammet bærer fagdidaktikken mesteparten av undervisningen innenfor bærekraft. Det er også denne studentgruppen som er mest konkret. Det mest positive svaret kommer likevel fra Institutt for pedagogikk, fra en student med en bred forståelse av bærekraft.

Sidene jeg går master i pedagogikk så har jeg hatt mye om utdanning. På BA hadde jeg om demokrati, medborgerskap, verdensborger, likestilling, mangfold og lignende fra et pedagogisk perspektiv. På MA har jeg ikke hatt noe som jeg føler direkte omhandler bærekraft, men har vært innovent om innovasjon, utvikling og endringsarbeid. Jeg føler at jeg besitter kompetanse til å være endringsagent for en mer bærekraftig fremtid gjennom å ha tilegnet meg ferdigheter og kunnskaper til å fremme bærekraft fra et pedagogisk perspektiv.

Studentene knytter an til fagfornyelsen (LK20) på ulike måter. Noen etterlyser tydeligere retningslinjer for hva eller hvordan bærekraft skal undervises, mens andre påpeker at bærekraft er nevnt i forbindelse med fagfornyelsen, uten at dette er nærmere spesifisert. Dette svaret fra en lektorprogramstudent fanger opp noe av dette.

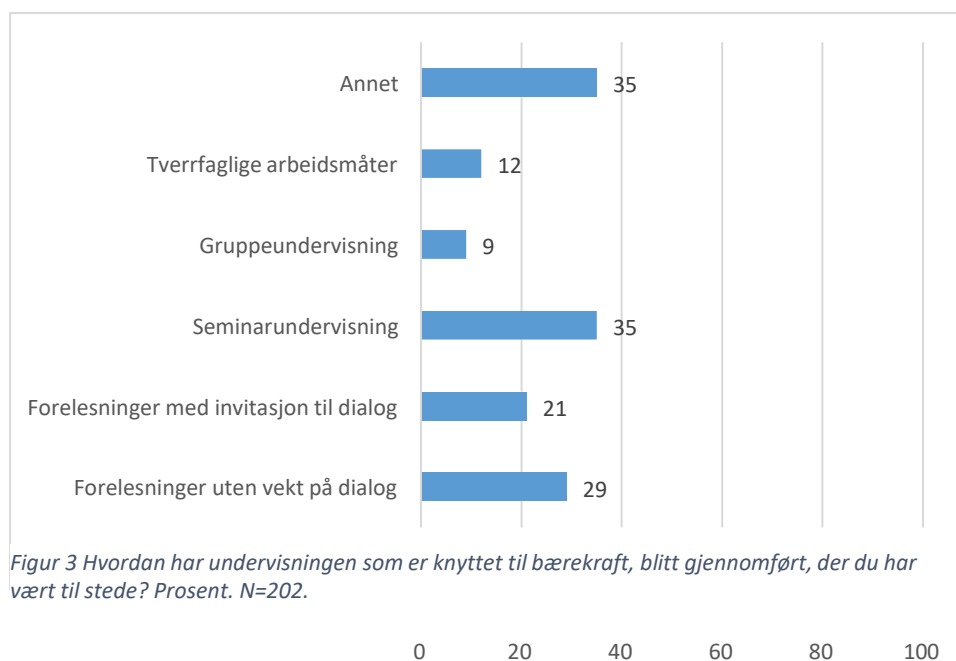
Lite som jeg kan huske. Bærekraft blir nevnt som en av de tre nye hovedfokusene i Fagfornyelsen, men man har ikke dykket ordentlig ned i emnet. Jeg har snakket med medstudenter om at vi har så lite faglig

forankrede undervisningsstrategier som passer når vi skal inkludere bærekraft i undervisningen. Vi føler oss ikke rustet til å undervise i bærekraft, eller å la bærekraft putre som et underliggende tema i alle våre fag.

En betydelig andel som har svart på undersøkelsen responderer at det ikke er noe innenfor bærekraft som har vært tema i undervisningen de har deltatt i, noen skriver også at dette heller ikke nødvendigvis oppleves som relevant.

4.3.5 Undervisningen som er knyttet til bærekraft, har blitt gjennomført på forskjellige måter

Studentene ble spurt om hvordan undervisningen knyttet til bærekraft har blitt gjennomført, og kunne krysse av for flere undervisningsmodeller. Figur 3 viser at undervisningen har knyttet seg til forelesninger både med og uten vekt på dialog. I tillegg er det flere (35 prosent) som har krysset av for seminarundervisning. Det er også en andel (35 prosent) som svarer at undervisningen har blitt gjennomført på andre måter enn forelesninger, seminarer, gruppeundervisning og tverrfaglige arbeidsmåter. Det var ikke mulighet for utdypende kommentarer på dette i skjemaet, men det er mulig at kategorien «annet» kan reflektere at studentene har krysset av for dette dersom de har møtt bærekrafttemaer gjennom pensum eller ute i praksis. «Annet» kan også være kollokviegrupper, samtaler mellom studenter på campus, studentorganisasjoner eller egenarbeid.



4.3.6 Hvilke elementer ved bærekraft har studentene savnet?

Studentene i undersøkelsen ble bedt om å beskrive med tekst hvilke elementer ved bærekraft de eventuelt har savnet i studiet ved UV, og bedt om å gi konkrete eksempler. I svarene kommer det frem at noen savner å lære om hvordan man kan formidle bærekrafttemaer i de ulike skolefagene (lektorprogramstudentene), samt eksempler på hvordan temaer innenfor bærekraft kan formidles til elever. En student skriver for eksempel at hen savner «hvordan vi skal gi elevene god undervisning om bærekraft; få de til å forstå omfanget av begrepet, hvor mange aspekter det har, og kanskje om etiske problemstillinger som kan oppstå rundt endring for økt bærekraft». Flere ser ut til å ville lære mer om hvordan bærekraft kan formidles i undervisningen.

Noen mener at de kan lite om temaet eller tenker at de ikke helt henger med i samtalen om bærekraft. Flere studenter svarer at lite eller ingenting av undervisningen knytter seg til bærekraft som tema. De som har møtt bærekraft tematisert i undervisningen, skriver at de savner at undervisningen går mer i dybden av temaet:

«det dukker liksom opp her og der, men det er litt valgfritt om man ønsker å bry seg om det, da vi ofte skriver semesteroppgaver og kan velge bort en del temaer å fordype seg i». Andre adresserer behovet for å knytte begrepet bærekraft til områder utenfor skolesektoren, og nevner utdanning, likestilling, mangfold, demokrati m.m. En student ønsker et bredere fokus, med mer casebasert undervisning og gjerne samarbeid med studieretninger på andre fakulteter. Konkret bruk av relevante teorier knyttet til bærekraft og relevant pensum er også etterspurt av studentene.

4.3.7 Hva mener studentene gjøres bra i undervisningen de har fulgt med tanke på bærekraft?

Studentene i undersøkelsen ble bedt om å beskrive i tekstfelt hva de mener gjøres bra i undervisningen de har fulgt med tanke på bærekraft ved UV, samt å komme med konkrete eksempler. Dette er det spørsmålet studentene har minst å skrive om. Noen trekker likevel frem at bestemte studieemner formidler bærekraft på en tydelig og god måte, som skaper rom for å utvikle nye spørsmål og svar innenfor temaet. En student viser til et seminar knyttet til økologisk medborgerskap som en døråpner for «flere perspektiver og dilemmaer». Også PED4303, PED4306 og RELDID-emner fremheves spesielt. Studentene trekker frem kunnskapsrike og dedikerte enkeltforelesere som

adresserer bærekraft på UV. Flere nevner at de liker at bærekrafttemaer har blitt bearbeidet i undervisningen gjennom arbeid med case, gruppearbeid og seminarer. Samtidig er det mange studenter som gir uttrykk for at de ikke kan svare på spørsmålet om hva som gjøres bra, da de har hatt lite bærekraftundervisning i kursemnene de har tatt.

4.3.8 Hva mener studentene er de viktigste hindringene for å styrkebærekraftperspektiver i undervisningen i sine studieprogram?

Studentene i undersøkelsen ble bedt om å beskrive i tekstfelt hva de mente er de viktigste hindringene for å styrke bærekraftperspektiver i undervisningen i sitt studieprogram. Her tar de opp stofftrengsel, tidsfaktoren, problemet med å inkludere bærekraft i den generelle undervisningen og ikke bare i ett seminar som de fleste ikke har. Temaet er ikke på timeplanen, studentene møter ikke relevant pensum, og i PROF-emnene er det vanskelig å få det inn når de skal tilpasses både praksis og fagdidaktiske fag. Også mangel på samarbeid mellom undervisere trekkes fram og forelesere adresserer ikke tematikken eksplisitt. Mye av dette handler om strukturelle forhold, formulert på denne måten av en student: «Bærekraft er ikke noen naturlig del av verken pedagogikk eller fagdidaktikk i dag. ... Om bærekraft skal inkluderes, må hele studiet legges om, ellers blir det bare kunstig og lite troverdig.»

