



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ingebjørg Lillesveen

Masteroppgave

Utdanning for bærekraftig utvikling

Education for Sustainable Development

Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10

2MASTER510

2023

Forord

Da jeg skulle bestemme meg for hva jeg ønsket å skrive om i masteroppgaven min, falt svaret fort på bærekraftig utvikling. Etter mange timer i praksis i forbindelse med studiet og ute i jobb som vikar, vet jeg at temaet er stort og komplekst, og jeg har snakket med mange lærere som synes det er vanskelig å vite hvor man skal fokusere i et så stort tema. Jeg ønsker å se på hvordan lærere får til å undervise i bærekraftig utvikling og høre om gode undervisningsmetoder, som kan inspirere meg til å lage gode undervisningsopplegg når jeg skal ut i jobb som utdannet lærer.

Det har vært et annerledes og fritt år og jeg har kjent på å stadig stå ovenfor nye utfordringer og frustrasjon når det har gått sakte fremover, men utrolig glede når det flyter og ting går fremover. Det har vært et etterlengtet mål å fullføre masteroppgaven på en utdanning jeg startet på for nesten fem år siden. Det har vært en lærerik, utfordrende og morsom prosess.

Takk til min veileder, Jørgen Klein, for gode og raske tilbakemeldinger gjennom prosessen.

Takk til familie, samboer og venner for oppmuntrende ord når det har vært krevende og tungt. Takk for all støtte og oppmuntring underveis i prosessen.

Mine fine venner som jeg har blitt kjent med under studietiden – takk for den fine tiden sammen under eksamenslesing, forelesninger og lesestunder, takk for muligheten til å dele små og store tanker sammen med dere de siste fem årene.

Ikke minst – takk til mine fem informanter som gjorde denne studien mulig!

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er utdanning for bærekraftig utvikling, og problemstillingen som belyses er: «*Hvordan forstår samfunnsfaglærere utdanning for bærekraftig utvikling og hvordan underviser de i dette temaet i klasserommet?*». Gjennom tre forskningsspørsmål skal jeg se på hvordan lærere forstår begrepet, hvordan de hjelper elever med å utvikle sitt miljømedborgerskap og om Fagfornyelsen fra 2020 har endret synet deres på begrepet og undervisningen.

Bærekraftig utvikling er et tema som stadig får mer oppmerksomhet i det offentlige diskusjonen, og bærekraftsutfordringene er blant de viktigste og mest utfordrende å løse for å sikre en fremtid for liv på jorda. Temaet satte sitt preg på fornyelsen av læreplaner som trådte i kraft høsten 2020, hvor bærekraftig utvikling ble ett av tre tverrfaglige temaer.

Teorigrunnlaget for oppgaven handler om hvordan bærekraftig utvikling belyses i den forrige læreplanen og i den nye. Videre fokuseres det på hva som legges i *utdanning for bærekraftig utvikling*, og hvilke kompetanser og områder fagfeltet mener er sentrale innenfor denne sammenheng. I denne oppgaven vil Sinnes' fire tilnærminger til undervisning for bærekraftig utvikling være sentrale (Sinnes, 2015). I tillegg vil det sees på særlig handlingskompetanse og kritisk tenking.

For å kunne belyse problemstillingen til denne oppgaven har jeg intervjuet fem samfunnsfaglærere, og oppgaven vil derfor ha en kvalitativ tilnærming. Eksempelvis stilte jeg spørsmål knyttet til hvordan de underviser i temaet, hvordan den nye læreplanen har forandret deres syn på utdanning for bærekraftig utvikling og om de kjente på noen utfordringer knyttet til dette temaet.

Resultatene av studien viser at lærere forstår begrepet svært ulikt og vektlegger dermed undervisningen ulikt. Lærerne beskriver flere utfordringer knyttet til å undervise i bærekraftig utvikling og hvordan engasjere elevene. I tillegg kommer det fram at Fagfornyelsen ikke har endret undervisningspraksisen eller lærernes syn på bærekraftig utvikling i særlig stor grad.

Abstract

The topic of this master's thesis is Education for Sustainable Development, and the research question is: "*How do social studies teachers understand Education for Sustainable development and how do they teach this topic in the classroom?*". I will look at how teachers understand the term, how they help pupils to develop their environmental citizenship and whether the new curriculum from 2020 has changed their view of the term and teaching.

Sustainable development is a topic that is constantly receiving more attention in the public discussion, and sustainability challenges are among the most important and challenging to solve in order to secure a future for life on earth. The theme left its mark on the renewal of curricula that came into effect in autumn 2020, where sustainable development became one of three interdisciplinary topics. The theoretical basis for the thesis is about how sustainable development is highlighted in the previous curriculum and in the new one. Further, the focus is on what is included in *Education for Sustainable Development*, and which competences and areas the field believes are central within this context. In this thesis, Sinnes' four approaches to teaching for sustainable development will be central (Sinnes, 2015). In addition, action competence and critical thinking will be looked at.

In order to shed light on the issue for this thesis, I have interviewed five social studies teachers, and the thesis will therefore have a qualitative approach. For example, I asked questions related to how they teach the topic, how the new curriculum has changed their view of Education for Sustainable Development and whether they were aware of any challenges related to this topic.

The results of the study shows that teachers understand the term very differently. The teachers describe several challenges related to teaching sustainable development and how to engage the students. In addition, it appears that the subject reform has not changed the teaching practice or the teachers' views of sustainable development to a particularly large extent.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	7
1.1. Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Tidligere forskning	8
1.4 Oppgavens oppbygging	10
2 Bærekraftig utvikling i norske læreplaner	11
2.1 Bærekraftig utvikling i LK06	11
2.1.1 Kritikk av LK06	13
2.2 Bærekraftig utvikling i Fagfornyelsen	14
2.2.1 Overordnet del	14
2.2.2 Bærekraftig utvikling i samfunnsfag	16
3 Teori	18
3.1 Verdenskommisjonen for miljø og utvikling	19
3.2 Bærekraftig utvikling	19
3.2.1 Ulike modeller for bærekraftig utvikling	20
3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling	23
3.3.1 Bakgrunn for utdanning for bærekraftig utvikling	23
3.3.2 Hva skal utdanningen inneholde?	25
3.3.3 Kritikk mot UBU	29
3.4 Bærekraftdidaktikk	30
3.5 Kritisk tenkning og bærekraft	32
3.5.1 Undervisningstradisjoner	32
3.6 Miljømedborgerskap	35
3.6.1 Handlingskompetanse	37
3.7 Undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling	38
3.7.1 Undervisning om bærekraftig utvikling	39
3.7.2 Undervisning for bærekraftig utvikling	39
3.7.3 Undervisning i bærekraftig utvikling	40
3.7.4 Undervisning som bærekraftig utvikling	40
3.8 Oppsummering av teori	41
4 Metode	41
4.1 Valg av forskningsdesign	41
4.2 Forskningsintervju	42
4.3 Utvalg	44
4.4 Utforming av intervjuguiden	46

4.5 Intervjuene – strukturelle posisjoner og gjennomføring	48
4.5.1 Strukturelle posisjoner	48
4.5.2 Gjennomføring av intervjuene	48
4.6 Transkriberingen av intervjuene	50
4.7 Koding og sitater	50
4.8 Fremstilling av intervjudata	52
4.9 Validitet og reliabilitet	52
5 Funn og drøfting	54
5.1 Hvordan forstår lærere utdanning for bærekraftig utvikling?	54
5.2 Hvordan underviser lærere i bærekraftig utvikling?	57
5.2.1 Dimensjonene i bærekraftig utvikling	57
5.2.2 Undervisning om, for, som og i bærekraftig utvikling	59
5.2.3 Legitimering av undervisning	65
5.3 FNs bærekraftsmål	65
5.4 Miljømedborgerskap og handlingskompetanse	67
5.5 Har synet på UBU forandret seg etter LK20 ble implementert?	71
5.6 Undervisningstradisjoner i UBU	72
5.7 Har lærere endret undervisningen sin etter LK20?	73
5.7.1 Tverrfaglig tema	74
5.7.2 Dybdelæring	76
5.7.3 Kritisk tenkning	77
5.9 utfordringer ved UBU	78
6 Oppsummering og konklusjon	83
7 Litteraturliste	88
8 Vedlegg	92
8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide	92
8.2 Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskriv	94

1 Innledning

«Har dagens lærere, som ikke har noen egen utdanning for å undervise i bærekraftig utvikling, verktøyene til å inspirere elevene til samtale og refleksjon om temaet?» spør Anne Cathrine Uteng da Silva i artikkelen «Lærerne må få mer bærekraftskompetanse» i magasinet Vårt Land (da Silva, 2022). Etter samtaler med flere lærere på ulike trinn og skoler har jeg fått et inntrykk av at bærekraftig utvikling er noe lærere opplever som vanskelig å undervise og samtale om i klasserommet. Hypotesen min går ut på at undervisningen baserer seg på miljøaspektet i bærekraftig utvikling, og lærere velger ofte å knytte det til lokalmiljøet. Undervisningsmetoder som da blir brukt kan for eksempel være søppelplukking i nærmiljøet eller sykkelaksjoner. Dette er ikke et problem i seg selv, men undervisningen om temaet kan ofte bli mangelfull om det stopper der. Snart er jeg ferdig utdannet grunnskolelærer og skal ut i jobb og undervise i samfunnsfag, deriblant med temaet bærekraftig utvikling. Derfor ønsker jeg å se på hvordan jeg kan engasjere elever i tematikken og undervise på en slik måte at elevene sitter igjen med noe annet enn å ha plukket søppel, slik at det ble pent til 17.mai og sommeren.

Bærekraftig utvikling er ikke et nytt begrep for Fagfornyelsen i 2020, men begrepet ble mer vektlagt når det i det nye Læreplanverket for 2020 (LK20) kom til syne gjennom å bli et av de tre tverrfaglige temaene. I Overordnet del av læreplanen kommer det frem at gjennom arbeid med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling «skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). På grunnlag av dette kan man spørre seg hvordan man skal undervise slik at elevene utvikler den kunnskapen og kompetansen de skal ha om emnet. Og hvordan arbeide med dette temaet så elevene holder seg motivert og får frem engasjementet trengs til dette temaet? I bunn og grunn handler dette mye om hvilken kunnskap og engasjement lærerne selv.

1.1. Bakgrunn for valg av tema

Vi står ovenfor utfordringer som global oppvarming og klimaendringer, vi ser at de sosiale forskjellene rundt i verden øker, og vi etterlater oss større og større fotavtrykk i naturen og tap av biologisk mangfold. Derfor er det viktig å utdanne barn og unge slik at de kan

imøtekomme fremtidens utfordringer. Jeg har inntrykk av at undervisningen om bærekraftig utvikling ofte havner innenfor samfunnsfag og naturfag, dette ønsker jeg å høre om det er noe samfunnsfaglærere kjenner seg igjen i. I tillegg er det kun samfunnsfaglærere som har tatt masterløpet i samfunnsfag og har mer enn 60 studiepoeng i faget som har hatt emnet om bærekraftig utvikling i løpet av studiet. Derfor ønsker jeg å se om lærere underviser på en tilstrekkelig god måte til tross for lite fokus på tema i utdanningen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med denne forskningen er å finne ut hvordan samfunnsfaglærere underviser i bærekraftig utvikling, og hva de synes om implementeringen av det tverrfaglige temaet i LK20. Jeg ønsker å se på om lærere har endret på sin undervisningspraksis etter den nye læreplanen ble iverksatt i 2020, eller om undervisningen foregår på samme måte som tidligere. Videre ønsker jeg et innblikk i hva lærere tenker om begrepet *Utdanning for Bærekraftig Utvikling* (UBU). Med dette i bakhodet har jeg formulert problemstillingen:

Hvordan forstår samfunnsfaglærere utdanning for bærekraftig utvikling og hvordan underviser de dette temaet i klasserommet?

For å kunne svare på denne problemstillingen skal jeg foreta kvalitative forskningsintervjuer med samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. For å kunne se mer i dybden på temaet har jeg tre forskningsspørsmål som vil bidra til å belyse problemstillingen:

1. Hva legger lærerne i begrepet utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)?
2. Hvordan kan man hjelpe elever til å utvikle sitt miljømedborgerskap?
3. Har lærere endret undervisningen om bærekraftig utvikling etter at tematikken ble ett av de tverrfaglige temaene?

1.3 Tidligere forskning

I dette delkapittelet viser jeg til tre masteroppgaver, skrevet med ulike tilnæringer til bærekraftig utvikling og Fagfornyelsen. Jeg vil presentere de funnene jeg ser på som sentrale i sammenheng med min oppgave.

Den første masteroppgaven jeg skal presentere som tidligere forskning, er Ingrid Finsrud Lien (2018) som skriver om å utvikle et økologisk medborgerskap. Gjennom sin studie fant Lien (2018) ut at når elever får en praktisk tilnærming til UBU får de erfaringer som hjelper dem med å minske forbruket og utvikle et økologisk medborgerskap. Videre forteller Lien (2018) at erfaringer etter å ha diskutert problemstillinger knyttet til bærekraft, kan utvikle elevenes evne til samarbeid og kommunikasjon, samt kritisk tenkning. Hun erfarer også at når elevene

viser motstand mot UBU-prosjektet, kan det bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning, dermed også økologisk medborgerskap.

Lien (2018) påpeker at ved diskusjon rundt bærekraftproblematikk sammen med familie og venner, vil påvirke elevene til å bli mer oppmerksomme på en kognitiv dissonans mellom familiens levemåte og den kunnskapen eleven står ovenfor i samfunnsfaget om forbruk og klima- og miljøutfordringer. Lien (2018) tolker dette med to mulige utfall. For det første kan man se på den kognitive dissonansen som noe som bidrar til elevenes utvikling av økologisk medborgerskap, gjennom endringer i forbruket sitt. På den andre siden kan den kognitive dissonansen hemme utviklingen av økologisk medborgerskap fordi elevene rasjonaliserer sine vaner eller velger å ignorere informasjonen de tilegner seg om forbruk og klima.

En annen masteroppgave er Mari Bucher (2020) skriver om hvordan ungdomsskolelærere underviser om bærekraftig utvikling og hvordan de tror Fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning. Gjennom sin forskning kommer hun frem til at lærere forholder seg svært ulikt til læreplanen i sin hverdag. Dette kommer frem gjennom ulike tolkninger av kompetansemål og varierende innsikt i både LK06 og Fagfornyelsen. Videre skriver Bucher (2020) om utfordringene lærerne møter når de forteller om sin undervisningshverdag. Å skape framtidstro og bærekraftige handlinger hos elevene er to utfordringer lærerne står ovenfor. Lærerne mener det er for stor avstand mellom livene til elevene og det som diskuteres i undervisningen. Til tross for at lærerne selv uttrykker at de forsøker å engasjere elever og jobber med kritisk tenkning, kjenner lærerne på at undervisningen ikke fører til mer bærekraftige handlinger hos elevene.

Et annet funn hos Bucher (2020) handler om at lærerne er positivt innstilt til Fagfornyelsen med et tverrfaglig fokus på bærekraftig utvikling, men lærerne har ulik forståelse for hva det vil si å arbeide tverrfaglig. I tillegg sier hun at lærerne tror det kommer til å bli utfordringer rundt valg av tverrfaglige prosjekter, fordi faglærere vil kjempe for sine fags perspektiv. Lærerne opplever at de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen kan kreve mer samarbeid mellom lærerne, og det kan bidra til mer utfordringer når det kommer til å lage gode, helhetlige og tverrfaglige undervisningsopplegg.

Den tredje masteroppgaven er Rosie Kieu Tran (2021) som skriver om undervisningsmetoder og utfordringer knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling. Denne oppgaven ble skrevet under implementeringsfasen av Fagfornyelsen. Funn fra Tran (2021) sin studie viser at lærerne har en god forståelse av begrepet bærekraftig utvikling og har utarbeidet seg gode undervisningsmetoder som viser seg å være effektive innenfor UBU. Forskningen til Tran

(2021) viser at lærerne bruker uteskole, tverrfaglige prosjekter, eksterne aktører og ekskursjoner som undervisningsmetoder for å hjelpe elevene til å oppleve bærekraftig utvikling på en virkelighetsnær og forståelig måte. Videre viser også forskningen at lærerne ofte nevner og inkluderer bærekraftig utvikling i undervisning om andre temaer slik at det blir et gjennomgående tema for elevene. Studien kan fortelle at lærerne setter bærekraftig utvikling opp mot temaer som politikk, etikk og vitenskap ettersom bærekraftig utvikling er et bredt område og må forstås gjennom økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner. Lærerne i studien påpeker at selv om de bruker uteskole og andre tilnærminger til undervisning utenfor klasserommet, kan fortsatt virke som det blir mye klasseromsundervisning i UBU.

Et av hovedutfordringene Tran (2021) kommer frem til er utfordringene lærerne opplever i å undervise i UBU på grunn av mangel på kompetanse. Mangel på undervisning om tema i lærerutdanningen kan være en faktor som kan bidra til at mange lærere ikke har nok kunnskap om temaet. Tran (2021) foreslår at lærerutdanningsinstitusjonene i større grad må fremme UBU og hjelpe lærere som allerede er ferdig utdannet ved å sende de på kurs og invitere fagpersoner innenfor bærekraft og miljø for å ha foredrag. Men hun påpeker at hva som er årsaken til lærernes opplevelse av manglende kunnskap er vanskelig å generalisere, da det ikke finnes mye forskning om dette.

Med disse masteroppgavene som inspirasjon valgte jeg å jobbe videre ut fra tematikken. Dette er oppgaver som er skrevet før LK20 trådte i kraft og underveis i implementeringsfasen, og min oppgave vil derfor kunne vise hva mine informanter erfarer av LK20 tre år etter den trådte i kraft.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler. I det foregående kapitlet har det blitt gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og tidligere forskning. Videre vil det i kapittel to bli redegjort for hvordan bærekraftig utvikling kommer til syne i norske læreplaner. I kapittel tre viser jeg til relevant litteratur som belyser teorien i UBU som danner et utgangspunkt for diskusjonen som vil komme senere i oppgaven. I det fjerde kapitlet vil forskningsmetode presenteres, samt hvilke analysemetoder som har blitt brukt i denne studien. I kapittel fem presenterer jeg resultatene fra datainnsamlingen, analyserer og diskuterer funnene i lys av tidligere forskning og teori. Til slutt vil jeg oppsummere oppgaven i kapittel seks.

2 Bærekraftig utvikling i norske læreplaner

I dette kapittelet skal jeg vise til hvordan bærekraftig utvikling kommer til syne i Kunnskapsløftet for 2006 (LK06) og kritikk av denne, samt Fagfornyelsen (LK20).

2.1 Bærekraftig utvikling i LK06

Gjennom St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, ble utdanningsreformen Kunnskapsløftet 2006 presentert. Hensikten med denne reformen var å gjøre elever og læringer i bedre stand til å kunne løse kunnskapssamfunnets utfordringer. Fra tidligere har miljø- og bærekraftundervisning vært knyttet til naturfaget og til dels samfunnsfag og geografi. Temaet vært opplevd av flere som oppstykket og lite forpliktende. Undervisningen har i stor grad vært preget av variabel kompetanse blant lærere (Trædal, 2021, s. 268).

LK06 består av tre deler: Generell del (del 1), Prinsipper for opplæringen inkludert læringsplakaten (del 2), og læreplaner for fag (del 3). Det var en viktig ambisjon om at læreplaner for fag skulle være mindre detaljerte enn tidligere læreplaner. I tillegg skulle de grunnleggende ferdighetene løftes frem i læreplaner for alle fag (Sætra & Stray, 2019, s. 5).

I Generell del av læreplanen finner man en utdypelse av formålsparagrafen i opplæringsloven, overordnede mål for opplæringen og den inneholder det verdimessige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Her finner man bærekraftig utvikling under beskrivelsen av «Det miljøbevisste mennesket»:

Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlege kunnskapsmessige og moralske utfordringer for å sikre ei bærekraftig utvikling. Denne må ta utgangspunkt i dei grensene som natur, ressursar, teknologisk nivå og sosiale tilhøve set, og i dei konfliktane som blir utløyste når miljøomsyn skal prioriterast. Politisk må utviklinga styrast mot ein bane som kan sameinast med biosfæren si evne til å tole verknadene av menneskeleg verksemd. Og i ei bærekraftig utvikling må etisk fostring til samkjensle og solidaritet med verdas fattige vere eit berande prinsipp. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22)

Videre står det at opplæringen må gi:

Brei kunnskap om samanhengane i naturen og om samspelet mellom menneske og natur. (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 22).

Man kan også se bærekraftig utvikling implisitt i Generell del av læreplanen, der opplæringen må sees på som en prosess som «må lære dei unge å sjå framover og øve evna til å velje med

fornuft. Ho må venje dei til å ta ansvar – til å vurdere verknadene for andre av egne handlingar og dømme om dei med etisk medvit» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3).

Til tross for at del 2 av Kunnskapsløftet 2006, Prinsipper for opplæringen, ikke spesifikt nevner bærekraftig utvikling, påpeker Sinnes & Straume (2017) at flere av prinsippene for opplæringen har mye til felles med litteraturen om UBU. For eksempel arbeidsformer som aktiviserer elevene og utfordrer deres skaperevne og fantasi, tverrfaglig samarbeid og helhetlig kunnskap. I UBU bruker man også lokalsamfunnet som undervisningsarena og vektlegger etiske problemstillinger og vurderingsformer ved et utvidet kunnskapsbegrep (Sinnes & Straume, 2017, s.6).

