

Hvordan fremmedspråk fremmer bærekraft i økonomiutdanningen: Spansk valgfag ved NHH

Margrete Dyvik Cardona

Norges Handelshøyskole

margrete.cardona@nhh.no

Abstract

Nyere forskning identifiserer flere nødvendige læringsutbytter for bærekraft i økonomiutdanningen. Andre forskere har funnet en sammenheng mellom flerspråklighet og mangfold i økonomien. Vi så et behov for å utvikle et kurstilbud som bidrar til å nå læringsutbyttene innen bærekraft i økonomiutdanningen via fremmedspråk. Hypotesen er at fremmedspråkklasserommet er godt egnet nettopp til å innlemme bærekraftperspektivet som en organisk del av andre betraktninger, og at språklig mangfold er en forutsetning for mangfold ellers. Vi utformet undervisningsaktiviteter og evalueringer som skulle ivareta læringsutbyttene både for fremmedspråk, økonomi og bærekraft. Via en kvantitativ gjennomgang av datasett bestående av rapport fra en case-oppgave, en skriftlig oppgave, samt emneevalueringer, registrerte vi hvordan ulike undervisningsaktiviteter har bidratt til å nå læringsutbyttene innen bærekraft i høyere utdanning. Vi fant at læringsutbyttene for fremmedspråk og bærekraft i høyere utdanning drar fordel av sammenfallende pedagogiske strategier, som ble utprøvd under metoden Content and Language Integrated Learning, herunder kooperativ læring med vekt på problemløsning. Vi fant også at kompetanser som etisk bevissthet, kritisk tenkning, strategisk og fremtidsrettet tenkning, kulturkunnskap, interkulturell og generell kommunikasjon og kunnskap om eksisterende bærekraftutfordringer, blir fremhevet via fremmedspråkundervisningen.

Keywords: Fremmedspråk, bærekraft, CLIL, økonomiutdanning

1. Introduksjon

Økonomistudenter står i en særstilling blant fremtidens samfunnsaktører når det gjelder den globale overgangen til et mer bærekraftig eksistensgrunnlag. Universitets- og høyskolerådet Økonomi og administrasjon (UHR-ØA) uttaler i sin rapport fra 2020 at økonomistudenter “(...) kommer til å få ansvar for å forvalte privat og offentlig kapital som ved valg av investering og driftsbeslutninger. De kommer til å sette dagsorden for samfunnsutvikling og måloppnåelse for bærekraft” (s. 4).

Hoffman (2021) forklarer:

[I]f (...) there are no solutions to society’s challenges coming from the market, there will be no solutions. The market — comprised of business, government, civil society, and others — is the most powerful set of organizing institutions on Earth, and business is the most powerful entity within it. Business schools must own up to the role we play in creating the problems that society now faces through the courses we teach, the theories we espouse, and the values we profess (s. 515).

Flere studier tar opp hva som er nødvendige kompetanser for studenter som skal bli pådrivere for bærekraftig utvikling (Brundiens et al., 2021; Sinnes, 2021; UNESCO, 2017; Frisk & Larson, 2011), og for økonomistudenter spesielt (Dziubaniuk & Nyholm, 2021; Novogratz, 2021; Skauge, 2021; Henderson, 2020; Setó-Pamies & Papaoikonomou, 2016; Wiese & Sherman, 2011; Wyness & Dalton, 2018) og flere spesifiserer at deklarativ kunnskap om bærekraft ikke nødvendigvis fører til handling (Sinnes, 2021; Frisk & Larson, 2011).

Selv om kompetanser som kommunikasjon, kulturkunnskap og globalt borgerskap jevnlig nevnes som nødvendige for en bærekraftig fremtid, ser vi sjelden at fremmedspråk eller kulturkunnskap nevnes som del av porteføljen for studieretninger som skal ha bærekraft som et gjennomgående element.

Vi har hatt som mål å utvikle et kurs som illustrerer hvordan man kan behandle bærekraft i økonomiutdanningen gjennom fremmedspråkundervisning. Ikke bare det, vi ville vise hvordan flerspråklighet og kulturkunnskap er en uunnværlig bit av utdanningen for en bærekraftig fremtid. Vårt utgangspunkt er at bærekraft ikke er et isolert fenomen, men at studentene bør få erfare hvordan problematikken påvirker andre avveininger de må foreta i sin karriere, og hvordan språklig mangfold er en forutsetning for mangfold ellers. Vår hypotese er at fremmedspråkstilnærmingen er spesielt velegnet til å belyse bærekraftsproblematikken som en integrert del av andre menneskelige aktiviteter.

Ved å kombinere kursinnhold og pedagogiske strategier som er gunstige for læringsutbyttene innen både språk og bærekraft, spesifikt via Content and Language Integrated Learning, har vi laget oppgaver og undervisningsaktiviteter, samt registrert besvarelser, som analyseres i lys av kompetansemålene for bærekraft i høyere utdanning.

2. Bærekraft i høyere utdanning

Brundtlandkommisjonen definerer bærekraftig utvikling slik: “Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs” (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 43). Problemstillingene bærekraftig utvikling berører, er komplekse, og kan ikke forstås innenfor tradisjonelle faglige grenser (Sinnes, 2021). Metzger og Curren (2017) kaller bærekraftsproblematikken et ‘wicked problem’; et transdisiplinært fenomen som er ladet med verdier og som er relevant for en lang rekke andre fagfelt. Dermed blir spørsmålet om hvordan det skal inkluderes i høyere utdanning tilsvarende komplekst. Skauge (2021) forklarer at det ikke er etablert en profesjon eller enhetlig ekspertise som underviser i fagfeltet ESAB (etikk, samfunnsansvar og bærekraft) i Norge, og at fagfeltet er bredt og fragmentert (s. 45). Ikke desto mindre er vi nødt til å spesifisere hvilke kompetanser vi ønsker å heve hos våre studenter når bærekraftig utvikling er del av pensum.

UHR (2018) spesifiserer i sin strategi for 2020-2024 at “Universitetene og høyskolene er Norges viktigste aktører for kunnskapsutvikling og derfor helt sentrale institusjoner for å løse de store samfunnsutfordringene nasjonalt og globalt som manifestert i bærekraftsmålene”. Men, ifølge både Sinnes (2021) og Frisk og Larson (2011), fører ikke teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling nødvendigvis til at vi endrer vår livsstil eller forstår hvordan vi kan gjøre verden mer bærekraftig. Det er andre kompetanser som fremheves når bærekraftig utvikling skal innlemmes i pensum (Brundiers et al., 2021; Dziubaniuk & Nyholm, 2021; Sinnes, 2021; UNESCO, 2017; Frisk & Larson, 2011).

Studenter skal blant annet gjøres i stand til å gjenkjenne og forstå forbindelser, analysere komplekse systemer og håndtere usikkerhet (UNESCO, 2017, s. 10). Denne kompetansen er det UNESCO (2019) kaller systems thinking competency.

Vi trenger dessuten bærekraftsforkjempere som evner å få gjennom nødvendige endringer i en verden med stadig mer omseggripende utfordringer, og dette forutsetter en forståelse av komplekse fenomener og evnen til å trekke uavhengige slutninger. Studentene må med andre ord utvikle kritisk og selvstendig refleksjon. UNESCO beskriver dette som evnen til å stille

spørsmål ved normer, praksiser og meninger; å reflektere rundt ens egne verdier, persepsjoner og handlinger; samt å ta et standpunkt i diskursen rundt bærekraft (s.10).

Slik kritisk analyse i et bærekraftsperspektiv forutsetter en forståelse av hvordan nåtidens handlinger påvirker fremtiden. Dette ligger i selve definisjonen av begrepet, slik det er foreslått av Brundtland (World Commission on Environment and Development, 1987). UNESCO kaller denne kompetansen *anticipatory competency* (UNESCO, 2017, s. 10). Det innebærer blant annet å forstå og reflektere rundt flere mulige fremtider, å evaluere konsekvenser, samt å håndtere risiko og endringer (ibid.). Studentene skal også ta konsekvensene av denne innsikten i form av strategiplanlegging for bærekraftig utvikling, noe som innebærer strategisk kompetanse og initiativ til endring (Frisk & Larson, 2011; Wiese & Sherman, 2011).

Videre kjennetegnes bærekraftsproblematikken ved å være ladet med verdier som står i motsetning til hverandre, som for eksempel miljøvern versus profitt, eller mangfold versus masseproduksjon. Studenter innen bærekraft må dermed utvide sine etiske perspektiver (Dziubaniuk & Nyholm, 2021; Setó-Pamies & Papaoikonomou, 2016; Wyness & Dalton, 2018). De skal kunne ta stilling til slike dilemma ved å skille mellom indre og ytre verdier i den sosiale og naturlige verden, gjenkjenne undertrykkende strukturer, identifisere sine egne verdier, og skille mellom påståtte og praktiserte verdier (Brundiers et al., 2021, s. 22). UNESCO (2017) kaller denne kompetansen *normative competency*, og spesifiserer at den skal brukes til å navigere ulike verdier gjennom interessekonflikter og kompromisser, og gjennom usikker kunnskap og uoverensstemmelser (s. 10). Slik Brundiers et al. nevner ovenfor, innebærer denne kompetansen også evnen til å reflektere over ens egne verdier, og i forlengelsen av det, ens egen rolle i det lokale og globale samfunn (UNESCO, 2017).

