

<http://dx.doi.org/10.7577/formakademisk.1433>

Eva Lutnæs

Kritisk refleksjon og systemorientert design

– Bevisstgjøring og endringskompetanse gjennom Utdanning for bærekraftig forbruk

Sammendrag

Internasjonalt fremmes utdanning som et kraftfullt verktøy i den omstillingsprosessen som er nødvendig for å kunne redusere klimaendringenes skadevirkninger på natur og samfunn. Artikkelen utforsker fem tekster om refleksjon (Dewey, Freire, Schön, Mezirow og Brookfield) og spør hvordan de kan bidra i utdanning av informerte, kritiske og ansvarlige forbrukere. På tvers av tekstenes agendaer sees en felles struktur med fire faser i beskrivelsene av refleksjon som en spesifikk tankeprosess. Tekstene har sin styrke på bevisstgjøring om årsaker til og konsekvenser av egen tenkning, men hvordan en kommer fra økt forståelse til endret praksis er mindre utdypet. Artikkelen foreslår en modell der kritisk refleksjon forenes med systemorientert design for å skape læringserfaringer som utfordrer til å tenke nytt om forbrukskultur på det personlige og samfunnsmessige plan.

Nøkkelord: kritisk refleksjon, Utdanning for bærekraftig forbruk (UBF), systemorientert design.

Utdanning i fornektelsens tid

Internasjonalt fremmes utdanning som et kraftfullt verktøy i den omstillingsprosessen som er nødvendig for å kunne redusere global oppvarming og klimaendringenes skadevirkninger på natur og samfunn (The consumer citizenship network, 2012; UNEP, 2011; UNESCO, 1997, 2005, 2014a). Det første internasjonale dokumentet som anerkjenner utdanning som en vei til bærekraftig utvikling er tiltaksplanen, *Agenda 21*, som ble vedtatt på FNs konferanse om miljø og utvikling i Rio de Janeiro i 1992 (UNCED, 1992§ 25.14 d; § 36.1). FNs tiår for «Utdanning for bærekraftig utvikling» (UBU) ble avsluttet i 2014 med mål om å implementere prinsipper, verdier og praksis for bærekraftig utvikling i klasserom over hele verden. Visjonen for satsningen var: «a world where everyone has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behaviour, and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation» (UNESCO, 2005, s. 6). Samtidig som tiåret nærmet seg slutten ble visjonen om utdanning for alle som kan bidra til samfunnsmessig transformasjon aktualisert gjennom en delrapport fra FNs klimapanel (IPCC, 2014). Rapporten slår fast at bare gjennom store endringer av samfunnet vil det være mulig å unngå global oppvarming på mer enn to grader. Utslippene av klimagasser må ned mot null innen 2100 (IPCC, 2014, s. 13). Så langt er de store samfunnsendringene bare visjoner.

Til tross for mottiltak og internasjonale forpliktelser om å redusere utslipp var 2000–2010 det tiåret da andelen globale CO₂-utslipp økte mest sammenlignet med de tre foregående tiår (IPCC, 2014, s. 6). Satt på spissen skyller vi omsorgsfullt yoghurtbegre og legger til kilde-sortering som plast, samtidig som vi aksepterer flere årlige feriereiser med fly som helt gjengs praksis. Sjøppelbergene vokser og vi har enorme restoverskudd etter overforbruk der fullt brukbare klær og gjenstander leveres til Fretex, miljøkontainere og loppemarkeder (Gunnerød, 2014). I boken *Living in Denial*, siterer den amerikanske sosiologen Kari Marie Nordgaard en av sine studenter: «Despite my knowledge of the wider climate issues, I am still living the same life» (Norgaard, 2011, s. 4). Norgaard finner det samme mønsteret når hun gjør en etnografisk

studie på et lite sted i Norge (2001-2002). Hun adapterer Robert J. Liftons (1982) frase «absurdity of double life» for å beskrive den logiske bristen og en praksis der folk systematisk interagerer på måter som nedtoner eller ignorerer klimaendringer. Anthony Giddens beskriver det samme fenomenet, klimaendringer er velkjent: «Yet the vast majority of people are doing very little, if anything at all, to alter their daily habits, even though those habits are the source of the dangers in store for us» (Giddens, 2011, s. 1). Den kulturelle normen er fornektelse og ikke-endring.

Utdanning for bærekraftig forbruk (UBF) – kritisk refleksjon og transformasjon

FNs visjon (2005) og satsningen på UBU fører med seg et utfordrende dobbeltoppdrag som både kulturbærer og kulturkritiker. Utdanning er en arena for å innvie elever og studenter i den etablerte kulturen som framtidige arbeidstakere, samtidig forventes utdanning å være en arena for kritisk refleksjon om kulturen, der gjeldende praksis utfordres og alternative modeller for samfunnsutvikling fremmes. I denne artikkelen utvikles en modell for hvordan kritisk refleksjon kan konkretiseres i undervisning av elever fra 15 år og studenter. Modellen binder seg ikke opp mot et bestemt skolefag eller profesjonsretning. Verken dilemmaene i dobbeltoppdraget som kulturbærer og kulturkritiker, eller det politiske og teoretiske grunnlaget bak ideen om å gjøre utdanning til verktøy i en global omstillingsprosess gjøres til gjenstand for problematisering. Artikkelen prosjekt er langt mer avgrenset og retter seg mot teoretisk drøfting av kritisk refleksjon som en spesifikk tankeprosess innen et tema under den brede paraplybetegnelsen UBU, nemlig «Utdanning for bærekraftig forbruk» (UBF). I FN-publikasjonen *Here and now! Education for sustainable consumption. Recommendations and Guidelines* beskrives UBF som : «a means of developing human resources and encouraging reflective, critical and active citizens who are capable of making informed choices» (UNEP, 2010, s. 14). Hva innebærer det å være en reflektert, kritisk og aktiv medborger?

Det å bygge kapasitet for kritisk tenkning er identifisert som en viktig aspekt ved UBU (Kunnskapsdepartementet, 2012; UNEP, 2010, s. 24-25; UNESCO, 2012, s. 2; 2014b, s. 66). I *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*, § 1-1, kobles kritisk tenkning til det å handle etisk og miljøbevisst: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2008). Parallelt løftes evne til kritisk tenkning frem i forskningslitteraturen (Boehnert, 2013, s. 452; Fallingen, 2014; Sterling, 2010, s. 19). Men hva kjennetegner egentlig kritisk tenkning som en spesifikk tankeprosess og hvordan kan det ta form som konkrete læringserfaringer i konteksten UBF? Hva skiller en reflekterende forbruker fra en kritisk reflekterende forbruker?

I denne artikkelen utforsker jeg kritisk refleksjon som et verktøy til å rykke elever og studenter ut av det vante og utfordre dem til å tenke nytt om forbrukskultur gjennom fem tekster om refleksjon: John Deweys (1933[1910]) *How we think?*, Donald Schöns (1983) *The Reflective Practitioner*, Paolo Freires (1970) *The Pedagogy of the Oppressed*, Jack Mezirows (1990) «How Critical Reflection Triggers Transformative Learning» og Stephen Brookfield (2010) «Critical Reflection as an Adult Learning Process». Analysen av tekstene bygger på Nona Lyons artikkel (2010) der hun synliggjør de tre førstnevnte tekstenes ulike målsetninger for refleksjon som en del av undervisningen. Der Dewey ser refleksjon som en vei til å lære å tenke, ser Schön refleksjon som en vei til å identifisere kunnskap i og om handling, mens Freire ser refleksjon som et middel til å fremme bevissthet om politisk, sosial og kulturell kontekst (Lyons, 2010, s. 19). Mezirow og Brookfield følger i sporet til Freire (Lyons, 2010, s.16) og komplementerer hverandre i sin tilnærming til kritisk refleksjon som kime til å forandre verden. De fem tekstene har ulike agendaer, og jeg ser på hvordan hver og en av dem kan bidra i utdanningen av ansvarlige forbrukere med kapasitet til å endre sine individuelle forbruksmønstre og bruke sin makt som medborgere til å påvirke samfunnsstrukturer, politiske føringer og markedsmekanismer.