Flere er inne på at bærekraft ikke gjøres relevant. Et par studenter skriver også at de ikke oppfatter temaet som relevant for utdanningen eller studieprogrammet de deltar i, og stiller seg kritisk til hvorfor, og hvorvidt bærekraftperspektiver i det hele tatt skal inn i all undervisning. Det er også eksempler på svar som viser at studentene opplever spørsmålet som vanskelig å svare på.

4.3.9 Hva kan UV-fakultetet gjøre for å bli mer bærekraftig?

Studentene i undersøkelsen ble bedt om å beskrive i tekstfelt hva UV-fakultetet kan gjøre for å bli mer bærekraftig, samt å komme med konkrete eksempler. Her er det flere

som foreslår å inkludere bærekrafttematikk mer i pensum og å relatere temaet til eksisterende emner. Andre nevner at studentperspektiver og studentinvolvering kan få mer fokus, som for eksempel gjennom å kartlegge hva fakultetene gjør og hva studentene vil gjøre for å bli mer bærekraftig, og hva som motiverer dem. I tillegg kommer det en del konkrete forslag på spørsmålet som går på bruk av nye digitale løsninger, mens andre trekker frem infrastruktur rundt avfallshåndtering tilrettelegging for et mer klima- og miljøvennlig campus. I tabell 1.3 viser vi et utdrag av de skriftlige svarene som kom inn.

Tabell 1.3 *Hva kan UV-fakultetet gjøre for å bli mer bærekraftig? Utdrag fra tekstsvaer*

Utdrag fra de skriftlige svarene som kom inn
Ta utgangspunkt i den verden vi lever og som elevene kommer til å oppleve. Hvordan vil skolen se ut når klimakatastrofen virkelig treffer oss?
Ha et større fokus på studentenes syn og involvering med tanke på bærekraft
Gjøre bærekraft synlig, tilstedeværende og mangfoldig både i undervisning og på campus med byttedager, reparasjonsverksted og naturvernorganisasjoner
Aktivt inkludere bærekraft i pensum del av undervisningen og eksamen
Integrere bærekraftfokus i alle studieprogram og på ledelsesnivå
Innpasse bærekraft i undervisningen aktualisere bærekraft gjennom andre temaer
Introdusere bærekraft i et eget emne tidlig i studiet vekke forståelse og interesse som andre emner kan bygge videre på
Starte med kurs/seminarer/arrangementer om bærekraft, hvor man møter fysisk og får jobbet med case-oppgaver sammen med andre (dette er en gjentagende forespørsel fra flere studenter.)
Stukke om emneprofilen på [lektorprogram-] studie(ne) slik at 60 poengsemnet ikke kommer først
Tilby studenter fag fra andre fagkretser på andre fakulteter
Åpne for dialog om ulike kunnskapssyn utover en vestlig forståelse av vitenskap og pedagogikkens antroposentriske utgangspunkt. Styrke postkoloniale perspektiver.

Utdrag fra de skriftlige svarene som kom inn

Styrke kompetansen til foreleserne

Tilby mer reflekterende undervisning og bevisstgjøring om temaets betydning

Utdanne mennesker til å tenke bærekraftig

Bokser til pant, ref. avfallssystemet

Veganske/plantebaserte matalternativer på campus

Ordning for dekning av reiseutgifter til praksis || skape gode kollektivreisevaner

Bedre informasjon/kommunikasjon

Universell utforming av Canvas/nettsider

Tilby strømming av forelesninger

Bruke læringsassistenter for bruk av digitale tjenester i undervisning (Zoom)

Energieffektivisering av bygningsmasse, inkludert solceller på taket og oppgradering av inventar heller enn nyinnkjøp

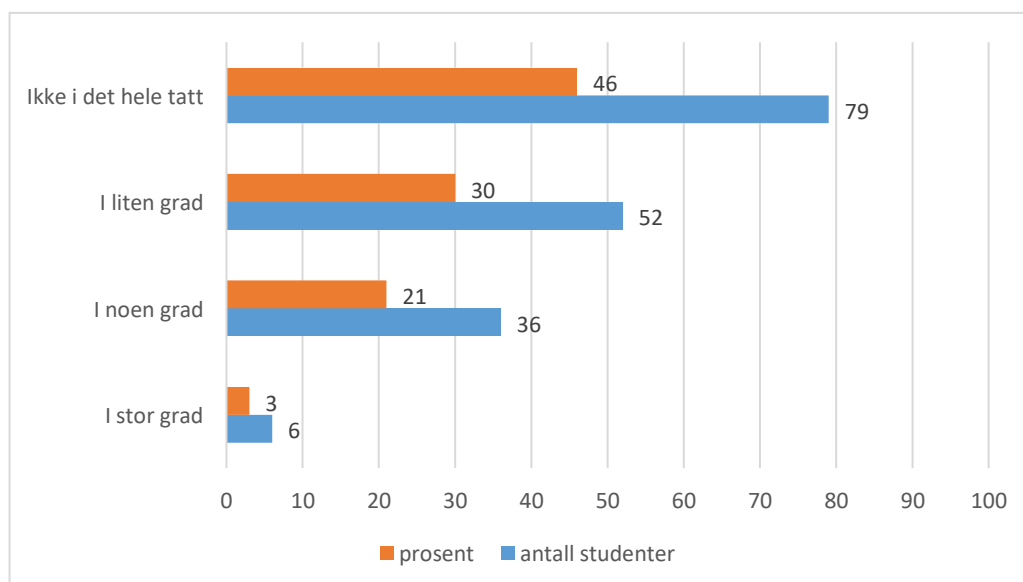
Flere deltidsprogrammer og emnepakker for studenter som ikke har fått studieplass

Mindre papirbruk på fraværsføring og spørreundersøkelser

Flere deltidsprogrammer og emnepakker for studenter som ikke har fått studieplass

4.3.10 Bærekraft har vært et tema i praksis i studiet for noen av studentene

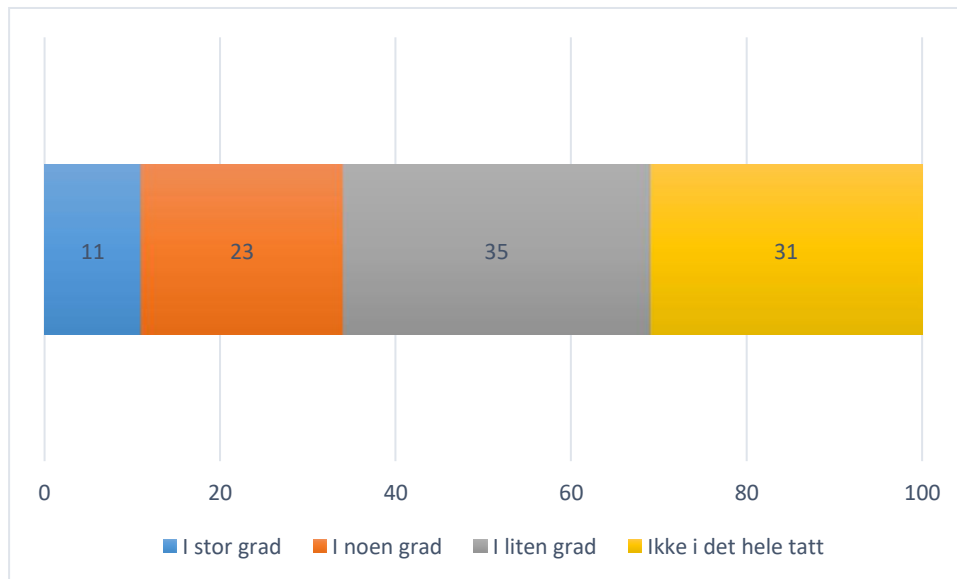
Vi ønsket å spørre studentene om bærekraft har vært et tema de har møtt gjennom praksisutplassering i studiet. Av de 202 studentene som svarte, var det 29 studenter som oppga at de ikke hadde vært i praksis. Det var dermed 173 studenter som hadde vært i praksis, og kunne svare på i hvilken grad bærekraft har vært et tema. Figur 4 viser at litt under halvparten (46 prosent) av studentene *ikke* har møtt temaet bærekraft i praksis. Blant de som har møtt temaet i praksis, svarer flest at bærekraft har vært tema i liten grad (30 prosent) eller i noen grad (21 prosent).



Figur 4 I hvilken grad har bærekraft vært et tema i praksis i studiet? Prosent og antall studenter. N= 173

4.3.11 I hvilken grad er du gjennom UV-studiene blitt motivert til å bidra til bærekraftige omstillinger i senere yrkesliv?