Men selv kritisk tenkende, fremtidsrettede aktører med verdiforståelse og evner i strategiplanlegging kan ikke håndtere bærekraftsutfordringer uten et solid og langvarig samarbeid på tvers av institusjoner, samfunnslag og landegrenser. Fremtidens problemløserer må ha høy kompetanse innen kommunikasjon, språk og samarbeid, noe også Sinnes (2021) påpeker i sin bok om utdanning for bærekraftig utvikling. Frisk og Larson (2011) forklarer: "Fostering collaboration not only has the potential to mitigate or solve 'wicked' problems; it is also a matter of equitably incorporating multiple views on how to address those problems" (s. 10). UNESCO (2017) forklarer at denne kompetansen innebærer evnen til å lære av andre, forstå andres perspektiver, og håndtere konflikter i en gruppe (s. 10). Henderson (2020) utdyper hvorfor dette er nødvendig: "(...) cooperative efforts can lay the foundations for more robust solutions (...). If all the firms in an industry need something done – or stopped – but are unable to address the problem acting alone, it may be possible to solve it together" (s. 6).

Men, som Henderson (2020) også påpeker, samarbeid er en skjør ting (s. 3). For å styrke mulighetene for et vellykket samarbeid på den globale arena, er kulturkunnskap uunnværlig. Bærekraftsutfordringene melder seg på tvers av geografi, kulturer og verdigrunnlag, og studentene trenger kunnskap om hvordan ulike verdier er kontekstuelle, kulturelt og historisk forankret (Brundiens et al., 2021, s. 22). UNESCO (2017) spesifiserer som ett av bærekraftsmålene at vi skal fremme et globalt borgerskap og verdsettelsen av et kulturelt mangfold og av kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (s. 8). Hvis potensielle samarbeidspartnere mangler interkulturell kompetanse, er det stor risiko for at samarbeidet bryter sammen, slik man har sett eksempler på tidligere (Christopherson, 2007; Snethen, 2000).

Som nevnt har det vist seg at teoretisk kunnskap om bærekraftsutfordringer ikke nødvendigvis fører til handling; på den annen side er det klart at undervisningsformer knyttet til landsspesifikke bærekraftsutfordringer er effektive når det gjelder å utvikle kompetanse innen bærekraftig utvikling (Dziubaniuk & Nyholm, 2021, s. 180). Sinnes (2021) påpeker at et sentralt element i utdanning for bærekraftig utvikling er at undervisningen skal være knyttet til en kontekst (s. 140). Gjennom bearbeidelsen av bærekraftsutfordringer som for eksempel sammenhengen mellom ødeleggelse av biologisk mangfold, sosial ulikhet og væpnet konflikt i Colombia, eller miljøvern og urbefolkningers rettigheter i Chile, bevisstgjør vi studentene hva fenomenet bærekraftig utvikling innebærer, samt hvordan de ulike bærekraftsmålene spesifisert av FN (United Nations Global Compact, 2016) er avhengige av hverandre.

Samlet utgjør alle disse kompetansene det både Brundiens et al. (2021) og UNESCO (2017) kaller *integrated problem-solving competency*. UNESCO definerer det slik: “(...) the overarching ability to apply different problem-solving frameworks to complex sustainability problems and develop viable, inclusive and equitable solution options that promote sustainable development, integrating the abovementioned competences” (s. 10).

I neste del skal vi se på hvordan bærekraft kan innlemmes i økonomiutdanningen, og hvorfor det er et poeng at disse perspektivene gis som del av andre kurs, ikke som egne emner ved siden av den vanlige kursporteføljen.

2.1 Bærekraft i økonomiutdanningen

UHR-ØA (2021) slår fast at økonomistudentene skal bli kompetente aktører i arbeidet for å nå globale, nasjonale, lokale og virksomhetslokale bærekraftsmål. Dette er som nevnt en sammensatt problemstilling, som kompliseres ytterligere ved økonomifeltets iboende motsetninger mellom økonomiske interesser og miljø- og samfunnsmessige hensyn. Novogratz

(2021) forklarer: “a successful shift toward sustainable capitalism will require moving away from an exclusive reliance on orthodox measurements of business success, such as shareholder returns, and toward measuring the effects of decisions on all stakeholders” (s. 5).

Vi som utdanner fremtidens økonomer må være med på et skifte, bort fra modeller som begunstiger de få, til alternative modeller som tar hensyn til det felles beste og planetens helse (Novogratz, 2021).

Men hvordan bør dette innlemmes i en handelshøyskoles undervisningstilbud? Novogratz (2021) forklarer at bærekraftig utvikling bør inkluderes i alle aspekter av en handelshøyskoles pensum, fra obligatoriske emner til valgfag. Altså er det ikke nok å ha separate enkeltfag som tar for seg bærekraftsperspektiver i et ellers uforandret pensum (Hoffman, 2021, s. 516). Verdens bærekraftsutfordringer eksisterer ikke i et vakuum. Når studentene kommer ut i arbeidslivet, vil de oppleve at disse hensynene vil påvirke nesten hver eneste avgjørelse de må ta.

Derfor er det slik at kurset vi beskriver i denne artikkelen, ikke først og fremst er et kurs i bærekraft, men et kurs om den spansktalende verden i dag, med vekt på norsk handelsvirksomhet med spansktalende land, der bærekraftsperspektiver har en prominent rolle. Vår overbevisning er at kulturkunnskap og flerspråklighet er en forutsetning for bærekraftig utvikling, og at aktører som skal forhandle frem avtaler på den internasjonale arena, ikke kan fungere uten denne kompetansen.

SPA20 er et valgfag som inngår i bachelorgraden i økonomi og administrasjon ved NHH. Blant læringsutbyttene i emnet er:

gode kunnskaper om forretningskultur og -kommunikasjon i den spansktalende verden, grunnleggende kunnskaper om relevante økonomiske, sosiale og politiske forhold i de største spansktalende landene, grunnleggende kunnskaper om klima-utfordringer og sosial urettferdighet som kan oppstå som følge av handelsvirksomhet med spansktalende land¹, (...) god innsikt i kommunikasjonsprinsipper og kultur-forskjeller for muntlig og skriftlig fagkommunikasjon på spansk, (...) bevissthet rundt bærekraftig utvikling gjennom kunnskap om landsspesifikke bærekraftutfordringer² (NHH, 2022b).

¹ Det tredje læringsutbyttet ble lagt til høsten 2022, og vil opptre på nettsiden i løpet av november. Dette læringsutbyttet har inntil nå kunnet defineres som et såkalt *hidden curriculum*, som diskuteres i kapittel 3.2.

² Dette læringsutbyttet ble lagt til på samme måte som det tredje læringsutbyttet i dette sitatet (nevnt i sluttnote i).

Emnet forholder seg til bachelorstudiet i økonomi og administrasjon i det det er relevant for følgende læringsutbytter for nevnte studie:

Kandidaten har bred kunnskap om (...) hvordan konsumenter og produsenter treffer sine valg, og hvordan resultatene av disse valgene påvirkes av økonomisk politikk og internasjonale rammebetingelser, hvordan virksomheter utøver sine aktiviteter på en etisk forsvarlig måte slik at de ivaretar sine interesser og sitt samfunnsansvar, og samtidig fremmer FNs bærekraftsmål. (...) Kandidaten kan kombinere ansvarlighet og bærekraftshensyn i virksomheters forretningsmodeller og praksis, er i stand til å bedømme samfunnsmessige virkninger av organisasjoners beslutninger, og til å handle i samsvar med juridiske, miljømessige og etiske standarder (NHH, 2022a).

Kursporteføljen i bachelorstudiet inneholder et stort utvalg obligatoriske emner, der etikk og velferdsteori er blant dem, og et par valgfag som tar for seg bærekraftige investeringer og økonomisk styring (NHH, 2022c). Det tomrommet språkvalgfagene fyller i denne sammenhengen, er for det første kommunikasjonsferdigheter og interkulturell kompetanse, og for det andre internasjonal handelsvirksomhet og bærekraftsutfordringer satt i konkrete geografiske, politiske og kulturelle kontekster.