Refleksiv tenkning – Dewey

John Deweys bok, *How we think?* ble publisert første gang i 1910 og har status som en klassisk tekst. Fortsatt krever den sin plass innen utdanningsforskning og pedagogikk (Lyons, 2010, s. 13). I 1933 ble det publisert en omarbeidet utgave med undertittelen; *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Den siste utgaven brukes som grunnlag for denne artikkelen. Dewey etablerer et skille mellom tenkning generelt og refleksiv tenkning. Ved refleksiv tenkning granskes grunnlaget for egne oppfatninger og kunnskaper. Målet er å bli klar over årsakene til at en tenker som en gjør og konsekvenser av egen tenkning (Dewey, 1933, s. 9). Dewey mente at utdanning burde gi enkeltindividet verktøy til å ta kontroll over eget liv og framtidige handlinger. Refleksiv tenkning skulle gi mulighet til selv å velge hvordan en vil tenke og handle. Refleksiv tenkning aktiveres av tvil og ubalanse i det operative tankesettet. Den forståelsen av omverden en bruker for å legitimere sine handlinger og meninger settes på prøve. En stilles ovenfor et problem, en utfordring å mestre (Dewey, 1933, s. 14) som fremprovoserer: «(1) a state of doubt, hesitation, perplexity, mental difficulty, in which thinking originates» (Dewey, 1933, s. 12). Neste fase er løsningsorientert: «(2), an act of searching, hunting, inquiring, to find material that will resolve the doubt, settle and dispose of the perplexity» (Dewey, 1933, s. 12). Balansen søkes gjenopprettet ved at tvil erstattes av fakta. Refleksiv tenkning innebærer: «a conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality» (Dewey, 1933, s. 9).

Verdien ved refleksiv tenkning i utdanning er etter Deweys syn å konvertere begjærsdrevne, blinde og impulsive handlinger til gjennomtenkte og tilsiktede handlinger. Refleksiv tenkning gir grunnlag for at rasjonaliteten overstyrer begjæret etter det nye og impulsjøp konverteres til gjennomtenkte valg en gjør som forbruker. De verdiene Dewey skriver frem ved refleksiv tenkning har sin parallell i Nielsens (2013) argumentasjon for designkompetanse som en nødvendig del av alles grunnutdanning:

For years we have promoted the idea that sustainable design solutions should include more than ‘professional’ designers; they should also include a general public as ‘conscious’ consumers and decision makers with responsibility for quality and longevity, as opposed to a “throw-away” society (Nielsen, 2013, s. i)

Nielsen poengterer at profesjonelle designerne ikke kan skape bærekraftige designløsninger alene, de betinges av reflekterte forbrukere og beslutningstakere som etterspør ansvarlig design. Den vanlige samfunnsborger kan opponere mot overforbruk og bruke sin makt ved å la uetiske, kortvarige, miljøskadelige og langreiste produkter forbli i butikkhyllene. Jeg ser Deweys identifisering av tvil som aktivator av refleksiv tenkning som et relevant bidrag i «Utdanning for bærekraftig utvikling» (UBF). Det er tvilen som kan føre til at vaner brytes og som leder forbrukere til å stille spørsmål ved forbrukskulturen, produktenes opprinnelse og livsløp. Deweys streben etter å erstatte tvil med fakta, blir imidlertid for snever i møte med forbrukskulturens kompleksitet. I artikkelen «Chocolate, Place, and a Pedagogy of Consumer Privilege» setter David A. Greenwood (2010) ord på de dilemma forbrukeren kan stilles ovenfor ved kjøp av sjokolade. Produksjonen av sjokolade er knyttet til slave- og barnarbeid på Elfenbenskysten og i Ghana, men er samtidig levebrødet til de som velger å arbeide på plantasjene. Forbrukeren står igjen med det paradoksale spørsmålet: bør jeg kjøpe mer eller mindre sjokolade? (Greenwood, 2010, s. 196). Ved kjøp av klær fra multinasjonale selskaper som H&M og MANGO møter forbrukerne lignende dilemma. 24. april 2013 kollapset fabrikken Rana Plaza, og tekstilarbeidernes mangel på rettigheter og trygge arbeidsforhold ble brutalt demonstrert. Likevel, når betongstøvet har lagt seg og bildene av døde arbeidere slutter å prege nyhetsbildet, kan forbrukeren spørre seg: hva vil de overlevende tekstilarbeiderne i Bangladesh foretrekke? At jeg kjøper t-skjorter merket «made in Turkey» for å føle meg bedre,

eller at jeg bidrar til at de har en jobb å gå til gjennom å kjøpe de som er merket «made in Bangladesh»?

UBF opponerer mot markedskreftenes daglige opptrening av forbrukere som lærer prisen på alt, men ingen av kostnadene (Greenwood, 2010, s. 195). Når elever og studenter lærer mer om de reelle kostnadene, vil tvilen følge med, men det er vanskelig å finne beviser som kan garantere at en gjør det som er mest miljøvennlig og sosialt rettferdig som forbruker. Ofte stilles forbrukeren over valget mellom natur eller folk – de kan velge juice av økologiske appelsiner eller appelsinjuice som bærer merker for rettferdig handel, og de kan velge mellom ferskpresset juice med et høyere innhold av næringsstoffer eller juice fra konsentrat med et mindre fraktvolum fra opprinnelseslandet. Det mest miljøvennlige er antakelig å avskrive juicen som unødvendig hverdagsluksus og drikke vann fra krana, men da blir det færre arbeidsplasser på plantasjene. Tvil er kimen til endring og til å ta kontinuerlige oppgjør med årsakene til at en tenker som en gjør og konsekvensene av egne handlinger som forbruker. Det å fremprovosere tvil er derfor et viktig element i UBF, men tvilen kan vanskelig erstattes av entydige fakta, slik Dewey etterspør som et sluttresultat av refleksiv tenkning.

Den reflektert forbruker – Schön

Donald Schön skrev *The Reflective Practitioner* (1983) for å synliggjøre hvordan profesjonelle praktikere tenker når de arbeider og for å utforske kløften mellom den viten som honoreres i akademia og den kompetanse som verdsettes i profesjonelle praksiser. Schön søkte å bygge en bro over dualismen teori versus praksis og argumenterte for at læring og teoretisering skjer i det praktikere tar avgjørelser, definerer problemer og designer løsninger. Schöns bidrag til en epistemologi for praksis er basert på hans studie av hvordan erfarne praktikere, arkitekter, psykoterapeuter, ingeniører, planleggere og ledere, veileder noviser i faget. Han identifiserer begrepene kunnskap-i-handling, refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling. Begrepene ble omfavnet av profesjonsutdanninger som en ny inngang til å forstå hvordan profesjonskompetanse utvikles (Lyons, 2010). For at Schöns begreper skal kunne bidra innen «Utdanning for bærekraftig forbruk» (UBF) må det gjøres et sprang der den profesjonelle praktikerens rolle seg rollen som forbruker, og scenen for den profesjonelle praksis settes som kjøpesenteret. Det er åpenbare forskjeller på de to rollene. Der Schöns praktiker representerer og står ansvarlig overfor et profesjonsfelleskap, representerer forbrukeren seg selv og kan gjøre valg på grunnlag av personlige preferanser og verdier. Det som gjør Schöns teorier aktuelle i en diskusjon av utdanning av reflekterte forbrukere er det som er felles for de to rollene; begge bygger på erfaringsbasert kunnskap og preges av dagliglivets gjentagende handlingsmønstre, rutinene.