På spørsmål om studentene har blitt motivert til å bidra til bærekraftige omstillinger i senere yrkesliv er det blandete svar. Det kommer blant annet frem at 1 av 10 svarer at de i stor grad har blitt motivert til å bidra til bærekraftige omstillinger i senere yrkesliv. 1 av 3 svarer at de ikke har blitt motivert til dette i det hele tatt.



Figur 5 I hvilken grad er du gjennom UV-studiene blitt motivert til å bidra til bærekraftige omstillinger i senere yrkesliv? Prosent. N=202

4.4 Spørreskjema til ansatte ved UV-fakultetet

Ansatte og relevante fagpersoner knyttet til Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo (UV-fakultetet), fikk også spørsmål om å delta i en spørreundersøkelse for å kartlegge erfaringer, opplevde utfordringer, og utviklingsmuligheter for bærekraft som tema innenfor forskning og undervisning. Invitasjon gikk ut på både norsk og engelsk og ble sendt 23. mai med to purringer. Undersøkelsen var et samarbeid mellom arbeidsgruppen for forskning og utdanning og ble sendt ut av administrasjonen sentralt på fakultetet. Den inneholdt både spørsmål om forskning og utdanning. Det er spørsmålene om utdanning som kommenteres nedenfor.

Til sammen var det 298 som mottok henvendelsen om å delta i spørreundersøkelsen. Fordi spørreundersøkelsen ba om personopplysninger (blant annet vitenskapelige publiseringer), ble deltakerne bedt om å samtykke til å innhente opplysningene og til å delta i følgeforskningsprosjektet. 47 deltok i undersøkelsen. norsk: 38, engelsk: 9). Dette er såpass lite antall at vi har valgt å ikke sette svarene opp i tabeller med prosentangivelser.

4.4.1 Har du vurdert å tematisere bærekraft i din undervisning og har du gjort det?

33 av 47 informanter opplyser at de har vurdert å tematisere bærekraft i sin undervisning og 25 at de har gjort det. De har ikke oppgitt noe om innhold, arbeidsmåter og mengde, men disse svarene viser likevel at flertallet av deltakerne i denne undersøkelsen oppgir at de faktisk inkluderer bærekraft som tema i sin undervisning.

4.4.2 Hva slags støtte ville du trenge for å bringe inn bærekraftstematikk i undervisningen og hva har du støttet deg på?

Her fordelte svarene seg bredt utover de 10 svaralternativene (kollegasamtaler, eksempler fra andres undervisning, administrativ støtte, kunnskap om bærekraftfeltet, at bærekraft er omtalt i emnebeskrivelsen, føringer fra ledelsen, studentinitiativer, ekstra tidsressurs, samarbeid med eksterne (ikke akademiske) og færre barrierer).

Det er likevel to kategorier som pekte seg ut, særlig tydelig knyttet til hva underviserne faktisk har støttet seg på, nemlig kunnskap om bærekraftfeltet (19 av 47 svar) og kollegasamtaler (14 svar). Fem benytter muligheten til å utdype svaret, og i tillegg til egen erfaring, kunnskap og forskning, trekker de fram samarbeid med andre institusjoner, felles undervisning om et tverrgående studieemne og initiativ fra masterstudenter.

4.4.3 Har du noen ønsker eller tips til andre om hva man bør tenke på når man integrerer bærekraft i undervisningen?

Her kommer det opp en rekke innspill. For det første understreker mange betydningen av å trekke inn samfunnsliv og hverdagserfaringer i undervisningen, ved hjelp av konkrete eksempler og saker fra nyhetsbildet. Perspektivmangfold framheves her, og alternative kunnskapsformer for eksempel fra urfolkstradisjoner. Betydningen av følelser og sansning er trukket fram sammen med et forslag om å la livets egenverdi få en grunnleggende og integrerende posisjon i utdanningen.

Også et kritisk perspektiv blir framhevet, i dette svaret som påpeker at undervisningen «må være noe mer enn ‘greenwashing’ og at man snakker om det fordi det er så i tiden. Det bør være noe mer enn at man knytter alt til temaet ‘bærekraftig utvikling’ i LK20.»

Betydningen av tverrfaglig samarbeid blir framhevet i flere svar, blant knyttet til en samundervisning på tvers av fagfelt. Noen melder om erfaringer med å integrere bærekraft i emner som det allerede undervises i uten at dette behøver å ta tid fra andre tema. Betydningen av studentinvolvering trekkes også fram.

Flere vektlegger at kompetanse blant ansatte må styrkes, for det første helt konkret i et forslag om å etablere webinar om bærekraft i utdanningsvitenskap for ansatte, dernest ved å la flere undervisere beskrive hva og hvorfor deres undervisning adresserer og har betydning for bærekraft. Ett svar viser også til emnet SUM4002B på UiOs Senter for utvikling og miljø (SUM) som handler om bærekraftig omstillingsledelse. Institusjonelle forhold trekkes inn, knyttet til å etablere strukturer som gjør det mulig å styrke bærekraftsperspektiver utover individuelle initiativer. Det er forslag om å samarbeide med eksterne aktører og med praksisfeltet. Også en synliggjøring med bærekraftpriser og insentivmidler blir nevnt i svarene.

4.5 Handlingsrommet til en bærekraftstrategi: Lektorprogrammet som eksempel

Et viktig spørsmål i forbindelse med utviklingen av en bærekraftstrategi er hvilket *handlingsrom* etablerte strukturer gir for å etablere og styrke bærekraftsperspektiver i studieprogrammene.

For å belyse dette spørsmålet som naturligvis ikke har ett svar, men mange svar, valgte vi ut en konkret case, nemlig Lektorprogrammets samarbeid med andre aktører på UiO i utviklingen av emneporteføljen som tilbys studentene knyttet til 60-studiepoengsgrupper og 80-studiepoengsgrupper innenfor de enkelte fagdidaktiske fagene. Programmet eies av Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, men det er et samarbeid mellom fem fakulteter og ulike institutter på UiO. ILS har et koordineringsansvar. Dette innbefatter blant annet å avholde møter med fagansvarlige fra de ulike fagmiljøene som tilbyr disiplin-faglige emner knyttet til det enkelte

skolefag. I dette møtet deltar faglig leder av Lektorprogrammet, fagdidaktikere fra ILS, en koordinator fra det enkelte fakultet og representanter fra de ulike disiplin faglige miljøene. Da disse møtene ble gjennomført våren 2022, var konsekvensene av fagfornyelsen for emneporteføljen et viktig tema. I LK20 blir blant annet bærekraftig utvikling innført som et tverrfaglig tema i en rekke fag.

Et parintervju ble gjennomført med faglig leder og koordinator for Det humanistiske fakultet der denne møteplassen var tema. Her ba vi informantene dele refleksjoner om handlingsrommet som dette møtet mellom ulike fakulteter representerer og hva en bærekraftstrategi ved UV kan bety i denne sammenhengen. I intervjuet kom det fram at strategien formelt sett i dag ikke kan hente støtte i den nasjonale rammeplanen for lektorutdanning, men den vil kunne finne gjenklang i andre initiativer både ved UiO og knyttet til læreplanutviklingen i skolen. Det er dette vi her går nærmere inn på.

4.5.1 Nasjonal rammeplan

I intervjuet klargjorde faglig leder at den eneste formelle føringen for koordineringsmøtene er gitt av den nasjonale rammeplanen for lektorutdanning og læringsutbyttebeskrivelsene der. Her har han stanset opp ved et sentralt anliggende som han valgte å ta opp på møtene, nemlig knyttet til å ivareta samisk innhold.

Den eneste innholdsmessige føringen er at all lærerutdanning skal dekke samiske temaer. Det har jeg passet på å spørre alle fagmiljøer om blir dekket i studieemnene - samisk kultur, historie, språk, litteratur, religion, osv. Ellers er jo læringsutbyttet i stor grad knyttet til profesjonsfaget. Det er lite i læringsutbyttet i forskriften som beskriver disiplin fagene, fordi man vet ikke hvilke fag dette er. Formuleringene må derfor være overordnede, for forskriften er lik for alle fag.

Utover dette understreket faglig leder at eierskapet til de enkelte emnene er noe fagmiljøene på de enkelte fakultetene selv sitter på.

Innholdet i 60- og 80-gruppene fra disiplinfagene er det altså de enkelte fakultetene som bestemmer. De råder over innholdet i emnene og emnesammensetningen. Den vedtas formelt av programrådet [for Lektorprogrammet], men etter forslag fra fagmiljøene selv. Så dersom UV har en bærekraftstrategi, kan UV likevel ikke pålegge HF å følge den i sittemnevalg. UV har ikke noen overmyndighet over innholdet i disiplinfagene for emnene i disiplinfagene skal inngå både i Lektorprogrammet og i fakultetenes egne studieprogrammer.