3. Å undervise i fremmedspråk og bærekraft

3.1 Fremmedspråk og mangfold i økonomiutdannelsen

Vi kan ikke løse utfordringer som angår hele menneskeheten hvis vi snakker om dem på bare ett språk. Giridharadas (sitert i Tippett, 2018) sier: “When [the market] becomes the only language, when it becomes the only way of thinking about the right thing to do, it leaves us with a very impoverished sense of how to live together.” Hvis vi går ut fra at økonomi er de offentlige reglers morsmål (Raworth, 2017, s. 5), er det innlysende at en bærekraftig fremtid avhenger av et språklig og kulturelt mangfoldig fagområde. OECD (2018) løfter frem “global competency” som grunnleggende for bærekraftig utvikling, og definerer det slik: “Globally competent individuals can examine local, global and intercultural issues, understand and appreciate different perspectives and world views, interact successfully and respectfully with others, and take responsible action toward sustainability and collective well-being” (s. 4).

Fremmedspråk har en selvskreven rolle her, men det er flere grunner til at flerspråklighet er uunnværlig i et bærekraftsperspektiv.

Når økonomistudenter lærer å kommunisere på samarbeids- og forhandlingspartneres morsmål, oppnår de en tilknytning de ikke ville fått på annen måte. Forskning viser at individer

er mer positivt innstilt til ideer og løsninger lagt frem på deres eget morsmål enn de er til dem som blir lagt frem på et andrespråk (Ranjan et al., 2020; Vaerenbergh & Holmqvist, 2014). Pavlenko (2006) fant dessuten at i en gruppe av flerspråklige oppfattet to tredjedeler en endring i sin egen personlige identitet når de snakket på fremmedspråket. Vaerenbergh og Holmqvist (2014) konkluderer med at negative konsekvenser av språklig ulikhet er mye større enn det som er antatt i nåværende litteratur om fenomenet (s. 1606).

Skal man gå ut fra Sapir-Whorf-hypotesen om at menneskelig tanke er formet av språket, og at dette får brukere av ulike morsmål til å tenke ulikt (Regier & Xu, 2017, s. 1), er det heller ikke likegyldig hvilket språk man velger når man skal kommunisere, forhandle og samarbeide med individer fra en annen språklig bakgrunn. Og selv om Sapir-Whorf-hypotesen har vært gjenstand for kritikk, støttes den også av evidens, blant annet av Regier og Xu (2017), som fant at kognitiv usikkerhet, altså begrenset kunnskap om et fenomen, forsterker språkets evne til å forme tanken (s. 1). Innsikt i et fremmedspråk kan altså innebære innsikt i et annet tankesett.

Videre er det slik at mange land Norge har investeringer i og handelsavtaler med, har urbefolkningsgrupper som i større eller mindre grad får sine rettigheter ivaretatt av lokale myndigheter. Slik er det for eksempel i mange latinamerikanske land, der vi ser at urbefolkningsrettigheter og miljøvern hensyn går hånd i hånd. Dette reflekteres i vårt pensum (ORDEURCA et al., 2018; Latinamerikagruppene i Norge, 2017; Statkraft, 2019; Madariaga Caro, 2020).

I caseoppgaven studentene skal gjennomføre, må de forholde seg til artikkel 6 i ILO-konvensjonen 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater, der det heter at regjeringene skal konsultere vedkommende folk når det overveies å innføre lovgivning som kan få direkte betydning for dem, og etablere virkemidler for at disse folk fritt kan delta, minst i samme utstrekning som andre deler av befolkningen, på alle beslutningsnivåer (Regjeringen, 2020).

Skal vi overholde denne konvensjonen, kan vi ikke samtidig kreve at medlemmene av en urbefolkningsgruppe må snakke engelsk for å delta ved forhandlingsbordet, eller at de må kommunisere via tolk. Selv midlertidig eksklusjon på grunn av språkbarrierer kan, ifølge Kulkarni (2015), få vidtrekkende følger både for individet og for gruppen (s. 128). Lingvistisk mangfold er med andre ord uløselig knyttet til kulturelt og etnisk mangfold, som igjen er knyttet til biologisk mangfold, for eksempel ved at urbefolkningsgrupper ønsker å bevare natur som andre interessenter ønsker å utvinne. Slik er lingvistisk mangfold en forutsetning for bærekraftig utvikling.

Alt dette peker mot at fremmedspråkopplæringen bør være en integrert del av bærekraftsmålet i økonomiutdanningen, både på grunn av muligheten for effektiv global

kommunikasjon, og tatt i betraktning behovet for å ivareta mangfoldet på alle nivåer av samfunnet og den naturlige verden.

Men for å innlemme bærekraftsperspektiver i fremmedspråkklasserommet, må man identifisere pedagogiske strategier som egner seg til å styrke kompetansene i begge disipliner.

3.2 Undervisningsformer innen fremmedspråk og bærekraft

Utformingen av undervisningsmetoder som skal bearbeide bærekraftsproblematikken, er styrt både av temaets kompleksitet og av den kompetansen vi ønsker at studentene sitter igjen med etter endt kurs. Læringsutbyttene for SPA20 (NHH, 2022b) berører i all hovedsak kompetanser som (skriftlig og muntlig spansk) kommunikasjon, interkulturell kunnskap og landsspesifikke bærekraftsutfordringer, men under ligger også kompetanser som systemtenkning, kritisk og selvstendig refleksjon, og etisk bevissthet. Slik er det at noen av kompetansemålene for bærekraftig utvikling ikke er eksplisitt uttrykt i læringsutbyttene, men likevel inngår i emnet. Det er fordi vi ønsker å utdanne mennesker som kan håndtere det som er ukjent og uforutsigbart, eller, med Blasco og Tackneys (2013) ord: “[The risk of] not understanding, of inquiring into things that exceed the mandate of the assignment at hand (...)” (s. 13). Det er studentenes nysgjerrighet som skal stimuleres, ikke deres føyelighet (ibid.). I sitt yrkesliv kommer de til å måtte navigere landskap der utfordringer og ønskelig utfall ikke på forhånd er stipulert i et dokument, og derfor er evnen til å håndtere usikkerhet også en av kompetansene spesifisert av UNESCO (2017). Sinnes (2021) og Koprina (2014) har gjort lignende observasjoner i det de påpeker at undervisning som skal formidle bærekraftsperspektiver ikke må bli moraliserende og indoktrinerende. Sinnes (2021) og Wals og Dillon (2013) tar dermed til orde for en åpen og utforskende undervisning der studentene er aktivt deltagende, stiller spørsmål, utforsker og samarbeider.

I et slikt miljø bør underviseren ta i bruk varierte pedagogiske strategier (Hedden et al., 2017, s. 14), og undervisningen bør være interaktiv, studentsentrert og problembasert (UNESCO, 2017; Cotsgun & Atay, 2021).

I fremmedspråkklasserommet kan dette hensynet ivaretas innenfor rammen av Content and Language Integrated Learning (CLIL), som kan beskrives slik: “(...) any sort of educational programmes in which a non-native, second language (or L2) is used to teach disciplinary content to learners with developing competences in the language used as a means of instruction” (Urmenta, 2019, s. 8). Tilnærmingen antar at språk ikke først læres og deretter tas i bruk, men at det læres gjennom å tas i bruk (ibid., s. 10). På denne måten kan fremmedspråket brukes til

å bearbeide relevant problematikk innen både kulturforståelse, politikk, økonomi, etikk, og bærekraft.

For å kunne gjennomføre integrert læring av innhold og språk, er interaksjon i klasserommet nødvendig (Urmeneta, 2019), så gruppeundervisning og samarbeidsorienterte oppgaver bør være en del av fremmedspråkundervisningen. Felles beslutningstaking og produktivt samarbeid er også blant de viktigste kompetansene studentene skal tilegne seg i et bærekraftsperspektiv.

Videre fremhever såkalt problembasert læring (PBL) både kritisk tenkning og språkferdigheter (Cotsgun & Atay, 2021), og som vi skal se i del 5.1 og 5.2, stimulerer fremgangsmåten dessuten til at studentene tenker strategisk og fremtidsrettet. Problembasert læring innebærer å presentere, definere og avgrense et problem gjennom konsensus, identifisere læringsbehov, utvikle en forklaringshypotese, planlegge løsningsprosessen, og foreslå løsninger på problemet (Tejedor et al., 2019, s. 7). Wyness og Dalton (2018) fant at problembasert læring gir studentene en bredere og mer nyansert forståelse av bærekraft (s. 10).

SPA20 er med andre ord et kurs der vi tar i bruk Content and Language Integrated Learning kombinert med kooperativ og problembasert læring for å bygge opp integrert problemløsningskompetanse, samt skriftlige og muntlige ferdigheter i spansk som fremmedspråk. Hvordan selve språkdelen av undervisningen implementeres, forklares nærmere i kapittel 5.

4. Empirisk materiale og metode

4.1 Informasjon om spansk valgfag og studentgruppe

Spansk valgfag ved NHH er et bachelorfag som består av to emner, SPA10 Spansk språk og SPA20 Den spansktalende verden i dag, økonomi, samfunn og kultur, med 7,5 studiepoeng hver. Kurset bygger på forkunnskaper tilsvarende spansk nivå II. For å få uttelling, er det obligatorisk å ta begge emnene, men det er det sistnevnte emnet vi tar for oss i denne artikkelen.