I 2013 ble fem læreplaner revidert, blant annet samfunnsfag (Udir, 2014, s. 11). I denne presentasjonen av LK06, viser jeg til læreplanen i samfunnsfag med versjonen som kom i 2013. Dette er den versjonen som utgikk når LK20 ble implementert i skolen. Bærekraftig utvikling blir nevnt eksplisitt i formålet med faget:

For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene. Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevane lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entreprenørskap, og dei vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 2).

Også under hovedområdet innenfor samfunnsfaget vises det til bærekraftig utvikling:

Hovudområdet omfattar lokalisering og utbreiing av naturlege og menneskeskapte forhold på jorda, og skal stimulere til forståing av korleis og kvifor dei påverkar kvarandre. Kartlegging og diskusjon av endringsprosessar står sentralt, saman med refleksjon omkring bærekraftig utvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.3)

[...] Det handlar òg om globalisering, fordeling av ressursar, bærekraftig utvikling og Noregs rolle som internasjonal aktør. (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.4)

Dette viser at bærekraftig utvikling er forankret i formålet med faget og under hovedområder, men temaet er mindre tydelig i kompetansemålene som elevene skal vurderes ut fra. Etter 4. trinn og 7.trinn er ikke bærekraftig utvikling nevnt. Teknologi, som ofte kan forbindes til bærekraftig utvikling, er heller ikke nevnt. Det er heller ikke miljø eller natur.

Kompetansemålene i samfunnsfag blir fordelt inn i kategoriene «Utforskeren», «Historie», «Geografi» og «Samfunnskunnskap». Bærekraftig utvikling nevnes både eksplisitt og implisitt i kompetansemålene etter 10.trinn under «Geografi» kategorien, dette kan sees i tabell 1.

Tabell 1: kompetansemål etter 10.trinn. Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.9)

Geografi
<i>Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:</i>
<ul style="list-style-type: none">• <i>undersøkje korleis menneske gjer seg nytte av naturgrunnlaget, andre ressursar og teknologi i Noreg og i andre land i verda og drøfte premisser for bærekraftig utvikling</i>• <i>undersøkje og diskutere bruk og misbruk av ressursar, konsekvensar det kan få for miljøet og samfunnet, og konflikter det kan skape globalt</i>• <i>kartleggje variasjonar i levekår i ulike delar av verda, forklare dei store skilnadene mellom fattige og rike og drøfte tiltak for jamnare fordeling</i>

2.1.1 Kritikk av LK06

Etter evalueringen av Kunnskapsløftet kom det frem at skoler i ulik grad lyktes med å konkretisere mål i det lokale arbeidet med læreplaner. LK06 var omfattende og stilte store krav til kompetanse hos skoleledere og lærere, samt skapte store utfordringer på lokalt nivå. Variasjonene mellom skoler ble store og innebar ulik kvalitet på arbeidet, gjennom store variasjoner i læreverket når det gjelder hvordan konkretisere målene i læreplanen. I etterkant av Kunnskapsløftet 2006 rapporterte skolene og lærere om lite støtte fra utdanningsmyndighetene i implementeringsfasen av læreplanen (Meld. St. 20, (2012-2013), s. 25).

Mye forskning på UBU viser at hvis bærekraftig utvikling i skolen skal ha en effekt må det gjennomsyre hele skolen (Sinnes & Straume, 2017, s.8). I Meld. St. 28 (2015-2016), som handler om fornyelsen av Kunnskapsløftet, kommer det frem at bærekraftig utvikling fordrer en flerfaglig tilnærming og at dette blir viktig fremover. De flerfaglige temaene, må være tydelige i læreplanverket og kompetansemål i fag på tvers av fagområdene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 16).

Selv om LK06 gir muligheter for å jobbe med bærekraftig utvikling, viser en rekke mindre studier at temaet ikke har fått stor oppmerksomhet i skolen. Temaet oppleves fra flere som en kasterball mellom naturfag og samfunnsfag, hvor samfunnsfaglærere mener det hører til i

naturfag, og naturfagslærere mener det hører til i samfunnsfag. Andre lærere opplever UBU som lite forpliktende, og nyutdannede lærere opplever liten interesse for temaet ute i skolen. Sinnes & Straume (2017) påpeker mangelen på oppmerksomhet rundt den generelle delen av læreplanen og forpliktelsen til å utdanne miljøbevisste mennesker. Det kommer også frem mangel på engasjement blant kollegaer for å drive tverrfaglig arbeid, noe som gjerne blir sett på som avgjørende for å få til en god UBU (Sinnes & Straume, 2017, s. 9).

I 2010 ga Naturfagssenteret (2010) ut en rapport hvor de analyserte læreplanen som et ledd i arbeidet med å revidere den norske strategien for tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling (2005-2014). Her skilles det på utdanning *for* og *om* bærekraftig utvikling. Utdanning *for* bærekraftig utvikling handler om hvordan man kan bruke opplæringen for å få en mer bærekraftig fremtid, mens utdanning *om* bærekraftig utvikling handler om å innhente teoretisk informasjon/data og få en bevissthet om teoretiske diskurser om bærekraftig utvikling. Både *for* og *om* bærekraftig utvikling er nødvendig i skolen da det bidrar til et bredere synspunkt og hjelper elvene å se flere perspektiver.

2.2 Bærekraftig utvikling i Fagfornyelsen

Det nye læreplanverket skal bli et bedre verktøy for skoleledere og lærere, slik at det legges bedre til rette for samarbeid blant lærere i opplæringen. Også anbefalinger om skolefagenes innhold fra NOU 2014:7 og NOU 2015:8 er en del av bakgrunnen for fornyelse av innholdet i grunnopplæringen. Opplæringen må ta hensyn til samfunnsutviklingen, skolens rolle i samfunnet og utviklingen innen vitenskapsfag. I NOU 2015:8 skrives det blant annet at «samfunnsutviklingen omfatter kommunikasjons- og medieteknologier i rask utvikling, utfordringer med bærekraftig utvikling [...]». (NOU 2015:8, s.8). Allerede her kommer bærekraftig utvikling frem som en viktig del av utviklingen i samfunnet. Sammenlignet med LK06, har bærekraftig utvikling fått en mer sentral plass i læreplanen. Temaet har blitt et eget tverrfaglig tema og blir redegjort for, både eksplisitt og implisitt, i Overordnet del. Bærekraftig utvikling kommer også tydelig frem i de fagene hvor det er relevant, under delkapitlene «Kjerneelementer», «Tverrfaglig tema» og i kompetansemålene.

2.2.1 Overordnet del

Den overordnede delen av læreplanen erstatter den generelle delen fra LK06. Den overordnede delen beskriver grunnsynet som skal prege den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen. Overordnet del tydeliggjør ansvaret som ligger hos skoleledere og lærere for å danne og utvikle kompetanser hos elever i opplæringen. Judith Klein (2020) peker på flere grunnleggende elementer i Overordnet del som bidrar til å fremme bærekraftig utvikling i

Fagfornyelsen. For det første fremhever Overordnet del at bærekraftig utvikling innebærer en samfunnsmessig, økonomisk og miljømessig dimensjon. Dette påpeker Klein (2020) at er i tråd med FNs definisjon fra 2015. For det andre blir det understreket i Overordnet del at bærekraftig utvikling må tenkes og handles på både et lokalt, nasjonalt og globalt nivå. Det tredje elementet Klein (2020) peker på er de sentrale temaene som nevnes; klima og miljø, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi, utdanning og teknologi. Dette er temaer som settes sentralt i UBU (Klein, 2020, s.20).

Dybdelæring er et nytt begrep i LK20, det forstås som å gradvis utvikle kunnskaper og få en varig forståelse for begreper og sammenhenger i fag og på tvers av fag. Dybdelæring innebærer at man reflekterer over egen læringsprosess og læringsutbytte, og bruker det man har lært i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Ved å jobbe med temaer og utfordringer i ulike fag, kan det hjelpe elevene med å forstå sammenhenger slik at de oppnår dybdekunnskap.

I Fagfornyelsen presenteres det tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med de tverrfaglige temaene skal elever utvikle kunnskap og kompetanser knyttet til de tverrfaglige temaene, gjennom å sette seg inn i problemstillinger fra ulike fag. Problemstillingene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever et engasjement og innsats fra både enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, lokalt og globalt. For å tilegne seg den kunnskapen som er nødvendig for å løse ulike problemstillinger kan man se på løsninger innenfor ulike fag, slik at elevene oppnår en forståelse og ser sammenhengen på tvers av fagene. Målene for hva elevene skal lære innenfor de ulike temaene, uttrykkes i kompetansemål i læreplanen for enkelte fag, hvor det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema blir belyst i Overordnet del, punkt 2.5.3., slik:

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

Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

Kritisk tenkning er en relevant del innenfor bærekraftig utvikling. I beskrivelsen ovenfor av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, er det ikke brukt begrepet kritisk tenkning, men man kan fortsatt se at kritisk tenkning er den del av bærekraftig utvikling allikevel. Anneli Ott (2019) viser til bruken av begrepet «dilemmaer» i sitatet ovenfor. Bruken av dette begrepet kan bety at elevene skal tilegne seg kunnskap som er relatert til problemstillinger som krever ettertanke og refleksjon. Et lignende eksempel kan man se i et av avsnittene lenger ned i samme punkt:

Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet [...] Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse håndteres. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15).

Overordnet del peker også mot handlingsdimensjonen som knyttes sterkt opp mot de etiske forestillingene om naturens verdi. Det blir presentert et relativt tydelig normativt preg når det gjelder motiver for handling, som igjen utfordrer ideen om kritisk tenkning. Ott (2019) presenterer hvordan Overordnet del peker mot hvordan handlingsdimensjonen blir presentert i kapittel 1.5. Respekt for naturen og miljøbevissthet, for eksempel skrives at:

Barn og unge skal håndtere sagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. [...] Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levestøttet vårt for å ta vare på livet på jorda. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8).

I utdraget ser man hvordan teknologisk innovasjon, sammen med kunnskap og etisk kompetanse, representerer handlingsdimensjonen. Overordnet del viser altså til at det først og fremst er barn og unge som skal tilegne seg endrings- og handlekraft og dermed får ansvaret for å bygge et mer bærekraftig samfunn (Ott, 2019, s.42).

2.2.2 Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

Bærekraftig utvikling kan sees implisitt allerede i de første setningene i læreplanen for samfunnsfag i LK20. Her står det at samfunnsfag er «eit sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkjende medborgarar. Faget skal bidra til at elevene ser samanhengar mellom individuelle val, samfunnsstrukturar og tolegrensene i naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2). I læreplanen i samfunnsfag ser man bærekraftig

utvikling i kjerneelementer og tverrfaglig tema, videre i dette delkapittelet skal jeg vise til hvor man ser bærekraftig utvikling implisitt og eksplisitt i læreplanen i samfunnsfag, samt også kompetansemål som viser bærekraftig utvikling.

Tverrfaglig tema i samfunnsfag

Om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i samfunnsfag står det:

I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet bærekraftig utvikling om at elevane forstår samanhengen mellom dei sosiale, økonomiske og miljømessige forholda ved bærekraft. Kunnskap om samanhengar mellom natur og samfunn, om korleis menneska påverkar klima og miljø, og om korleis levekår, levesett og demografi heng saman, bidreg til denne forståinga. I samfunnsfag skal elevane reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til dei ulike dimensjonane ved bærekraftig utvikling og sjå at handlingar på både individ- og samfunnsnivå har betydning. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.4)

Kjerneelementer i samfunnsfag

Kjerneelementer er en ny del av læreplanen. Dette er det viktigste elevene skal kunne i hvert fag og utviklingen av kjerneelementene ble derfor et forarbeid til utvikling av læreplanene. Kjerneelementene kan være kunnskapsområder, metoder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. I samfunnsfag har kjerneelementene fått underoverskriftene «Undring og utforskning», «Samfunnskritisk tenking og samanhengar», «Demokratiforståing og deltaking», «Bærekraftige samfunn» og «identitetsutvikling og fellesskap». Kjerneelementet som omhandler bærekraft, som er mest relevant for denne oppgaven, velger jeg å gjengi i sin helhet her:

Elevane skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for høvet menneska har hatt og har til å samarbeide, organisere seg og ta avgjerder i ulike samfunn. Elevane skal få innsikt i forskjellar mellom land når det gjeld styresett og ivaretaking av menneskerettar og minoritetar, og dei skal sjå korleis forskjellar har hatt og har innverknad på folks liv og høve til å medverke. Dei skal forstå kvifor konfliktar har oppstått og oppstår, og korleis dei har blitt og blir handterte. Elevane skal få erfaring med demokrati i praksis for å kunne påverke og medverke til samfunnsutforming. Innhaldet i dette kjerneelementet skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.3).

Kompetansemålene

En av de største endringene i læreplanene fra LK06 til LK20 er at kompetansemålene ikke lenger er delt inn i flere områder. Innenfor samfunnsfag har det blitt færre mål og de har elementer fra de tidligere hovedområdene geografi, samfunnskunnskap og historie.

Bærekraftig utvikling kommer tydeligere frem gjennom kompetansemålene. Gjennom denne forskningen ser jeg på hvordan ungdomsskolelærere tolker begrepet og underviser i temaet, og derfor kommer jeg til å vise til hvordan man kan se bærekraftig utvikling i kompetansemålene etter 10.trinn. Her finner man 19 kompetansemål hvor bærekraftig utvikling blir nevnt eksplisitt i ett av kompetansemålene, men blir likevel nevnt implisitt gjennom teknologi, endringer til samfunnet, likestilling, digitale ressurser og kritisk tenkning, som også preger noen av kompetansemålene. Under viser jeg til fem kompetansemål som alle er relevante for bærekraftig utvikling (se tabell 2). Dette ser man spesielt gjennom at de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling og teknologi blir tydeliggjort.

Tabell 2. Kompetansemål i samfunnsfag (SAF01-04) (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 10-11)

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:
<ul style="list-style-type: none">• <i>utforske korleis teknologi har vore og framleis er ein endringsfaktor, og drøfte innverknaden teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur</i>• <i>reflektere over korleis menneske har kjempa og kjempar for endringar i samfunnet og samstundes har vore og er påverka av geografiske forhold og historisk kontekst</i>• <i>samanlikne korleis politiske, geografiske og historiske forhold påverkar levekår, busetjingsmønster og demografi i forskjellige delar av verda i dag</i>• <i>beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn</i>• <i>reflektere over kva for aktørar som har makt i samfunnet i dag, og korleis desse grunngir standpunkt sine</i>

3 Teori

I dette kapittelet skal jeg starte med å ta for meg det komplekse begrepet bærekraftig utvikling før jeg gjør rede for hva man legger i utdanning for bærekraftig utvikling. Videre i dette kapittelet vil jeg vise til relevant teori som jeg har tatt utgangspunkt i for intervjuene mine. Det består av teori knyttet opp mot bærekraftdidaktikk, ulike undervisningsdimensjoner og målet med utdanningen.

3.1 Verdenskommisjonen for miljø og utvikling

«De bemerkelsesverdige resultatene av den lovpriste industrielle revolusjon begynner man nå for alvor å sette spørsmålstejn ved, først og fremst fordi man ikke tok hensyn til miljøet på den tiden. Man trodde at himmelen var så veldig og så klar at ingenting noen gang kunne endre dens farge, at våre elver var så store og vannet i dem så rikelig at ingen menneskelig virksomhet noen gang kunne endre kvaliteten i det, at det fantes så mange trær og naturlige skoger at vi aldri kunne gjøre slutt på dem. Når alt kom til alt, ville de vokse opp igjen.» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s.36)

Dette sa Victoria Chitepo, minister for naturressurser og turisme i Zimbabwe, på et av Verdenskommisjonens mange folkemøter. Det gikk nå opp for stadig flere at naturen ikke lenger var upåvirket av menneskelig utvikling. Det var en stor arbeidsoppgave Verdenskommisjonen sto ovenfor. Gro Harlem Brundtland sa selv at dette ikke ble en liten oppgave og forpliktelser, da hun i 1983 ble oppfordret av FNs generalsekretær til å nedsette og lede en uavhengig kommisjon for å se på de store utfordringene for verdenssamfunnet (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s.9). Men prosessen som førte til rapporten *Vår felles framtid* viste at det er mulig å slå kreftene sammen for å nå et felles mål og enes om felles handling. Tusenvis av mennesker over hele verden bidro til kommisjonens arbeid ved å dele erfaringer, behov og ønsker. Brundtland skriver i *Lederens forord* at for å være i stand til å gjennomføre de endringene som var nødvendig for å endre kursen på utviklingen, må man nå tanker og følelser hos både unge og eldre mennesker. Derfor appelleres det til både private grupper og organisasjoner, utdannelseinstitusjoner og det vitenskapelige miljøet. Dette er arenaer som kommer til å spille en viktig rolle for å bringe verden inn på en bærekraftig utviklingskurs og for å legge grunnlaget for vår felles framtid (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 12).

3.2 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er noe som påvirker oss alle på mange ulike områder. Oluf Langhelle (2020) beskriver begrepet som et isfjell hvor 90% ligger under overflaten. Derfor er å se på begrepets historikk for å kunne forstå debatten om temaet. Selve definisjonen av bærekraftig utvikling ble allmennkjent gjennom sluttrapporten «Our Common Future» eller «Vår Felles Framtid» på norsk. Denne rapporten fra 1987 ble utgitt av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, også kjent som Brundtland-kommisjonen. Her ble bærekraftig utvikling definert slik:

Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge muligheten for at kommende generasjoner skal gå dekket sine behov. (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s.42).

Kommisjonen var tydelig på at dette er var en uklar definisjon og at den åpnet opp for tolkninger. Men, som den amerikanske økonomen og tidligere seniorøkonom i Verdensbanken, Herman Daly, sa: «enighet om en uklar definisjon er bedre en uenighet om en klart definert definisjon» (Holden & Linnerud, 2021, s. 71, deres oversettelse).

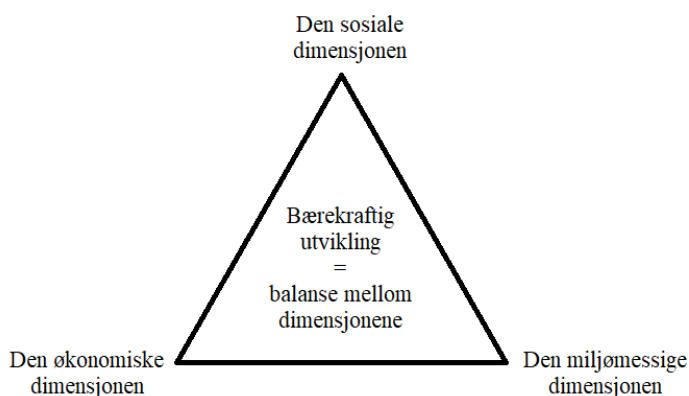
Langhelle (2020) argumenterer for at bærekraftig utvikling er et normativt begrep som beskriver en global utviklingsbane som forener miljø- og utviklingshensyn. Problemstillinger vi står ovenfor handler om menneskers og andre levende veseners videre eksistens på jorden. Han stiller spørsmål ovenfor hvordan vi skal klare å dekke behovene til den voksende verdensbefolkningen uten at det ødelegger miljøet slik at det går ut over fremtidens generasjon til å gjøre det samme (Langhelle, 2020, s. 141). Også Trædal (2021) forklarer at bærekraftundervisningen kan være normativ fordi den skal bidra til konkrete samfunnsendringer, samtidig som den skal utvikle handlingskraft hos elevene som er fremtidens beslutningstakere (Trædal, 2021, s.268).

Begrepet bærekraftig utvikling ble endret og videreutviklet i årene etter *Vår felles framtid* ble publisert. Det ble vanligere å snakke om sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjoner om begrepet. Grunnen til utviklingen av begrepet kan man finne i kommisjonens rapport. I forordet beskrives en økonomisk vekst som samtidig er sosial og miljømessig bærekraftig (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 11). Disse dimensjonene finner vi igjen i modeller av bærekraftig utvikling. Disse modellene kan gi oss et bilde på hva bærekraftig utvikling er og hva som er vektlegges innenfor begrepet.

3.2.1 Ulike modeller for bærekraftig utvikling

I dette delkapittelet skal jeg vise til tre dominerende modeller for bærekraftig utvikling. Modellene tar alle utgangspunkt i at bærekraftig utvikling har tre dimensjoner: en sosial, en økonomisk og en miljømessig, men de ser ulikt på hva som er kjernen og det mest sentrale i bærekraftig utvikling. Den miljømessige dimensjonen handler om natursystemer, og endringen av naturen vil få konsekvenser for mangfoldet av arter og hele økosystemet. I verste fall kan dette føre til at menneskenes livsgrunnlag blir ødelagt. Sosial bærekraft inkluderer menneskerettigheter, rett til arbeid og beslutningstaking. Det forutsettes at fremtidige generasjoner skal ha lik tilgang til sosiale ressurser som dagens mennesker, og

ressursene må bli likt fordelt. Den økonomiske dimensjonen handler om at både miljømessig og sosial dimensjon får konsekvenser på grunn av den økonomiske aktiviteten man har. Det kan handle om rettferdig fordeling og effektiv utnyttelse av ressurser, eller på en annen side økonomisk vekst sett sammen med ødeleggelse av naturmiljø (Sandås & Isnes, 2015, s.2-3). Holden og Linnerud (2021) beskriver idealet som at økonomene må legge vekk kalkulatoren sin for å kunne se hva tallene betyr for klima og rettferdighet. Økologene må se forbi studiene fra sine naturarter og se på hva vern av disse betyr for økonomien og folk. Mens ingeniørene må se opp fra tegnebrettet sitt og se hva planene deres betyr for det biologiske mangfoldet (Holden & Linnerud, 2021, s.198).