I dette bildet har UVs bærekraftstrategi altså lite å si dersom den bryter med prioriteringer på andre fakulteter, men faglig leder framhevet like fullt at den kan ha en bevisstgjørende funksjon.

4.5.2 Skolens læreplaner

HF-koordinatoren la vekt på at utover den nasjonale forskriften for Lektorprogrammet, gir også skolens læreplaner føringer for hva som tas opp i disse møtene.

Men vi har jo også forholdt oss til læreplanene ute i skolen, som også sånn sett er førende. Der er det en del temaer som kommer opp som er relevante og, hvis vi er inne på bærekraft, er jo det et tema som nå er relevant inne i skolen. Det er skrevet inn i de nye læreplanene og blir da nødvendigvis et tema i tenkningen rundt emneporteføljen for de ulike emnene.

På den måten vil prioriteringer av innholdet i læreplanene ha innflytelse på hva som tas opp på disse møtene, avhengig av hva fagdidaktikerne som deltar velger å løfte fram. Her viser det seg dermed et handlingsrom knyttet til hvordan fagdidaktikerne fortolker læreplanene og hvilken betydning de velger å gi bærekraft som tema.

4.5.3 Betydningen av HFs strategiarbeid

HF-koordinatoren viste også til HF-fakultetets arbeid som gir føringer om å prioritere bærekrafttematikken.

En del av underviserne og de emneansvarlige tenker eller jobber i den retningen allerede. På HF er det en klart uttalt bærekraftstrategi nå, som tas opp i veldig mange fora.

Indirekte framstår dette arbeidet som betydningsfullt også for det som skjer i koordineringsmøtene ledet av ILS. HF-koordinatoren viste til hvordan strategiarbeidet ved HF nå utvikler seg videre og har

materialisert seg også allerede i en tverrfaglig emnegruppe innen bærekraft, som ikke har noe med Lektorprogrammet å gjøre som sådan, men en del av dem som deltar i disse møtene som vi har hatt og skal ha, de sitter jo med denne bærekraftstrategien i bakhodet hele veien. Der kommer vi inn på emneutformingen. Bærekraftstrategien [til HF] vil kunne ha innflytelse når de foretar revisjoner av emnene som også inngår i Lektorprogrammet. Og derfor tenker jeg at når bærekraft blir et tverrfaglig tema i disse koordineringsmøtene vi har, gir det en gjenklang hos de som har fått dette med seg, av fakultetets undervisere.

4.5.4 Betydningen av UiOs klima- og miljøstrategi

HF-strategien over er en konkretisering av UiOs klima- og miljøstrategi og på den måten møter ulike strategier hverandre. UiOs klima- og miljøstrategi ble vedtatt i februar 2022 og har altså allerede fått betydning på HF. Uten å være et sentralt tema i intervjuet, understreker slike forbindelser betydningen av at UVs bærekraftstrategi utvikles i nær sammenheng med UiOs klima- og miljøstrategi.

4.5.5 Oppsummering

Dette eksempelet får godt fram hvordan fraværet av bærekraftperspektiver i overordnede styringsdokumenter har betydning for hvilke føringer som blir lagt for utviklingen av studieprogrammene ved UiO. Her framstår den nasjonale rammeplanen for Lektorprogrammet som tyngre enn en bærekraftstrategi som måtte utvikles på institusjonsnivå. Fagmiljøenes autonomi og selvstendige handlingsrom blir også tydelig i eksempelet. Dette viser betydningen av hvilke fortolkninger og prioriteringer som gjøres her.

Samtidig er det rommet som koordineringsmøtene mellom ILS og fagmiljøene på de ulike fakultetene representerer, preget av en rekke forventninger og føringer. Viktig er skolens læreplaner der bærekraftig utvikling nå er innført som et tverrfaglig tema. Sentralt er også UiOs klima- og miljøstrategi som nå initierer initiativer i ulike fagmiljøer og som gjør at en bærekraftdiskurs vinner gjenklang i ulike fagmiljøer. I hvilken grad koordineringsmøtene for Lektorprogrammet utvikler seg til å bli et sted der man drøfter hvordan bærekrafttemaet kan styrkes i emneporteføljen i Lektorprogrammet og dermed også i studieprogrammene ved de enkelte fakultetene, handler blant annet om hvordan ILS velger å ramme inn og forstå sin koordineringsoppgave. Overordnet sett handler det også om hvilken innflytelse UiOs klima- og miljøstrategi får for programutviklingen av studiene i årene som kommer. Her kan UV gjennom Lektorprogrammet ha en nøkkelrolle å spille.

4.6 Bærekraft i utvalgte studieprogrammer ved UV-fakultetet

Som vi har vært inne på, har vi i kartleggingen av status for utdanningene ved UV valgt ut det studieprogrammet på masternivå på hvert institutt som samler flest studenter, og undersøkt disse. På IPED var dette Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet (KULA), på ISP Fordypning i psykososiale vansker og på ILS Lektorprogrammet med kombinasjonen nordisk (80-gruppe) og samfunnsfag (60-gruppe) der masterstudiet inngår i et samlet 5-årig løp.² Vi har med utgangspunkt i bærekraftsrammeverket sett nærmere på studieemnene med læringsutbyttebeskrivelsene (se 1.3.4 over) og konsultert pensumtitler for å gjøre undersøkelsen noe rikere. I tillegg har vi gjennomført kvalitative intervjuer av studenter og ansatte.

² På ILS er det høsten 2022 21 lektorprogramstudenter på siste året med fagkombinasjonen samfunnsfag (80-gruppe) og nordisk (60-gruppe). 14 studenter har kombinasjonen nordisk (80-gruppe) og samfunnsfag (60-gruppe) som et par av studentene i gruppeintervjuet (se under) komme

4.6.1 Kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet

Studieretningen kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet (KULA) er et fulltidsstudium over fire semestre på masternivå med 120 studiepoeng som tilbys av Institutt for pedagogikk. I den overordnede læringsutbyttebeskrivelsen som er publisert på UiOs nettsider heter det at KULA «gir deg en bred akademisk kompetanse innenfor fagfeltet kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet. Den gir deg en bevissthet på fagpedagogens profesjonelle rolle i arbeidslivet og samfunnsansvar.» Dette er altså en pedagogisk utdanning som retter seg mot arbeidslivet.

Bærekraft i læringsutbyttebeskrivelsene

Studieretningen består av ett emne på 15 studiepoeng (PED4011), 5 emner på 10 studiepoeng (PED4401, PED4402, PED4403, PED4404 og PED4405), 2 praksisperioder på til sammen 10 studiepoeng (PED4481, PED4482) og en masteroppgave på 45 studiepoeng (PED4491). Læringsutbyttet beskrives både i en overordnet tekst for hele studieprogrammet og i presentasjonen av de enkelte emnebeskrivelsene.

Disse beskrivelsene av både studieprogrammet og de enkelte emnene er preget av generelle, overordnede formuleringer som i utgangspunktet ikke vender seg mot kunnskaper og kompetanser i bærekraftsrammeverket. Bærekraft som begrep blir ikke brukt og det blir ikke referert til det aktuelle kunnskapsinnholdet. Men heller ikke andre konkretiseringer gjøres i læringsutbyttebeskrivelsene. Positivt kan dette forstås som et uttrykk for at KULA er åpen for bredden av problemstillinger som krever kunnskapsutvikling og læring i arbeidslivet.

fra. På ISP er det høsten 2022 43 studenter på første året i Fordypning i psykososiale vansker. På andre året går det 48 studenter. På IPED var det 2021/2022 19 studenter som startet på KULA, tallet for 2022/2023 er 22. Inneværende studieår er det studieprogrammet Pedagogisk-psykologisk rådgivning som samler flest studenter på IPED (26 studenter).

Det er mulig å gjenfinne noen av kompetansene som bærekraftsrammeverket framhever, både knyttet til strategisk tenkning og samarbeid. Et eksempel er ‘vise evne til samarbeid med andre i utforsking og løsning av faglige problemstillinger.’ (overordnet studiebeskrivelse, generell kompetanse). Også kritisk tenkning blir nevnt flere steder, til dels i sammenheng med refleksivitet, som her: ‘Du skal kunne reflektere kritisk over egen og andres kunnskapsproduksjon, samt over vitenskapsteoretiske og forskningsetiske spørsmål’ (PED4011, generell kompetanse). Integrert problemløsning kan gjenfinnes i ‘vilkår for tverrprofesjonelt arbeid’ spesielt knyttet til ekspertfellesskap (PED4003). Ingen steder er disse kompetansene knyttet til en bærekrafttematikk, de framstår som generelle, generiske og vagere enn det som trer fram i bærekraftsrammeverket. Samfunnsansvar er omtalt i den overordnede beskrivelsen av KULA der det heter at studenten etter fullført studium skal ‘vise bevissthet om fagpedagogens profesjonelle rolle i arbeidslivet og hans/hennes samfunnsansvar.’ I de konkrete studieemnene er samfunnsansvar ikke nevnt.