Undervisningssemesteret går over tolv uker, med to dobbelttimer i uken. Klasseromsundervisningen består av studentsentrerte aktiviteter som samtaler, presentasjoner, interaktive nettsider, simulerte forhandlinger, samt skriftlige oppgaver med umiddelbar tilbakemelding via Mentimeter³. I tillegg får studentene tilbud om en time konversasjon med en spansktalende hver uke. De må levere tre obligatoriske skriftlige oppgaver i løpet av semesteret, hvorav den siste er rapporten fra en caseoppgave. Ved endt semester har de en

³ <https://www.mentimeter.com/>

skoleeksamen og en muntlig eksamen som tester deres evne til å trekke linjer mellom pensumkunnskap og dagsaktuelle saker, samt deres kompetanse i muntlig og skriftlig spansk.

Utvalget for denne studien består av 78 studenter fra fire ulike kull: våren '19, '20, '21, og '22. Studentene er bachelorstudenter i økonomi og administrasjon ved NHH.

4.2 Datasett og metode

Det empiriske grunnlaget for denne studien er to datasett (presentert i tabell 1): 1) rapport fra en caseoppgave som innebar en simulert forhandling om fusjon og utbygging av vannkraftverk i Chile, og 2) en skriftlig oppgave som gikk ut på å skrive en fiktiv e-post på vegne av en colombiansk miljøvernorganisasjon til den norske regjering. Datasettene ble samlet inn i perioden 2019-2022.

Datasett	V2019 Antall innleveringer /evalueringer	V2020 Antall innleveringer /evalueringer	V2021 Antall innleveringer /evalueringer	V2022 Antall innleveringer /evalueringer
Skriftlig, obligatorisk innlevering (individuell)	<i>Dette året omhandlet oppgaven ikke bærekrafts-problematikk</i>	24	12	9
Rapport fra case-oppgave (gruppeoppgave)	8	8	4	4

Tabell 1. Oversikt over data

Den skriftlige, obligatoriske oppgaven er en fiktiv e-post fra en colombiansk miljøforkjemper til den norske regjering, samt svar fra den norske regjering. Her trener studentene seg i kulturelt passende, formell, skriftlig kommunikasjon, samt bevissthet rundt konkrete bærekraftsutfordringer som oppstår som følge av norske investeringer i Latin-Amerika.

Caseoppgaven er en simulert forhandling mellom Statkraft og det chilenske kraftselskapet Empresa Eléctica Pilmaiquén (EEP) som angår en fusjon mellom selskapene og utbygging av flere vannkraftverk langs elven Pilmaiquén. Statkraft skal kjøpe en

majoritetsandel av aksjene i EEP. Oppgaven er designet slik at det vil oppstå interessekonflikter, for det første hva angår kulturelt betingede forventninger av et forhandlingsmøte, for det andre når det gjelder urbefolknings rettigheter i dette området av Chile. Her må det norske laget avgjøre hvor høyt de skal prioritere ILO-konvensjonen, paragraf 169, i møte med et chilensk selskap som ikke legger vekt på dette.

Denne studien er et pilotprosjekt med mulighet for utprøving på større studentgrupper og andre fremmedspråk, i det vi bruker til dels kvantitativ metode, som innebærer at vi knytter oppgavesvar opp mot kompetansemålene spesifisert i del 2, og registrerer frekvensen på dem. Det kan for eksempel være hvor ofte studentene velger å prioritere ILO-konvensjonen om urbefolknings rettigheter når de skal forhandle om utbygging av vannkraftverk i Chile, eller hvor mange som i e-posten fra en colombiansk miljøforkjemper velger å påpeke Norges paradoksale rolle som både fredsmegler og investor i en industri som bidrar til væpnet konflikt.

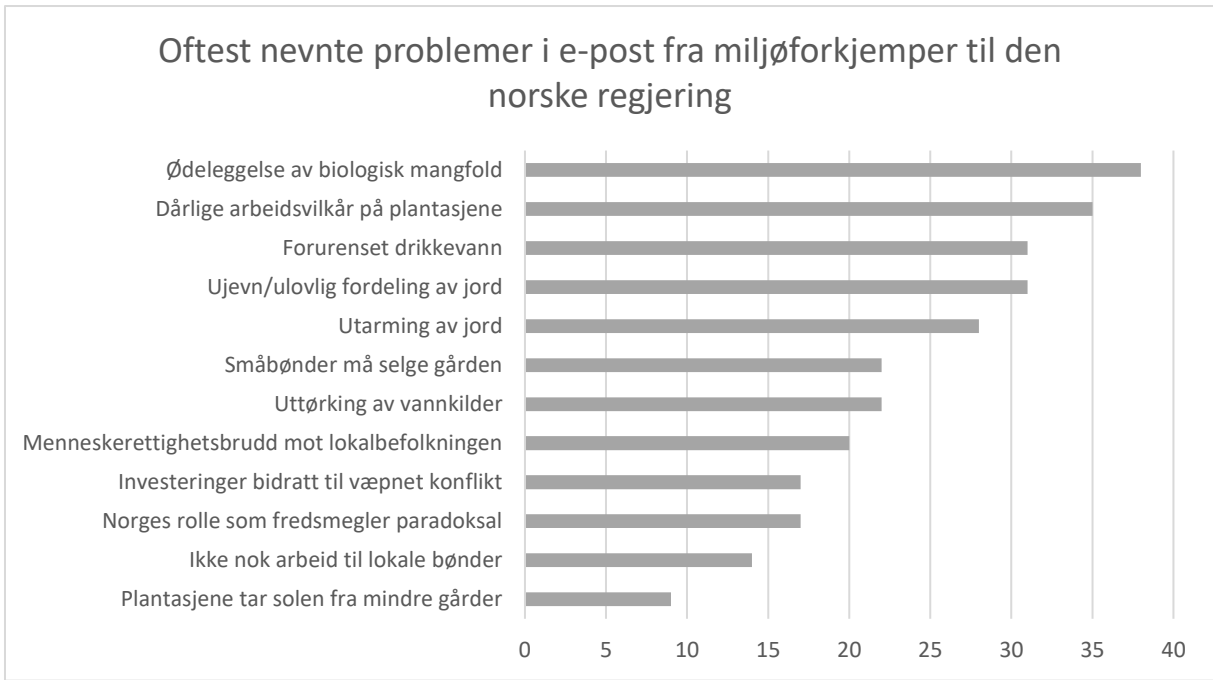
5. Resultater og drøfting

5.1 Skriftlig obligatorisk innlevering

I denne oppgaven skal studentene forestille seg at de er medlem av en colombiansk miljøvernorganisasjon. Basert på rapporten Oljefondets investeringer i Colombia (ORDEURCA et al., 2018), skal de skrive en fiktiv e-post, på spansk, til den norske regjering, der de anmoder til bevissthet rundt investeringer ved å legge frem sosiale og miljømessige konsekvenser av norske investeringer i papirindustrien. De skal også formulere et svar på vegne av den norske regjeringen, også dette på spansk. Slik innebærer oppgaven rollespill, som gjør det mulig for studenter å gå lengre enn å bare lytte til andres perspektiver; de må være et talerør for andre, de må ta på seg en interessents rolle og fremme dennes perspektiver (Frisk&Larson, 2011, s. 10).

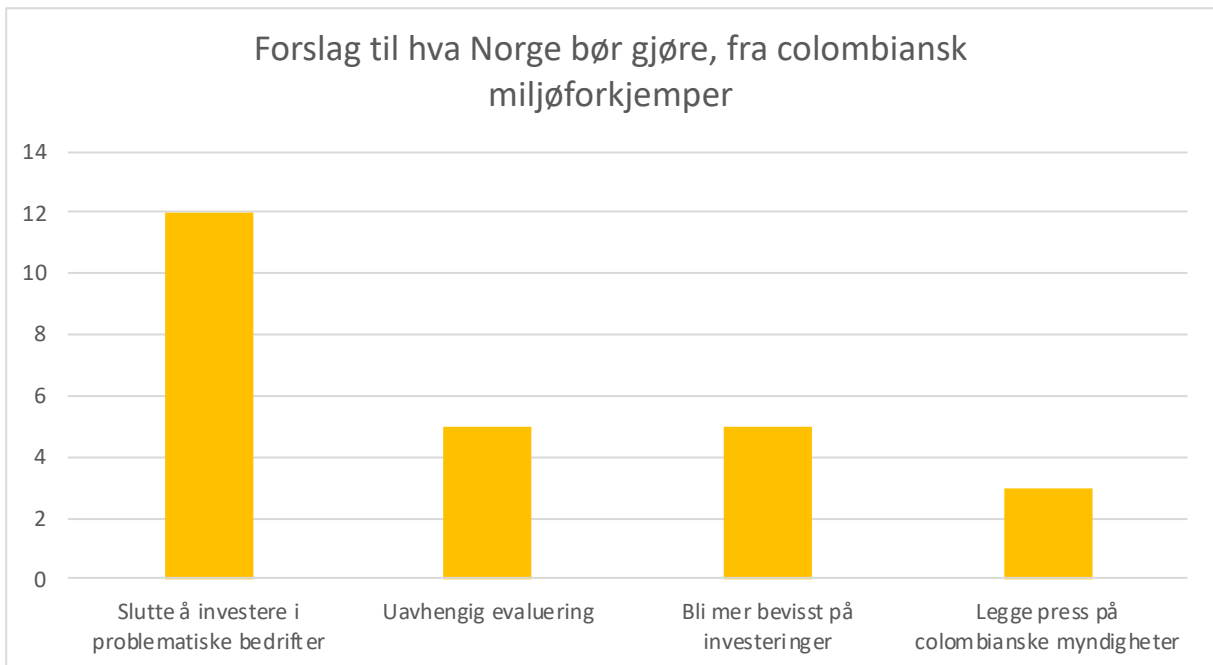
Nedenfor presenterer vi hvordan studentene har besvart oppgaven, med en påfølgende diskusjon av hvordan den berører kompetansemålene beskrevet i kapittel 2.