Figur 1. Tre-pilarmodellen for bærekraftig utvikling. Gjengivelse av modell fra Holden & Linnerud, 2021, s.198.

Den første modellen har vært sentral i FN systemene siden Rio-konferansen i 1992. Det ble vedtatt i «Agenda 21» at de tre dimensjonene og den hårfine balansen mellom disse er nøkkelen til å forstå bærekraftig utvikling. Dette er en relativ enkel modell og det er trolig derfor den også har blitt så populær. Modellen kan brukes av hvem som helst., som kjøpesentre, flyselskap eller nasjonale myndigheter. Det eneste kravet er at de gjør noe og finner en balanse mellom de tre dimensjonene. Det positive med modellen er at den tvinger aktører til å se på mer enn en dimensjon når man skal vurdere bærekraftigheten. Men Holden og Linnerud (2021) stiller seg også kritiske til modellen. Den ber aktører om å gjøre noe, men ikke spesifikt hva. Det blir opp til hver enkelt aktør å finne en akseptabel balanse mellom sosiale, økonomiske og miljømessige hensyn.

«Overlappmodellen» er en mer forpliktet versjon av tre-pilarmodellen (se figur 2). I denne finner vi de tre dimensjonene overlappet i hverandre, som vil si at man må ta hensyn til miljø, samfunn og økonomi. Det er altså ikke bærekraftig om ikke alle tre dimensjonene er oppfylt. For eksempel det som er bra for økonomien er ikke bærekraftig om det ikke også er bra for

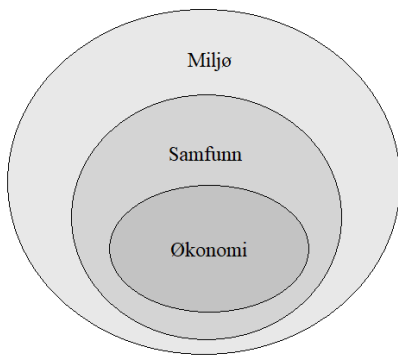
samfunnet og miljøet (Holden & Linnerud, 2021, s.199). Det er denne modellen de fleste bruker. Man finner den blant annet på FN sambandet sine sider under bærekraftig utvikling hvor begrepet *bærekraftig* blir beskrevet og hva begrepet egentlig vil si (FN-sambandet, 2021).

Giddings, Hopwood og O'Brien (2002) ser på overlappingsmodellen som uheldig. De mener at miljødimensjonen burde heller utgjøre et utgangspunkt for samfunn og økonomi, hvor økonomi er avhengig av samfunnets helhet, som igjen er avhengig av miljøet. I dette perspektivet vil miljødimensjonen omslutte både samfunn og økonomi. De mener at de tre dimensjonene ikke kan sees på som likeverdige, fordi miljødimensjonen er den viktigste fordi den muliggjør de to andre dimensjonene (Giddings et al., 2002, s.189).



Figur 2. FNs versjon av «overlappingsmodellen» av bærekraftig utvikling (FN, 2021).

Den siste modellen jeg skal vise er «rangeringsmodellen» (se figur 3). Dette er også en modell med de tre dimensjonene, men den har et litt annet utgangspunkt. Denne modellen anerkjenner også at sosiale forhold, miljø og økonomi henger sammen og er avhengig av hverandre, men det er en rangering mellom dem, slik som Giddings, Hopwood og O'Brien (2002) argumenterte for.



Figur 3. Rangeringsmodellen. Gjengivelse av modell fra Holden & Linnerud, 2021, s.200.

Modellen har økonomi dimensjonen innerst. Den kan utvikle seg som den vil, men de må skje innenfor de kravene som samfunnet setter seg. Det vil si at samfunnsmessige mål er det som setter begrensninger for økonomien. For eksempel kan krav til arbeidsplasser og rettferdig fordeling si noe om hvordan økonomien kan utvikle seg. De økonomiske og samfunnsmessige målene må forholde seg til miljøet, som er det som setter grenser for hva som er bærekraftig. Denne modellen viser altså til en idé om at det er miljømessige grenser som viser hva som er bærekraftig. For eksempel kan man ikke skape bedrifter og arbeidsplasser hvis det gjør at vi bidrar til klimaendringer og tap av sårbare arter (Holden & Linnerud, 2021, s.200).

3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er et komplekst begrep. I dette delkapittelet skal jeg først vise til bakgrunnen for begrepet før jeg viser til hva som legges i det, og hva teorien sier at utdanningen skal inneholde.

3.3.1 Bakgrunn for utdanning for bærekraftig utvikling

Det kjente sitatet fra Nelson Mandela: “Education is the most powerful weapon which you can use to change the world” (Ratcliffe, 2018) har blitt mye brukt i etterkant som et sitat på hvorfor skolen spiller en sentral rolle for barns utdanning. Barn og unge som går på skole i dag er fremtidens beslutningstakere. Det vil si at de er viktige for fremtiden og for endringer i verden, derfor er det viktig hva de lærer og hvilke kompetanser de vil tilegne seg i løpet av de årene på skolen. Skolen er forpliktet til å undervise for bærekraftig utvikling. Skolen er sentral når elevene skal lære hvordan handle mer miljøbevisst. Dette er også fastslått gjennom opplæringslova §1-1: «Formålet med opplæringa». Her står det at «elevene og lærlingane skal

lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei ska ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Siden FNs første miljøkonferanse i 1972 har Norge skrevet under på flere avtaler og traktater som forplikter landet til å ha miljø- og bærekrafttemaer være en del av utdanningen (Sinnes, 2015, s.33).

Bærekraftig utvikling er ikke nødvendigvis noe nytt i utdanningen gjennom Fagfornyelsen. Helt siden FNs miljøvernprogram ble etablert i 1972, har ulike grupper jobbet med å definere et innhold i opplæringen om de globale miljøutfordringene. Denne opplæringen kalte man i starten for miljøundervisning og miljøvernundervisning. På et internasjonalt arbeidsmøte i 1975 i Beograd ble det vedtatt enstemmig å få en global ramme for miljøundervisning. I løpet av 1970- og 1980 tallet var det en økende erkjennelse av truslene mot miljøet og naturressursgrunnlaget, og man så også en trussel mot den økonomiske og sosiale utviklingen. Folk innså nå at det var et behov for et internasjonalt samarbeid for å kunne løse internasjonale miljø- og ressursproblemer.

I rapporten *Vår felles framtid* står det også at kommisjonen oppfordrer nå til felles anstrengelser og at ny atferd på alle nivåer er det beste for fellesskapet. Videre står det:

Endringer i holdninger, i verdioppfatninger og forhåpninger som denne rapport inntrengende oppfordrer til, vil avhenge av brede kampanjer for utdanning og debatt og av et bredt folkelig engasjement. (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 12).

Etter denne rapporten arrangerte FN en konferanse i Rio de Janeiro i 1992, også kjent som Rio-konferansen. Her forpliktet land seg til en rekke tiltak gjennom «Agenda 21», som er en handlingsplan for bærekraftig utvikling i det 21. århundret. Et av kapitlene i denne handlingsplanen er dedikert til utdanning, kursing og bevisstgjøring av behovet for bærekraftig utvikling i befolkningen (UNCED, 1992, kapittel 36). I 2002 erklærte FNs generalforsamling at tiåret fra 2004 til 2014 skulle være «FNs internasjonale tiår for utdanning for bærekraftig utvikling» (Sinnes, 2015, s.34). I Norge ble det utviklet to strategier for hvordan man skulle følge opp utdanningstiåret. Den første strategien var et dokument fra utdanningsdirektoratet hvor hensikten var å «klargjøre mål, prioriteringer og enkelte tiltak som skal gjelde for perioden 2006-2010» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Den andre strategien var en revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015. Her står det at «Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til bærekraftig utvikling lokalt og

globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 5). Dokumentet nevner også noen prinsipper for utdanning for bærekraftig utvikling:

- Utdanning for bærekraftig utvikling må gjennomsyre alle relevante fag slik at det skapes en gjennomgående helhet i opplæringen
- Utdanningen skal bidra til å forankre verdier og prinsipper som ligger til grunn for bærekraftig utvikling
- Utdanningen skal stimulere til kritisk tenkning og problemløsning
- Utdanningen bør baseres på metodemangfold som fremmer læreprosessen
- Utdanningen skal ta opp lokale så vel som globale emner

(Kunnskapsdepartementet, 2012, s.6).

I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål og 169 delmål. Målet er å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030 (FN, 2023). Målene skal være en felles global retning for alle land, næringsliv og sivilsamfunn (Klein, 2020, s. 18). Etter FN lanserte bærekraftsmålene i 2015 har man sett nødvendigheten av å inkludere bærekraftig utvikling mer i skolen. I 2013 oppnevnte Regjeringen et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dette utvalget er det vi kaller for Ludvigsen-utvalget, etter lederen Sten Ludvigsen (NOU 2015:8). Ludvigsen-utvalget skrev i sin sluttrapport Fremtidens skole (NOU 2015:8) at bærekraftig utvikling er et tema som må inn i skolen i større grad, og det må komme frem gjennom kompetansemål i fag på tvers av fagområdene. Gjennom rapporten kommer utvalget med anbefaling til tiltak for en fornyelse av skolens innhold slik at man får en kvalitetsutvikling i grunnskoleopplæringen (NOU 2015:8, s. 101).

3.3.2 Hva skal utdanningen inneholde?

Nelson Mandela beskrev i sitt sitat at utdanning er det mektigste våpenet vi har til å kunne endre verden. For å gjøre dette kreves det at lærere, lærerstudenter, skoleledere og lærerutdannere får opplæring i hva en bærekraftig utdanning faktisk er og hva det kan innebære.

UBU er et stort og komplekst felt hvor det ikke alltid finnes en enighet om hva som kjennetegner en slik utdanning. Elin Sæther (2017) skriver at det å utdanne elever i en bærekraftig utvikling vil si at barn og unge skal utfordres slik at de er i stand til å gjøre valg som fører til at deres generasjon kan få tilfredsstilt sine behov, uten at det går utover fremtidens generasjoners behov eller på bekostning av bæreevnen til økosystemene (Sæther,

2017, s. 217). Astrid Sinnes (2015) skriver at utdanning for bærekraftig utvikling er en utdanning som viser elevene at den verden de vil leve i, i fremtiden, vil i stor grad være annerledes enn den vi lever i, i dag. Dagens barn og unge lever og skal leve videre i en verden med mye usikkerhet. Forskning viser at verden om femti år vil i stor grad være annerledes enn hvordan verden er i dag (Sinnes, 2015, s. 13).

Selv om Sæther og Sinnes er enige om at UBU handler om å gi elever best mulig grunnlag for fremtiden, er det ikke alltid like lett å vite hva utdanningen skal inneholde. Det er heldigvis ikke nødvendig at alle skal være i fullstendig enighet om hva UBU skal være (Sinnes, 2015, s.36). Dagens elever er fremtiden. Det er fremtidens politikere, forbrukere og ledere. Skolen skal ruste barn og unge slik at de kan leve gode og meningsfulle liv i fremtiden. For å få undervisningen fremtidsrettet og relevant vil man at den skal være forankret i elevenes virkelighet. For eksempel vil ikke det som oppleves relevant i Kirkenes være like relevant i Stavanger eller det som er aktuelt i Sandnes være like aktuelt i Harstad. Men til tross for at ikke all tematikk er like relevant er det likevel noen viktige punkter som går igjen. Sinnes (2015) beskriver fire kjerneelementer som ofte trekkes frem som sentrale i utdanning for bærekraftig utvikling.

1. faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft,
2. tverrfaglig tilnærming til undervisningen,
3. vekt på å utvikle andre kompetanser enn bare de rent teoretiske,
4. skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte.

(Sinnes, 2015, s. 37).

Videre vil jeg kort presentere disse fire kjerneelementene og hva Sinnes legger i dem.

Faglig oppdatert kunnskap

Det er viktig i utdanning for bærekraftig utvikling at kunnskap knyttet til problemstillinger med klima og bærekraft er i utvikling. Det stiller krav til lærere å hele tiden være oppdatert. Noe som kan være krevende. Lærebøker er ikke alltid oppdatert, slik at UBU krever at lærere evner å sette seg inn i ny kunnskap fra vitenskapelige tidsskrifter, bøker og nettsider slik at elevene får tilstrekkelig og oppdatert kunnskap. I en travel hverdag som lærer kan det være utfordrende å orientere seg i all informasjonen (Sinnes, 2015, s. 37).

Tverrfaglighet

Bærekraftig utvikling er ett av de tre tverrfaglige temaene som har kommet gjennom Fagfornyelsen. Problemer og utfordringer knyttet til klima og bærekraft er nettopp tverrfaglige. Ved å se på temaet gjennom et naturvitenskaplig perspektiv kan man se og forstå

utviklingene som skjer med naturen som en konsekvens av en ikke-bærekraftig utvikling. I tillegg må man også se på det gjennom et økonomisk perspektiv og samfunnsvitenskapelig perspektiver. For å forstå hvordan man kan skape endring er man nødt til å utforske disse tre perspektivene. Tidligere har jeg presentert tre dimensjoner som bærekraftig utvikling innebærer. Sinnes (2015) skriver at det er vanskelig å se på bærekraftig utvikling som tre separate dimensjoner. I virkeligheten er disse så sammenvevd at det er vanskelig å se hvor den ene begynner og den andre slutter. Skolen er ikke alltid til rette lagt for tverrfaglighet, fordi det er delt inn i ulike fag. Hvert fag har en faglig inndeling i både læreplanen og lærebøker, og det er lagt opp til vurdering i de respektive fagene. Derfor kan det være utfordrende for lærere og jobbe tverrfaglig. Selv om temaet bærekraftig utvikling nå er et tverrfaglig tema i læreplanen og at bruken av lærebøker i fagene er mindre, ser nok mange lærere dette som en utfordring fordi de opplever det som krevende (Sinnes, 2015, s.38).

Utvikle kompetanser

Skolen som en læringsarena er en viktig institusjon i samfunnet hvor elevene er i samspill med hverandre, lærerne og andre aktører. Her skal de utvikle kunnskapen og kompetansen som gjør dem i stand til å delta og bidra på ulike arenaer i samfunnet. Ludvigsen-utvalget skriver:

Dagens og morgendagens samfunn stiller en rekke nye krav til deltakelse i arbeidsliv, organisasjonsliv og i hjem og fritid. Enkeltmennesket og samfunnet er også stilt overfor lokale og globale utfordringer knyttet til sosial, kulturell, økonomisk og teknologisk utvikling, og til hvordan vi skal skape en bærekraftig arena.

I samarbeid med hjemmet skal skolen legge til rette for at barn og unge utvikler mange ulike kompetanser. Samfunnsutviklingen viser at blant annet at kommunikasjon og medieteknologi er i rask utvikling, samtidig som vi står ovenfor utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling, demografiske endringer, etnisk, kulturelt og religiøst mangfold, forbruksvekst og urbanisering. Dette er ikke nye trekk, men utviklingen skjer i et raskt tempo og påvirker samfunnet på flere nivåer.

Ludvigsen-utvalget presenterte i rapporten fire kompetanseområder som skal bidra til skolens utvikling og fornyelse av skolens innhold slik at det er relevant til samfunnsutviklingen:

- Fagspesifikk kompetanse
- Kompetanse i å lære
- Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta
- Kompetanse i å utforske og skape

(NOU 2015:8, kap. 1)

Et av målene til UBU er at elever skal tilegne seg kunnskap og kunne å anvende kunnskapen slik at de kan forstå sammenhengene i verden og bidra til en mer bærekraftig fremtid, derfor må undervisningen gjøres relevant slik at barn og unge forstår både lokale og globale problemstillinger (Sinnes, 2015, s.38). Om elever blir en del av verden mens de går på skolen kan det være lettere for dem og forstå og bli en aktør i samfunnet. Det kan derfor være viktig å sette et skille mellom skolen og verden for at elever skal erfare verden utenfor skolen. Erfaringene kan være alt fra ekskursjoner i lokalmiljøet besøk på ulike museer, vitensentre, gårdsbesøk eller samarbeid med organisasjoner, politikere og lokale bedrifter. I tillegg kan man gjøre skolen til en læringsarena hvor skolen gjøres om til en aktiv del av undervisningskonteksten.

En annen kompetanse elevene skal tilegne seg er det vi kaller for handlingskompetanse. Denne kompetansen går ut på at elevene skal tilegne seg kunnskap som gjør de bedre rustet til å påvirke og endre samfunnet både gjennom politisk medvirkning og engasjement, men også gjennom å leve på en slik måte som samsvarer med den fremtiden som er ønsket (Sinnes, 2015, s.44). Denne kompetansen kommer jeg tilbake til i delkapittel 3.6. hvor den blir nøyere forklart og viser til hvorfor denne kompetansen er så viktig innenfor UBU.

Skolen som en arena

Hvis målet med UBU er å få til en bærekraftig fremtid, kan vi ikke altså bare *lære* om bærekraftig utvikling, men vi må også lære elevene å leve på en bærekraftig måte. Skolen kan være en arena som viser barn og unge hvordan fokus på bærekraft kan vises også når det gjelder drift av selve skolen. For eksempel skriver Sinnes (2015) om kravet i Oslo hvor alle nye skoler i hovedstaden skal være «passivhus». Det vil si at de skal bruke 90% av den energien som nå bruker i bygninger. Alle skoler som nå rehabiliteres skal også oppgraderes og være så nær passivhus som mulig (Sinnes, 2015, s.48). Men selv om man går på en skole av et passivhus, er det ikke nødvendigvis slik at man lærer å leve bærekraftig. Akkurat på samme måte som man ikke utvikler en bærekraftig bevissthet av å utelukkende lære om teorien på miljø og utvikling. Gjennom artikkelen «Reorienting Education Practices towards Sustainability» (2010) satte Moacir Gadotti et skille mellom «eco-schools» og «sustainable schools». Med det Gadotti kalte for «eco-schools» mente han en skole hvor driften er bærekraftig med for eksempel miljøvennlige bygg, kildesortering eller miljøsertifisering, mens innholdet i undervisningen forble tradisjonelt og ikke samsvarte med hvordan skolen opererte. Derimot med «sustainable schools» mente han at på en slik type skole er det en

sammenheng mellom hvordan skolen driftes og hva elevene lærte i klasserommet. Hvis skolen har en bærekraftig infrastruktur vil det hjelpe elevene å kunne se de ulike miljøtiltakene som er satt i drift i skolen, og dette ha en effekt på elevenes læringsutbytte (Gadotti, 2010, s. 206).

3.3.3 Kritikk mot UBU

I artikkelen «Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development» (2008) diskuterer Bob Jickling og Arjen Wals hvordan globalisering påvirker miljøet og hvordan utdanning kan bidra til å løse miljøproblemer verden står ovenfor. Artikkelen kom i etterkant av resolusjonen i 2002 hvor FN vedtok at 2005-2014 skal være FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. Opplæringen skulle gå fra miljøundervisning til utdanning for bærekraftig utvikling. Fornyelsen av opplæringen ble møtt med varierende respons. Noen mente at utdanning fra bærekraftig utvikling ikke var nødvendig, siden miljøundervisning, som et etablert felt, allerede så på de relevante utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling. Andre ønsket fornyelsen velkommen og mente utdanning for bærekraftig utvikling var nødvendig for å kunne se på problemstillinger knyttet til ulikhet, fattigdom, forholdet mellom Sør og Nord, og bærekraftig bruk.

Jickling og Wals (2008) argumenterer for at å kunne se om bærekraftig utvikling er riktig mål for utdanningen, kommer an på hvordan man ser på utdanningen. Utdanning, inkludert UBU, er ikke bare en sosial reproduksjon, men det handler også om å kunne skape evnen til å kritisere og overskride sosiale normer, atferdsmønstre og livsstil. Artikkelen diskuterer nødvendigheten av å kunne se miljøproblemer som globale problemer, og at man må ta hensyn til kulturelle, økonomiske og politiske faktorer for å kunne løse problemene. Forfatterne mener at utdanning for bærekraftig utvikling ikke er nok for å løse de utfordringene knyttet til miljø som vi står ovenfor. Jickling og Wals (2008) mener at vi trenger en mer helhetlig tilnærming til utfordringene, og det er nødvendig å jobbe tverrfaglig for å kunne forså og løse disse utfordringene. I en debatt på internett fra årtusenskiftet, hvor 50 eksperter fra 25 land meldte seg på, ble det stilt en rekke spørsmål angående utdanning for bærekraftig utvikling. Når deltakerne ble spurt om UBU bør avskaffes som begrep, svarte over halvparten ja. Denne responsen kan tyde på en misnøye med fornyelsen av miljøundervisning. Misnøyen kom av ideen om at utdanning for bærekraftig utvikling ble brukt som et verktøy for å endre menneskers atferd i en bestemt retning, gir mindre rom for reflekterende selvbestemmelse og autonom tenkning (Jickling & Wals, 2008, s. 5).