En gjennomgang av pensumlitteraturen på de ulike emnene bekrefter langt på vei inntrykket over. Det er mulig å gjenfinne flere av de generiske kompetansene i litteraturen som er oppgitt, ikke minst strategisk tenkning knyttet til læringsprosesser på arbeidsplasser, men i liten grad rettet mot bærekraftsfeltet og kunnskapsområder i bærekraftsrammeverket. Et unntak er PED4404 som handler om læringskulturer, ledelse og deltakelse i arbeidslivet. Under deloverskriften ‘Learning & creativity that matters: Building sustainability engagement’ er det fire tekster, blant annet en artikkel om bærekraftig innovasjon innenfor rammen av det grønne skiftet. På det samme emnet trekkes også mangfoldstematikken inn i pensum under deloverskriften ‘Diversity and participation in organizations.’ Disse perspektivene ser ikke ut til å adressere global rettferdighet eller økologisk krise.

Bærekraft i studentintervjuet

Ut fra læringsutbyttebeskrivelsene er det ikke overraskende at de tre studentene som – helt på tampen av masterstudiet – deltok i et gruppeintervju, i utgangspunktet ikke så sammenhenger mellom bærekraft og studiet de nå var i ferd med å avslutte. Pensumet i PED4004 som vist til over, kan ha kommet til etter at disse studentene tok dette emnet.

Studentene hadde ikke fått med seg at bærekraft var en tematikk som var blitt adressert i KULA, og da de forsøkte å reflektere over det, knyttet de først og fremst bærekraft til en

kvalitet ved studieprogrammet, altså hvorvidt studiet var i stand til å gi studenter et grunnlag for en framtidig jobbkarriere. En av dem konstaterte rett og slett:

Du kan jo si at da jeg leste mailen fra deg, altså bærekraft, da blir jeg heller bare sånn spørrende til hva er det det egentlig betyr, da, fordi det er jo et stort ord og vi har jo ikke diskutert det i vår studiesammenheng. Så da blir det sånn: Hva mener dere med bærekraftsstrategi? Jeg har aldri hørt om at KULA eller fakultetet har diskutert det på noe som helst nivå.

I samtalen viste det seg etter hvert at flere av studentene likevel var blitt eksponert for problemstillinger knyttet til miljø og bærekraft, og dette skjedde primært i praksis. Dette kom først opp da bærekraft ble mer tydelig innholdsbestemt i intervju spørsmålene, for eksempel knyttet til klima og miljø. Én student viste til en praksisperiode i et oljeselskap som nå legger planer om å gå helt over til fornybare energikilder. En annen hadde vært i en HR-avdeling på en asfaltbedrift som nå satset på bærekraftig asfalt og resirkulering av asfalt. Utfordringer knyttet til mangfold og inkludering var blitt synlig for en student i praksis i en bedrift som hadde kontorer i mange land og der kulturkonflikter meldte seg.

Studentene meldte at mangfold og inkludering i noen grad var et tema i studieemnene, men for øvrig erfarte de at kunnskapsinnhold knyttet til bærekraft knapt var blitt adressert. Klima var nevnt i en forelesning om megatrender (PED4402), men uten at studentene i utgangspunktet trakk linjer til bærekraft. Det kan se ut til at studentene tilbake på campus i liten grad har fått hjelp til å bearbeide og integrere erfaringer fra praksis. Undervisningen og studielitteraturen legger ikke opp til å trekke slike forbindelser.

Bærekraft i intervjuet med ansatte

Vi intervjuet også to vitenskapelige ansatte med fagansvar for KULA sammen med vedkommende som er ansvarlig for praksis. Informantene opplyste om at de ikke hadde ansvar for og oversikt over hele emnet. De var også tydelige på at studieemnet nå er gjenstand for evaluering og endring.

Interessant i dette intervjuet var hvordan bærekraft ble knyttet til kjernen av studieprogrammets formål. Her skjedde det altså en fortolkning som synliggjorde KULA sin

relevans for bærekraft, med et klart fokus på kvalifisering for endrings- og utviklingsarbeid, uttrykt slik av den ene fagansvarlige.

Så, hvis vi tenker bærekraft litt vidt, videre enn grønn omstilling og klimaproblematikk – selv om det inkluderer det, óg, selvfølgelig, som viktige aspekter – så mener jeg jo at bærekraftig utvikling har veldig mye å gjøre med vilkår for deltakelse, endringskompetanse, omstillingsevne, og hvordan man kan jobbe med tilpasning til stadig nye utfordringer. Så jeg vil vel si at i kjernen av KULA ligger nettopp å kvalifisere folk for typer av endrings- og utviklingsarbeid. Så det generiske, sånn sett, har veldig mye med bærekraft å gjøre. Dette er jo også et læringsperspektiv.

Praksisansvarlig la på sin side vekt på de endringene som nå skjer i arbeidslivet og som er sentrale for KULA, knyttet til et bærekraftig samfunn.

Hele arbeidslivet er igjennom en større omstilling, og du trenger kompetanse og medarbeidere som behersker å kunne «gjøre» den omstillingen, enten det er teknisk, teknologisk, digitalt, eller gjennom pedagogiske verktøy, verdier, verdibasert. Ja, ha metoder og verktøy for det, og dét tenker jeg KULA svarer på.

I intervjuet ble informantene bedt om å kommentere inntrykket av at studentene manglet et språk til å reflektere over praksiserfaringer som uttrykker transformasjonsprosesser i bærekraftig retning. Her ble det vist til at studentene trolig ikke hadde hatt det reviderte PED4404, der det nå er en gjesteforeleser som tar opp 'Sustainable working life'. Samtidig ble betydningen av språkliggjøring og tydeliggjøring bragt videre i diskusjonen om hvordan bærekraftperspektiver kunne styrkes i KULA. Dette handler også om hvordan programutvikling finner sted i en vekselvirkning mellom fakultet og praksisfeltet. Det ble lagt vekt på at programutviklingen reflekterer endringer på praksisfeltet, men at det er praksisfeltet som er driveren her, uttrykt slik av den engelsktalende fagansvarlige.

I believe that within a couple of years, the tasks of our students also actually need to involve their "praksis"-places; there will be some kind of degree of sustainability issues in the tasks that they will need to perform. So this development of sustainability issues in KULA and, I believe, also in the faculty, it also comes with a society with

the challenges that we are faced with. But it is a long way, in the way that the firms drive it, they are the drivers now, actually, of sustainability.

Samtidig var det også klare tanker om hvordan KULA kan utvikles videre i møte med bærekraftutfordringene, formulert slik av den ene fagansvarlige.

Jeg tenker at for det første kan vi flette inn begrepet tydeligere, og bruke begrepet og knytte det til de fenomenene og prosessene som vi er opptatt av å understøtte akademisk. Så det er nå én ting. Og så tror jeg at vi kan få det mer konkret inn i casematerialet med eksempler fra praksisplasser og andre arbeidskrav, kanskje. Ting som har med grønn omstilling å gjøre. Og så er det jo et større arbeid også, som vi har vært involvert i, på hvordan vi kan tydeliggjøre for studentene hvilken kompetanse de utvikler gjennom programmet, og hvordan de kan lære seg å snakke om og være tydelig på hva de kan.

Nøkkelhensyn er her tydeliggjøring, profilering og kopling av bærekraft til fenomener og prosesser som studentene uansett møter i studiet. Et annet spørsmål som kom opp, handlet om bærekraft som et normativt begrep, i KULA-sammenheng koplet sammen med innovasjon.

I think we can start to see that, in the future, in a way, we might need even this kind of normative innovation concept in which we kind of mainly focus on that: Innovation goals need to be sustainability goals; green goals; sustainability goals. That increasingly, organizations need to transfer to that direction. That in all their innovation goals, there need to be this green sustainability goal. It needs to be somewhere, somehow. So I see this as the direction we're going now.

Denne koplingen av normativitet og innovasjon, mente denne fagansvarlige, utfordrer et forskningsfelt som tradisjonelt ikke har tatt normativt stilling, noe hun påpekte ikke bare berører KULA, men involverer akademia mer generelt.