Kunnskap-i-handling (Schön, 1983, s. 49) er kunnskapen som viser seg gjennom dagliglivets intuitive handlinger. Det er erfaringsbasert kunnskap som er innbygget i handlingsmønstret, som hvor hardt hammeren bør treffe spikerens. Schön knytter begrepet til Ryle (1949) og praktikerens know-how. Jeg ser Schöns konsept kunnskap-i-handling som overførbart til hvordan forbrukere vurderer kvaliteten i tekstiler, om et plagg passer eller om en vare egner seg som gave til en venn. Begrepet åpner for å se forbrukernes dagligdagse valg som basert på en spontan og intuitiv ferdighet der de vil ha vanskeligheter med å gjøre rede for de kriterier som styrer avgjørelsene. Gjennom refleksjon-i-handling og refleksjon-over-handling kan det skapes brudd i spontane og intuitive kjøphandlinger, og i fortsettelsen utforsker jeg potensialet i Schöns refleksjonsbegreper.

Refleksjon-i-handling er å vurdere det en gjør når en står i situasjonen (Schön, 1983, s. 54;61-62), mens refleksjon-over-handling er å tenke tilbake på det en har gjort (Schön, 1983, s. 50;61). Konfrontasjon er Schöns nøkkel for å erstatte intuisjon med refleksjon. I følge Schön (Schön, 1983, s. 50;56;63) oppstår refleksjon i eller over handling når en konfronteres med noe som overrasker, en verdikonflikt, et dilemma, noe underlig eller urovekkende. «As he tries to make sense of it, he also reflects on the understandings which have been implicit in his action,

understandings which he surfaces, criticizes, restructures, and embodies in further action» (Schön, 1983, s. 50). Refleksjon, slik Schön beskriver det, er å artikulere og vurdere den kunnskapen som er implisitt i et handlingsmønster som grunnlag for videre handling. Schöns beskrivelse av kimen til refleksjon er svært lik Deweys ideer, og han krediteres også som en direkte forløper for teorien om reflekterte praktikere (Schön, 1992).

Schön (1983, s. 62) identifiserer mange objekter for refleksjon i eller over egen praksis: de uskrevne normer som ligger til grunn for en avgjørelse, de strategier og teorier som er innskrevet i et bestemt handlingsmønster, de følelser som har styrt utfallet i en situasjon, den måten en har valgt å formulere et problem eller den rollen en har konstruert for seg selv i en større institusjonell kontekst. Disse objektene for refleksjon bidrar med ulike tilnærminger lærere kan bruke for å designe læringserfaringer der elever og studenter undersøker hvilken underliggende forståelse som styrer egne handlinger som forbruker. Når den underliggende forståelsen settes ord på kan den granskes kritisk og restruktureres for å øke beredskapen til å takle dilemma og utfordringer i framtidige situasjoner som forbruker. Et annet spor å forfølge ved UBF finner jeg i Schöns (1983, s. 48) kritikk av Herbert Simons (1969) forståelse av design som enhver praksis med mål om å endre eksisterende situasjoner til det bedre. Artistiet i enhver profesjonell praksis, slik Schön (1983, s.18) vurderer det, ligger like mye i evnen til å finne problemer som til å løse dem. Først må problemet konstrueres gjennom en interaktiv prosess der en setter navn på de ting som skal vies oppmerksomhet og definerer den konteksten problemene skal behandles innenfor. Det er et etisk valg hvilke problemer designeren prioriterer å løse. I Simons (1969) definisjon av design som praksis må de etiske rammene kontekstualiseres med spørsmål om hvilke konsekvenser designerens valg av endringer fører med seg. Hva og hvem drar fordeler av at en spesifikk situasjon forbedres? Settes økt inntjening som en indikator på forbedring alene, blir situasjonen trolig forverret med tanke på økt utslipp av klimagasser. Definisjonen av hva som er «bedre» er et komplekst stykke arbeid mot et mer bærekraftig forbruk, og en eksplorativ fremgangsmåte for å definere problemet blir ytterligere utforsket gjennom metoder fra systemorientert design mot slutten av artikkelen.

Transformasjon av verden – Freire, Mezirow, Brookfield

I *The pedagogy of the oppressed* retter den brasilianske pedagogen Paulo Freire (1970) kritikk mot undervisning som bankvirksomhet, en metode der elever mottar, registrerer og oppbevarer lærerens fortellinger for senere gjentakelse. Eleven har rollen som den lyttende og forventes å tilpasse seg tilværelsen slik den er (Freire, 1999, s. 54-57). Det gir eleven få muligheter til å analysere hvordan politisk, sosial og kulturell kontekst former eget liv, til å utvikle kritisk bevissthet og skapende evner. Freires alternativ til bankundervisning er problemrettet undervisning. Læreren stiller eleven overfor et problem som utfordrer deres forhold til verden, og legger til rette for en dialog mellom lærer og elever der de analyserer politiske, sosiale og kulturelle aspekter ved virkeligheten som fremmer undertrykkelse. Målet er at elevene skal se verden som en virkelighet i utvikling og deres situasjon som en historisk virkelighet, som det er mulig å forandre (Freire, 1999, s. 64;69). Freire (1999, s. 30) ønsket å gi mennesker handlekraft til å endre systemer som undertrykker dem: «For å overvinne undertrykkelsen må menneskene først bli klar over dens årsaker, slik at de ved å handle annerledes kan skape en ny situasjon – en som gjør det mulig å strebe etter et rikere menneskeverd» (Freire, 1999, s. 28). Kjernen i Freires frigjørende og humanistiske pedagogikk er at mennesker oppdager sin makt som skapende og kritiske subjekter i eget liv: «Det er når menneskene sier sin mening, og gir verden navn, at de forandrer den» (Freire, 1999, s. 72). Freire søker å gi mennesker handlekraft til å endre den sosiokulturelle virkeligheten som former deres liv gjennom ordene de velger og hvordan de handler.

I den norske utgaven av Freires tekst innleder Eva Nordland (1999) og spør hvilken aktualitet Freires pedagogikk har i rike land. Hun viser til hvordan vi programmeres som

forbrukere til å bøye oss for et system som skaper store forskjeller i verden og retter søkelyset mot skolen med følgende spørsmål: «Får våre barn og unge den skolegang de trenger for å bli selvstendige, kritiske og skapende mennesker som forbereder seg til å bygge opp det gode samfunn og rette opp 'feilene fra i går'»?». Jeg utforsker «Utdanning for bærekraftig forbruk» (UBF) gjennom to teoretiske rammer for kritisk refleksjon som bygger videre på Freires arbeid: transformativ læring (Mezirow, 1990) og kritisk teori (Brookfield, 2010). Begge promoterer kritisk refleksjon som noe annet enn refleksjon. Mezirow (1990, s. 13) beskriver refleksjon som rettet mot handlingens hvordan, mens kritisk refleksjon vedrører handlingens hvorfor; begrunnelsene bak og konsekvensene av det vi gjør. Hensikten med kritisk refleksjon er å revurdere egne meningsperspektiver og potensielt transformere dem. Brookfield (2010, s. 219) adresserer refleksjon som det å være opptatt av hvordan en kan arbeide mer effektivt eller produktivt innenfor et eksisterende system, mens kritisk refleksjon er å stille spørsmål ved fundamentet og normene som ligger til grunn for selve systemet. Brookfield ser refleksjon som kritisk når den eksplisitt fokuserer på å avdekke og utfordre maktmekanismer som omgir en praksis og hegemoniske synspunkter, vurderer systemets moral og mulige alternativ. De to teoretiske rammene komplementerer hverandre: den ene retter fokus mot en utforskning av forbrukerens individuelle tankemønstre, mens den andre retter fokus mot maktmekanismer i forbrukskulturen.