Figur 1 viser hvilke sosiale og miljømessige konsekvenser studentene oftest løftet frem for den norske regjeringen i e-posten.



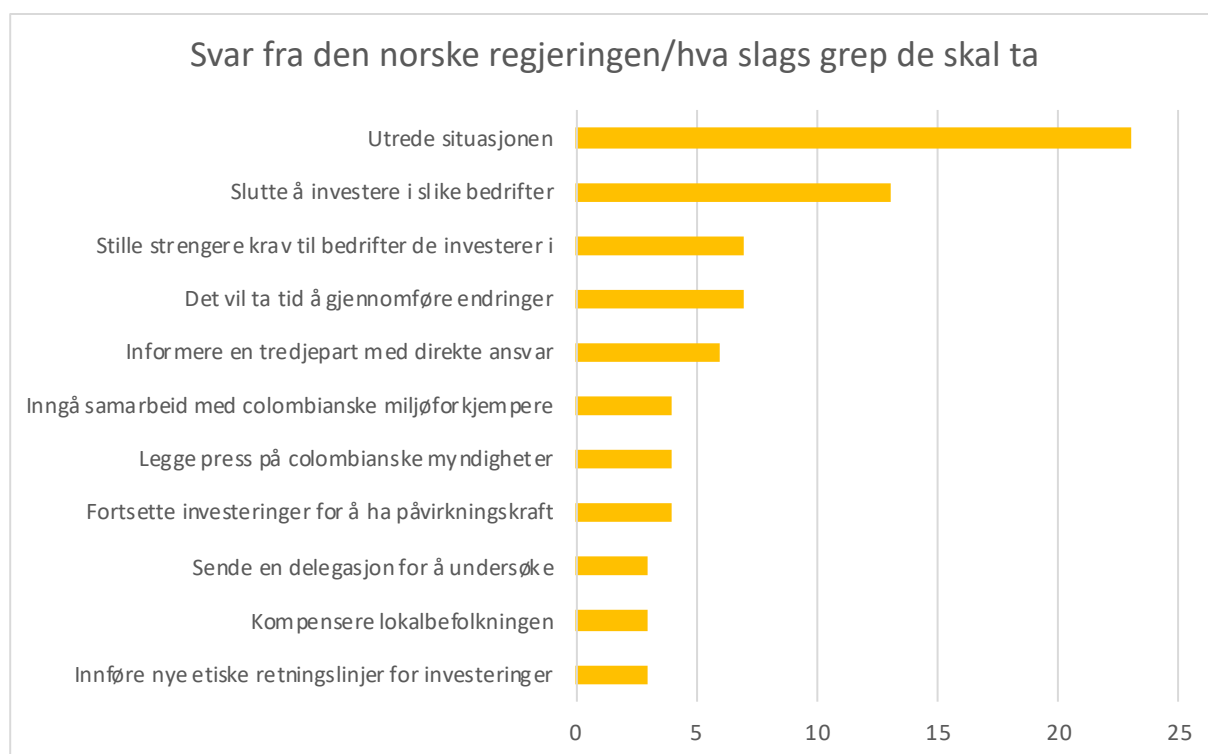
Figur 1. Oftest nevnte problemer i e-post fra miljøforkjemper til den norske regjering.

Noen av studentene valgte også å komme med forslag eller krav til den norske regjeringen om hva de burde gjøre med saken. Figur 2 viser forslagene som opptrådte hyppigst.



Figur 2. Forslag til hva Norge bør gjøre, fra colombiansk miljøforkjemper.

Til slutt skulle studentene formulere et svar på vegne av norske myndigheter. Her registrerte vi tiltak de ville sette i verk for å få bukt med problemene skissert i e-posten (figur 3).



Figur 3. De hyppigst foreslåtte tiltakene fra representant for den norske regjering.

Resultatene viser at oppgaven stimulerer flere kompetanser for bærekraft i høyere utdanning.

Studentene utviser kritisk tenkning når de prioriterer problemer de vil fremheve (figur 1), samt når de foreslår ulike tiltak (figur 2 og 3). Med andre ord stiller de spørsmål ved normer, praksiser og meninger, og reflekterer rundt egne verdier (UNESCO, 2017). Løsningsforslagene opptrer ikke i pensumteksten oppgaven tar utgangspunkt i, så figur 2 og 3 indikerer også selvstendig tenkning. Flere av løsningsforslagene i figur 3 vitner dessuten om det UNESCO kaller *anticipatory competency*, altså å forstå og reflektere rundt flere mulige fremtider, samt strategiplanlegging.

Figur 3 vitner også om etisk bevissthet, i det studentene må ta stilling til hvilke løsninger man står ansvarlig for i en slik situasjon. I figur 1 ser vi at flere velger å trekke frem paradokset ved at Norge som fredsmegler bidrar med sine investeringer til å eskalere den væpnede konflikten i landet. Med andre ord trenes de i å gjenkjenne undertrykkende strukturer, identifisere sine egne verdier, og skille mellom påståtte og praktiserte verdier (Brundiers et al., 2021, s. 22).

Oppgaven leveres to ganger: ett førsteutkast de får tilbakemeldinger på, og et ferdig utkast, gjennomarbeidet etter tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene på førsteutkastet er hovedsakelig av språklig karakter, altså grammatikk og korrekt stil i formelle settinger i latinamerikansk kultur. Vi bruker tilbakemeldingsverktøyet Edword (EasyCorrect, 2022) som tillater

tilbakemeldinger både i form av forklaringer, quizer og instruksjonsvideoer. På denne måten bruker vi tilbakemeldinger på oppgavene som en måte å innlemme språkundervisningen i kurset på, uten at det skal gå på bekostning av tematisk innhold. Denne tilnærmingen reduserer med andre ord tiden brukt i klasserommet til å forklare grammatiske prinsipper. Det innholdsmessige i oppgavene blir bare korrigert dersom det inneholder klare misforståelser eller mangler. Dette er fordi vi ønsker å fremheve studentenes egne prioriteringer og løsningsforslag, heller enn å legge det frem slik at det finnes et forutgitt fasitsvar. Slik hever studentene sine språklige og kommunikative ferdigheter i spansk, både når det gjelder grammatisk korrekthet, stil og tiltaleform i latinamerikansk kultur, samt kompetanser som etisk bevissthet, kritisk refleksjon og bærekraftsutfordringer satt i kontekst.

5.2 Caseoppgave

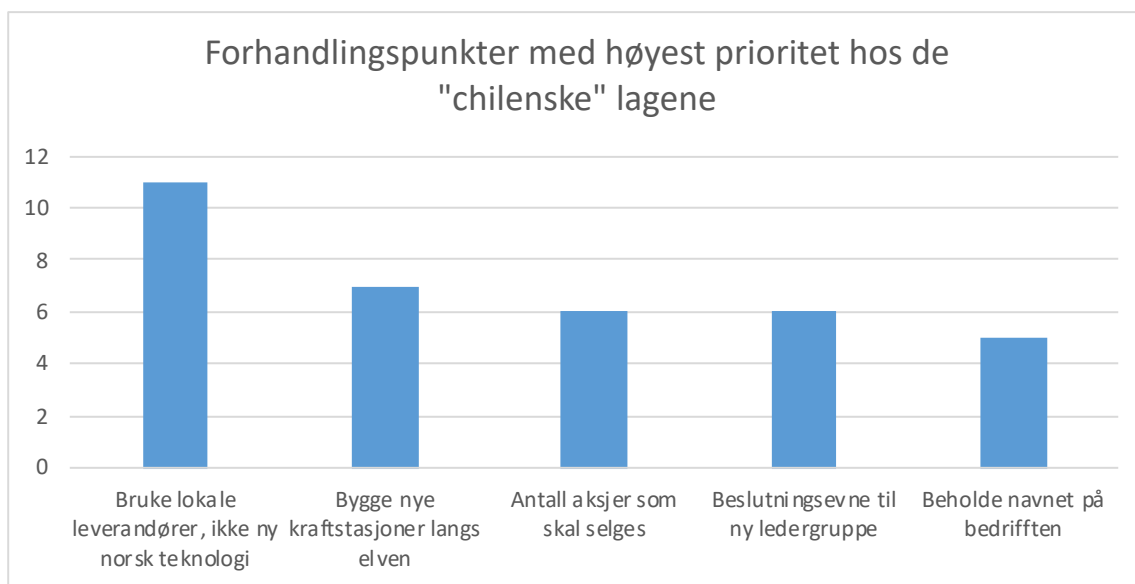
Novogratz (2021) forklarer hva en caseoppgave bør fokusere på i utdannelsen av økonomi-studenter med kompetanse i bærekraftig utvikling:

Rather than teaching only cases that highlight traditional business dilemmas and profit-seeking decision-making, business school syllabuses should also include cases that demonstrate complex moral dilemmas and decision-making that takes into account other values and all stakeholders (s. 6).