4.6.2 Fordypning i psykososiale vansker

Fordypning i psykososiale vansker inngår i masterprogrammet i spesialpedagogikk som en av fem fordypningsmuligheter. Masterprogrammet er et fulltidstudium over to år med et omfang

på 120 studiepoeng. I presentasjonen av emnet heter det at det «bygger på en relasjonell forståelse av psykososiale vansker» som vektlegger «miljøets sentrale betydning for barn og unges psykososiale situasjon, med fem hovedområder der tre dem adresserer psykososiale vansker direkte, og de to andre handler om henholdsvis kropp og læring og deltakelse i fellesskap.

Bærekraft i læringsutbyttebeskrivelsene

Selve masterprogrammet består av to fellesemner på 20 studiepoeng hver (SPED4002 og SPED 4010). Fordypningen består av ett emne på 40 studiepoeng over to semestre (SPED4300), samt masteroppgaven på 40 studiepoeng. Vi har her sett på fellesemnene i masterprogrammet, samt fordypningsemnet knyttet til psykososiale vansker.

Bærekraft er ikke nevnt som begrep i læringsutbyttebeskrivelsene, og programmet adresserer heller ikke klima, miljø og global rettferdighet. Mangfoldstematikken viser seg i det femte hovedområdet i SPED4300 som omhandler «deltakelse i sosialt fellesskap med fokus på temaene ensomhet, sosialisering, respekt og sosiale kompetanse.» En del av kompetansen er opplagt knyttet til problemløsning her uttrykt som en 'selvstendig yrkesutøvelse' med 'evne til å forstå, analysere, igangsette, og evaluere tiltak overfor barn og unge med psykososiale vansker' (SPED4300, generell kompetanse). Det sies ikke eksplisitt, men det er nærliggende å forstå dette som en integrerende kompetanse som involverer anvendelse av ulike kunnskapsområder. Men den er altså ikke rammet inn av et bredere bærekraftperspektiv. Vi har i læringsutbyttebeskrivelsene ikke identifisert noen mål som handler om samfunnsmandat eller samfunnsansvar. Pensumlitteraturen på SPED4300 bekrefter og utdyper dette bildet med stor vekt på forebygging og behandling av ulike atferdsvansker, og enkelte tekster som også bringer inn perspektiver på sosioøkonomisk status og sosial ulikhet.

Bærekraft i intervjuet med ansatte

I gruppeintervjuet med de vitenskapelige ansatte – én var emneansvarlig og de to andre fagansvarlige og bidragsyttere til undervisningen, gav informantene uttrykk for at fordypningen rommet perspektiver som var aktuelle for bærekraft, blant annet knyttet til å fremme et godt arbeidsmiljø.

Jeg tenker at egentlig så har programmet, implisitt, stor betydning for bærekraft. Nå går folk ut herfra med kompetanse om mental helse og psykososiale vansker, som de kan ta med seg inn i arbeidslivet, hvor det kan være med å bidra til et godt arbeidsmiljø.

Like sentralt var målsettingen om at studentene gjennom studiet kunne bidra til at barn og unge mestrer livene sine.

Og for at barn med psykososiale vansker skal beherske sin hverdag, trenger de folk med kompetanse på deres vansker. Og de som kommer herfra, får det gjennom utdanningen. Og på en indirekte måte bidrar de til at barn og unge kan mestre skole og hverdag bedre. Jeg tenker at det er viktig med tanke på bærekraft, da. Fordi det bidrar til gode samfunnsborgere på sikt som bidrar til samfunnet som helhet da, for å snakke i litt store ord.

Sentralt i samtalen stod bærekraft som en dimensjon ved studiet som er *implisitt* til stede. Uttalt står det lite eller ingenting om bærekraft i læringsutbyttebeskrivelsene. Men fagpersonene oppfattet likevel at studiet angår bærekraftdiskursen. Da de forsøkte å bestemme bærekraftsbegrepet nærmere, var det blant annet med vekt på at kunnskap fra studiet kunne leve videre etterpå.

Hvis man tenker at her kan vi være med å utdanne praktikere som kan komme ut i et felt og justere på en negativ utvikling hos et barn som kanskje har hatt et dårlig oppvekstvilkår, så vil jo forhåpentligvis den *inputen* som vi bidrar med her, som vi sår inn i praktikerne, kunne leve videre av seg selv på et vis og ha en *impact* fremover. Og hvis jeg skal pakke ut det, så tenker jeg for min del på det som bærekraft. Og som noe som er "sustained" og som ruller...

Underveis i intervjuet knyttet informantene også fordypningen i psykososiale vansker til begreper som inkludering og mangfold, som en del av den spesialpedagogiske kompetansen. Betydningen av integrasjon og systemtenkning ble forankret i beskrivelser av det tverrfaglige miljøet på ISP, med pedagoger, psykologer, sosiologer og økonomer.

Et viktig tema i intervjuet ble fagpersonenes innflytelse på utviklingen av studieprogrammet, uttrykt av emneansvarlig på denne måten:

[D]et er klart at vi har en del rammer å forholde oss til, men vi endrer også litt på pensum og tilnærming ut fra hva slags kompetanse vi har tilgjengelig i forskergruppa eller blant dem som underviser på den enkelte fordypningen. Sånn som nå når en ny kollega kommer inn, så kommer vi sikkert til å tilpasse programmet til noe han har ekspertise til, som passer innunder vår fordypning.

Den nye kollegaen som er omtalt i sitatet, ble spesielt trukket fram fordi vedkommende hadde kompetanse innenfor klima og miljø, noe de andre tre manglet. Denne påpekningen synliggjør betydningen av faglige ansattes bakgrunn og kompetanse for innholdet i studieemnene og utviklingen av dem, viktig både for videreutdanning og rekruttering.

Et annet tema som ble trukket fram, var betydningen av en etisk tilnærming som i dag er lite vektlagt. Igjen ble det vist til en nyansettelse, her av en stipendiat i etikk, som tydeliggjorde at studiet kan trenge å sette problemstillinger inn i en større sammenheng. I dag arbeides det nokså direkte og konkret med problemer som rommer etiske og moralske problemstillinger. Dette bredere perspektiv ble også knyttet til selve bærekraftstrategien.

Tingene som vi snakker litt om nå, implisitt, hadde vært spennende å ha tenkt i en sånn eksplisitt ramme hvor du ser at ting står i en større sammenheng. Og innenfor et slikt begrepsapparat som den bærekraftstrategien, tenker jeg.

Holdningen til en bærekraftstrategi var åpen og pragmatisk, oppsummerende uttrykt på denne måten av en av informantene.

Jeg tenker at hvis det er meningen at bærekraft skal være et helt sentralt begrep for Universitetet i Oslo generelt og for UV også, så blir det viktig å tenke på hvordan en kan romme det, da, innenfor vårt felt også. Og vi har jo sagt en del om det nå, som du nevnte med inkludering og mangfold, og ivareta barn og psykososiale behov på skole og i barnehage. At bærekraft gjennom det, kan være et begrep som rommer vårt fagfelt, da.

4.6.3 Lektorprogrammet med nordisk (80-gruppe) og samfunnsfag (60-gruppe)

Lektorprogrammet ved ILS (master, 5 år) er et fulltidsstudium over ti semestre. Fagmiljøer fra fem ulike fakulteter (SV, HF, TF, MN og UV) samarbeider om programmet og UV har det overordnede ansvaret. Lektorprogrammet er en profesjonsutdanning som kvalifiserer til undervisning på ungdomstrinn, videregående skole og voksenopplæring.

I tillegg til spesialisering i to undervisningsfag, består programmet av profesjonsfaget som går på tvers av spesialisering i undervisningsfag. Profesjonsfaget undervises ved ILS og omfatter pedagogikk, fagdidaktikk og praksis og er bygget opp av ulike emner.

Bærekraft i læringsutbyttebeskrivelsene

I den overordnede teksten om Lektorprogrammet som er publisert på UiOs nettsider, heter det at Lektorprogrammet gir «undervisningskompetanse i to skolefag og forskningsmetodisk kunnskap som du kan støtte deg på i din faglige utvikling. Du lærer ulike perspektiver på undervisning som du kan ta i bruk for å motivere elevene til å tilegne seg fagstoffet med undring og nysgjerrighet. Dette er kjernen for elevenes faglige og personlige utvikling og dannelse.»

De overordnede læringsutbyttebeskrivelsene ved studieprogrammet er preget av generelle formuleringer som i utgangspunktet ikke vender seg mot kunnskaper og kompetanser i bærekraftrammeverket. Bærekraft som begrep blir ikke brukt og refereres heller ikke til i det aktuelle kunnskapsinnholdet. Samtidig kan dette forstås som et uttrykk for at programmet favner bredt og skal kunne omfatte bredden av kunnskapsinnhold og kompetanser som kreves av en lektor i fremtidens skole. Samtidig ser flere av de overordnede læringsutbyttebeskrivelsene ut til å forutsette kompetanser i bærekraftrammeverket, som for eksempel «bidra til innovasjonsprosesser og nytenkning og gjennomføre profesjonsrettet faglig utviklingsarbeid og legge til rette for at lokalt arbeids-, samfunns- og kulturliv kan involveres i opplæringen». Dette involverer kompetanser til både systemtenkning, strategisk tenkning, samarbeid og integrert problemløsning. Også kritisk refleksjon nevnes flere steder: «opptre profesjonelt og kritisk reflektere over og analysere faglige, profesjonsetiske, forskningsetiske og utdanningspolitiske spørsmål og problemstillinger».