Klein (2020) mener kritikken til UBU kan deles i to. For det første stiller hun seg bak Jickling og Wals (2008) når hun sier at en utdanning *for* noe vil kunne være normativt. Derfor blir det viktig å ha en åpen tilnærming, og at elevenes selvbestemmelse, eierskap, medborgerskap og myndiggjøring står sentralt. Det vil si at i klasserommet må undervisningen ha en utforskende innfallsvinkel hvor temaet imøtekommer ulike perspektiver i stedet for et svar. Den andre siden av kritikken setter spørsmålstegn ved hvorfor kommende generasjoner skal bli opplært til å rette opp i elendigheten tidligere generasjoner har skapt (Klein, 2020, s.20).

Sinnes (2015) refererer også til Jickling og Wals (2008) når hun skriver om hvordan utdanningen har som mål å påvirke folks tenkemåte. I Kunnskapsdepartementets strategiplan for å følge opp FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling står det:

Utdanningen har som mål å påvirke folks tenkemåte og sette dem i stand til å gjøre verden mer rettferdig og bærekraftig, bidra til kritisk refleksjon og økt bevissthet og gi den nødvendige kunnskapen for at nye metoder og verktøy kan utvikles.
(Kunnskapsdepartementet, 2012, s.8).

Det er ganske sterke ord, mener Sinnes (2015), men på en annen side så sier hun at skolens oppgave er å forberede elever på å leve i fremtiden. Likevel argumenterer hun for at vi ikke kan avfeie Jicklings og Wals (2008) helt. Det er mye som står på spill, slik at man fort kan tenke at man ikke har tid til å myndiggjøre elevene, men heller påvirke elevene til spesielle holdninger og handlinger. Allikevel må UBU være obs på å ikke bli indoktrinerende eller snever. På en annen side mener Sinnes (2015) at utdanningen burde hjelpe elever til å forstå komplekse problemstillinger, og kunne gjøre seg opp egne meninger, tenke kreativt og løsningsorientert og få virkemidler til å vite hvordan man kan gjøre en forskjell (Sinnes, 2015, s. 108).

3.4 Bærekraftdidaktikk

Forskerne Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther har skrevet boka *Bærekraftdidaktikk* (2019) hvor de belyser betydningen av tverrfaglighet og hvordan bærekraft som en fagovergripende utfordring berører skolens samfunnsmandat. Bakgrunnen for boka er situasjonen i verden hvor man er preget av økologisk krise, global oppvarming og sosiale forskjeller.

I boka argumenterer Kvamme & Sæther (2019) for valget av begrepet bærekraftdidaktikk versus utdanning for bærekraftig utvikling. De mener at UBU ikke fanger opp det engelske begrepet «education», som henviser til konkrete undervisningspraksiser og refleksjoner i praksis. På norsk vil dette begrepet refereres til som didaktikk. Videre skriver de at

didaktikkbegrepet rommer i en større grad refleksjoner rundt undervisningspraksis og setter søkelys på sentrale spørsmål som undervisningens innhold (hva), metoder (hvordan) og legitimering (hvorfor) (Kvamme & Sæther, 2019, s.29).

I didaktikk finnes det en spenning mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk.

Allmenndidaktikken har en lengre historie og kan sees tilbake i lærerutdanningene i 1970-årene. Begrepet blir brukt på ulike måter, men alle refereres til undervisningsteori.

Allmenndidaktikken gir rom for å kunne reflektere på mer generelt grunnlag over innholdet i undervisningen og skolens oppgave i samfunnet. På den andre siden argumenterer fagdidaktikken for skolefagets plass i skolen (Kvamme & Sæther, 2019, s.29).

Danningsteoretikeren Wolfgang Klafki (2011) viser i sitt arbeid at skolen skal bidra til kritisk danning som gjør elevene i stand til å utforske og endre en menneskeskapt virkelighet. Klafki fremhever evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som viktige egenskaper ved et dannet menneske. Han mener at utfordring knyttet til dimensjonene ved bærekraftig utvikling er fagovergripende, og derfor mener han at det må settes av tid til å jobbe med problemstillingene tverrfaglig i skolen. Klafki (2011) mener ikke at det er nødvendig å fjerne fagoppdelingen i skolen, fordi ulike fag er viktig for elevene for å kunne gi dem mulighet til å utvikle allsidige evner og interesser, men bærekraftdidaktikk krever en timeplan hvor det blir lagt til rette for arbeid tverrfaglig. Videre setter Klafki (2011) fagdidaktikken ovenfor to utfordringer. Den første handler om skolens overordnede formål og hvordan skolefag bidrar til elevenes danning. Mens den andre handler om hvordan fagdidaktikken forholder seg i forhold til tverrfaglig arbeid i skolen.

Kvamme & Sæther (2019) argumenterer med hvordan didaktikeren Bjørn Gundem har på en annen side hevdet at fagdidaktikken i løpet av 1980- og 1990-årene reddet didaktikken fra å bli fanget i teoridiskusjoner. Gundem slo fast at når fagdidaktikken gjeninnførte praksiselementer, ble didaktikken vekket til live. Han viser også til hvordan det gjennom historien har vært en kobling mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk, og gjennom refleksjoner over praksiser i ulike fag har den didaktiske teorien ofte utviklet seg (Kvamme & Sæther, 2019, s.30).

Kvamme & Sæther (2019) ønsker å beholde spenningen mellom Klafkis allmenndidaktikk og Gundems fagdidaktikk i begrepet bærekraftdidaktikk. På denne måten bidrar det fagdidaktiske elementet med å forankre bærekraftdidaktikken i konkrete praksiser, som kan vises gjennom tverrfaglig undervisning, og det allmenndidaktiske bidrar med refleksjoner innenfor undervisning hvor de større sammenhengene blir sett på. Her kan det være aktuelt å se på

utviklingen av læreplaner, ledelse og organisering av skolen, politiske prosesser både nasjonalt og internasjonalt, profesjonsforståelse og samfunnsmandatet. Bærekraftdidaktikk kan kobles opp mot enhver undervisningspraksis og romme forholdet mellom sosialisering og danning, noe som igjen kan åpne for mer generelle pedagogiske problemstillinger (Kvamme & Sæther, 2019, s.31).

3.5 Kritisk tenkning og bærekraft

Med et utgangspunkt i Fagfornyelsen diskuterer Ott (2019) i hvilken grad kritisk tenkning og bærekraftig utvikling kan kobles opp mot hverandre i Fagfornyelsen og hvordan disse to begrepene står i forholdet til hverandre. Bærekraftig utvikling er komplekst å forstå. Feltet trenger diskusjon, ettertanke og vurdering, eller med andre ord – kritisk tenkning. I rapporten *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) kommer det frem at bærekraftig bør være et av de tverrfaglige temaene og at det bør være sentralt på tvers av fagområdene. Kritisk tenkning og problemløsning blir også nevnt som et sentralt element i skolen gjennom kompetanseområdet *å kunne utforske og skape*. Dette kompetanseområdet går ut på at kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning er alle kompetanser som skolen bør utvikle hos elevene slik at man kan hjelpe elever å bli skapende mennesker som kan finne løsninger på krevende samfunnsutfordringer (NOU 2015:8, kap. 2), som bærekraftig utvikling også handler om. I samfunnsfag i grunnskolen finner vi kjerneelementene *samfunnskritisk tenkning og sammenhenger* og *bærekraftig utvikling*. Selv om dette er to elementer som fremstilles som selvstendige, mener Ott (2019) at det allikevel finnes en kobling mellom kritisk tenkning og bærekraftig utvikling.

3.5.1 Undervisningstradisjoner

Ott (2019) viser til tre undervisningstradisjoner som inneholder kritisk tenkning på ulikt vis:

1. en faktabasert tradisjon
2. en normativ tradisjon
3. en pluralistisk tradisjon.

(Ott, 2019, s. 33)

Disse tradisjonene er ikke nødvendigvis selvstendige, som vil si at lærere i praksis kan bevege seg mellom dem. For selv om det er stor enighet blant forskere om at kritisk tenkning er en sentral del av UBU, finnes det forskjellige tilnærminger til det i praksis.

Den faktabaserte tradisjonen

I den faktabaserte tradisjonen kommer bærekraftsutfordringer til syne som naturvitenskapelige problemstillinger. Denne tradisjonen har som mål å fremme innsikt og

forståelse for disse utfordringene gjennom kunnskapsformidling. Målet er at UBU skal hjelpe elevene å bli kunnskapsrike og informerte medborgere og få en forståelse for utfordringene vi står ovenfor i dag. En faktabasert undervisning går i store deler ut på lærerstyrt undervisning hvor man overfører kunnskap til elevene gjennom eksperimenter eller modellbruk. Elevene skal ved hjelp av kunnskapen danne sine egne meninger, trekke de riktige konklusjonene i bærekraftsspørsmål og handle kompetent (Ott, 2019, s. 33). Det er altså kunnskapen lærere videreformidler som blir grunnlaget for elevenes utforskning, argumentasjon og evnen til å ta beslutninger innenfor bærekraftfeltet. I en slik undervisning er det ikke stor plass til kritisk tenkning. Derimot vil det hjelpe elevene å få en kunnskapsbase som vil gjøre det lettere for eleven og se hva som er troverdig eller ikke og diskutere og granske, som deretter kan aktivere den siden hos eleven som kan tenke kritisk over utsagn og begrunne argumenter i faktakunnskap. Men en ren faktabasert tilnærming til UBU er ikke svært heldig. For å kunne diskutere løsninger for dagens problemer vil kreve mer enn kun faktaopplysninger. Det vil kreve en etisk bevissthet, refleksjon og dømmekraft fra elevene som er fremtidens borgere. Ved å kun tilegne seg kunnskap vil det bli vanskelig å kunne reflektere egne tanker rundt bærekraftproblematikken eller diskutere med andre. Elevene vil ikke få tilstrekkelig kompetanse til å møte ukjente utfordringer, men bli avhengig av ekspertise. Med andre ord er en faktaorientert undervisningstradisjon et godt grunnlag for elevenes kunnskap, men det er ikke tilstrekkelig når det kommer til å forberede elevene på håndtering av ulike perspektiver eller holdninger om et mer bærekraftig liv.

Den normative tradisjonen

Denne tradisjonen handler om å se på bærekraftproblemer som verdispørsmål og fokusere mer på verdiopplæring hos elevene. Målene i denne undervisningen er en endring i verdiene og holdningene i samfunnet og at det kan føre til en mer miljøvennlig livsstil. Verdiene vil komme frem av eksperter og politikere og undervisningen vil bli en måte å sosialisere elevene inn i forutbestemte verdier og livsstiler. Den normative tradisjonen vil gi engasjerte og dedikerte elever som verdsetter naturen og lever miljøvennlig. Det blir forventet at elevene tilpasser livsstilene sine slik at de bidrar til et bærekraftig samfunn, men de får ikke vært med å diskutere hva som ligger i bærekraftig. Her blir altså kritisk tenkning og demokrati sett på separert fra bærekraftig utvikling. Gjennom denne tradisjonen kan man se på UBU som en brikke i å forsøke å forandre på menneskers holdninger og oppfatninger. På lik linje som den normative tradisjonen, overser også denne tradisjonen verdikonflikter som ikke kan løses gjennom såkalt faktakunnskap (Ott, 2019, s.35). Utfordringene tilknyttet bærekraft er så

komplekse at det vil være vanskelig å kunne forutse hvilke verdier som er rett og hvilke handlinger som er bra for miljøet. Den normative tradisjonen fremmer en svart-hvitt-tekning som er problematisk i denne konteksten.

Den pluralistiske tradisjonen

Den siste UBU-tradisjonen skal hjelpe elever til å utvikle deres kompetanse til å utforske og forhandle seg til løsninger for et mer bærekraftig samfunn. Bærekraftproblemer oppleves som komplekse og er preget av verdikonflikter. Derfor spiller kritisk tenkning her en sentral rolle, blant annet gjennom å være et verktøy for elevene til å kunne se og vurdere problemer og løsninger. Elever må kunne forså og vurdere perspektiver gjennom diskusjon og komme frem til tiltak som gjør samfunnet mer bærekraftig. Den pluralistiske tradisjonen inneholder en tilnærming til kunnskap og kritisk tenkning slik at perspektivmangfold og samfunnsverdier blir vektlagt. Likevel er argumentasjon og diskusjon avhengig av faglig kunnskap for å kunne støtte opp om og utfordre ulike holdninger. Ideer om demokratiet og medborgerskap er sentralt og preger denne undervisningen. Kritisk tenkning er også et mål for skolen og er en del av elevenes myndiggjøring. Denne tradisjonen viser til at det er de demokratiske prinsippene og ideen om utforskning som er det som skal til for at elevene skal få en varig forståelse av bærekraftrelaterte temaer. Vi står ovenfor store økologiske kriser i dag, og prognoser sier at de kan bli flere, større og verre, dermed må vi spørre oss: i hvilken grad er de demokratiske prinsippene og kritisk tenkning forenelig med ideen om bærekraftig utvikling? Hvis undervisningen utelukkende har som mål å danne kritisk tenkere, risikerer UBU å miste sin natur og dens opprinnelige hensikt som er å fremme økologiske verdier (Ott, 2019, s. 36).

Alle disse tre tradisjonene er i samspill med kritisk tenkning og knyttes til problemløsning og endringer i samfunnet, men kritisk tenkning trenger kanskje ikke å være en del av selve undervisningen? Kritisk tenkning er ikke nødvendigvis forbundet med fagstoff eller mål i undervisningen, men det ligger først og fremst i metodene som blir brukt i undervisning. Ott (2019) forklarer det gjennom at kunnskap og forståelse er to mål i alle de tre tradisjonene innenfor UBU, men det forstås på ulikt vis. Enten om det sees gjennom lærerstyrt undervisning hvor overføring av kunnskap står i forgrunnen eller om det vises gjennom utforskning, kritisk tenkning og dialog. Den siste måten sees kun i den pluralistiske tradisjonen og dermed er det denne metoden som gir størst rom til kritisk tenkning i skolehverdagen. Men som nevnt innledningsvis i dette delkapitlet, argumenteres det for at UBU bør inneholde flere av disse tradisjonene, da man ser fordeler og ulemper med alle tre.

Vare og Scott (2007) skiller mellom ESD1 (ESD = Education for Sustainable Development) og ESD2, (på norsk UBU1 og UBU2). UBU1 innebærer en tilnærming som støtter seg på ekspertise og målet for undervisningen er en bevisstgjøring på utfordringer og problematikk knyttet til bærekraft, samt endringer i den enkeltes atferd og livsstil. Her kan man se på den faktabaserte og den normative tradisjonen som tilsvarende. UBU2 handler derimot om å fremme den kritiske tenkeren som strekker seg videre fra ekspertisen. Her skal ideer om bærekraft granskes, problemstillinger og spenninger skal utforskes og man skal komme frem til mulige løsninger i fellesskap. Man kan se at det er den pluralistiske tradisjonen som samsvarer med UBU2. På den ene siden kan man se at UBU1 har et normativt-instrumentelt preg på seg da det prøver å minimere økologiske fotavtrykk. Vare og Scott (2007) argumenterer for at UBU1 sikter mot endringer på kort sikt, men man er også avhengig av UBU2 for å kunne se løsninger på utfordringene på lang sikt (Vare & Scott, 2007, s. 193-194).

I kapittel 2 har jeg vist til hvordan bærekraftig utvikling kommer frem i LK20. Ott (2019) påpeker viktigheten av en forståelseskompetanse og skriver videre at kunnskaps- og forståelseskompetanser er preget av sentrale politiske dokumenter. For eksempel beskriver Overordnet del stort sett hva som er målet med utdanningen, nemlig å tilegne seg kunnskap og forståelse av komplekse sammenhenger, men i liten grad hvordan man kan oppnå det. Dette kan sees på som at Overordnet del har ivaretatt lærernes metodefrihet i klasserommet. Men at metodene som velges, også må påvirke kompetansene hos elevene og gi rom for kritisk tenkning. Det handler om muligheter til å utvikle sentrale kompetanser hos elevene, som for eksempel kritisk tenkning.

UBU og kritisk tenkning er to diskurser man ser delvis overlapping med hverandre i Overordnet del. Trædal (2021) påpeker også at å utvikle kritisk tenkende og etisk bevisste handlende individer er viktige mål for opplæringen (Trædal, 2021, s.270).

3.6 Miljømedborgerskap

Som nevnt tidligere lyder første setning i Fagfornyelsens fagrelevante og sentrale verdier i samfunnsfag slik: «Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkjende medborgere.» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.2) Elever er medborgere også før de får stemmerett, likevel blir opplæringen ofte sett på som en forberedelse til å utøve medborgerskap enn en arena hvor barn og unge kan utøve medborgerskap. Ifølge Kvamme & Sæther (2019) vil et her-og-nå-perspektiv på utdanning og medborgerskap skape refleksjon over identitet, berøring og kritikk, noe som i grunn vil

påvirke positivt for samfunnet. Hvis skolen erkjennes som en del av samfunnet, vil handlingene som foregår på denne arenaen gi et uttrykk for medborgerskap (Kvamme & Sæther, 2019, s.210).

Elin Sæther (2017) forklarer medborgerskap som å ha tilhørighet til noe. Vanligvis handler dette om et territorium. Man kan dele inn medborgerskap inn i fire dimensjoner; medborgerskap som juridisk status, som rettigheter, som deltakelse og som medlemskap (Sæther, 2017, s.218). Et medborgerskap kan inneholde alle de fire dimensjonene, som for eksempel når en person har et statsborgerskap, politiske og sosiale rettigheter, mulighet til politisk og sosial deltakelse og er medlem i et større fellesskap. Men man kan også ha kun juridisk status og rettigheter, men uten å bli inkludert i andre medlemskap. Dette kan man for eksempel se når samfunn ikke har tilrettelagt for funksjonsnedsettelse og det fører til en eksklusjon av mennesker. Et annet eksempel kan man se ved illegale innvandrere som har gjennom mange års botid opparbeidet seg et sosialt medlemskap og inngår i et større fellesskap, men ikke har juridisk status eller formelle rettigheter fordi man ikke har et borgerskap i det gjeldende landet. Skolen er pålagt å bidra til at elever blir aktive medborgere, og bruker sin juridiske status og sine rettigheter til å delta. Utdanningen skal bidra til at elevene kjenner på en tilhørighet i et større fellesskap (Sæther, 2017, s.219).

Over tid har medborgerskapsbegrepet forandret seg og fått flere sammensatte former. Innenfor utdanning har man for eksempel sett et engasjement for å vise elever verdien av et globalt medborgerskap. Claudia Lenz (2020) argumenterer for at mennesker står ovenfor globale utfordringer, og dermed kan de ikke løses innenfor nasjonalstatens politiske rammer. For å finne løsninger krever det nye former for global politisk samhandling og organisering. På denne måten innebærer også globalt medborgerskap nye former for handlingskompetanse (Lenz, 2020, s. 50). Miljømedborgerskap eller økologisk medborgerskap, som er kanskje de vanligste begrepene å snakke om fellesskap i forbindelse med klima- og miljøspørsmål, setter de individuelle rettighetene og pliktene fremst. Disse to medborgerskapsbegrepene blir kritisert for å være ulne og vage fordi alt som kan knyttes til miljøvennlighet, settes inn i disse medborgerskapene. Et miljømedborgerskap sees oftest på som et ikke-geografisk fellesskap, og handler om forpliktelser og ansvar, ikke bare for andre medborgere innenfor en geografisk grense, men til mennesker som også befinner seg langt unna, enten det er i tid eller rom. Her kan man også se på naturen som en del av forpliktelsene og ansvaret man står ovenfor (Sæther, 2017, s.219).

Alexandra Dimick (2015) argumenterer for betydningen av støtte til ungdommene i utviklingen av et miljømedborgerskap. Utdanningen spiller en viktig rolle for barn og ungdoms miljømedborgerskap. Skolen er med på å ramme inn og formidle på hvilket nivå beslutninger som fører til et mer bærekraftig samfunn ligger på. Barn og unge trenger også veiledning til å problematisere og se hvordan man har et individuelt ansvar og hvordan dette ansvaret bidrar til et bedre miljø.