Transformativ læring

Mezirow (1978) utviklet teorien om transformativ læring med grunnlag i en studie av voksne husmødre som tok utdanning for å komme inn i arbeidslivet. Transformativ læring var et redskap for å ta et oppgjør med innsosialiserte meningsperspektiver – tankemønstre som ligger til grunn for handling og hvordan en forstår verden. Gjennom å stille spørsmål ved meningsperspektivenes gyldighet reflekterer en kritisk over de meningsperspektiver en ubevisst har assimilert om seg selv og verden. Kritisk refleksjon muliggjør transformativ læring, forstått som en endring av tankemønstre. Transformativ læring er et begrep innen både kunst- og designutdanning. I Helene Illeris' (2012) artikkel knyttet til kunsthøgskole og UBU beskrives transformativ læring som motsatt til mimetisk læring:

Proponents of critical art education view education as *transformative*. Instead of being viewed as a means of training students to reproduce existing knowledge and practices, education is seen as a collaborative voyage for both teachers and pupils towards new, and in many ways unknown, ways of thinking and living (Illeris, 2012, s. 83)

Illeris sporer transformativ læring tilbake til Gert Z. Nordström og Christer Romilson (1970) og deres utgivelse *Bilden, skolan och samhället* der bildefaget får rollen som kommersialismens motvekt. Bildelæreren skal lede elever gjennom kritisk granskning av samfunnets oppbygning og formål, etablere muligheter for å ta selvstendig stilling og fremme frie individer som kan endre samfunnet til det bedre. I artikkelen «Transformative Learning in the Design Studio» beskriver Jon Kolko hvordan kunnskap i designstudioet ikke er gitt på forhånd, men utvikles gjennom: «various forms of inquiry, action, reflection, and conversation – all intended to provoke students to look at the world in a new way» (Kolko, 2012, s. 82). Det studentene lærer i designstudio er en arbeidsmetode som tvinger frem nytenkning og videreutvikling av det etablerte.

UNESCO (2014c) beskriver UBU som en transformativ læringsprosess med mål om å endre måten mennesker interagerer med verden. Sterling (2010) konkretiserer transformativ læring som et paradigmeskifte hos den lærende: «a shift of epistemology or operative way of knowing and thinking that frames people's perception of, and interaction with, the world» (Sterling, 2010, s. 23). Kimen til en transformativ læringsprosess kan være det Mezirow (1990, s. 13) betegner som et desorienterende dilemma. I konteksten UBF kan et slikt dilemma være å

utfordre en forestilling om at det er en god gjerning å gi noen en gave. Innledningsvis kan elever eller studenter granske sine tankemønstre ved å sette ord på de vurderingene som gjøres når de kjøper gaver, hvordan de legitimerer praksisen og hvilke personlige verdier som er involvert. I neste trinn kan de utforske miljømessige konsekvensene av gavekjøpet og livsforutsetningene til de arbeiderne som laget produktet som utgangspunkt for å revurdere forestillingen om gaver som et gode.

Det å stille spørsmål ved noe en tar for gitt kan involvere en negasjon av verdier som ligger nær senteret av ens selvoppfattelse (Mezirow, 1990, s.12). Det er ukomfortabelt når de antakelser en bygger sitt operative levesett på blir utfordret gjennom nye læringserfaringer, og transformativ læring kan slikt sett oppleves dypt provoserende – det griper inn i elever og studenters personlige møter med verden og berører deres identitet, verdier og måter å leve på. Samtidig kan aldri læreren forskuttere nye forbruksmønstre, endrede holdninger og politiske aktivister blant elever eller studenter – de må selv komme frem til en erkjennelse av hvilke endringer som er nødvendige (Jickling & Wals, 2008; Mayer & Tschapka, 2008), og det er ikke sikkert de velger den posisjonen læreren kunne ønsket (Buckingham, 1998, s. 85). Lærerens oppgave er å hjelpe elever eller studenter til å utvide og endre sine referanserammer og det de lærer er en arbeidsmetode som tvinger frem nytenkning og videreutvikling av det etablerte. Målet med transformativ læring er ikke at den lærende skal forbli i kaos, men utvikle informerte valg på det personlige, sosiale og politiske plan. Transformativ læring er i hovedsak knyttet til utdanning av voksne med veletablerte meningsperspektiver. Ungdom er i en annen fase av livet der meningsperspektiver dannes og de skal finne sin plass sosialt og faglig. Det jeg ser som verdifullt ved transformativ læring i relasjon til UBF er ikke skifte av epistemologisk plattform, men det desorienterende dilemma som kan utfordre elever til å revurdere og ta stilling til egne tankemønstre som forbrukere.

Kritisk teori

Brookfield (2010) åpner for et skifte fra individets meningsperspektiver til konteksten rundt forbrukeren med spørsmål om hvilke makt- og samfunnmessige strukturer som får oss til å tenke og handle som vi gjør. Brookfield (2010, s. 220) fremmer ideologikritikk som en hovedstrategi for å trenge gjennom det som tas for gitt i hverdagslivet. Han beskriver det som en prosess der en lærer å gjenkjenne hvordan urettferdige og ukritisk aksepterte ideologier er bygget inn i hverdagslige situasjoner og praksiser. Det ene formålet med kritisk refleksjon er å bli oppmerksom på hvilke maktforhold som preger en praksis, og det andre formålet er å avdekke hegemoniske synspunkter:

Hegemonic assumptions are assumptions that we believe represent commonsense wisdom and that we accept as being in our own best interests, without realizing that these same assumptions actually work against us in the long term by serving the interests of those opposed to us (Brookfield, 2010, s. 222)

Utgangspunktet for kritisk refleksjon hos Brookfield (2010, s. 224) er en hendelse som peker ut et misforhold mellom antakelser og virkelighet. Gjennom ideologikritikk stilles det spørsmål ved synspunkter som blir antatt å representere sunn fornuft. Det som oppleves som livets normale orden, blir avslørt som en sosialt konstruert virkelighet og dermed en virkelighet som også kan forandres gjennom menneskelig innsats (Brookfield, 2010, s. 221). For å kunne identifisere og analysere hvordan makt påvirker egne valg som forbrukere og til å avdekke hegemoniske synspunkter kreves grunnleggende kunnskap om de etiske og miljømessige implikasjonene ved forbrukskulturen og kjennskap til ideologier som global kapitalisme, fritt marked og økonomisk vekst. Brookfield (2010, s. 224) avgrensner kritisk refleksjon som en kapasitet blant voksne. Etter hans syn krever kritisk refleksjon at en har erfart verden som kompleks, motsetningsfull og ambiguøs – og dette er erfaringer som bare kommer med alder.

Jeg ser likevel en overføringsverdi til UBF. Selv om ungdom ikke kan forventes å mestre ideologikritikk kan de få et innsyn hvordan spørsmål som retter søkelys mot hvilke normer og verdier som ligger til grunn for selve systemet kan formuleres. Det kan være spørsmål som: Hvorfor ser majoriteten av vestlig befolkning på overforbruk som noe som gjør livet enklere og er i våre interesser? Hvem tjener og hvem taper på overforbruk? Hvordan presenteres økonomisk vekst som vitalt for verdens framtid? De spørsmål som kan formuleres gjennom ideologikritikk gir en arena for å erfare hvilke konflikter og urettferdighet som er innskrevet i hverdagsforbruket og til å synliggjøre forbrukerkulturens kompleksitet fra globale maktstrukturer til individets rolle.