Vi har sett nærmere på læringsutbyttebeskrivelser i emner som ligger under masterspesialiseringen i Nordisk (80) og Samfunnsfag (60). Vårt utvalgskriterium har vært spesialiseringen som har størst studentgjennomstrømning. Her har vi gått inn på beskrivelsene i masteremnene NDID4001 og NDID4002 som tilbys av ILS. (Studenter kan også velge å skrive en nordisk master ved Institutt for lingvistiske og nordiske studier, som vi ikke har inkludert her.) Disse masteremnene nevner ikke bærekraft, og beskrivelsene er holdt på et generelt nivå der heller ikke kompetanser fra bærekraftsrammeverket trer fram, bortsett fra kritisk refleksjon som flere steder er nevnt.³ Pensumlitteraturen bringer ikke mye nytt inn, men det er tekster som kan knyttes eksempelvis til samarbeid og å kunne ta andres perspektiv. Og det er opplagt metodisk orienterte artikler som kan trekkes inn i en bærekraftundervisning, for eksempel knyttet til bruk av skjønnlitterære samtaler. Men kunnskapselementene i bærekraftsrammeverket er ikke berørt.

I tillegg har vi sett på emnene PROF1015, PROF3025 og PROF4045 som gir 10 studiepoeng hver og undervises henholdsvis 3., 6. og 7. semester. Samlet utgjør disse tre emnene profesjonsfaget i det femårige Lektorprogrammet ved ILS. Ingen av disse emnene nevner bærekraft i læringsutbyttebeskrivelsene, og heller ikke klimakrise, biologisk mangfold eller global rettferdighet. Men på PROF3025 er mangfoldstematikken framhevet med vekt på kunnskaper og evner til å etablere et godt psykososialt læringsmiljø uten mobbing. Evne til refleksjon er nevnt som en generell kompetanse, samt samarbeid med ulike aktører i skoleverket. På PROF4045 vektlegges å «kritisk reflektere over faglige, profesjonsetiske og fag- og utdanningspolitiske spørsmål», som involverer både normativitet, refleksivitet og selvbevissthet, sentrale kompetanser i bærekraftsrammeverket.⁴ Dette kan også romme

³ Som nevnt nedenfor deltok studenter med 80-gruppe i samfunnsfag (og 60-gruppe i nordisk) i gruppeintervjuet vi gjennomførte med lektorprogramstudentene. Det er derfor relevant å kort omtale de to samfunnsfagdidaktiske emnene i masterspesialiseringen. SDID4001 med et overordnet perspektiv ser i begrenset grad ut til være orientert mot bærekraft, mens perspektivet er tydeligere inne i SDID4002 med en vekt på deltakelse og medborgerskap orientert mot flere sentrale kompetanser i bærekraftsrammeverket. I pensumlitteraturen er denne prioriteringen reflektert i flere artikler som eksplisitt adresserer bærekraft som anliggende for samfunnsfagdidaktikken. Denne studentgruppen kan ikke velge masterprogrammer på andre fakultet.

⁴ PROF-emnene består av pedagogikk og fagdidaktikk knyttet til en rekke ulike fagdidaktiske fag med et innhold som bare i begrenset grad blir synlig i de generelle læringsutbyttebeskrivelsene i PROF-emnene. Ut fra pensum i norskdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk får studenter med nordisk (80) og samfunnsfag (60) på PROF4045 i

samfunnsansvar, som på PROF3025 også kan knyttes til et mål om ‘kunnskaper og forståelse av skolens mandat og verdigrunnlag, samt opplæringsløpet’.

PROF-emnene består av pedagogikk og fagdidaktikk knyttet til en rekke ulike fagdidaktiske fag med et innhold som bare i begrenset grad blir synlig i de generelle læringsutbyttebeskrivelsene i PROF-emnene. Ut fra pensumlitteraturen i norskdidaktikk og samfunnsfagdidaktikk får studenter med nordisk (80) og samfunnsfag (60) på PROF4045 i to artikler i samfunnsfagdidaktikk tilgang til perspektiver på bærekraft. Dessuten er mangfoldsperspektivet tematisert. I norskdidaktikk er ikke bærekraft markert, men det er en artikkel om samiske forhold som i FN-sammenheng ofte regnes inn under bærekraftagendaen og som i vårt bærekraftsrammeverk kan knyttes til ivaretagelsen av mangfold.

Bærekraft i studentintervjuet

Kun én student, Hanne, meldte seg til gruppeintervjuet fra masterspesialiseringen i norsk/nordisk med samfunnsfag som 60-gruppe. Vi rettet derfor en henvendelse også til studenter i masterspesialiseringen samfunnsfag og norsk, med spørsmål om to studenter herfra ville stille til gruppeintervju. To studenter, Marie og Kim, meldte seg raskt, og vi gjennomførte dermed et gruppeintervju med tre studenter – fra to ulike spesialiseringer, men med samme fagkombinasjon.

Det viste seg å være en betydelig forskjell mellom å ha norsk eller samfunnsfag som 80-gruppe, men også mellom norsk og samfunnsfag i profesjonsfaget. Hanne med norsk som 80-gruppe slo fast at hun ikke hadde “hatt like store muligheter” som de to andre. Hun hadde støtt på økokritikk da hun tok et litteraturemne på Institutt for lingvistikk og nordistikk, men ellers ikke møtt på bærekraft direkte i faglige sammenhenger. Mens i samfunnsfagdidaktikk er det på masternivå mulig å fordype seg i bærekraftdidaktikk innenfor et

flere artikler i samfunnsfagdidaktikk tilgang til perspektiver på bærekraft. I norskdidaktikken er ikke bærekraft markert, men det er inne en artikkel orientert mot samiske forhold som i FN-sammenheng faller inn under bærekraftagendaen.

samfunnsfagdidaktisk emne. Dette hadde Marie gjort, og hun skrev også en masteroppgave med en uttalt bærekrafttematikk og framstod med et tydelig eierskap til feltet.

Samfunnsfaget sitt formål er på en måte at du skal danne elevene til å bli aktive medborgere, altså at en skal gjøre aktive handlinger i samfunnet. Eller når det gjelder samfunnsdeltagelse, og da handler det om hvordan vi kan gjøre de, utruste elevene, og danne de til å gjøre gode bærekraftige valg. Så det er ganske sentralt i samfunnsfaget.

Danningsperspektivet som Marie framhevet, ble også trukket fram av Kim, og styrker inntrykket av at dette er en tilnærming som studentene har et aktivt forhold til og tolker bærekrafttematikken i lys av.

Samtidig etterlyste alle muligheter til å arbeide tverrfaglig med bærekrafttematikk i studiet, noe Marie hadde fått anledning til da hun tok emnet Bærekraftig omstilling på SUM (Senter for utvikling og miljø) som var svært tverrfaglig. Hun lærte mye av

å møte andre studenter, fordi målet med hele kurset var at vi skulle lære oss at vi fra ulike profesjoner skulle lære oss å snakke sammen om praktiske utfordringer i samfunnet. Og det synes jeg det har vært mangel på ellers på universitetet.

Muligheten for integrasjon mellom disipliner, institutter og fakulteter på bærekrafttemaer, ble framholdt som et sterkt ønske blant de tre studentene:

Tenk om vi kunne tatt emner på Geologisk institutt for eksempel, uten å være realfagstudenter. Det er stort potensiale i å ha sånne type videreutdanninger som Honour Certificate (HF), som er tverrfaglige, men nå er de tilgjengelig for de aller færreste.

Studentene reflekterte over erfaringer fra praksis, og her hadde Kim ikke opplevd at Oslo-skolen hadde noe særlig fokus på bærekraft som problematikk, mens Hanne framhevet at det særlig var elevene som var opptatt av det. Marie hadde erfart at det hadde vært mye snakk om bærekraft, men at individperspektivet dominerte.

«Men det er på en måte ikke elevene sitt ansvar alene å løse bærekrafttematikken. Jeg føler at foreldregenerasjonen som har skapt problemene, kaster byrden over på de yngre. At ‘nå skal dere løse problemene og hvordan kan vi danne dere til å bli de som løser de problemene som vi har skapt’, på en måte. Og at vi sitter på universitetet og kokkelerer på teoretiske spørsmål som vi lett kunne gjort noe praktisk med.»