3.6.1 Handlingskompetanse

Handlingskompetanse er sentralt når det kommer til UBU. Dette begrunner jeg i det Sinnes (2015) skriver: «å utvikle elevers handlingskompetanse er muligens det ultimate målet med skolen.» (Sinnes, 2015, s.44). Skolen har altså som mål å utvikle elevers handlingskompetanse slik at de kan tilegne seg kunnskap som de kan bruke til å påvirke samfunnet til å få en fremtid man ønsker. For å kunne gjøre dette krever det at de har fått en kunnskap om hvordan man kan påvirke. Mogensen & Schnack (2010) beskriver handlingskompetanse som et dannelsesideal og at handlingskompetanse kommer fra menneskers personlighet, erfaringer, demokrati, og utdanning (Mogensen & Schnack, 2010, s.61). Hvordan skolen stiller seg til dannelsesoppgaven kan sees i Overordnet del, under kapittel 2. *Prinsipper for læring, utvikling og dannelse* hvor det står:

Skolen har både et dannelsesoppgave og et utdanningsoppgave. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. [...] Opplæringen skal danne hele mennesket og gi hver og en mulighet til å utvikle sine evner. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 9)

Mange UBU-forskere har vært opptatt av å finne ut hvordan folk utvikler vilje og kompetanse til å handle bærekraftig. Allerede i 1986 publiserte Hines, Hungerford og Tomera sin modell «Model of Responsible Environmental Behaviour». Denne modellen er et resultat av en metastudie som hadde forsket på kjennetegn ved menneskers miljøvennlige atferd. Gjennom analysene ble det funnet seks kjennetegn som de mente kunne assosieres til menneskers miljøvennlige handlingsmønstre. Kjennetegnene som menneskene hadde, var:

- kunnskap om problemstillinger,
- kunnskap om handlingsstrategier for å handle mer miljøvennlig,
- tro på egne muligheter til å påvirke omgivelsene,
- miljøvennlige holdninger, til tross for at sammenhengen mellom holdninger og handlinger var svak,
- de som hadde uttalt eksplisitt at de brydde seg om miljøet, hadde større sannsynlighet for å handle miljøvennlig,

- stor grad av individuell ansvarlighetsfølelse

(Hines, Hungerford & Tomera, 1986, i Sinnes, 2020, s.200).

Selv om forskning viser til handlingsmønstre som går igjen ved miljømessig atferd, er det vanskelig å finne ut hva som skal til for at mennesker utvikler et engasjement for bærekraft og bærekraftige handlingsmønstre. Men ut ifra forskning kan man se at kunnskap alene er ikke tilstrekkelig for at mennesker handler for en mer bærekraftig utvikling. Det har blitt pekt på som helt sentralt å synliggjøre handlingsmuligheter og se løsninger for å utvikle handlingskompetanse (Sinnes, 2020, s.202). Derfor har det vært viktig i denne oppgaven å se på hvordan lærere i praksis hjelper elever med å utvikle handlingskompetanse.

I formålsparagrafen for opplæringen står det at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). På grunnlag av dette skriver Kvamme & Sæther (2019) at denne målsettingen vil innenfor bærekraftdidaktikk være arbeid med utviklingen av elevenes handlingskompetanse. Mange elever blir engasjert ved at de tilegner seg kunnskap om temaet gjennom skolen og blir berørt gjennom media og debatter. På grunn av dette kan de få et ønske om å gjøre noe for å bidra til en bærekraftig utvikling. Gjennom opplæringen vil elevene bli forberedt på fremtidens situasjon. Hvis elevene får trene på å utøve handling i undervisning og skolehverdag, kan det hjelpe dem å se verdien av deres hverdagshandlinger, slik at de vil være sterkere forberedt og ha en større kompetanse til å utøve handlinger i fremtiden. Ved å ta ordet i diskusjoner, utforske endringer i eget liv, leve seg inn i nye roller eller organisere skolestreik, utøver elevene medborgerlige handlinger.

Handlingskompetanse har ifølge Sinnes (2015) som mål å utvikle kapasiteten og muligheter hos elevene slik at de kan stille spørsmål og ikke ta ting for gitt. De skal kunne aktivt ta en del av sitt eget liv. Essensen i handlingskompetanse vil være handlingen, men ikke for handlingens skyld, men heller at handlingen har en positiv effekt, rettet mot problemløsning. Elevers handlingskompetanse skal vektlegge samarbeid med andre og sammen skal man kunne utvikle et samfunn av tenkende mennesker, som sammen kan reflektere kritisk over avgjørelser (Sinnes, 2015, s.44).

3.7 Undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling

En annen måte å se på UBU rent praktisk er å se på Astrid Sinnes sine aspekter å undervise på. I sin bok *utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* (2015) presenterer hun utdanning for bærekraftig utvikling gjennom fire måter. Det skiller mellom undervisning *OM* bærekraftig utvikling, undervisning *FOR* bærekraftig utvikling,

undervisning *I* bærekraftig utvikling og undervisning *SOM* bærekraftig utvikling. For å få til en god og tilstrekkelig undervisning i bærekraftig utvikling er det viktig at alle disse aspektene er til stede (Sinnes, 2015, s.49). Jeg vil også bruke boka *Action takk!* (2020) av samme forfatter til å belyse disse fire aspektene. Videre skal jeg vise til hva som innebæres i de fire undervisningsaspektene.

3.7.1 Undervisning *om* bærekraftig utvikling

Den første dimensjonen er undervisning *om* bærekraftig utvikling som handler om å tilegne seg tilstrekkelig med teoretisk kunnskap *OM* temaet. Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema og kan ikke kun plasseres innenfor et fag, men teorien må forstås på tvers av fagene. Dette stiller store krav til lærerne, både på organiseringen av selve undervisningen, men også det tverrfaglige samarbeidet i skolen. Elever må få faglig kunnskap som gjør at de forstår hvordan man kan leve i en mer bærekraftig fremtid. For å kunne påvirke samfunnet trenger vi en dybdekunnskap om tema vi vil forstå. Vi trenger en forståelse av hvordan demokratiet virker, både her til lands og internasjonalt. I tillegg til kunnskap og forståelse hvordan vi kan samarbeide og organisere oss for å ha en politisk påvirkning (Sinnes, 2020, s. 209).

3.7.2 Undervisning *for* bærekraftig utvikling

Den andre dimensjonen er undervisning *for* bærekraftig utvikling. Denne dimensjonen handler om at elevene må få den kompetansen som gjør at de vet hvordan man kan leve og engasjere seg *FOR* en bærekraftig utvikling. Kompetansene som må fremmes gjennom undervisning for bærekraftig utvikling kan være kreativitet, kritisk tenkning, samarbeid, systemtenkning, tro på fremtiden eller hvordan leve gode liv uten overforbruk. Gjennom å lære disse kompetansene vil elevene utvikle en evne til å handle mer bærekraftig i fremtiden (Sinnes, 2015, s.50). Når man har undervisning for bærekraftig utvikling, vil elevene kunne bli mer bevisste på hvordan de selv kan være aktive medborgere og bidra politisk. Å gi elever handlingskompetanse er en sentral del av skolen. Derfor er det viktig at elever lærer hvordan de kan påvirke på ulike arenaer. Man kan vise elevene hvordan vi påvirker alt fra egne forbrukervalg til å stemme ved politiske valg. Barn og unge nå har også mye erfaringer rundt sosiale medier og teknologi, men ved å bevisstgjøre elevene på påvirkningsmulighetene de har, kan man se på og utforske ulike måter for påvirkning og handlekraft. Sinnes (2020) forteller hvordan man kan gjøre dette gjennom å for eksempel lage kampanjer eller reklamefilmer for ulike saker de synes er viktige. Dette kan være en fin måte å vise elevene hvordan de kan påvirke i samfunnet.

3.7.3 Undervisning i bærekraftig utvikling

Den neste dimensjonen er undervisning *i* bærekraftig utvikling. Her er det snakk om å bruke nærmiljøet og andre aktører i undervisningen slik at man kan se på ulike problemstillinger fra et annet perspektiv enn kun inne i klasserommet. Når man bruker ulike læringsarenaer til å trekke inn andre aktører kan elevene relatere seg mer til den virkelige verden. For å kunne forstå og verdsette naturen, er det viktig at elevene får mulighet til å lære i miljøet (Sinnes, 2015, s. 50). Uteundervisning og ekskursjoner er sentralt for at elevene skal kunne forstå utfordringer, men man kan også trekke inn dagsaktuelle temaer fra samfunnet inn i klasserommet. Dette kan man gjøre gjennom bruk av internett og medier, og på denne måten vil undervisningen oppleves mer relevant for elevene. En måte å gjøre dette på er å se på hvem som styrer i kommunen elevene bor i, og hvilke saker som preger kommunen. Hvordan legger politikerne til rette for bærekraftige løsninger? Det å utforske hvem som bestemmer i samfunnet hvor elevene tilhører kan gi de en forståelse på hvorfor ulike valg tas, og det kan hjelpe dem til å utvikle sitt engasjement i demokratiet, samtidig se hvordan de kan påvirke på ulike måter.

3.7.4 Undervisning som bærekraftig utvikling

Den siste dimensjonen Sinnes (2015) viser til er undervisning *som* bærekraftig utvikling. Dette handler om hvilken måte skolen og undervisningen legger opp til at elevene lærer bærekraftig utvikling i praksis. Det kan for eksempel foregå gjennom søppelhåndtering, kildesortering eller sykling til ulike aktiviteter. Skolen må være en læringsarena hvor elevene får viktig kunnskap om hvordan man kan leve mer bærekraftig. Når elevene skaffer seg mer erfaring til hvordan man kan påvirke, vil de kunne ha større muligheter for å forstå deres påvirkningskraft til senere i livet. Skolen er en arena som elevene bruker mye tid på, og er kanskje den arenaen som er nærmest og har størst innflytelse hos elevene. Sinnes (2020) forklarer hvordan elevrådet er en arena hvor elevene for å erfare og delta i. Demokrati og medborgerskap er ett av de tverrfaglige temaene, og sammen med folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling, kan ikke disse temaene bare læres om, men elevene er nødt til også å erfare temaene. Gjennom elevrådet har alle skolene et elevdemokrati – hvordan kan elevene påvirke skolen i en mer bærekraftig retning?

Disse fire aspektene kan brukes som et verktøy for lærere når man skal planlegge undervisningsopplegg som er i tråd med utdanning for bærekraftig utvikling. For å få til en tilstrekkelig undervisning i UBU, er man nødt til å kombinere disse aspektene. Undervisning i

kun en av aspektene vil ikke gi tilstrekkelig med kunnskap eller kompetanse i bærekraftig utvikling hos elevene.

3.8 Oppsummering av teori

Videre i oppgaven vil jeg særlig fokusere på dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling, sett i lys av modellene av bærekraftig utvikling når jeg skal se på hvordan lærerne forstår begrepet. Jeg vil også fokusere på Astrid Sinnes' fire aspekter for bærekraftig utvikling; undervisning *om, for, som* og *i* bærekraftig utvikling, når jeg skal se på hvordan lærere underviser i dette temaet. Sinnes (2015) forutsetter at alle de fire aspektene er til stede i undervisningen for å gjøre den relevant for elevene, og oppnå størst mulig utbytte for elevene.

Begrepene handlingskompetanse og miljømedborgerskap vil også være sentrale når jeg skriver om hvordan lærere hjelper elever med å utvikle disse kompetansene. Det er interessant å høre hvordan lærerne arbeider for å utvikle kompetanser, og hvilke kompetanser de vektlegger i sin undervisning.

I tillegg vil jeg ta med meg hva teorien sier om innholdet i UBU og bærekraftdidaktikk, når jeg ser på lærernes undervisningspraksis.

4 Metode

I dette kapittelet redegjør jeg for valg av metode og hvordan jeg har gjennomført forskningsprosessen. Videre vil jeg også redegjøre for forskningens gyldighet ved å vise til vurderingene jeg har gjort underveis i denne oppgaven fra å skaffe informanter til behandling av dataene. For å begrunne valg og metoder bruker jeg Steinar Kvale & Svend Brinkmann sin tredje utgave av boken *Det kvalitative forskningsintervju* (2021), Monica Dalen sin bok *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2011) og May Britt Postholm & Dag Ingvar Jacobsens bok med tittelen *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (2021).

4.1 Valg av forskningsdesign

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere forstår UBU og hvordan lærere underviser i dette temaet i klasserommet. For å kunne avgrense oppgaven fokuseres forskningsspørsmålene mine på tre områder. Det første handler om hva lærere legger i begrepet, det andre spørsmålet handler om hvordan man kan hjelpe elever til å utvikle sitt miljømedborgerskap. Det siste forskningsspørsmålet omhandler lærernes praksis, og om den

har forandret seg siden LK20 og bærekraftig utvikling ble ett av de tre tverrfaglige temaene. Gjennom kvalitative intervjuer kan man se i dybden ved å gi informantene mulighet til å uttrykke seg, reflektere og dele erfaringer. Derfor ser jeg på dette som et relevant forskningsdesign for denne oppgaven. En kvantitativ undersøkelse ville ikke alene være tilstrekkelig, da jeg ikke ville fått den dybden i svar som jeg er ute etter.

Fordelen med kvalitativ metode er flere. På grunnlag av hva jeg ønsker å finne ut av så jeg det som hensiktsmessig å få lærerne til å utdype seg og forklare underveis, samtidig som at jeg kunne oppklare hvis det var noe som var utydelig. Formålet med intervjuene er nettopp det å skaffe tydelige beskrivelser og refleksjoner rundt hvordan lærere opplever og tolker utdanning for bærekraftig utvikling.

I kapittel to skrev jeg om den nye læreplanen og hvordan fokuset på bærekraftig utvikling har kommet tydeligere frem gjennom Fagfornyelsen. LK20 har i liten grad et konkret innhold og skaper store rom for tolkninger for lærerne. Nå er det mer opp til lærerne å oppfatte, tolke og legge til rette for hva som skal med i undervisningen. Etter noen år med LK20 i bruk, synes jeg det er interessant å høre med lærerne om deres tanker rundt læreplanen og hvilke muligheter og utfordringer de står ovenfor i forbindelse med det nye dokumentet som nå styrer deres hverdag i skolen.

Et annet argument for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode er for å høre om lærere har endret sin undervisning etter LK20 ble implementert. Som nevnt hadde den store forandringer i forhold til bærekraftig utvikling, og jeg lurer på hvordan dette har preget lærerne. Gjennom et intervju vil jeg kunne få lærernes erfaringer og refleksjoner rundt dette, og jeg kan få et dypere innblikk i hvordan de jobber med læreplanen. Det har blitt mer opp til hver enkelt lærer eller team hvordan man underviser og særlig hva man vektlegger, derfor kan det være spennende å høre hva lærerne mener om dette.

4.2 Forskningsintervju

Et forskningsintervju har som formål å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv, hvor man skal få personenes erfaringer og forklaringer. Samtalen er en utveksling av synspunkter og kunnskap mellom to personer i et tema som opptar dem begge. Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på en interaksjon mellom intervjueren og intervjuobjektet, og i denne samtalen konstrueres det kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 22). Dette betyr at når jeg skal intervjuer må jeg legge bort mine forutinntatte slutninger og holdninger til tema. Noe som kan være vanskelig på grunn av forberedelsene jeg har gjort til intervjuene. Et

eksempel på dette er mine forutinntatte holdninger om at lærere har for lite kompetanse i tema. Resultatet av intervjuene mine er avhengig av hvor vidt jeg som intervjuer klarer å skape et trygt miljø hvor intervjuobjektene klarer å snakke fritt og ærlig. Her kan det oppstå en spenning mellom mitt ønske å innhente interessant kunnskap og ivareta den intervjuedes frihet.

Et forskningsintervju kan struktureres på forskjellige måter. To ytterpunkter kan sees på fra den ene siden med et sterkt strukturert intervju mot den andre siden med et svært ustrukturert intervju. Det semistrukturerte, eller halvstrukturerte, vil befinne seg i midten mellom disse to ytterpunktene. I et strukturert intervju stiller forskeren de samme spørsmålene til alle forskningsdeltakere. Her er spørsmålene som stilles utformet på forhånd. Et ustrukturert intervju er det motsatte. Det er ingen spørsmål som er utformet på forhånd, men intervjuet vil bli til en samtale hvor spørsmålene blir til etter hvert (Postholm & Jacobsen, 2018, s.120). Det kunne vært interessant å intervju lærerne på en ustrukturert måte, fordi jeg tror det ville skapt en mer åpenhet og flyt i samtalen. Grunnen til at jeg endte med et strukturert intervju var at jeg var redd for at jeg kom til å gå glipp av å stille viktige spørsmål når det ble en så åpen form. Samtidig som jeg så for meg at arbeidet med å analysere og sammenligne svarene ville bli utfordrende hvis jeg ikke stilte informantene de samme spørsmålene.

Målet med mine forskningsintervju vil være å hente inn beskrivelser fra mine informaners opplevelser for å så tolke det de har fortalt. Man kan forklare det som et semistrukturert livsverdenintervju (Kvale & Brinkmann, 2021, s.46). Et slikt intervju går ut på når man snakker om temaer fra dagliglivet og disse skal forstås ut fra intervjuobjektets egne perspektiver. Et livsverdenintervju søker å samle inn beskrivelser av intervjupersonens oppfatning og fortolkning av meningen med fenomenet som blir beskrevet. Denne intervjutypen er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Mitt intervju handler om å kunne se på lærernes tolkning av et dagsaktuelt tema som bærekraftig utvikling er opp mot læreplanen. Det handler om å kunne få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon, og det er det begrepet «livsverden» kommer fra, for å nettopp kunne belyse denne dimensjonen. Livsverden innebærer en person sin oppfatning av sin egen hverdag, og hvordan en forholder seg til den (Dalen, 2011).

I forkant av intervjuprosessen gjennomførte jeg et pilotintervju av en medstudent. Denne studenten har også hatt samfunnsfag på samme utdanning som meg, og skulle klare å svare på spørsmålene. Hensikten med dette pilotintervjuet var ikke bare å se hva slags svar jeg kunne få, men også å kunne se om det var noen spørsmål som var ledende eller uklare. Ved å

gjennomføre et pilotintervju fikk jeg testet cirka hvor lang tid et intervju kom til å ta, om jeg hadde fått med meg all informasjon jeg trengte og jeg kunne teste appen «diktafon» fra Nettskjema som jeg skulle bruke videre i intervjuene mine. Jeg så på det som nyttig å ha gjennomført et slikt intervju, fordi jeg fikk testet meg selv i intervjuerposisjonen.

I intervjuene mine fulgte jeg intervjuguiden ganske nøye for å kunne sikre at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Likevel var jeg åpen for oppfølgingsspørsmål slik at informantene kunne utdype og reflektere mer rundt spørsmålene og svarene. Alle informantene fikk dermed de samme spørsmålene fra intervjuguiden, men svarene deres avgjorde for hvilke oppfølgingsspørsmål eller rekkefølge de ble stilt. Ved å gjøre det på denne måten kunne forkunnskapene mine om temaet hjelpe for å velge retning i samtalen, slik at intervjuene fikk en fin flyt. Mine intervjuer opplevdes for meg som fine samtaler med struktur og rom for oppfølging av informantenes svar.

Intervjuguiden fungerte godt som et utgangspunkt for samtalen og fordi jeg har jobbet mye med intervjuguiden var jeg trygg på den og visste hva jeg skulle spørre om i løpet av intervjuet mitt. Dermed kunne jeg fokusere fullt og helt på det informantene sa underveis. Ved å bruke intervjuguiden som en støttespiller underveis i intervjuet kunne jeg være trygg på at jeg ikke glemte å stille sentrale og viktige spørsmål.

Selv om jeg i denne forskningen valgte å kun bruke intervju som metode, ser jeg også fordelene ved å kunne kombinert det med andre metoder. Det kunne vært spennende å kombinere det med for eksempel en spørreundersøkelse for å få flere svar, og sett en mer bredde i svarene. En annen metode jeg kunne kombinert med er observasjon. Det kunne også vært interessant å se hvordan lærere underviser i bærekraftig utvikling og fått et større innblikk i deres undervisningspraksis. Årsaken til at jeg har holdt meg til kvalitative intervjuer er tiden jeg har hatt til rådighet. Til tross for mulighetene til å kombinere metoden med andre, ser jeg likevel at gjennom lærernes refleksjoner og erfaringer rundt undervisning og begrepet bærekraftig utvikling gir et godt bilde på det de står ovenfor i sin arbeidshverdag.

4.3 Utvalg

Når jeg skulle velge hvilke informanter jeg ønsket å intervjuer var det flere ting jeg måtte tenke over og avgrense. Utvalget er først og fremst gjort med tanke på undervisningsfag og trinn. Jeg ønsket meg informanter av ulik alder og kjønn for å se om dette hadde en betydning for hvordan de underviser. Jeg avgrenset problemstillingen min til ungdomstrinnet og derfor var ungdomstrinnlærer et av kriteriene. At lærerne hadde samfunnsfag som undervisningsfag

var også viktig. Fokuset mitt i studien er hvordan lærere ser på begrepet utdanning for bærekraftig utvikling og hvordan de underviser i temaet som samfunnsfaglærere. Utvalget er en kriteriebasert målgruppe fordi det er noen spesifikke kriterier til informantene som alle er i samme teoretisk målgruppe (Dalen, 2011, s.49).