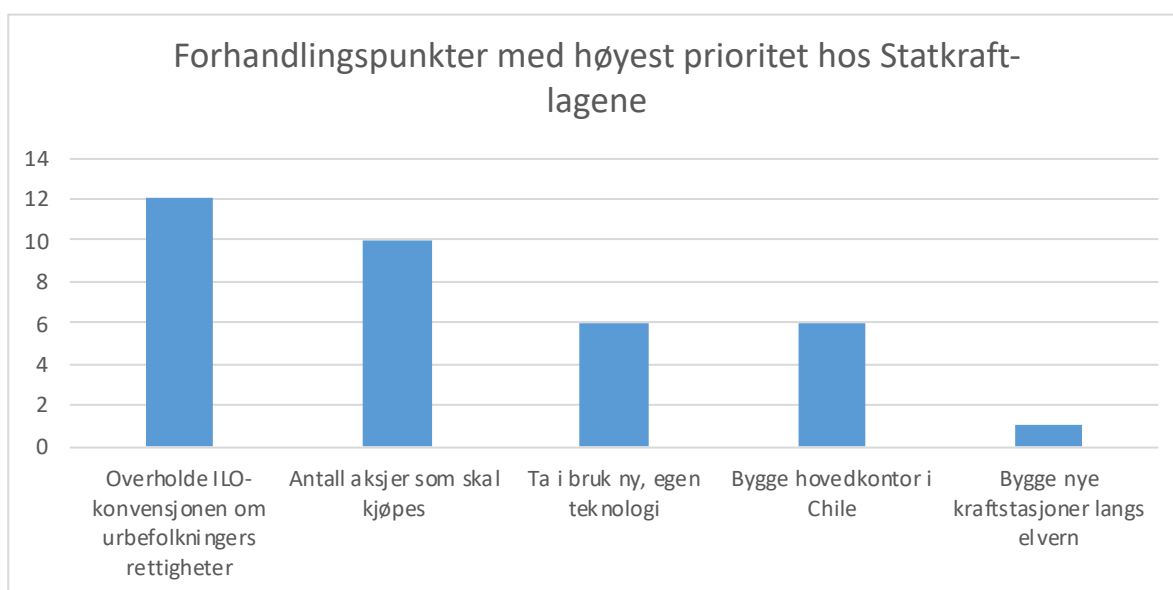
Vår caseoppgave er en forhandlingsoppgave basert på Statkrafts utbygging av vannkraftverk langs elven Pilmaiquén i Chile, og konflikten dette har medført mellom næringslivet og den lokale Mapuche-befolkningen. Oppgaven inkluderer også interkulturell kompetanse og kommunikasjon.

I oppgaven skal studentene lagvis (3-4 studenter) representere enten Statkraft eller chilenske Empresa Eléctrica Pilmaiquén (EEP) i en forhandling om blant annet fusjon og utbygging av vannkraftverk. Lagene skal holde ett strategimøte og ett forhandlingsmøte. Hvert lag får instruksjoner som blant annet inneholder en liste over forhandlingspunkter. På strategimøtet skal hvert lag individuelt avgjøre hvordan de vil prioritere forhandlingspunktene, som i stor grad innebærer etiske dilemma og bærekraftsperspektiver (se figur 4 og 5), og planlegge hvordan de vil legge opp selve forhandlingsmøtet. De må ta hensyn til kulturforskjeller og forhandlingsstil. Etter det skal lagene møtes og gjennomføre forhandlingsmøtet. Begge møtene skal gjennomføres på spansk, og oppgaven går over tre dobbelttimer. Slike oppgaver, som involverer spontan diskusjon rundt spesifikke tema, der studenten må tenke aggressivt, fører til dyp læring, ifølge Adnan et al. (2020, s. 98).

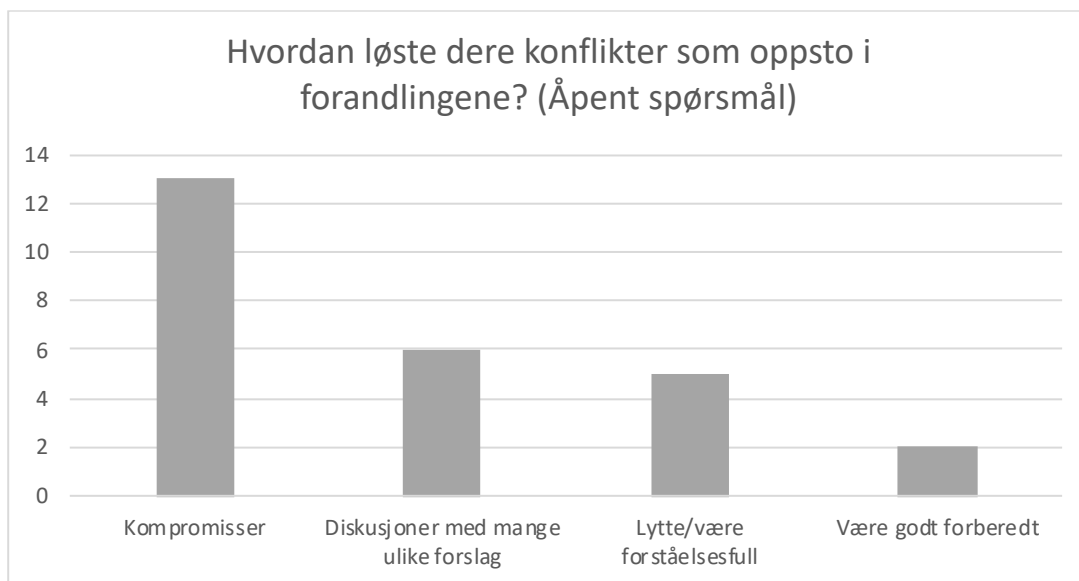
Resultatene fra studentenes egen rapport (figur 4, 5, 6 og 7) viser hvordan oppgaven berører kompetansemålene innen bærekraftig utvikling (se kapittel 2). Figur 4 og 5 viser hvilke forhandlingspunkter de to lagene har prioritert høyest. For denne oversikten har vi kun tatt med de to som ble rangert øverst av hvert lag, og gitt to poeng til den høyest prioriterte i hver besvarelse, og ett poeng til nummer to. Figur 6 viser hvordan studentene valgte å løse konflikter som oppsto i forhandlingene. Figur 7 viser hva studentene lærte av denne oppgaven. Figur 6 og 7 viser svar som opptrådte mer enn én gang.



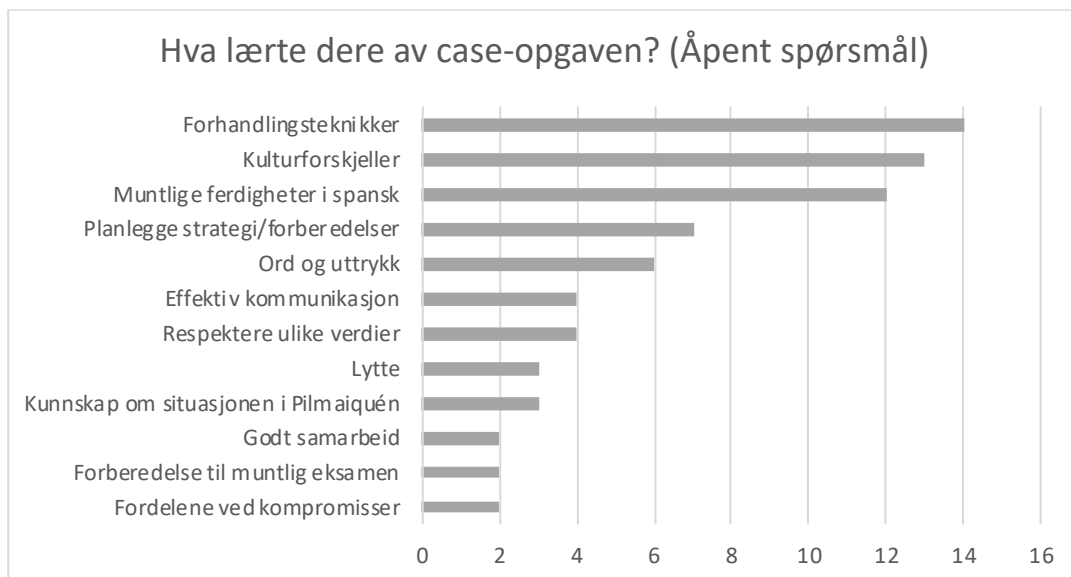
Figur 4. De mest frekvente prioriterte forhandlingspunktene hos de chilenske lagene.