Refleksjon og kritisk refleksjon i Utdanning for bærekraftig forbruk (UBF)

Jeg har utforsket tre klassiske tekster om refleksjon Dewey (1933[1910]), Freire (1970) og Schön (1983), samt to tekster som følger sporet til Freire; Mezirow (1990) og Brookfield (2010), og sett på hvordan de kan bidra til utdanning av ansvarlige forbrukere. Tekstene har ulike agendaer for refleksjon, slik Lyons (2010) påpeker. Samtidig finner jeg forbausende mange likhetstrekk i hvordan tekstene beskriver refleksjon som en spesifikk tankeprosess. Likhetstrekkene kan sammenfattes i en felles grunnstruktur:

- Fase 1 – Konfronterende
- Fase 2 – Eksplorativ
- Fase 3 – Vurderende
- Fase 4 – Transformativ

I alle tekstene beskrives opplevelsen av brudd i de vante tankemønstre som kimen til refleksjon, det gjør den første fasen (1) konfronterende. Den neste fasen (2) er eksplorativ der status quo utfoldes gjennom en kartlegging av ulike virkelighetsoppfatninger. Så følger en vurderende fase (3) der det tas et oppgjør med rådende praksis og egne tankemønstre. Den vurderende fasen har som formål å lede til ny forståelse og gi grunnlag for en transformativ fase (4) med etablering av nye tankemønstre og en forbedret praksis. Et viktig skille mellom tekstene er hvorvidt refleksjon knyttes til begrepet kritisk. Refleksjon uten prefikset kritisk opererer mot forbedring innenfor rammen av de etablerte kunnskapsfelt, mens kritisk refleksjon søker å rukke ved fundamentet for det etablerte. Kritisk refleksjon adresserer hvorfor vi tenker og handler som vi gjør og etterprøver de antakelser vi bygger våre handlinger og holdninger på, og spør hvor vi har dem fra (Askeland, 2006, s. 129). Det er den rådende sosiale orden og de kulturelle konvensjoner som tas for gitt som granskes for å spore hvordan maktstrukturer og sosial kontekst påvirker praksis. Formålet med kritisk refleksjon er dyptgripende endring i egne holdninger og handlinger. Når mange enkeltpersoner endrer handlings- og tankemønstre, kan kritisk refleksjon føre til systemendringer – som transformasjon av forbrukskultur og markeds-mekanismer. Dewey (1933[1910]), bruker ikke begrepet kritisk i sin tekst og det grundige søket han anbefaler i den eksplorative fasen er også blant eksisterende kunnskap. Schöns reflekterte praktiker anses å forbedre sin praksis innenfor rammen av et etablert system og teorien kritiseres av Jan Fook (2011) for å ha bidratt til å flate ut forskjellen mellom refleksjon og kritisk refleksjon. Der Schön (1983, s. 62) bruker begrepet kritisk og beskriver mulige objekter for refleksjon finner jeg flere likhetstrekk med Mezirows transformativ læring, de retter seg mot å granske de tankemønstre som ligger til grunn for egne handlinger for å forbedre framtidig praksis. Det er likevel Freire, Mezirow og Brookfield som fronter radikale endringer – «the very transformation of the world» (Lyons, 2010, s. 16) i sine tekster. Innen konteksten UBF ser jeg behov for både refleksjon og kritisk refleksjon. Refleksjonens bidrag kan være de viktige justeringene i forbruksmønstre innenfor rammen av det etablerte systemet – forbrukere som stopper opp i butikken og stiller seg spørsmålet: «trenger jeg virkelig dette?», eller «hvorfor

ønsker jeg å kjøpe dette?». Mens bidraget ved kritisk refleksjon er aktører som kan rokke ved fundamentet for forbrukssamfunnet og fremme de store systemendringene som FNs klimapanel etterspør. Oppgaven er formidabel, og som Paul Raskin understreker: «The path actually taken will rests with the reflexivity of human consciousness: our capacity to think critically about why we think what we do – and then to think and act differently» (Raskin, 2008, s. 469).

Tekstene om refleksjon har sin styrke på bevisstgjøring om årsaker til og konsekvenser av egen tenkning, men hvordan en kommer fra økt forståelse gjennom Fase 1-3 og over til transformasjon i Fase 4, er mindre utdypet. Avslutningsvis i denne artikkelen utforsker jeg hvordan kritisk refleksjon kan forenes med metoder fra systemorientert design for å skape læringserfaringer som utfordrer elever og studenter til å tenke nytt om forbrukskultur på det personlige og samfunnsmessige plan. Jeg har valgt systemorientert design fordi det er et sett fremgangsmåter som er utviklet nettopp for å håndtere kompleksitet (Sevaldson, 2013).

Utforskning av framtidsscenario gjennom systemorientert design

I systemorientert design kombineres designtenkning og systemisk tenkning. Systemisk tenkning er veletablert innen UBU (Capra, 1996; Cloud, 2005; Martin, 2008; Meadows & Wright, 2008; Porter & Cordoba, 2009; Stibbe, 2009) og muliggjør et persepsjonsskifte fra deler til helhet, til å se seg selv som forbruker og deltaker i verdenssamfunnet. Det innebærer å lære å tenke gjennom begreper som forhold, gjensidig avhengighet, mønster og kontekst: «Systems thinking is “contextual”, which is the opposite of analytical thinking. Analysis means taking something apart in order to understand it; systems thinking means putting it into the context of a larger whole» (Capra, 1996, s. 30).

Systemisk tenkning er en tilnærming der elever og studenter kan granske den samfunnsmessige konteksten som omgir individuelle forbruksmønstre for å forstå sammenhenger og finne områder for forbedring. Denne eksplorative fremgangsmåten ligner det Schön (1983, s. 18) beskriver som å konstruere et problem gjennom en interaktiv prosess der en setter navn på det som skal vies oppmerksomhet og etablerer konteksten problemet skal behandles innenfor. Det systemorientert design legger til er metoder for visualisering av kompleksitet. Fordelen ved visualisering er at det gir et helhetsinntrykk, som verbalspråket ikke kan gi. Pioneren Donella Meadows begrunner sin utstrakte bruk av modeller slik:

there is a problem in discussing systems only with words. Words and sentences must, by necessity, come only one at a time in linear, logical order. Systems happen all at once. They are connected not just in one direction, but in many directions simultaneously. To discuss them properly, it is necessary somehow to use a language that shares some of the same properties as the phenomena under discussion. Pictures work for this language better than words, because you can see all the parts of a picture at once (Meadows & Wright, 2008, s. 4-5)

Konteksten som omgir individuelle vaner som forbruker kan kartlegges ved hjelp av en stor collage med bilder og tekst der sammenhenger og avhengighetsrelasjoner synliggjøres, det Birger Sevaldson har gitt navnet GIGA-mapping. Sevaldson (2011) forklarer kartleggingsmetoden som å prøve å fange opp og speile kompleksitet. Det er et visuelt hjelpemiddel for å forstå sammenhenger og struktur i et system. Kartet lages gjennom å koble sammen og systematisere kunnskap, forforståelse og spekulasjoner som er relevante for området en har rettet sin oppmerksomhet mot (Romm, Paulsen, & Sevaldson, 2014; Sevaldson, 2013). Gjennom GIGA-mapping kan elever og studenter få kompleksiteten til overflaten og bli mer bevisst hvordan sosiokulturell kontekst påvirker individuelle forbruksmønstre. Det detaljerte og informasjonsmettede kartet gir et konkret grunnlag for kritisk refleksjon, til å identifisere områder for forbedring og utforske nye framtidsscenario for mer bærekraftig produksjon, handel og forbruk. Forenes metoden GIGA-mapping fra systemorientert design med de fire fasene i refleksjon som tankeprosess kan det gi følgende undervisningsforløp:

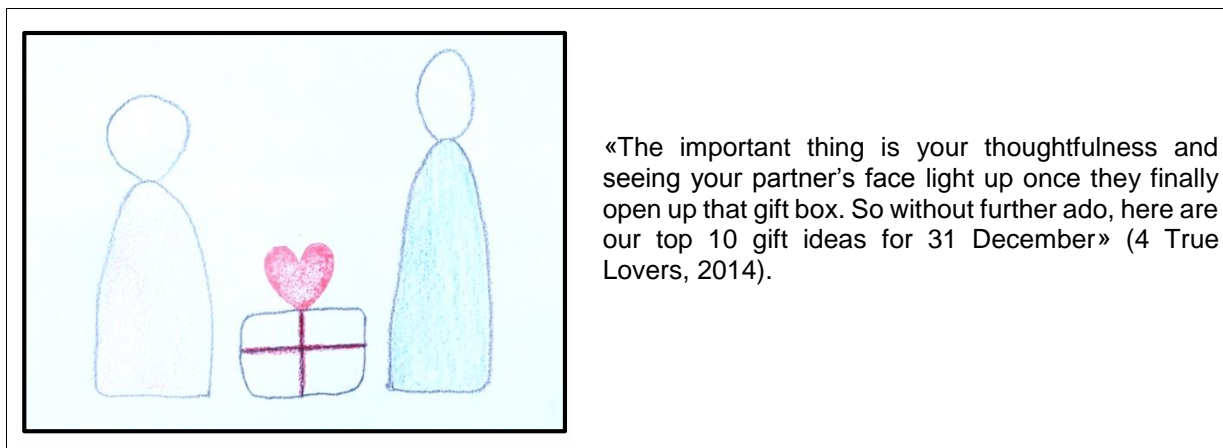
- *Fase 1 – Konfronterende.* Elever eller studenter konfronteres med et desorienterende dilemma som skaper et brudd og utfordrer vante tankemønstre.
- *Fase 2 – Eksplorativ.* Elever eller studenter kartlegger egne tankemønstre og sporer dem til sosiokulturell kontekst i en visuell collage (GIGA-mapping) der målet er å favne kompleksitet, relasjoner og gjensidig avhengighet.
- *Fase 3 – Vurderende.* Elever eller studenter bruker den visuelle collagen som utgangspunkt for å granske tankemønstre og sosiokulturelle faktorer som ligger til grunn for egne handlinger, samt stille spørsmål om hvorfor de tenker og handler som de gjør.
- *Fase 4 – Transformativ.* Elever eller studenter identifiserer områder som kan forbedres på det personlige og samfunnsmessig plan og utforsker alternative praksiser.

Strukturen i undervisningsforløpet over gir en modell som kan brukes innen et bredt spekter av fagområder som naturfag, samfunnsøkonomi, kunst- og designfag eller i tverrfaglige prosjekt. Modellen bygger på de fire fasene jeg identifiserte som et fellestrekk i hvordan refleksjon beskrives som en spesifikk tankeprosess og tar GIGA-mapping i bruk som verktøy i Fase 2–4. Jeg har utarbeidet to forslag til undervisningsopplegg der kritisk refleksjon og systemorientert design spiller på lag i konteksten UBF: *A) Gaveøkonomi – kjærlighetsspråkets (over)forbruk* (Figur 1) og *B) Være eller ha – livsglede, forbruk og identitet* (Figur 2). Undervisningsoppleggene er designet for å utforske bærekraftige løsninger på et mikroplan, individuelt forbruksmønster, og på et makroplan, økonomiske og sosiale systemer for forbruk. De kobler bevisstgjøring og kreativitet sammen for å fremme både kunnskap om sosial ulikhet og utarming av naturen, og kompetanse til å transformere lite bærekraftige praksiser. Forslagene til undervisningsopplegg kan danne utgangspunkt for et forskningsprosjekt der deres styrker og svakheter vurderes og deres potensial som bidrag til UBF drøftes. Spesielt interessant hadde det vært å sammenligne hvordan ulike aldersgrupper (f. eks. 15, 18 og 21 år) tar utfordringen med å lage informasjonsmettede collager og bruker dem som grunnlag for refleksjon der de identifiserer konkrete forbedringer på system- og/eller individnivå. Et slikt forskningsdesign ville gitt anledning til å prøve ut koblingen mellom de fire fasene i refleksjon som tankeprosess og metoder fra systemorientert design på tvers av utdanningsnivå. De to undervisningsoppleggene kan også danne grunnlag for et forskningsprosjekt der det primære målet er å undersøke ulike aldersgruppers kapasitet for kritisk refleksjon.

A Gaveøkonomi – kjærlighetsspråkets (over)forbruk

Desorienterende dilemma: Vi kjøper gaver for å gjøre de vi er glade i lykkelige, men vår praksis med å kjøpe gaver har mange «kostnader som ikke står på kassalappen» (Framtiden i våre hender, 2014) som utarming av naturen og helseskadelige arbeidsforhold for folk som produserer varene.

GIGA-mapping: Kartlegg kompleksiteten ved gaveøkonomien gjennom å lage en collage på gråpapir. Ta utgangspunkt i den gaven du kjøpte sist. Tegn en sirkel midt på gråpapiret. I sirkelen visualiserer du eget tankemønster når du kjøpte gaven – hvilke vurderinger lå bak kjøpet og hva/hvem var involvert i beslutningen? Hvilke følelser var involvert i prosessen fra du identifiserte tok beslutningen om å kjøpe en gave til gaven ble gitt bort? Lag små tekstbokser og illustrasjoner. Nå skal du fylle bunnlinjen av gråpapiret med en visualisering av alle personer, steder og ressursbruk som er involvert fra gaven var råmaterialer fram til det du ser som sannsynlig slutt på produktets livssyklus. Start med råmaterialene til venstre og bruk foto, små tegninger og tekstbokser for å arbeide deg gjennom livsløpet til gaven. Prøv å gjøre kartleggingen så virkelighetstro som mulig. Der du mangler informasjon setter du inn det du anser som mest sannsynlig. Skill spekulasjoner og faktaopplysninger ved hjelp av ulike farger.



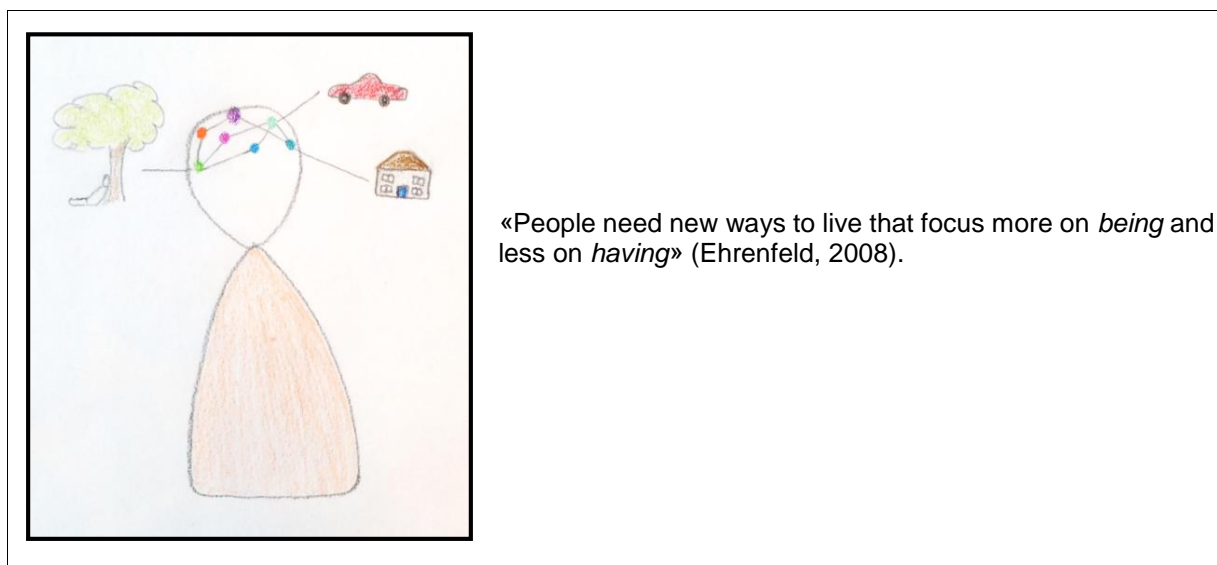
Figur 1. Gaveøkonomi. Illustrasjon, Eva Lutnæs

Kritisk refleksjon: 1. Hvem tjener og hvem taper i gaveøkonomien? Sett symboler som synliggjør mulige negative konsekvenser for miljø og personer som er involvert på kartet. Tenk «worst case scenario» 2. Identifiser og diskuter etiske dilemmaer ved gaveøkonomien og relater dem til ditt eget forbruk. Hvorfor kjøper vi egentlig gaver til de som «har alt fra før»? Hvis gavers funksjon er å gjøre godt, hvordan kan gaveøkonomien endres?