Å snakke med lærere som har erfaring fra flere år i skolen var også noe jeg ønsket å se på og var derfor relevant å ta hensyn til når jeg valgte informanter. Bærekraftig utvikling har blitt mer sentralt gjennom LK20 og delvis LK06, og derfor ønsket jeg å snakke med lærere som har erfaring fra før LK20 trådte i kraft. Jeg ønsket å spørre de hvor tidlig de la merke til at bærekraftig utvikling ble et tema i skolen, og om det har en betydning for innholdet i deres undervisning. Ideelt sett skulle jeg hatt lærere som har jobbet lenge i skolen, men det var vanskelig å rekruttere erfarne lærere. Derfor ble det en større variasjon av alder og erfaring blant informantene enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Til tross dette, ser jeg på det som relevant å kunne se om det finnes forskjeller mellom nyutdannede og erfarne lærere. Jeg endte med lærere hvor erfaringer deres i skolen, varierer fra 3 til 26 år. På grunnlag av disse kriteriene er informantene kvalifiserte til å kunne svare på spørsmålene mine knyttet til temaet for oppgaven som er utdanning for bærekraftig utvikling. Selv om dette utvalget ikke er representativt for lærere generelt, mener jeg at resultatene enda vil være relevante fordi de åpner opp for en refleksjon rundt bruk av læreplanen og sentrale utfordringer knyttet til det å undervise i bærekraftig utvikling. Gjennom et kvalitativt intervju vil jeg få en dybde i svarene til informantene. Jeg vil få mer innsikt og refleksjoner fra lærerne, i motsetning til et kvantitativt intervju, hvor jeg ville sett mer bredden blant lærere. Gjennom kvantitativ forskning er det vanskeligere å få refleksjoner fra informantene.

Jeg har brukt nettverket mitt til å skaffe informanter. To av informantene er lærere jeg tidligere har jobbet med, og hovedårsaken til at jeg spurte disse var basert på deres erfaringer fra å ha jobbet lenge i skolen. Den ene er en nyutdannet lærer og den andre var en mer erfaren lærer med mye bakgrunn fra klasserommet. Jeg ser at det å kjenne informantene kan både påvirke positivt og negativt. Det kan være positivt fordi informantene var avslappet og følte seg trygge slik at svarene deres også var åpne og frie, samtidig så kan det ha påvirket negativt ved at de ikke tar det så formelt eller seriøst. Informantene kan også ha følt på måtte svare «rett» heller enn ærlig. Likevel opplevde jeg informantene som trygge og ærlige. Dette kan ha noe med at vi tidligere har hatt diskusjoner rundt tematikken og dermed kan de ha følt på at de har vært trygge i intervjusituasjonen. Jeg har et inntrykk av at intervjuene var positive da disse lærerne svarte utfyllende og ærlig på spørsmålene mine. To av de andre informantene er

kjennskaper fra tidligere praksisperioder, mens den siste ble jeg introdusert for gjennom en av informantene, da dette var en kollega som også gjerne kunne tenkt seg å delta som informant. Jeg sendte e-post til flere skoleledere med en forespørsel om de kunne videresende til samfunnsfaglærere på sine respektive skoler med spørsmål om noen kunne stille til intervju. Her forklarte jeg tematikk, problemstilling og hva jeg kom til å stille spørsmål om. Slik kom jeg i kontakt med tre av informantene mine. De to siste har jeg kontaktet direkte.

Til slutt endte jeg opp med fem informanter fra tre ulike skoler. De fem lærerne jeg har intervjuet jobber på tre ulike skoler og det er en variasjon mellom by og bygd. Jeg anser beliggenheten som noe avgjørende i forhold til innholdet i svarene til informantene. Informantene mine består av tre menn og to kvinner. Jeg har valgt og gi de pseudonymene Ludvig, Anton, Bjørn, Hilde og Emma. Pseudonymene samstemmer med informantenes kjønn. Jeg opplevde det som lettere når jeg brukte navn i stedet for tall for å kjenne igjen informantene. Det følte også lettere å lese når de ble mer menneskeliggjort med navn. Under kan du se en tabell med pseudonymene, utdanningsbakgrunn, hvor mange år de har jobbet i skolen og om intervjuet ble holdt digitalt eller fysisk.

Tabell 3. Pseudonymer for informantene.

Pseudonymer

Pseudonym	Alder	Erfaring fra yrket	Utdanning	Intervjuform
Anton	39 år	18 år	Befalsskole med idrett som gjør at han kan undervise i kroppsøving. Parallelt med jobbing har han tatt samfunnsfag, matte og engelsk. Har også veiledning og PPU.	Fysisk intervju
Bjørn	27 år	3 år	Lektorutdanning med geografi som hovedfag. I tillegg har han kroppsøving og norsk som fag.	Fysisk intervju
Ludvig	51 år	26 år	En cand mag grad med engelsk og historie og norrøn filologi. Har også PPU med engelsk og samfunnsfag.	Fysisk intervju
Emma	27 år	3,5 år	Lektorutdannelse.	Digitalt intervju
Hilde	29 år	6 år	Grunnskolelærer 5-10 med fagene engelsk, musikk, mat og helse, kroppsøving, samfunnsfag og KRLE.	Digitalt intervju

4.4 Utforming av intervjuguiden

På samme måte som å finne forskningsdesign måtte jeg se på problemstillingen og forskningsspørsmålene for å kunne utforme en intervjuguide. Jeg måtte skrive en intervjuguide som kunne gi meg svar på for eksempel hvordan lærere forstår begreper knyttet til UBU og om dette har forandret seg siden nye læreplanen tredde i kraft. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere synes det er å jobbe med bærekraftig utvikling og om de synes det er

utfordrende med all ny forskning og informasjon som stadig kommer. Og jeg ønsker å vite mer om hvordan lærerne opplevde det skifte de fikk i læreplanen gjennom LK20. Alt dette påvirket utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 1) og hvordan jeg forberedte meg til intervjuene slik at jeg var trygg på teorien og kunne stille gode oppfølgings spørsmål slik at jeg fikk svar på det jeg lurte på.

Under utarbeidelsen av intervjuguiden forsøkte jeg å formulere ikke-ledende spørsmål eller legge opp til et riktig eller galt svar. Jeg prøvde å formulere åpne spørsmål som ga lærerne mulighet til å svare fritt og utdype seg. Ved noen spørsmål måtte jeg tenke meg nøye gjennom slik at det ikke ble lagt svar i munnen på informantene. Jeg gjorde meg opp noen tanker om hvor dette kunne skje og la inn spørsmål som «Hvorfor? Hvorfor ikke?», slik at jeg kunne være forberedt for at her trengte jeg at lærerne utdypet seg, slik at jeg fikk så reflekterte svar som mulig. Jeg prøvde hele tiden å ikke legge inn spørsmål som de kunne tolke at jeg ville ha et visst svar på. For eksempel når vi snakket om begrepet og hva lærerne legger i UBU, ønsker jeg å gi dem mulighet til å gi meg et ærlig svar på hva de selv legger i begrepet uten at jeg ledet dem inn på et tema eller en spesifikk retning. For eksempel stilte jeg spørsmål som «hva legger du i utdanning for bærekraftig utvikling?». Ved dette spørsmålet var informantene nødt til å tenke over hva de selv legger i begrepet for å kunne svare. På denne måten fikk jeg ulike svar og begrunnelser fra lærerne. Et annet eksempel er spørsmålet «hvordan forstår du disse dimensjonene?». Her gir jeg også mulighet for lærerne å komme med hvordan de forstår dimensjonene vi snakker om uten at jeg forklarer noe om hva jeg, som sitter med teorien i bakhånd, legger i disse dimensjonene. I en intervjusituasjon kan det også oppstå forvirring som kan komme av kommunikasjonsproblemer, motsigelser eller utydelighet. Derfor er det viktig at jeg var så godt forberedt som mulig og var trygg på innholdet i intervjuguiden og problemstillingen min, slik at jeg raskt kunne stille oppfølgings- eller oppklarings spørsmål.

Etter jeg var ferdig med intervjuguiden min, diskuterte jeg med min veileder og gjorde noen endringer slik at spørsmålene ble mindre ledende. Etter dette følte jeg meg trygg på at spørsmålene var tydelig formulert og grundige nok til at jeg fikk svar på alt jeg trengte til oppgaven min.

Intervjuguiden min er delt inn i fire hovedtemaer: bakgrunn av informant, begrepsavklaring, bærekraftig utvikling i undervisningen og bærekraftig utvikling i Fagfornyelsen.

4.5 Intervjuene – strukturelle posisjoner og gjennomføring

4.5.1 Strukturelle posisjoner

Et forskningsintervju er ikke en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Kvale & Brinkmann (2021) påpeker den asymmetriske maktrelasjonen som finnes i kvalitative forskningsintervjuer. Det er for eksempel intervjueren som setter i gang samtalen, bestemmer hva som skal snakkes om, stiller spørsmål og avslutter samtalen. Samtidig som det er den som har den vitenskapelige kompetansen. Intervjuet blir en utspørring som bare går en retning og blir en enveisdialog. Det er intervjuers rolle å spørre og den intervjuedes rolle å svare.

Intervjuet kan også ende opp med å bli en manipulerende dialog. Intervjueren har en mer eller mindre skjult dagsorden og ønsker å få en viss informasjon uten at den intervjuede vet hva intervjueren er ute etter. Dette kan man kalle «å gå direkte frem, på en indirekte måte» (Kvale & Brinkmann, 2021, s.52). Med dette i mente forsøkte jeg å være bevisst på hvordan jeg møtte lærerne og tydeliggjorde at jeg ønsker frie og ærlige svar. Som nevnt tidligere var det derfor viktig å formulere en intervjuguide med så lite ledende spørsmål som mulig. Samtidig så har ikke jeg som student den statusen en forsker har. En forsker er ferdig utdannet og har en status deretter. Jeg som student stiller ikke likt som en utdannet forsker når det kommer til maktposisjoner. Til tross for dette er det fortsatt jeg som stilte spørsmålene og hadde teorien i bakhånd til intervjuene, men informantene mine var ikke i en underliggende situasjon.

Det kan uansett være viktig å være bevisst på å skape et trygt utgangspunkt for intervjuene, slik at denne asymmetriske maktrelasjonen ikke ødelegger for refleksjonene til informantene. I mitt tilfelle hadde jeg nok en fordel ved at jeg hadde kjennskap til fire av fem av informantene mine fra før og det ikke var første gang jeg møtte dem. Allikevel presiserte jeg i forkant av hvert intervju at jeg var opptatt av deres ærlige refleksjoner og opplevelser rundt temaer. Jeg var også tydelig på at de kunne stille meg spørsmål hvis noe var uklart eller unngå å svare hvis det var noe de ikke ville svare på. På denne måten fikk vi en god start på hvert intervju og stemningen var god underveis i intervjuene.

4.5.2 Gjennomføring av intervjuene

Etter godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), begynte jeg å kontakte lærere. Etter jeg fikk kontakt med mine informanter sendte jeg informasjonsskriv/samtykke skjema (se vedlegg 2). Malen for informasjonsskriv/samtykkeskjema var fra NSD, hvor det blant annet fantes informasjon om formålet med studien, hvordan opplysninger om informantene ble behandlet og rettigheter til deltakerne. I tillegg sendte jeg en liten oversikt over hvilke typer spørsmål vi kom til å komme innom, slik at de var noe forberedt.

Når jeg fikk bekreftelse på at de ville delta, avtalte vi tidspunkt og jeg reiste ut på skolene til lærerne og intervjuet dem på deres arbeidsplass. De to siste intervjuene ble gjort digitalt på grunn av tidsmangel og reiseavstand. Å gjennomføre intervjuer digitalt kan føre til at det blir mangel på kroppslig kommunikasjon. Kroppsspråk er viktig i en slik samtale, og dette falt naturlig mye bort over kameraer på nett. Allikevel opplevde jeg intervjuene som positive fordi det ble gode samtaler med begge informantene, og de svarte utdypende og godt på spørsmålene jeg stilte. Alle intervjuene ble gjennomført tidlig i 2023 og gjennomført én til én. Informantene fikk ikke intervjuguiden tilsendt på forhånd, fordi jeg ønsket å gjennomføre et intervju hvor jeg kunne være relativ fleksibel og ta spørsmålene der det passet seg. Intervjuguiden fungerer derfor kun som en guide hvor jeg ikke er avhengig av rekkefølgen på spørsmålene.

Jeg valgte å gjennomføre de kvalitative intervjuene individuelt av ulike grunner. For det første var hensikten med intervjuene å kunne se på hvordan den enkelte læreren tolker begreper og læreplanen, samt hvordan de vektlegger undervisningen sin. Gjennom et gruppeintervju kunne det vært vanskeligere for enkelte å få sagt sin mening og det vil føre til et mangelfullt resultat. For det andre ville jeg ha lærere fra ulike skoler og derfor kunne det blitt vanskelig å gjennomføre det samtidig med alle. Man kunne hatt intervjuene digitalt i et felles møte, men da kunne man gått glipp av ulike tolkninger som for eksempel gester eller toneleie. I tillegg ser jeg for meg at jeg er tryggere og mer tilpass til å lede og stille oppfølgingsspørsmål i individuelle intervjuer enn i et gruppeintervju.

At jeg gjennomførte intervjuene mine i starten av 2023 så jeg på som en fordel. Da hadde jeg fått satt meg inn i teori og hadde en tydelig problemstilling, slik at jeg også var tryggere på tema og kunne stille gode oppfølgingsspørsmål.

Før hvert intervju startet introduserte jeg hver deltaker for temaet i oppgaven, formålet med intervjuet og hvordan jeg skal bruke materialet. Jeg nevnte også for deltakerne som ikke var kjent med Nettskjema-diktafonappen hvordan den fungerte og formålet med å bruke den. Jeg viste de også samtykkeskjemaet, som de også hadde fått tilsendt på e-post. Dette er for å sikre at de har fått sett på hva de samtykker til når de skriver under på skjema. Dette var en fin måte å starte intervjuet på, slik at informantene følte seg trygge og rolige. Når jeg avrundet intervjuene mine avsluttet jeg alltid med spørsmål om de hadde noe mer å tilføye som kunne være relevant for min forskning. Jeg stilte de også spørsmål om det var greit om jeg kontaktet de på telefon om det skulle være noe uklart som jeg trengte et oppfølgingsspørsmål på senere.

4.6 Transkriberingen av intervjuene

Alle intervjuene varte mellom 40-50 minutter og jeg transkriberte intervjuene rett etter hvert intervju slik at jeg hadde det friskt i minne. Jeg så på dette som hensiktsmessig slik at jeg ikke glemte viktige detaljer eller tolkninger på kroppsspråk eller toneleie. Transkriberingen er til dels oversatt fra et talemål til skriftspråk og innebærer noen vurderinger gjort av meg. Kvale & Brinkmann (2021) påpeker at ved transkribering kan miste noe av sammenhengen når det blir omgjort fra muntlig til skriftlig tekst. Konstruksjonen krever en rekke vurderinger og beslutninger, og samtalen mellom to mennesker ansikt til ansikt kan bli fiksert (Kvale & Brinkmann, 2021, s.204). Derfor forsøkte jeg å transkribere så nøyaktig som mulig det informantene sa.

Som nevnt kan man miste blant annet kroppsspråk og toneleie når man skal transkribere og dermed kan viktig informasjon bli borte. Og det kan også være vanskelig å oppfatte spøk og ironi fra muntlig til skriftlig form. Derfor prøvde jeg hele tiden underveis å skrive ned lyder som «hmm», og *latter*, slik at jeg skulle huske stemning og atmosfæren. Lange pauser skrev jeg ned som «...», for å også få med det. Dette skrev jeg ned der jeg mente det hadde en hensikt. Lange pauser og «hmm» kan være indikasjoner på usikkerhet eller vanskelighet med å forklare. Selv om jeg valgte å ikke skrive ned korte pauser er det viktig å påpeke at alle uttalelsene til informantene ble transkribert ordrett.

Underveis i intervjuene og under transkriberingen så jeg hvor verdifullt det var å ha båndopptaker. Dette gjorde at jeg var oppmerksom under intervjuet og kunne konsentrere meg med å stille oppfølgings spørsmål. I tillegg var det en del ting informantene sa som jeg ikke fikk med meg underveis i intervjuet, men som jeg hørte når jeg transkriberte opptakene fra båndopptakeren. Etter transkribering av hvert intervju, lyttet jeg gjennom intervjuet samtidig som jeg leste transkriberingen. Da sikret jeg meg at jeg ikke hadde oversett eller mistet noe viktig som informantene hadde sagt.

4.7 Koding og sitater

Etter transkripsjonene var ferdigstilt, brukte jeg mye tid på å finne ut hvordan jeg videre kunne kategorisere og sammenligne dataene jeg hadde samlet inn. Koding ble derfor helt sentralt. «Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data» (Strauss & Corbin, 1990, s.57, i Dalen, 2011, s.62).

For å skaffe meg en oversikt over dataene, understreket jeg ord og sitater i transkripsjonene jeg tenkte ville være sentrale slik at det ble lettere å finne viktige elementer i svarene til informantene. Her brukte jeg fargemarkering av ulike tema for å lage en oversikt. For eksempel rosa på alt som handlet om medborgerskap og handlingskompetanse og grønn på alt som handlet om begrepsforståelse. Videre lagde jeg en tabell til hvert av spørsmålene fra intervjuguiden hvor jeg første opp stikkord, formuleringer og sitater (se tabell 4). Etter hvert så jeg at det ble for mye i hver tabell, så jeg endret til flere tabeller slik at det ble mer oversiktlig. Hver informant fikk hver sin rad hvor jeg skrev inn korte formuleringer om hva de mente, og sitat hvis det var viktige og relevante sitater jeg kunne bruke til analysen. På denne måten kunne jeg lettere finne tilbake til det mest sentrale i transkripsjonene når jeg skulle skrive analysen. Jeg har også brukt søkemetoden i Office Word for å se etter hyppigheten på ord hos informantene.

Den første prosessen jeg gjorde kalles for åpen koding og går ut på å bryte ned, kategorisere, undersøke og sammenligne data. Kodene er korte og umiddelbare og definerer handlinger eller erfaringer beskrevet av intervjupersonen. Målet for denne prosessen er å utvikle kategorier som ser på dataene, og sammenligne data på jakt etter likheter og ulikheter (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 226). Etter å ha funnet begreper og kjerne kategorier analyserte jeg forbindelsene mellom de ulike kategoriene, slik at jeg kunne samle trådene i en mer Overordnet forståelse av det som fremstod som mest sentralt med tanke på utgangspunktet for denne studien; utdanning for bærekraftig utvikling. Denne prosessen kalles for selektiv koding, fordi den tar utgangspunkt i forhåndslagde kategorier, som i dette tilfelle var spørsmål og områder innenfor intervjuguiden. (Dalen, 2011, s.66). I kodingsprosessen ble det sentralt å se på områder hvor det fantes mange uttalelser fordi det kunne gi meg et inntrykk av hva som var viktig å ta med videre innenfor de ulike temaene. Allikevel poengterer Dalen (2011) viktigheten av å se på områder hvor det er få uttalelser, fordi det kan finnes viktig informasjon i slik «taushet» (Dalen, 2011, s.69). Et eksempel på begreper som etter den åpne og den selektive kodingen dannet kategorien «utfordringer ved utdanning for bærekraftig utvikling», var *engasjement hos elever, samarbeid, komplekst tema, holdningsendringer hos elever*.

Tabell 4. Eksempel på koding.

NAVN	Astrid Sinnes' aspekter (OM)	Sitat
Bjørn	Jobber med generell kunnskap, hjelpe elever å se at ting henger sammen	

Hilde	Finner faglitteratur, snakker og diskuterer med elevene, visuelt med videoer, jobber med kildekritikk	<i>«prøve å være kildekritisk til det de finner informasjon om, dor man finner jo så mye der ute»</i>
Ludvig	Bruker tilgjengelige læremidler (Aunivers i år). Prater mye om klima, konsekvenser av global oppvarming, hvordan man kan se konsekvenser, Greta Thunberg.	
Emma	Forteller eller viser noen videoer, elever skriver enten av eller finner definisjoner på begreper til felles gjennomgang.	<i>«undervisning om tenker jeg ofte blir litt sånn innhenting av informasjon som vi på en eller annen måte. Om jeg går igjennom noe eller at de samler informasjon selv også går vi igjennom det sammen, og ser på hva passer, hva passer ikke inn her. Sånn typisk, kan du stole på dette?»</i>
Anton	Vil heller utdanne FOR enn OM.	<i>«jeg håper jeg klarer å utdanne dem FOR det. og ikke bare OM det. men jeg tror at i et så I-land som Norge, så tror jeg ofte at det blir OM. Hvis vi ikke er så heldige å ha noen veldig engasjerte elever, som kan smitte de andre. Vi opplever det jo ikke, vi har det greit. Som gjør at det nok stort sett blir OM. Selv om vi lærerne prøver det vi kan å få det FOR. [...] hvor blir det av kompetansen»</i>

4.8 Fremstilling av intervjudata

Kodingen var til god hjelp når jeg skulle finne retning for oppgaven og samle de mest relevante og interessante funnene. Fremstillingsformen jeg har valgt å bruke i denne oppgaven er «tematisering». I fremstillingen av dataene fra studien har jeg i stor grad tatt utgangspunkt i spørsmålene og kategoriene fra intervjuguiden, som er typisk kjennetegn for denne fremstillingsformen (Dalen, 2011, s. 69). Gjennom kodingen fant jeg hvilke kategorier og funn som var sentrale og kunne velge hva jeg ville fokusere oppgaven på. I møte mellom den eksisterende teorien og egen empiri at jeg opplevde tydelig hvilken retning for denne oppgaven. Derfor har jeg valgt å skrive funn og drøfting i samme kapittel, hvor jeg veksler mellom teori, direkte sitater og min refleksjon og tolkning av data, opp mot problemstillingen. I kapittel 5 «Funn og drøfting» har jeg delt inn i kategorier og spørsmål fra intervjuguiden, eller til en av kategoriene jeg lagde ut fra kodingen, som vist tidligere.