Figur 5. De mest frekvente prioriterte forhandlingspunktene hos Statkraft-lagene



Figur 6. Hvordan gruppene rapporterte at de løste konflikter



Figur 7. De hyppigste svarene på spørsmålet om hva studentene lærte av forhandlingsoppgaven

Figurene ovenfor viser aktiviteter som forutsetter kritisk og selvstendig refleksjon, da studentene må prioritere forhandlingspunkter (figur 4 og 5), håndtere konflikter (figur 6), og beherske forhandlingsteknikker og strategiplanlegging (figur 7) uten å kunne lene seg på forutgitte fasitsvar eller eksternt gitte mål. De skal selv bestemme ønsket utfall av forhandlingene.

Studentene får også trening i kommunikasjon og samarbeid fordi de må legge opp en strategi i fellesskap og deretter fremstå som et samlet team overfor forhandlingspartnerne. De må også kommunisere sine ønsker til motstanderlaget og komme til en felles avtale. Altså må de lære av

andre, forstå andres perspektiver, og håndtere konflikter i en gruppe (UNESCO, 2017). Gjennom denne oppgaven beskriver studentene å ha tilegnet seg muntlige ferdigheter i spansk, ord og uttrykk, effektiv kommunikasjon, å respektere ulike verdier, lytte, godt samarbeid, og fordelene ved kompromisser (figur 7).

Oppgaven fordrer dessuten strategisk tenkning (såkalt *anticipatory competency* (UNESCO, 2017)), både ved at de skal legge strategier for forhandlingsmøtet, og ved at de skal avgjøre hva som er viktig og nødvendig for bedriftens, lokalmiljøets, og samarbeidets fremtid (figur 4 og 5). Studentene nevnte i eget refleksjonsnotat at å planlegge strategier/ å gjøre forberedelser var noe av det de lærte mest om i caseoppgaven (figur 7).

I oppgaven skal de selv avgjøre hvilke etiske perspektiver de vil legge vekt på i forhandlingene, og disse vurderingene bør ha utspring både i studentenes egen beslutningsevne, og i kunnskap om de miljømessige, kulturelle, økonomiske og politiske forholdene de skal forhandle om. De forhandlingspunktene som i størst grad kan sies å involvere etiske hensyn er: a) hvorvidt ILO-konvensjonen om urbefolknings rettigheter skal overholdes, b) hvorvidt de skal ta i bruk ny teknologi eller bruke lokale forhandlere som vil stimulere lokal økonomi og samarbeid, og c) hvorvidt de skal bygge nye kraftstasjoner langs elven. Hoffman (2021) peker på en grunn til at denne kompetansen er viktig: “Rather than exploit a flawed or broken market or political system for personal gain, future business leaders must take ownership for stewarding the institutions of the market” (s. 518). Av figur 4 og 5 kan vi se hvordan studentene har prioritert disse etiske vurderingene. Når det gjelder selvrapporterte læringsutbytter av caseoppgaven, nevner studentene flere ting som innebærer etisk bevissthet. Dette gjelder “lytte/være forståelsesfull”, “kulturforskjeller”, “respektere ulike verdier”, “kunnskap om situasjonen i Pilmaiquén” og “kompromisser” (figur 6 og 7).

De støter dessuten på kulturelle forskjeller i forhandlingsstil og prioriteringer gjennom denne oppgaven, ettersom de i forhandlingen skal bruke det de har lært tidligere i semesteret om disse størrelsene (Hofstede, 2022; Paz, 2021; Fanjul, 2020; CIAI, 2019). I figur 7 kan vi se at “kulturforskjeller” er en av tingene studentene oftest nevner å ha lært av den oppgaven. I tillegg nevner de “respektere ulike verdier” og “kunnskap om situasjonen i Pilmaiquén”, som begge er relevante i et kulturelt perspektiv.

For å gjennomføre caseoppgaven, må de sette seg godt inn i problematikken som oppsto da Statkraft skulle bygge ut kraftverk langs elven Pilmaiquén, på Mapuche-indianernes hellige område. Slik blir bærekraftsutfordringene satt i kontekst. Vi ser dessuten av figur 5 og 7 at studentene rapporterer å ha tilegnet seg kunnskap om både ILO-konvensjonen og situasjonen rundt elven Pilmaiquén.

5.3 Refleksjon rundt gjennomføring av kursopplegget

Gjennom flere semestre med dette kursopplegget har vi gjort oss mange erfaringer. Alt i alt synes både studentene og underviserne at det er et meningsfylt kursopplegg som fungerer godt. Som undervisere har vi imidlertid bitt oss merke i et par ting.

For det første observerer vi en vanlig utfordring i fremmedspråkskurs: at studentene opparbeider kompetanse i skriftlig spansk langt raskere enn i muntlig spansk. De fleste hever også sin muntlige kompetanse, men her er spriket studentene imellom større, noe som særlig kommer til uttrykk i caseoppgaven. Der kan det hende innimellom at forhandlingene får et bestemt utfall fordi ett av lagene lettere klarer å sette ord på sine ønsker enn det andre.

Vi opplevde også noen ganger at Statkraft-lagene i casen veldig raskt gav opp sitt mål om at Mapuche-befolkningen skulle tas hensyn til ved utbygging av nye kraftverk. Dette siste semesteret fikk vi klarhet i hvorfor: for noen av Statkraft-lagene har det ikke vært klart at laget fra EEP ikke er interessert i å ta hensyn til Mapuche-befolkningen. Noen av Statkraft-lagene gikk inn i forhandlingene i den tro at de måtte overbevise et skeptisk EEP om at de også ville ta hensyn til denne befolkningen. Når de da ikke ble møtt med skepsis fra EEP, men heller med grandiose forsikringer om at det kom til å ordne seg, trodde de alt var greit. Dette aspektet må altså gjøres tydeligere i fremtiden.

Når det gjelder selve språkundervisningen, er vår erfaring at videosnutter med grammatiske tema har best effekt når de knyttes opp mot et problem studenten selv har jobbet med. Semesteret før la vi ut videosnutter på Canvas ukentlig, slik at studentene kunne se dem etter hvert som kurset skred frem. Men vår erfaring her var at lite av innholdet ble husket. Når derimot videosnuttene ble forbundet med feil studenten hadde gjort i en tekst, hadde de større utbytteeffekt, noe som kommer til uttrykk for det første ved at studentene husker og forstår grammatiske prinsipper, og for det andre ved at de slutter å gjøre spesifikke feil ved neste innlevering.

Når det gjelder vurderingsform, kan det være vi må revurdere eller utvide eksamensformatet, ettersom det i eksisterende form bare tar hensyn til noen av kompetansene vi ønsker å heve, som kritisk refleksjon, interkulturell kunnskap, (skriftlig og muntlig spansk) kommunikasjon, og kunnskap om politikk, økonomi og bærekraftsutfordringer i spansktalende land. I de obligatoriske oppgavene testes de også i samarbeid, strategiplanlegging og problemløsning, noe som ikke tas opp i eksamensoppgavene.

6. Konklusjon

Med dette pilotprosjektet har vi prøvd ut en tilnærming til undervisning av bærekraft som bruker fremmedspråkklasserommet til å innlemme dette perspektivet i andre betraktninger som er relevante for økonomistudenter. Vårt utgangspunkt er at bærekraftsproblematikken ikke kan behandles i et vakuum, men bør innlemmes i andre kurs i kursporteføljen.

Vi fant at kompetansemålene for fremmedspråk og bærekraft i høyere utdanning drar fordel av sammenfallende pedagogiske strategier, som ble utprøvd under metoden Content and Language Integrated Learning, herunder kooperativ læring med vekt på problemløsning.

Resultater av undervisningsaktiviteter og besvarelser ble analysert med henblikk på vanlig siterte kompetansemål for bærekraft i høyere utdanning. Vi analyserte skriftlige besvarelser fra en oppgave som tar for seg bærekraftsrelevante tema og en rapport fra en caseoppgave, for å se i hvilken grad fremmedspråkundervisningen egner seg til å bearbeide bærekraftsproblematikken for økonomistudenter.

Vi fant at både mangfold, kulturkunnskap, interkulturell og generell kommunikasjon kan fremheves via fremmedspråkundervisningen, men også kompetanser som etisk bevissthet, kritisk tenkning, strategisk og fremtidsrettet tenkning og kunnskap om bærekraftsutfordringer satt i kontekst.