Framtidsscenario: Marker et aspekt ved gaveøkonomien i kartleggingen av produktets livsløp som du vil granske nøyere – et sted der du kan identifisere et potensial for forbedring. Nå skal du bruke den øverste delen av gråpapiret til å skissere mulige framtidsscenario der du skaper løsninger som kan endre gaveøkonomien mot mer sosialt rettfærdige og miljøvennlige praksiser på et personlig og/eller samfunnsmessig plan. Eksempel: Hvordan kan fabrikkarbeidere i Asia sikres et levebrød, samtidig som eksport av varer reduseres til en tredjedel?

B Være eller ha – livsglede, forbruk og identitet

Desorienterende dilemma: Behovet for det siste nye er en viktig drivreim i forbrukskulturen, men fører (over)forbruk til at livskvaliteten din forbedres?



Figur 2. Være eller ha? Illustrasjon, Eva Lutnæs

GIGA-mapping: Kartlegg kompleksiteten ved hvordan forbruk er relatert til konstruksjon av identitet, drømmer, markedsmekanismer og livskvalitet ved å lage en collage på gråpapir. 1. Hvordan er forbruk relatert til din opplevelse av lykke i livet, og hvordan er tingene du kjøper relatert til den du er? Illustrer forholdet mellom lykke, forbruk og identitet i en collage av tekst og bilder. 2. Lag en ny collage der du kartlegger mekanismer i forbrukskulturen som har til hensikt å skape behov og øke salg. Tenk bredt og få med så mange påvirkningsfaktorer som mulig.

Kritisk refleksjon: 1. Sett deg ned i stillhet og skriv ned de viktigste faktorer for din livsglede. Hvilke koblinger finnes mellom disse faktorene og forbruk? Er det noen sammenfallende punkt? Kan du redusere forbruket uten å redusere livsgleden? Hvilke varer ville du redusert forbruket av først og hva anser du som helt nødvendig? 2. Diskuter miljømessige konsekvenser av vårt ønske om stadig å kjøpe nye ting. Hva kan gjøres med mekanismene i forbrukskulturen som fører til overforbruk? Er det noen mekanismer i samfunnet som begrenser forbruk? Hvilke politiske endringer kan styre markedet? Hva kan du gjøre som enkeltperson?

Framtidsscenario: Forestill deg en ideell verden der behovet for stadig nye ting er erstattet av andre levemåter og mønster for forbruk. Velg ut en løsning som du visualiserer.

Oppsummering

Denne artikkelen fører sammen fem tekster om refleksjon skrevet av Dewey (1933 [1910]), Freire (1970), Schön (1983), Mezirow (1990) og Brookfield (2010). Formålet har vært å diskutere operasjonaliseringen av kritisk refleksjon som konkrete læringserfaringer i konteksten «Utdanning for bærekraftig forbruk» (UBF). De fem tekstene har ulike agendaer, men jeg har identifisert en felles struktur i hvordan refleksjon beskrives som en spesifikk tankeprosess med fire faser: 1. Konfronterende, 2. Eksplorativ, 3. Vurderende, 4. Transformativ. Konkretiseringen av de fire fasene gir et bidrag til det teoretiske fundamentet, forståelsen av hva som kjennetegner i kritisk refleksjon, utover denne artikkelens spesifikke tematikk. Et viktig skille mellom de fem tekstene er hvorvidt refleksjon knyttes til begrepet kritisk. Refleksjon uten prefikset kritisk opererer mot forbedringer innenfor rammen av de etablerte kunnskapsfelt, mens kritisk refleksjon søker å rokke ved fundamentet for det etablerte. Innen UBF bygger de opp under to ulike, men nødvendige roller; den reflekterte forbruker og systemkritikeren. Den reflekterte forbruker kan gjøre viktige justeringer i forbruksmønster innenfor rammen av det etablerte systemet, stopper opp i butikken og stiller seg spørsmålet: «trenger jeg virkelig dette?», eller «hvorfor ønsker jeg å kjøpe dette?». En aktør som er trent i kritisk refleksjon har verktøy til å rokke ved fundamentet for forbrukssamfunnet og fremme de store systemendringene som FNs klimapanel etterspør.

Tekstene om refleksjon har sin styrke på bevisstgjøring om årsaker til og konsekvenser av egen tenkning, men hvordan en kommer fra økt forståelse, Fase 1–3 og over til transformasjon, Fase 4, er mindre utdypet. Kritisk refleksjon er en todelt prosess: bevisstgjøring om ulike virkelighetsoppfatninger og utforskning av alternative praksiser. Gjennom UBF bør elever og studenter bli bevisst sin rolle som del av problemet, adressere hvordan egne holdninger og handlingsmønstre som forbruker påvirker miljøet og menneskenes muligheter for utvikling både lokalt og globalt: Men for å kunne agere som ansvarlige forbrukere må de også tenke på seg selv som en del av løsningen, bli klar over egen kapasitet til å endre virkeligheten. David Orr forener bevisstgjøring og endringskompetanse i det han beskriver som forutsetningen for økologisk literacy: «the study of environmental problems is an exercise in despair unless it is regarded as only a preface to the study, design and implementations of solutions» (Orr, 1992, s. 94). Kjernekapasiteten er å kunne konstruere alternative forbruksmønstre, se for seg ulike framtidsscenario og identifisere hvordan ting burde vært. Dette aktualiserer designkompetanse som et viktig ledd i UBF. Systemorientert design gir metoder til å håndtere kompleks problematikk som forbrukskultur og globale klimautfordringer konkret og visuelt, og kan

forenes med de fire fasene i kritisk refleksjon for å skape læringserfaringer som utfordrer elever og studenter til å tenke nytt om forbrukskultur på det personlige og samfunnmessige plan. Den eksplorative Fase 2, kan utfoldes gjennom GIGA-mapping, der elever eller studenter lager en stor collage med bilder og tekst med mål om å favne kompleksitet, relasjoner og gjensidig avhengighet i forbrukskulturen, egne tankemønstre og konteksten som omgir individuelle vaner som forbruker. Det detaljerte og informasjonsmettede kartet kan brukes i Fase 3 for å granske forbrukskulturen og stille kritiske spørsmål. Samtidig gir kartet et konkret utgangspunkt for den transformativ og løsningsrettede Fase 4 som identifiserer områder for forbedring og utforsker nye framtidsscenario for mer bærekraftig produksjon, handel og forbruk.

I innledningen trekker jeg frem hvordan UBU gir skolen et utfordrende dobbeltoppdrag som kulturbærer og kulturkritiker. Alvoret i klimaendringene og nødvendigheten av et radikalt skifte både i individuelt forbruk og modeller for samfunnsutvikling gjør at jeg har vanskelig for å se hvordan utdanning kan forberede elever og studenter på de utfordringene som vil møte dem uten å ta oppdraget som kulturkritiker parallelt med oppdraget som kulturbærer. Ved utforskningen av de fem tekstene ble jeg overrasket over hvordan ubehag, konflikt og tvil ble fremmet som startpunktet for kritisk refleksjon. Fase 1 konfronterer mennesket som individ og setter deres tankemønstre på prøve. Det er ingen distansert analyse av andres meninger og handlinger, men eleven eller studentens livsverden som er omdreiningspunktet. Kritisk refleksjon i konteksten UBF krever lærere som har mot til å skape brudd i vante tankemønstre, som setter små dagligdagse handlinger og meninger inn i en større sammenheng og utfordrer elever og studenter til å ta ansvar for det de gjør og det de velger å ignorere.