4.9 Validitet og reliabilitet

I det siste delkapittelet skal jeg redegjør for validitet og reliabilitet og i hvilken grad resultater fra en kvalitativ studie er troverdige. Dalen (2011) påpeker at kvalitativ forskning bygger på den grunnforutsetningen at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer. Det vil si at det finnes ikke en «sann» virkelighet eller universelle lover (Dalen, 2011, s.91). Det vil si at de utsagnene informantene forteller, det er knyttet til den enkelte individs forståelse av konteksten. Videre påpeker hun at meningene som kommer

frem må sees i relasjon med både den aktuelle situasjonen til informantene, men også til de dagsaktuelle debattene i samfunnet som fenomenet blir studert. I mitt tilfelle vil det være å tenke over hvordan bærekraftig utvikling i samfunnet påvirker informantene som individ.

Postholm & Jacobsen (2021) benytter seg av begrepet gyldighet i stedet for validitet og pålitelighet i stedet for reliabilitet (s. 222). De deler igjen gyldighet inn i to typer: en ytre og en indre. Ytre gyldighet handler om i hvilken grad vi kan se resultater fra en undersøkelse og overføre det til en annen kontekst enn den som er studert (Postholm & Jacobsen, 2021, s.238). I min studie kan dette handle om hvor vidt jeg kan generalisere funnene mine av fem informanter over til andre samfunnsfaglærere. Jeg må være klar over at de svarene jeg får ikke er representative for alle samfunnsfaglærere som underviser i bærekraftig utvikling. De svarene jeg henter representerer en dybde av refleksjoner fra lærere, og det kan gi meg en pekepinn og retning på hvordan lærere underviser i temaet og hva de mener om begrepet og bærekraftig utvikling i Fagfornyelsen.

Indre gyldighet handler om at de konklusjonene som blir trukket, er gyldig for det som har blitt studert. Dette kan deles inn i to forhold. Den første handler om samsvaret mellom virkeligheten vi påstår av vi studerer og analyserer og de begrepene og teoriene vi benytter for å beskrive denne virkeligheten. Spørsmål som stilles er hvor vidt metoden jeg bruker gir meg svar på det jeg forsker på. Det andre forholdet dreier seg om i hvilken grad vi har grunnlag for å uttale oss om kausalitet (årsak og virkning) ut fra den studien som har blitt gjort (Postholm & Jacobsen, 2021, s.229). Man har ikke kun et ønske om å forstå eller beskrive, men også å kunne forklare hvorfor noe skjer. For å styrke den indre gyldigheten i min forskning ble det gjort et godt forarbeid i forkant av intervjuene. Jeg måtte forsikre meg om at spørsmålene i intervjuguiden var relevante i forhold til det jeg ønsket å undersøke. Underveis i dette kapitlet har jeg forsøkt å beskrive mine avveininger og valg som har blitt tatt kontinuerlig i arbeidet med forskningen. På denne måten anser jeg at studiens validitet er ivaretatt, selv om intervjuene ikke er representative for alle samfunnsfaglærere.

Reliabilitet innenfor kvalitativ studie blir definert som forskningsresultatenes konsistens og om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt av forskere (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 223). Postholm & Jacobsen (2021) viser til at reliabilitet handler om hvor mye man kan stole på resultater i forskning, og i hvilken grad man kan stole på det informanter sier i intervju, hvordan forskeren har forsket og om forskeren har fått med seg all den viktige informasjonen. Gjennom arbeid med min analyse har jeg underveis tenkt hvor vidt en annen forsker kunne fått samme resultat ved å utføre studien på samme måte eller i hvilken grad min

studie kan utføres av en annen forsker på samme måte. Ved å ha fem informanter vil data grunnlaget være relativt lite og subjektivt, og dermed vil det være nesten umulig for en annen forsker med et annet utvalg å få samme resultat. For å øke reliabiliteten i min oppgave, har jeg forsøkt å beskrive forskningen og gjennomføring så godt det har latt seg gjøre. Det har blitt beskrevet og begrunnet hvilken forskningsmetode jeg har brukt, utvalget til studien, gjennomføringen av intervjuene og beskrivelse av analyseprosessen. At jeg brukte båndopptaker og transkribert deretter er også med på å øke påliteligheten av empirien som har blitt samlet inn, fordi alt informantene har sagt har blitt skrevet ned. I tillegg hørte jeg om igjen hvert intervju samtidig som jeg leste transkriberinger, slik at jeg kunne forsikre meg at jeg ikke hadde fått glipp av viktig informasjon eller sitert feil. På en annen side kan man påvirkes av hvem man er som forsker. At jeg er lærerstudent, kvinne og kommer fra området hvor skolene lærerne jeg har intervjuet ligger i, kan ha påvirket studien. Men jeg har forsøkt å være bevisst på min rolle, slik at jeg ikke har påvirket arbeidet.

5 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene. Kapittelet er delt inn i kategorier eller spørsmål hvor jeg deler funnene og knytter dette til relevant teori om tema. Strukturen vil være på samme måte som intervjuene mine, hvor jeg starter med informantenes forståelse av begreper, før jeg går over til undervisningspraksis og hvordan de underviser i bærekraftig utvikling og hvordan de utvikler elevers handlingskompetanse. Videre kommer jeg til å vise til lærernes erfaringer av LK20 og om de har forandret forståelsen av bærekraftig utvikling eller undervisningspraksisen deres. Til slutt i kapitlet vil jeg vise til hvilke utfordringer informantene gir uttrykk for at de står ovenfor i hverdagen i forhold til UBU. Jeg har som nevnt tidligere valgt å skrive funnene og diskusjonen av disse mot relevant teori i samme kapittel, slik at jeg kan veksle mellom direkte sitater, teori og egne tolkninger og refleksjoner. Dette føler jeg skaper en bedre sammenheng i oppgaven. Jeg bruker pseudonymene Anton, Bjørn, Ludvig, Emma og Hilde som ble presentert i forrige kapittel.

5.1 Hvordan forstår lærere utdanning for bærekraftig utvikling?

Jeg synes det var viktig å få en begrepsavklaring av «bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling» før jeg stilte spørsmål om undervisningspraksisen til informantene mine. Det er omfattende begreper som det ikke er en tydelig enighet hva skal inneholde, og jeg synes derfor det var interessant å høre hvordan lærerne forstår disse. Derfor ble dette også en del av problemstillingen min, og håpet å avdekke om lærernes syn på begrepet og

undervisningen henger sammen. Etter informantene har forklart meg hva de legger i begrepet spurte jeg også alle sammen om hva de mener er det viktigste innenfor UBU. Dette spurte jeg om slik at jeg kunne se om de bare underviste i det de synes var viktigst eller om de klarte å se flere aspekter av UBU i undervisningen. For flere var det vanskelig å finne noe som var viktigst, men jeg stilte spørsmålet for å kunne bekrefte eller avkrefte hypotesen min, som jeg hadde i forkant av intervjuene; at det ofte blir undervist i klima og miljø, fordi det er dette som har fått størst fokus når det kommer til bærekraftig utvikling gjennom media og lærebøker.

Alle fem informantenes svar på hva de legger i begrepet bærekraftig utvikling lignet i stor grad på hverandre. Ingen nevner konkret Brundtland eller FN, men sier derimot noe av det samme. Alle nevner at det handler om hvordan man etterlater jorda til neste generasjon. Begrepet utdanning for bærekraftig utvikling ble derfor mer interessant å se på. Når jeg spør om hva de legger i dette, får jeg ganske ulike svar. Anton svarer meg blant annet at han ikke visste hva UBU var når han fikk spørsmål om å stille til intervju, men etter han hadde googlet seg frem, hadde han forstått det som at lærere må sørge for at elevene som fremtidige ansvarlige verdensborgere tar de ansvarlige valgene som de kan gjøre. Dette samsvarer med Sæther (2017) sin oppfatning av hva UBU innebærer. Hun sier at UBU skal bidra til å trenes i å ta ansvarlige valg som bidrar til en mer bærekraftig fremtid. For å kunne hjelpe de med å ta de ansvarlige valgene, er de nødt til å utfordres i problemstillinger som er aktuelle i dagens samfunn. Anton mener at det er lærernes oppgave å gjøre elevene i stand til å ta de valgene, slik at verden kan forbli noenlunde slik den er til neste generasjon. Anton forteller meg at han har et stort fokus på å være bevisst på hva han sier i klasserommet og hva man viser elevene i handlinger

Vi lærerne står ofte og preker, men hva viser vi? Når jeg hver eneste dag, hver eneste måned, møter opp i forskjellige klær sydd i Bangladesh, altså det er så lett å preke noe, men mye vanskeligere å leve det. Og vi kan stå der og preke så mye vi vil, men så lenge vi ikke lever det, klarer vi egentlig da å påvirke elevene? Det er jeg litt mer usikker på. (Anton)

For å få mer innsikt i hva Anton legger i begrepet spør jeg han om hva han synes er viktigst. Og for han er det viktigst å klare å nå igjennom til elevene og få elevene til å forstå. Dette mener han gjøres gjennom å gjøre undervisningen nært for elevene. Hvordan Anton gjør dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel hvor jeg viser til informantenes undervisningspraksis.

Bjørn er også noe usikker i hva han legger i begrepet, men forteller meg at for han er det viktig at elevene må ha kunnskap og forstå betydningen av egen innsats og konsekvenser av hvordan en lever på. Han legger i begrepet at elevene skal være dyktige nok til å kunne anvende den kunnskapen, og forstå hva lærerne sier og leve bærekraftig. Bjørn synes også det er viktig å gjøre det nært for elevene slik at de får en bedre forståelse av temaet. Men det viktigste innenfor UBU mener Bjørn er klimaendringer og forså hvordan det fungerer. Han vil at elevene skal forstå *hvorfor* det skjer, og ikke bare at det skjer.

[...] ikke lære de at når man slipper ut gasser så blir det varmt, men hvorfor blir det varmt? De må forstå hvordan det fungerer og hva som gjør det til et problem. Da blir det kanskje lettere for de å gjøre noe med det i praksis. (Bjørn)

Ludvig er svært kortfattet når jeg spør han hva han legger i utdanning for bærekraftig utvikling:

Det handler om å gjøre elever bevisste på valg de tar i hverdagen. (Ludvig)

Han forteller videre at å være bevisst, kan handle om ting som å være bevisst på rundt det å bli kjørt til og fra treninger eller hva man gjør med plasten man bruker. Ludvig synes det var veldig vanskelig å svare på spørsmålet mitt om hva han synes er viktigst innenfor UBU. Dette begrunner han med at det er det som er på dagsordenen er det viktigste. Men også han never at det er viktig å ta det ned på det lokale nivået og hvordan man lever i den kommunen eller fylket man bor i. Ludvig konkluderer spørsmålet mitt med at bærekraft er så bredt og derfor blir det så vanskelig å finne det viktigste.

Emma synes begrepet er litt todelt. At det for det første handler om elevenes utdanning i hva bærekraftig utvikling er og hvordan man kan oppnå dette gjennom å lære hvilke tiltak man kan gjøre både på personnivå og på et høyere samfunnsnivå. På en annen side mener Emma at begrepet handler om utdannelse for å kunne gjøre verden mer bærekraftig. Hun sier at det er avgjørende at utdanningen er spennende slik at de skjønner hva det handler om. Emma forklarer at man ikke har skjont hva det handler om ved å bare fortelle definisjonen, men at elevene må skape en forståelse for hva bærekraftig utvikling har å si i praksis. Det viktigste for Emma er å få elevene til å forstå og overføre kunnskapen de lærer over til noe de bruker i eget liv, og at det ikke bare skal bli noe man lærer på skolen som man ikke ser relevansen av.

Så tenker jeg at skal man se helhetlig på det og ikke nødvendigvis bare skolepraksis på det, så tenker jeg at det som er det viktigste er at de [elevene] får en praktisk forståelse av hvordan

man kan drive med bærekraftig utvikling. Og bruke det enten i arbeidslivet eller privatlivet etter skolen da. (Emma)

Når Hilde får spørsmål om hva hun legger i begrepet svarer hun også kort:

Ehhh ... kompetansen som elevene lærer som handler om bærekraftig utvikling, den forståelsen av begrepet. Det er vel egentlig det jeg tenker. (Hilde)

For å få et mer utdypende blikk av hva Hilde legger i UBU spør jeg også henne om hva hun synes det viktigste innenfor UBU er. Da kan hun svare meg at for henne så er det viktig å få elevene til å realisere at hvis vi fortsetter sånn som vi gjør i verden så kommer ikke verden til å være sånn som den er nå i fremtiden. Elevene må være bevisst på at det må skje en forandring.

5.2 Hvordan underviser lærere i bærekraftig utvikling?

En del av denne studien har gått ut på å sett på hvordan lærere praktiserer utdanning for bærekraftig utvikling. Gjennom mine intervjuer har jeg spurt lærerne om hvordan de tolker dimensjonene i bærekraftig utvikling, hvordan de underviser, hva de fokuserer på og hvordan de tolker Astrid Sinnes' fire aspekter for undervisning.

5.2.1 Dimensjonene i bærekraftig utvikling

Som en introduksjon på undervisningsdelen av intervjuene mine leste jeg opp kompetansemålet etter 10.trinn som forteller om dimensjonene i bærekraftig utvikling og spør lærerne om hvordan de forstår dette. Dimensjonene står også forklart under kjerneelementet bærekraftige samfunn i læreplanen for samfunnsfag, her står det hva dimensjonene er i sin helhet. Dimensjonene finner man også under det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, her nevnes det at man skal knytte dilemma og spenningsforhold til de ulike dimensjonene (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 4). I tillegg til kompetansemålene, blir altså dimensjonene nevnt andre ganger. Allikevel opplevde jeg ulik forståelse fra de fem lærerne om hva dimensjonene egentlig handler om.

Når jeg spør Anton om hvordan han forstår dimensjonene, ser han på meg og svarer:

Jeg vet ikke hva de er. (Anton)

Etter forklaring hvor jeg forteller om overlappingsmodellen (FN, 2021) som FN bruker, kan han fortelle meg at han er kjent med de tre sirklene som går inn i hverandre, og prøver å

inkludere disse i undervisningen, men ikke nødvendigvis hele tiden. Han forklarer dimensjonene slik:

Ja de henger jo sammen. På tegningen så henger jo de sammen og er tegna inn i hverandre. Noen ganger klarer du kun det sosiale, noen ganger kun de økonomiske, også videre. Men det er jo det med å få disse til å henge sammen. For alle valg du tar vil gå ut over noe annet. Og hvordan du skal få til den innerste sirkelen.. det er ikke bare bare. (Anton)

Emma derimot forteller meg at hun tenker at dimensjonene handler om privat og samfunnstrukturelle systemer og at det kanskje kan handle om tankesett. Jeg forklarer også overlappingsmodellen til henne. Hun forteller at hun kjenner til modellen, men at hun ikke kan huske å ha snakket særlig om den i klasserommet. Hun forteller om et prosjekt som de har hatt flere ganger, som i utgangspunktet ikke har vært i forbindelse med bærekraftig utvikling, men som kan være et eksempel på hvordan bærekraftig utvikling kan være en input gjennom andre temaer. Prosjektet handler om at land med god økonomi kanskje har litt mer ansvar, og går ut på at elevene skal forsøke å utvikle landet de får utdelt med ulike ressurser, teknologi, hjelpemidler og råmateriale. Her får elevene praksiskunnskaper om hva som funker og ikke, samtidig som det skaper refleksjon blant elevene, fordi de må se hva som må til for at de sammen skal tjene mest mulig penger og hjelpe andre land.

Dette eksemplet viser hvordan bærekraftig utvikling kan være så mye mer enn klima og miljø. Ifølge overlappingsmodellen er bærekraftig utvikling oppnådd når man tar hensyn til alle de tre dimensjonene sosiale forhold, økonomi, og klima og miljø. Selv om det finnes ulike modeller som ser ulikt på forholdet mellom disse tre dimensjonene, mener alle at de tre forholdene er relevante på en eller annen måte for å kunne oppnå en bærekraftig utvikling. Selv om dimensjonene blir nevnt i kjerneelementer, tverrfaglig tema og kompetansemål, virker det ikke som lærere har tilstrekkelig kunnskap om disse forholdene.

Bjørn er heller ikke sikker på hva han legger i dimensjonene fra kompetansemålet, men etter en forklaring av hva læreplanen og teori sier om dette begrepet, kan han fortelle meg at de brukte de tre dimensjonene som overordnet tema når de hadde om bærekraftig utvikling. De tok utgangspunkt i dimensjonene når de så på ulike konflikter rundt om i verden. Bjørn ser på dimensjonene slik:

Kanskje de ulike dimensjonene utgjør det vi tenker på som summen av alt vi må gjøre for å bevare kloden. Som et puslespill. For de som kommer etter oss. (Bjørn)

Hilde er den eneste læreren som nevner de tre dimensjonene fra overlappingsmodellen med en gang jeg spør. Utenom kjerneelementene i læreplanen står det ikke konkret hva dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling handler om, dette kan bidra til at lærere tolker kompetansemålet ulikt og ser ulikt på hva som legges i dimensjonene. Hilde oppsummerer det:

Men det er kanskje litt mange lærere som fokuserer på klima og miljø, og glemmer litt at det også skal fokuseres på økonomi og de sosiale forholdene. Og alle de tingene her. Så jeg tror det er viktig at man snakker om at det er flere nivåer innenfor bærekraftig utvikling. (Hilde)

Bucher (2020) konkluderer i sin forskning at det trengs mer arbeid med de ulike dimensjonene innenfor UBU og at dette vil bidra til en mer helhetlig forståelse av sentrale elementer i undervisningen. Slik jeg tolker informantene i denne studien er det i stor grad uenighet om hva som bør vektlegges innenfor undervisningen. Alle er innforstått med at overlappingsmodellen handler om å finne en balanse mellom de tre dimensjonene, men undervisningen bærer preg av ulik tolkning av i hvilken grad man prioriterer og vektlegger de tre. Giddings, Hopwood og O'Brien (2002) mener overlappingsmodellen er uheldig, fordi miljødimensjonen heller burde utgjøre et utgangspunkt for samfunn og økonomi. Utenom Hilde, får jeg inntrykk av at lærere ikke er så kjent de tre dimensjonene, ulike modeller knyttet til de og heller ikke vet hva begrepet «dimensjoner» handler om i læreplanen. Derfor kan dette være en av grunnene til ulik oppfatning av hva man skal vektlegge i undervisning.

5.2.2 Undervisning om, for, som og i bærekraftig utvikling

Jeg ønsker å bruke Sinnes' fire aspekter, undervisning *om*, *for*, *som* og *i* bærekraftig utvikling når jeg skal presentere lærernes beskrivelse av egen undervisning. Jeg spurte hver informant om hvordan de brukte hver av aspektene i sin undervisning, for å lettere kunne sammenligne svarene deres. I kapittel 3.7 viste jeg til hva Sinnes (2015) legger i de fire aspektene. Jeg velger å gjengi kort betydningen av disse i tabellen under.

Tabell 5. Rammeverk for å planlegge og analysere undervisningsopplegg med fokus på bærekraftig utvikling. Gjengivelse av Sinnes' tabell (Sinnes, 2015, s.51).

Kunnskap/kompetanse for UBU som utvikles gjennom opplegget	Beskrivelse av hva ved opplegget som utvikler disse kunnskapene/kompetansene
Faglig kunnskap (OM)	Hvilken faglig kunnskap tilegner elevene seg som er relevant for å kunne forstå og leve i en bærekraftig fremtid?

Tverrfaglighet (OM)	På hvilken måte gir dette undervisningsopplegget en bred forståelse av problemstillingene og av både de natur- og miljøvitenskapelige, økonomiske og sosiale perspektivene på temaet?
Erfaring i nærområdet /verden utenfor klasserommet (I)	Hvordan kan nærområdet eller verden utenfor klasserommet (fra skolen, til lokale og globale problemstillinger) brukes som læringsarena? (uteundervisning, media, bedriftsbesøk osv.). På hvilken måte trekkes andre aktører inn i undervisningen?
Kompetanser for BU som øves (FOR)	Hvilke BU-kompetanser øves gjennom opplegget? Kreativitet, kritisk tenkning, samarbeid, systemtenkning, tro på fremtiden, leve gode liv uten overforbruk?
Handlingskompetanse (FOR)	Hvordan fremmer opplegget elevenes evne til å handle for en mer bærekraftig utvikling?
Undervisning SOM bærekraftig utvikling	På hvilken måte legger opplegget opp til at elevene lærer bærekraft i praksis (sykling til aktiviteten, søppelhåndtering osv.) Og på hvilken måte fremmer opplegget elevdemokrati og deltakelse?