Selv om kompetanser som kommunikasjon, kulturkunnskap og globalt borgerskap jevnlig nevnes som nødvendige for en bærekraftig fremtid, ser vi likevel sjelden at fremmedspråk eller kulturkunnskap nevnes som del av porteføljen for studieretninger som skal ha bærekraft som et gjennomgående element. Vi ønsker derfor å tydeliggjøre viktigheten av dette for bærekraft i høyere utdanning.

Denne studien kan med fordel utvides til en større studentgruppe, andre fremmedspråk og andre fagområder enn økonomi. Lingvistisk mangfold ivaretar både kulturelt, etnisk og naturlig mangfold, og bør vektlegges innenfor flere disipliner.

Bibliografi

- Adnan, N. L., Abdullah, W. K. W., Muda, R., & Sallem, N. R. M. (2020). Practical Implementation of Assessment Activities for Deep Learning. I E. A. Railean (red.), *Assessment, Testing, and Measurement Strategies in Global Higher Education* (s. 84-105). IGI Global.
- Blasco, M. & Tackney, C. (2013). If it ain't broke, don't fix it': Internationalisation and the erosion of the positive hidden curriculum in Danish higher education. *International Journal of Management in Education*, 7(4), 341-359.
- Brundiens, K., Barth, M., Gebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Remington, S., Dripps, W., Habron, G., Harré, N., Jarchow, M., Losch, K., Mochizuki, Y., Rieckmann, M., Parnell, R., Walker, P., & Zint, M. (2021). Key competencies in sustainability in higher education—toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13-29.
- Christopherson, S. (2007). Barriers to 'US style' lean retailing: the case of Wal-Mart's failure in Germany. *Journal of Economic Geography*, 7(4), 451-469.
- CIAI. (2019). Etiquetas culturales y de negocios: Chile. *Cámara Industrial Argentina de la Indumentaria*.
- Dziubaniuk, O. & Nyholm, M. (2021). Constructivist approach in teaching sustainability and business ethics: a case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 177-197.
- EasyCorrect. *Edword*. EasyCorrect. Hentet 12. oktober 2022. <https://www.easycorrect.com/edword/>
- Fanjul, E. (2020). ¿Qué es la negociación intercultural? *Berglobal*, 1-16.
- Frisk, E. & Larson, K. L. (2011). Educating for sustainability: Competencies & practices for transformative action. *Journal of Sustainability Education*, 2(1), 1-20.
- Hedden, M. K., Worthy, R., Akins, E., Slinger-Friedman, V., & Paul, R. C. (2017). Teaching sustainability using an active learning constructivist approach: Discipline-specific case studies in higher education. *Sustainability*, 9(8), 1-18.
- Henderson, R. (2020). Reimagining Capitalism in a World on Fire. *The Milken Institute Review*, 1, 1-17.
- Hoffman, A. J. (2021). Business education as if people and the planet really matter. *Strategic Organization*, 19(3), 513-525.
- Hofstede, G. (2022). *Hofstede insights: Compare countries*. <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>
- Kopnina, H. (2014). Revisiting education for sustainable development (ESD): Examining anthropocentric bias through the transition of environmental education to ESD. *Sustainable development*, 22(2), 73-83.
- Kulkarni, M. (2015). Language-based diversity and faultlines in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 128-146.
- Latin-Amerikagruppene i Norge (LAG) (2017). *Etikk eller butikk? Norske investeringer i Latin-Amerika*. LAG. NORAD.
- Madariaga Caro, M. (2020). ¿Cuánto cuesta un río en territorio Mapuche?: La lucha por el Pilmaiken. *Mapuexpress*. <https://www.mapuexpress.org/2020/08/11/cuanto-cuesta-un-rio-en-territorio-mapuche-la-lucha-por-el-pilmaiken/>

- Metzger, E. P., & Curren, R. R. (2017). Sustainability: Why the language and ethics of sustainability matter in the geoscience classroom. *Journal of Geoscience Education*, 65(2), 93-100.
- NHH. (2018). *NHH Strategi 2018-2021*. NHH Norges handelshøyskole.
- NHH. (2022a). *Studieplan for bachelorstudiet i økonomi og administrasjon*. NHH Norges handelshøyskole. Hentet 4. oktober 2022. <https://www.nhh.no/studier/bachelor-i-okonomi-og-administrasjon/studieplan-bachelor-15/>
- NHH. (2022b). *Den spansktalende verden i dag: Økonomi, samfunn og kultur*. NHH Norges handelshøyskole. Hentet 6. oktober 2022. <https://www.nhh.no/emner/den-spansktalende-verden-i-dag-okonomi-samfunn-og-kultur/>
- NHH. (2022c). *Emner i bachelorstudiet*. NHH Norges handelshøyskole. Hentet 6. oktober 2022. <https://www.nhh.no/studier/bachelor-i-okonomi-og-administrasjon/emneoversikt-bachelor/>
- Novogratz, J. (2021). The Trouble with Business School. M.B.A. Programs Should Teach Sustainable Capitalism. *Foreign Affairs*.
- ORDEURCA, CIMA, ACADER, MCC & ATCC. (2018). *Oljefondets investeringer i Colombia*. Latin-Amerikagruppene i Norge.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *Global Competency for an Inclusive World*. <https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Pavlenko, A. (2006). Bilingual selves. I A. Pavlenko (red.), *Bilingual Minds. Emotional Experience, Expression, and Representation* (s. 1-33). Multilingual Matters.
- Paz, D. (2021). Cultura en los negocios: ¿Cómo negociar para vender en Latinoamérica? *Marketing del Bueno*.
- Ranjan, P., Kumari, A., & Arora, C. (2020). The value of communicating with patients in their first language. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 20(6), 559-561.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Penguin Random House.
- Regier, T., & Xu, Y. (2017). The Sapir-Whorf hypothesis and inference under uncertainty. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 8(6), 1-11.
- Regjeringen (2020). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. Kommunal- og moderniseringsprogrammet. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Setó-Pamies, D., & Papaioikonomou, E. (2016). A multi-level perspective for the integration of ethics, corporate social responsibility and sustainability (ECSRS) in management education. *Journal of Business Ethics*, 136(3), 523-538.
- Skauge, T. (2021). Etikk, samfunnsansvar og bærekraft. Paradigmeskift i Business Administration? *Tidsskrift for profesjonsstudier*, 33, 40-51.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Snethen, J. D. (2000). The crescent and the union: Islam Returns to Western Europe. *Indiana Journal of Global Legal Studies*, 8(1) 251-280.

- Statkraft. (2019). *Proyectos de Statkraft en el Río Pilmaiquén y el respeto a la cultura Huilliche*.
- Tejedor, G., Segalàs, J., Barrón, Á., Fernández-Morilla, M., Fyertes, M. T., Ruiz-Morales, J., Gutiérrez, I., García-González, E., Aramburuzabala, P., & Hernández, À. (2019). Didactic strategies to promote competencies in sustainability. *Sustainability*, 11(7), 1-24.
- Tippett, P. (2018, 15. november). Anand Giridharadas: When the market is Our Only Language. I *Being*. <https://onbeing.org/programs/anand-giridharadas-when-the-market-is-our-only-language-nov2018/>
- UHR. (2018). UHRs strategi 2020-2024. Hentet 6. desember 2021. <https://www.uhr.no/om/strategi-vedtekter-og-retningslinjer/uhrs-strategi-2020-2024/>
- UHR-ØA. (2020). *Bærekraft. Rapport til UHR-ØA fra arbeidsgruppe bærekraft. Versjon 050221*. Universitets- og høskolerådet.
- UHR-ØA. (2021). *Bærekraft i utdanning innen UHR-ØA - Oppfølgingsrapport*. Universitets- og høskolerådet.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. UNESCO.
- United Nations Global Compact. (2016). *Bærekraftsmålene*. Hentet 6. april 2022. https://globalcompact.no/barekraftsmalene/?gclid=CjwKCAjw9LSSBhBsEiwAKtf0n4gC_56P_WTDPgsbJIW7IbpMmquHU6vJCQOv0xkhbiXaK6CwvHUFARoChdcQAvD_BwE
- Urmeneta, C. E. (2019). An introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Vaerenbergh, Y. V., & Holmqvist, J. (2014). Examining the relationship between language divergence and word-of-mouth intentions. *Journal of Business Research*, 67(8), 1601-1608.
- Wals, A. E., & Dillon, J. (2013). 26 Conventional and Emerging Learning Theories: Implications and Choices for Educational Researchers With a Planetary Consciousness. I R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (red.), *International handbook of research on environmental education* (s. 253-261). Routledge.
- Wiese, N. M., & Sherman, D. J. (2011). Integrating marketing and environmental studies through an interdisciplinary, experiential, service-learning approach. *Journal of Marketing Education*, 33(1), 41-56.
- World Commission on Environment and Development (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press.
- Wyness, L. & Dalton, F. (2018). The value of problem-based learning in learning for sustainability: Undergraduate accounting student perspectives. *Journal of Accounting Education*, 45, 1-19.