Eva Lutnæs

Postdoktor, PhD,

Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for teknologi kunst og design, Institutt for estetiske fag

E-post: eva.lutnas@hioa.no

Referanser

- 4 True Lovers. (2013). *Top 10 Gift Ideas that will show your love for your valentine on this years ending*. Hentet 31. januar 2015 fra <http://4truelovers.blogspot.no/2014/12/top-10-gift-ideas-that-will-show-your.html>
- Askeland, G. A. (2006). Kritisk reflekterende - mer enn å reflektere og kritisere. *Nordisk sosialt arbeid*, 26(02), 123-135.
- Boehnert, J. (2013). Ecological Literacy in Design Education: A Foundation for Sustainable Design. I J.B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 1.* (s. 442-457). Oslo: ABM-media.
- Brookfield, S. (2010). Critical Reflection as an Adult Learning Process. I N. P. Lyons (Red.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (s. 215-236). New York: Springer.
- Buckingham, D. (1998). Pedagogy, parody, and political correctness. I D. Buckingham (Red.), *Teaching popular culture: beyond radical pedagogy* (s. 63-87). London: UCL Press.
- Capra, F. (1996). *The web of life: a new scientific understanding of living systems*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Cloud, J. P. (2005). Some Systems Thinking Concepts for Environmental Educators during the Decade of Education for Sustainable Development. *Applied Environmental Education & Communication*, 4(3), 225-228. doi: 10.1080/15330150591004625
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin.
- Ehrenfeld, J. R. (2008). *Sustainability by design: a subversive strategy for transforming our consumer culture*. New Haven: Yale University Press.
- Fallingén, N. (2014). *Business as usual? - Hvordan kultivere økoliteracy i grunnskolefaget Kunst og håndverk og valgfaget Design og redesign?* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Fook, J. (2011). The Development of Critical Reflection. I G. A. Askeland (Red.), *Kritisk refleksjon i sosialt arbeid* (s. 13-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1999). *De undertrykkes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fremtiden i våre hender. (2014). *Slik kjøper du miljøvennlige klær*. Hentet 12. februar 2015 fra <http://www.framtiden.no/gronne-tips/klar/slik-kjoper-du-miljovennlige-klar.html>
- Giddens, A. (2011). *The politics of climate change* (2. utg.). Cambridge: Polity.
- Greenwood, D. (2010). Chocolate, Place, and a Pedagogy of Consumer Privilege. I J. A. Sandlin & P. McLaren (Red.), *Critical pedagogies of consumption: living and learning in the shadow of the "shopocalypse"* (s. 193-200). New York: Routledge.
- Gunnerød, S. (2014). *Søppelets ambivalens i samtidskunsten: kan kunst påvirke vårt syn på samfunnets avfallsprodukter?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Illeris, H. (2012). Nordic contemporary art education and the environment: Construction an epistemological platform for Art Education for Sustainable Development (AESD). *InFormation. Nordic Journal of Art and Research*, 1(2), 77-93. doi: 10.7577/information.v1i2.221
- IPCC, I. P. o. C. C. (2014). *Climate Change 2014. Mitigation of Climate Change. Summary for Policymakers*.
- Jickling, B., & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21. doi: 10.1080/00220270701684667
- Kolko, J. (2012). Transformative learning in the design studio. *Interactions Magazine*, 19(6), 82-83. doi: 10.1145/2377783.2377801
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Formålet med opplæringa*. Hentet 17. desember 2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid : Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet 15. september 2014 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf
- Lifton, R. J., & Falk, R. A. (1982). *Indefensible Weapons: The Political and Psychological Case against Nuclearism*. New York: Basic books.
- Lyons, N. P. (2010). Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, Contemporary Claims and Future Possibilities. I N. P. Lyons (Red.), *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry* (s. 3-22). New York: Springer. doi: 10.1007/978-0-387-85744-2
- Martin, S. (2008). Sustainable Development, Systems Thinking and Professional Practice. *Journal of Education for Sustainable Development (1)*, 31-40. doi: 10.1177/097340820800200109
- Mayer, M., & Tschapka, J. (Red.). (2008). *Engaging youth in sustainable development. Learning and Teaching Sustainable Development in Lower Secondary Schools*. Brussel: Environment and School Initiatives (ENSI).
- Meadows, D. H., & Wright, D. (2008). *Thinking in systems: a primer*. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation: Women's re-entry programs in community college*. New York: Teachers College.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Fransisco, Ca: Jossey-Bass Inc.
- Nielsen, L. M. (2013). *Design Learning for Tomorrow – Design Education from Kindergarten to PhD*. I J.B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 1-4*. (s. i-iii). Oslo: ABM-media. Nordland, E. (1999). Innledning. I P. Freire (Red.), *De undertryktes pedagogikk*. , s. 9-17). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordström, G. Z., & Romilson, C. (1970). *Bilden, skolan och samhället*. Stockholm: Bokförlaget Aldus/Bonniers.
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial: climate change, emotions, and everyday life*. Cambridge, Mass: MIT Press. doi: 10.7551/mitpress/9780262015448.001.0001
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: education and the transition to a postmodern world*. Albany: State University of New York Press.
- Porter, T., & Cordoba, J. (2009). Three Views of Systems Theories and Their Implications for Sustainability Education. *Journal of Management Education*, 33(3), 323-347. doi: 10.1177/1052562908323192
- Raskin, P. D. (2008). World lines: A framework for exploring global pathways. *Ecological Economics*, 65(3), 461-470. doi: 10.1016/j.ecolecon.2008.01.021
- Romm, J., Paulsen, A., & Sevaldson, B. (2014). *Practicing Systems Oriented Design: a guide for businesses and organisations that want to make real changes*. Oslo: The Oslo School of Architecture and Design.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1992). The Theory of Inquiry: Dewey's Legacy to Education. *Curriculum Inquiry*, 22(2), 119-139. doi: 10.2307/1180029
- Sevaldson, B. (2011). *GIGA-mapping: Visualisation for complexity and systems thinking in design*. Paper presented at the MAKING DESIGN MATTER! Proceedings of the Nordes'11: The 4th Nordic Design Research Conference, Helsinki.
- Sevaldson, B. (2013). *Systems Oriented Design: The emergence and development of a designerly approach to address complexity*. I J.B. Reitan, P. Lloyd, E. Bohemia, L. M. Nielsen, I Digranes & E. Lutnæs (Red.), *Design Learning for Tomorrow. Design Education from Kindergarten to PhD. Proceedings from the*

- 2nd International Conference for Design Education Researchers vol. 4.* (s. 1765-1786). Oslo: ABM-media.
- Simon, H. A. (1969). *The sciences of the artificial* (Vol. 136). Cambridge, Mass: M.I.T.
- Sterling, S. (2010). Transformative Learning and Sustainability: sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching in Higher Education.* (5), 17-33.
- Stibbe, A. (2009). *The Handbook of sustainability literacy: skills for a changing world.* Devon: Green Books.
- The consumer citizenship network. (2012). Partnership for education and research about responsible living Final report 2009-2012. Hamar: Hedmark University College
- UNCED. (1992). *Agenda 21.* Hentet 17. januar 2015 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- UNEP. (2010). *Here and now! Education for sustainable consumption. Recommendations and Guidelines.* Hentet 12. oktober 2014 fra http://www.unep.org/pdf/Here_and_Now_English.pdf
- UNEP. (2011). *Visions for Change. Recommendations for Effective Policies on Sustainable Lifestyles.* Hentet 17. desember 2015 fra <http://www.unep.org/pdf/DTIx1321xPA-VisionsForChange%20report.pdf>
- UNESCO. (1997). *A transdisciplinary vision for concerted action.* Hentet 10. januar 2015 fra http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_a/popups/mod01t05s01.html
- UNESCO. (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme E. sector* (Ed.) Hentet 15. januar 2015 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654e.pdf>
- UNESCO. (2012). *ESD. Building a better fairer world for the 21st century.* Hentet 15. januar 2015 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216673E.pdf>
- UNESCO. (2014a). *Education for Sustainable Development.* Hentet 11. oktober 2014 fra <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/education-for-sustainable-development/>
- UNESCO. (2014b). *Shaping the Future We Want. UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014) Final Report.* Hentet 17. desember 2014 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1682Shaping%20the%20future%20we%20want.pdf>
- UNESCO. (2014c). *Sustainable lifestyles.* Hentet 17. desember 2014 fra <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/sustainable-lifestyles/>