Hun løftet istedenfor fram et systemperspektiv som hun hadde sett lite av i emnene i studiet, noe som ble støttet opp av både Kim og Hanne. Samtidig etterspurte alle tre større grad av handlingsorientering også i studietilbudene ved UV.

Bærekraft i intervjuet med ansatte

Vi gjennomførte et gruppeintervju med faglig leder som også var norskdidaktiker, en pedagog og en samfunnsfagdidaktiker. De underviste alle på profesjonsemnene PROF3025 og PROF4045, pedagogen hadde også et emneansvar for disse emnene.

Et bredt og et smalt bærekraftsbegrep

Intervjuet bekreftet inntrykket av bærekraft i emnebeskrivelser, pensumlister og intervjuet med studentene. Bærekraft som tema er tydelig adressert i samfunnsfagdidaktikk, men er i liten grad eksplisitt uttrykt i pedagogikk og norskdidaktikk. Et sentralt spørsmål i intervjuet var hva dette er et uttrykk for. Overordnet sett ble dette satt i sammenheng med hvilken forståelse av bærekraft som legges til grunn. I en oppsummering i etterkant av intervjuet tydeliggjorde faglig leder og pedagog sin forståelse på denne måten:

Bærekraftsbegrepet kan forstås bredt eller smalt, og avhengig av hvilken forståelse man legger til grunn, kan det ha ulik rolle i utdanningen. I bred forstand handler utdanning for bærekraftig utvikling om å utdanne elever og studenter så de kan bidra til å utvikle samfunnet i en bærekraftig retning, og så de kan leve i en verden i rask forandring, blant annet ved å gi dem endringskompetanse og legge grunnlag for livslang læring...I smal forstand handler bærekraftsbegrepet om miljø- og klimautfordringene og deres årsaker og mulige løsninger, og i skole og lærerutdanning kan dette være et tema som diskuteres eksplisitt i varierende grad.

Innenfor en slik skjelning gir Lektorprogrammet, bredt forstått, studentene et grunnlag for å bidra til et bærekraftig samfunn, mens det smale bærekraftsbegrepet er særlig artikulert i samfunnsfag og naturfag, og er mindre synlig i de andre studiefagene med noen unntak, som emner om økolitteratur og økokritikk for nordiskstudenter.

Det brede bærekraftsbegrepet framstår her som et perspektiv som ikke nødvendigvis tematiseres for studentene. Og kanskje må det heller ikke tematiseres, var en spørsmålsstilling som kom opp i intervjuet, blant annet i forbindelse med hvorvidt mangfold bør være en del av bærekraftsbegrepet, uttrykt slik av pedagogen:

Men er det lurt å sette et begrep på det? Det er så mange vage begrep i vårt felt. ... Det er noe med å greie å være tydelig på hva vi tar opp. Når vi snakker om tilpasset opplæring og differensiering, det mangfoldige klasserommet, og utfordringer med rasisme og hatefulle ytringer, er det komplekst nok og vanskelig nok fra før.

Samfunnsfagdidaktikeren åpnet for en tematisering i samfunnsfagdidaktikken. Samtidig skjelnet også hun mellom bærekraft og mangfold. Med en vektlegging av at tematikken var tverrfaglig, åpnet hun likevel for en bredere tematisk forankring av bærekraft.

Det er et relevant tema, så hvis vi tenker konkret inn imot samfunnsfagdidaktikken, vil vi jo som oftest ta utgangspunkt i læreplanen og se hvilke føringer som ligger der. ... Bærekraftig utvikling er sentralt forankret i læreplanen, sant – en tverrfaglig tematikk som går igjen i de aller fleste fag og i tillegg er det også et kjerneelement i samfunnsfaget. Så det er jo relevant både for samfunnsfaget i seg selv og didaktisk utvikling der, men også med tanke på det tverrfaglige arbeidet i skolen.

Utover samfunnsfag og enkelte andre fag, ser altså bærekraft i liten grad ut til å bli tematisert i Lektorprogrammet med unntak av en tematisk uke på PROF4045. Informantene var tydelige på at dette ikke nødvendigvis er et problem og at mange hensyn skal ivaretas. Da handlet det både om de føringer forskriften for lektorprogrammene gir som oppfattes som krevende nok i seg selv, programmets profil og hva studentene etterspør.

Nasjonale føringer og stofftrengsel

Da faglig leder begrunnet at bærekraft ikke var prioritert som tema i Lektorprogrammet, viste han til den nasjonale forskriften som beskriver læringsutbytte og som programmet er pålagt å følge.

Og der står det ingenting om det. Men det står om mye annet vi må få plass til på ganske begrenset tid, fordi læringsutbyttebeskrivelsen i stor grad handler om profesjonsfaget som kun er ett av fem studieår. Det er mange punkter som må oppfylles på denne begrensede plassen. Derfor er det vanskelig å gi bærekraft som et tydelig definert tema, en veldig stor plass. Vi har for eksempel to timer om motivasjon. De kan vi ikke bare kutte ut i en lærerutdanning for å gi plass til bærekraft.

Den samme erfaringen av stofftrengsel og dyrebar tid ga også pedagogen uttrykk for. Hun viste til PROF4045 som er det eneste semesteret der studentene kun er på ILS.

Da er de bare hos oss og har 30 studiepoeng, men der er det jo også ni uker praksis. Noen få ukers undervisning foran og bak skal dekke svært mye lærestoff.

Lektorprogrammets profil

Den manglende vektleggingen av bærekraft som tema ble også sett i sammenheng med lektorprogrammets profil. Bærekraft knyttet som vi har sett, blant annet til et overordnet perspektiv på skole, av faglig leder sett i sammenheng med skolens rolle i samfunnet, noe «vi ikke har gitt veldig mye plass til i utdanningen, kanskje mindre plass enn en del andre lærerutdanninger.» Pedagogen bekreftet denne profilen ved å vise til en programutvikling som hadde vært krevende.

Vi har jobbet hardt for å komme oss ned i det praktiske og gjøre utdanningen mer relevant for lærerstudenter, noe som har vært den store kritikken mot lærerutdanningen og som fremdeles er det. Da tenker jeg vi må holde litt fast på at det vi gjør er riktig og viktig.

I dette perspektivet framstår Lektorprogrammet som tett på praksis, slik faglig leder beskriver det:

Vi fokuserer på klasseromspraksisene og på vurderingsarbeid og tilpasset opplæring og har en veldig praksisnær utdanning.

Bærekraftstematikken gjør den ikke mer praksisnær, den ligger på et mer overordnet refleksjonsnivå.

På denne måten knyttes bærekraft som tema til diskursen om forholdet mellom teori og praksis, der Lektorprogrammets profil er å prioritere en praksisnær lærerutdanning.

Hva studentene etterspør

Et annet hensyn som ble trukket fram i intervjuet, var hva studentene etterspurte.

Oppfatningen var at studentene ønsket mer av det håndverksmessige ved profesjonsutøvelsen, blant annet konkretisert i foreldresamarbeid og kontaktlæreransvar.

På denne måten ble den praksisnære programprofilen understøttet av en oppfatning av studentenes erkjente behov. Lektorstudentene ønsker, slik informantene forstod det, ikke en bærekraftstematikk.

Forholdet til danning

Forståelsen av bærekraft som begrep var som nevnt et sentralt tema i dette intervjuet. En egen problemstilling handlet om hvilke andre begreper som kan anvendes. Pedagogen konkluderte med at når det gjelder den brede forståelsen, har man allerede andre begreper som er tydeligere og sier mye av det samme, som å «utdanne kritiske og dannede gagns mennesker». Samfunnsfagdidaktikeren var her mer positivt innstilt til å ta begrepet i bruk, med henvisning til det samme dannelsbegrepet.

Det vil jo kanskje, i beste fall, være en konkretisering av dannelsprosjektet, da. ... Selv om ikke bærekraft er noe nytt, sånn sett, er det likevel den bevisstgjøringen som både ansatte og studenter trenger å ha, knyttet til hvilken framtid det er vi skal skape og hvordan både utdanningen og institusjonen kan bidra til det.



På oppdrag fra Det utdannings- vitenskapelige fakultet

Førsteamanuensis Ole Andreas Kvamme,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning,
leder for gruppen

Førsteamanuensis Kristin Rogde, Institutt for
spesialpedagogikk

Postdoktor Eli Tronsmo, Institutt for
lærerutdanning og skoleforskning/Forskning,
innovasjon og kompetanseutvikling i skolen
(FIKS)

Daniel Johansen, studentutvalget ved UV-
fakultetet

Ingvild Kamilla Væhle Robberstad,
studentutvalget ved UV- fakultetet