Anton tror ikke det er så lett å jobbe med å utvikle kompetansen hos elever, fordi det fort bli mye fokus på det teoretiske innenfor bærekraftig utvikling:

Jeg håper jeg klarer å utdanne dem FOR det. Og ikke bare OM det. Men jeg tror at i et så I-land som Norge, så tror jeg ofte at det blir OM. Hvis vi ikke er så heldige å ha noen veldig engasjerte elever, som kan smitte de andre. Vi opplever det jo ikke, fordi vi har det så greit. Som gjør at det nok stort sett blir OM. Selv om vi lærerne prøver det vi kan å få det FOR. [...] hvor blir det av kompetansen. (Anton)

For Ludvig handler undervisning *for* bærekraftig utvikling om å utvikle holdninger og engasjement hos elevene. Dette kan også Emma fortelle. Hun snakker om hvordan hun prøver å få klassen til å forstå at man er en del av et fellesskap. Både i klasserommet, men også ute i samfunnet. Samarbeid er fokus hos begge disse lærerne. En kompetanse som også Sinnes (2015) setter sentralt innenfor UBU. Bjørn kan også fortelle meg hvordan de jobber med engasjement:

At de ser konsekvensen av valgene og betydningen av det. Kanskje det kan skape et engasjement? Hvis ikke engasjementet kommer opp, så er det vanskelig å få dem til å bry seg om det. (Bjørn)

Dette kan også bidra til at elevene selv er mer aktive medborgere og bidrar politisk. Undervisning *for* bærekraftig utvikling er derfor med å bidra til utvikling av handlingskompetanse og medborgerskap for elevene. Hvordan lærerne hjelper elevene å utvikle handlingskompetanse kommer jeg tilbake til i delkapittel 5.4.

I sitatet fra Anton over nevner han hvorfor lærere kanskje ofte strekker seg til undervisning *om* bærekraftig utvikling. Han mener at det handler om situasjonen til elevene og hvordan de ikke kan relatere seg til store utfordringer ute i verden, fordi de ikke kjenner på det der de bor. Når jeg spør Bjørn om han har kjent på en urolighet blant elevene og opplevd elever med klimaangst svarer han meg:

Nei snarere tvert imot. Jeg tror nesten jeg har mer klimaangst enn dem. Men det er ikke sikkert de har forstått det enda? [...] jeg tror det er for vanskelig for dem å forstå konsekvenser og hva som faktisk kan skje. (Bjørn).

Emma, Hilde og Ludvig forteller også det samme. Det er kun Anton som kan fortelle at han har kjent på elever med klimaangst. Han kan fortelle om elever som dusjer på skolen fordi de vil spare strøm og vann hjemme, og diskusjoner han har hatt med elever som er bekymret og redde. Når elever kjenner på et engasjement knyttet til tema kan det være lettere å utvikle kunnskap og kompetanser knyttet til UBU. Men hvis elevene, som Bjørn forteller, ikke forstår tematikken og konsekvenser, kan det være vanskeligere å undervise *for* en bærekraftig utvikling. Derfor sier alle de fem informantene at undervisning *om* bærekraftig utvikling er tilnærmingen de har gjort aller mest. Også Tran (2021) viser til at lærere ofte tyr til klasseromsundervisning og teoretisk kunnskap i UBU. For å tilegne seg teoretisk kunnskap bruker de mye internett og digitale læremidler, og elevene får som regel i oppgave å finne relevant informasjon tilknyttet bærekraftig utvikling. Emma sin forklaring blir representativt for informantene:

Undervisning om tenker jeg ofte blir litt sånn innhenting av informasjon som vi på en eller annen måte. Om jeg går igjennom noe eller at de samler informasjon selv også går vi igjennom det sammen, og ser på hva passer, hva passer ikke inn her. Sånn typisk, kan du stole på dette? (Emma)

Utdanning *for* og *om* er begge viktige aspekter i bærekraftig utvikling (Naturfagssenteret, 2010). For å kunne utvikle kompetanser og holdninger, som aspektet *for* handler om, trenger elevene å tilegne seg sentral kunnskap om viktige teoretiske diskurser. Sinnes (2015) skriver om at for å være en aktiv deltaker er ikke kunnskap alene nok, det er også nødvendig å utvikle ulike kompetanser hos elevene slik at de kan være aktive deltakere. I læreplanen ser man aspektet *om* i kompetansemålene i ulike fag, hvor det står listet hva elevene skal vurderes ut fra. Mens undervisning *for* finnes i Overordnet del, hvor det står om hvilke kompetanser elevene skal tilegne seg. Derfor tolker jeg det som at lærerne bruker mest kompetansemålene fra LK20 i undervisning, noe som kan henge igjen fra LK06. Men til tross for at lærerne forteller meg at de bruker *om* mest, kan det se ut som at de bruker *for* mer enn de tror. Det å utvikle holdninger og kompetanser står for mange av lærerne svært sentralt innenfor UBU. Man kan også se på Vare og Scotts' (2007) skille mellom UBU1 og UBU2 på samme måte. UBU1 som handler om bevisstgjøring på utfordringer og problemstillinger knyttet til bærekraft, samt endringer i den enkeltes atferd og livsstil, kan sees på som det samme som undervisning *for* bærekraftig utvikling. Det er fordi her jobber man med holdninger og refleksjoner hos elevene, mens i UBU2 jobber man mer med å finne den kritiske tenkeren og jobber med å komme frem til mulige løsninger. Derfor heller denne tilnærmingen mer mot undervisning *om* bærekraftig utvikling, fordi elevene skal tilegne seg kunnskap for å kunne granske problemstillinger og spenninger.

Videre spør jeg om de har klart å ha undervisning *i* bærekraftig utvikling, altså om de har brukt noen andre aktører eller nærmiljøet som læringsarena, for å hjelpe elevene å forstå temaet. Hilde og Emma, forteller at dette er det aspektet de bruker minst og kommer ikke på at de har brukt andre aktører eller nærmiljøet. Anton kan fortelle at han har brukt det mye. Hver vår pleier skolen til Anton å ha ei bærekraftuke som inkluderer alle de tre trinnene på ungdomsskolen. Han forteller:

Blant annet har vi vært på en gård i nærheten som har telemarksfe/urfe, og der har vi fått blant annet servert grøt som er laget på et spesielt vis, med noe gammeldags speltkorn. Vi prøver å utnytte de ressursene som er rundt her. (Anton)

Anton kan også fortelle at de har vært på et rensanlegg og gjenbruksbutikken på Sirkula, som er en gjenbruksstasjon ikke langt unna skolen. Dette kan også Bjørn fortelle om. Han forteller om et besøk på samme gjenbruksstasjon, og produksjonen deres av matjord. Her fikk også elevene se hvor mye søppel som kastes og hva gjenbruksstasjonen gjør med all søpla. Elevene fikk også hjelpe til i gjenbruksverkstedet hvor de reparerte ting som sykler før de ble satt ut i

gjenbruksbutikken. Jeg fikk inntrykk av at både Anton og Bjørn syntes dette hadde vært veldig lærerikt for elevene, hvor de fikk se hvordan man kan ta vare på egne ting og ikke kaste så mye.

Ludvig og Bjørn kan også fortelle om bruk av nærmiljøet til skolen for å plukke søppel. I tillegg kan Ludvig fortelle om samarbeid med lokale bedrifter, for at elevene skal få et innblikk i hvordan bedrifter tenker på bærekraft. Han utdyper ikke dette noe særlig, og jeg tolker det som at det ikke har blitt brukt så mye. Utenom dagen på Sirkula forteller Bjørn meg at han synes det er vanskelig å knytte inn andre aktører som bedrifter. Han forteller:

Jeg synes det er som sagt et veldig stort og kan føles litt vagt tema. Også skal vi på besøk hos bedrift og se hvordan de jobber med bærekraftig utvikling? Det er ganske store spørsmål som de må svare på, som gjør det vanskelig for elevene på ungdomsskolen å få det håndfast slik at de forstår [...] og vil noen bruke av tida si? Man føler seg litt til bry. Bedriftene har jo sine arbeidsoppgaver, og har en travel arbeidshverdag. (Bjørn)

Ved å bruke undervisning i bærekraftig utvikling, kan elevene lettere forstå den virkelige verden. Her vil elevene få se ulike perspektiver. Dagsaktuelle saker fra samfunnet som dukker opp i ulike typer media, vil også være relevant i dette aspektet. Informantene kan fortelle om bruk av nyheter sammen med elevene. En gjenganger blant informantene er å sette på nyheter og diskutere saker hvis det kommer opp noe interessant. Bjørn forteller også at han kan sette planlagt undervisning på pause hvis det kommer opp store saker. Han liker å kunne ta seg tid til å se tilbake på tema de har hatt tidligere å diskutere hvis det kommer opp saker i media. Her kan også elevene få diskusjonsoppgaver. På denne måten vil elevene få repetisjon og se sammenhenger ut over de prosjektukene hvor de har om et spesifikt tema. Det å få elevene til å se det de lærer i det virkelige liv, kan skape en større motivasjon til fremtidig læring fordi de kan se hensikten med det de lærer.

Det siste aspektet til Sinnes (2015) er undervisning som bærekraftig utvikling. Også dette aspektet er veldig variert blant lærerne. Aspektet handler om hvordan skolen legger til rette for at elevene skal lære bærekraft i praksis, og alle lærerne nevner søppelsortering som et tiltak. I tillegg kan både Hilde, Ludvig, Emma og Bjørn kan fortelle meg om ordninger som går ut på at hver klasse på skolen har sine uker som de rydder i skolegården. Dette kan bidra til holdninger på skoler fordi man får en fellesskapsfølelse. Alle må bidra sin uke, slik at man får et hyggelig fellesområde å være på.

Emma og Hilde kan også fortelle om et økt fokus på matsvinn på skolene. Eksempelvis nevner Emma om deres skole som har fått økonomiske midler til å servere frokost til elevene, men at dette har endt med mye matsvinn. Dette har skapt fine diskusjoner sier Emma og forteller:

Det her har elevene blitt mye flinkere på. Om de får en frokost de ikke har lyst på så gir de den tilbake eller til noen andre som har lyst på. For det er jo bare trist å bruke masse penger på mat som bare blir kasta. (Emma)

Anton forteller om skolen som en friluftskole og hvordan det bidrar til undervisning *som* bærekraftig utvikling, og skolen som eksempel på hvordan man kan være bærekraftig:

Vi har jo lavvoer her som vi bruker på tur! Vi vil ikke at elevene skal kjøpe noe som helst, vi vil at de skal låne! [...] når vi har ski i kroppsøving, så har vi en base med ski, så elevene kan låne. (Anton)

På tampen av intervjuet kommer Hilde på et annet tiltak skolene gjør for å være bærekraftige. Skolen har solceller på den ene siden av skolen. Hun utdyper ikke dette noe mer.

Hvis man ser tilbake til Gadotti (2010) sine bærekraftige skoler som presentert tidligere, vil disse tiltakene gjøre at skolene er det han kalte for «eco-schools». Det er fordi de drifter noe bærekraftig, slik som sortering av søppel, ryddeaksjoner og utstyrslager til elevene, men det har ingen sammenheng med undervisning. Men eksempelet til Hilde med solceller kan være et eksempel på «sustainable-schools» hvis man klarer å knytte dette til undervisningen. Da vil elevene se en sammenheng mellom det skolen praktiserer, og det de lærer i klasserommet.

Disse fire aspektene er ikke noe lærerne kan bruke i undervisning isolert. De flyter over i hverandre og når man bruker flere aspekter i undervisning, vil det gi en mer helhet for elevene. Som jeg nevnte tidligere er det nødvendig med en teoretisk kunnskap for å kunne sette seg inn i ulike diskurser og perspektiver, holdninger kommer fra kunnskap. Har en elev mye kunnskap om et tema kan det være lettere å se flere perspektiver, og kanskje endre holdninger, enn hvis en har lite kunnskap om noe. Et annet eksempel er hvordan holdninger skapes gjennom undervisning *som* bærekraftig utvikling. I eksempelet hvor flere av lærerne forteller om ryddeaker i skolen, bidrar det til holdninger inn mot fellesskapet. Ved at elevene også må ta stilling til matsvinn og sortering av søppel i søppelkasser må de ha kunnskap om konsekvensen av å ikke gjøre det. Aspektene avhenger av hverandre, og ved bruk av flere bidrar det til en optimal undervisning.

5.2.3 Legitimering av undervisning

Kvamme og Sæther (2019) argumenterer for at didaktikk begrepet rommer i større grad refleksjoner rundt undervisningspraksis enn hva UBU gjør. Sentrale spørsmål om undervisningens innhold (hva), metoder (hvordan) og legitimering (hvorfor) må ligge til grunn for å kunne ha et reflektert undervisningsopplegg. Dette har jeg inntrykk av at lærerne har, fordi de underveis begrunnet i stor grad sine metoder. For eksempel Bjørn som begrunner sitt besøk hos Sirkula, gjenbruksstasjon:

Det å komme seg et sted å få nye impulser – gjør at elevene sitter igjen med mye mer. (Bjørn)

Et annet eksempel er Anton som begrunner sine metodevalg med å slippe elevene mer fri:

Jeg opplever at utbytte er bedre. Det her med metodefriheten og hvordan jeg bruker det til å slippe elevene mye mer løs, gjør at de går ut herfra som mennesker som, i alle fall til en viss grad, kan sile litt med hva de har på telefonen i lomma og kan tenke forbi det som bare dukker opp der. (Anton)

Disse to sitatene er eksempler på hvordan lærerne legitimerer undervisningen sin. Jeg fikk inntrykk av at alle fem informantene begrunner praksisen sin, enten om det er metoder eller innhold, og de virker gjennomtenkte og tenkt over. Ott (2019) påpeker at Overordnet del ivaretar lærernes metodefrihet i klasserommet, og at metodene som velges skal påvirke elevenes kompetanser og gir rom for kritisk tenkning. Slik jeg forstår det, er dette et av grunnene til at Anton velger å slippe elevene mer fri, slik at de får muligheten til å danne seg egne inntrykk og meninger, og være kritisk til informasjon de tilegner seg via ulike medier.

5.3 FNs bærekraftsmål

I forkant av denne studien hadde jeg en tanke om at alle lærere bruker FNs bærekraftsmål som utgangspunkt for undervisning. Jeg brukte søkemetoden hos Office Word inne på transkriberingsdokumentene mine for å finne ut hvor hyppig målene ble nevnt. Dette er hva jeg fant:

Jeg spør Hilde om de dimensjonene som står forklart i kompetansemålet og hvordan hun forstår de dimensjonene. Og da forteller hun:

Jeg tenker at det kan ha en sammenheng med FNs bærekraftsmål, og de deler det litt inn i klima og miljø som en type, økonomi som en faktor og sosiale forhold som den siste. (Hilde)

Videre snakker jeg med Hilde om hva hun pleier å vektlegge i undervisning og da svarer hun meg:

Veldig ofte pleier jeg å ta utgangspunkt i FNs bærekraftsmål. Det er vel 17 mål, og snakke om de og få dem til å bruke de på en praktisk måte også. Noen ganger har vi hatt samarbeid med ungt entreprenørskap. De har også hatt mye fokus på disse målene, da har de delt ut temaene til elevene og gir de i oppgave å lage noe som er bra for samfunnet. (Hilde)

Til spørsmål om bærekraftig utvikling og dens kritikk svarer Anton:

Bærekraftig utvikling ... gå googler vi litt ... og da havner man fort innpå FNs bærekraftsmål. Veldig lett og komme dit [...] vi kan gå inn i FNs bærekraftsmål og se på alt der. Hvis vi ikke klarer å dra det ned på et tenårningsnivå, eller dra det hit til bygda rundt skolen, så hjelper det ikke så mye. (Anton)

Anton kan fortelle videre at:

Fra tidligere av så har jeg ofte brukt FNs bærekraftsmål, hvor vi tar utgangspunkt i hva elevene synes er viktigst. Og det er ofte annerledes før vi begynner med det som temma enn i etterkant. For i etterkant så ender nesten alle opp med at utdanning er det viktigste. (Anton)

Til spørsmål om undervisningen svarer Emma at hun har brukt bærekraftsmålene:

Også har jeg også gått gjennom, eller ikke fått igjennom alle for det blir litt mye, men sett på de bærekraftsmålene til FN [...] også fikk elevene gå inn på FN sine nettsider og se litt på hva de selv har lyst til å fordype seg i [...] noe annet jeg skulle ønske vi brukte mer tid på å gjøre er å se på hva for eksempel de bærekraftsmålene, og se litt på hvordan man jobber litt med de i vårt nærmiljø. (Emma)

Innenfor spørsmålet om dybdelæring og kritisk tenkning i LK20 kan Emma fortelle meg:

Også gjør det jo det at vi har fått begrepet dybdelæring, at man kanskje tørr å bruke litt mer tid på detaljer, eller som før har blitt sett på som det i alle fall, nå kan vi bruke mer tid på enkelte bærekraftsmål som vi synes er viktige da eller som vi tenker at elevene kan synes er relevante. (Emma)

Hverken Bjørn eller Ludvig nevner bærekraftsmålene. Dette ser jeg på som overraskende fordi etter lanseringen av FNs bærekraftsmål i 2015, så man nødvendigheten av å inkludere bærekraftig utvikling mer inn i skolen. Derfor hadde jeg et inntrykk av at bærekraftsmålene var mer implementert i skolen enn det lærerne svarer. For at elever skal bry seg og ha lyst til å lære har jeg tidligere nevnt at det krever et engasjement. Hvis ikke lærere klarer å få det

relevant eller nært nok, har jeg et inntrykk av at det blir vanskelig for elevene å engasjere seg. Det kan virke som at lærerne ikke får til å trekke målene nært nok for elevene slik at de forstår de.

Slik jeg tolker dette er det de to lærerne som nevner at de ofte tar utgangspunkt i FN's bærekraftsmål, Hilde og Emma, er de to lærerne som jobber minst lokalt. Dette er de lærerne som nevner at de sjeldent tar utgangspunkt i nærmiljøet eller lokale aktører når de underviser, med andre ord, Sinnes' undervisningsaspekter *i* og *som* bærekraftig utvikling. Derimot diskuterte jeg hvordan Anton, Ludvig og Bjørn bruker disse aspektene i større grad i delkapittelet 5.2.2. Som nevnt nevner hverken Bjørn eller Ludvig FN's bærekraftsmål, om dette kommer av at det ikke var relevant å nevne eller om de ikke bruker de, det er vanskelig å si. Men det kan virke som om de ikke vektlegger disse målene i stor grad da det hadde vært relevant å nevne under spørsmål om vektlegging i undervisning og hvordan de underviser i temaet. Derimot nevner Anton målene, men slik jeg forstår det, er han ikke glad i å bruke dem fordi det blir for fjernt for elevene. Jeg fikk inntrykk av at Anton pleier å jobbe lokalt med bærekraftig utvikling for at elevene skal få en bedre forståelse av hva det handler om.

5.4 Miljømedborgerskap og handlingskompetanse

Handlingskompetanse og miljømedborgerskap er to begreper som går i hverandre. Man trenger kompetanse til å utøve handlinger for å kunne være en aktiv medborger. Sinnes (2015) uttaler handlingskompetanse som det ultimate målet med utdanningen, og ut fra informantenes svar, tolker jeg det slik at de er enige. Det begrunner jeg i at samtlige svarte ja på spørsmålet om de synes det er viktig å hjelpe elever å bli bærekraftige medborgere. Svaret til Emma belyser også Sinnes' mål med utdanningen. Hun svarer:

Jeg tenker det ligger litt i mandatet vårt egentlig. For vi skal lære dem å bli fungerende mennesker i samfunnet, selvstendige tenkere, kritiske, vi skal lære dem til å kunne bidra til den verden som skal være etter hvert. (Emma)

Sitatet til Emma kan ses i lys med prinsippene for opplæringen, belyst i Overordnet del hvor det står:

Skolen har både et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag.
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9)

Mogensen og Schnack (2010) beskriver nettopp handlingskompetanse som noe som kommer fra menneskers personlighet, erfaringer, demokrati og utdanning. For å kunne utvikle elevers

handlingskompetanse, må de få trening i kunnskap og ferdigheter som kan brukes i om samfunnet. Man kan se at et miljømedborgerskap og handlingskompetanse henger sammen. Dimick (2015) skriver om hvordan utdanningen er viktig for utviklingen av miljømedborgerskapet, fordi skolen er med på å formidle ulike nivåer som beslutninger i samfunnet tas på. Skolen skal også hjelpe elever å se hvordan man har et individuelt ansvar og hvordan ansvaret hos hver enkelt bidrar inn til fellesskapet. Et miljømedborgerskap setter individers rettigheter sentralt og handler om forpliktelser og ansvar for andre i verden. Emma belyser dette:

Så tenker jeg du kommer ikke unna, på en eller annen måte er det viktig at elevene skal tilegne seg ferdigheter slik at de kan bygge et bærekraftig samfunn. (Emma)

Bjørn mener at for å utvikle miljømedborgerskap hos elever trengs det i hovedsak kunnskap. Han kan fortelle at de jobber med å utvikle kunnskapen slik at de kan se eksempler og konsekvenser av handlinger, og at dette skaper en forståelse hos elevene. Han forteller også at de bruker skolen som en arena, for å vise hva konkret som kan gjøres:

I mat og helse vet jeg de har hatt om bærekraftig mat. Bruke lokale råvarer når det er sesong. [...] i kroppøving har vi gått turer for å plukke søppel. Konkurransen om å plukke mest mulig søppel. Diskusjon etterpå, ser på hvor mye vi har og hva som er problemet med de ulike gjenstandene. (Bjørn)

Videre sier Bjørn at han synes det kan være vanskelig å jobbe med kunnskap hos elevene når de har med seg holdninger fra hjemmet. Han forteller at han ofte møter på elever som ikke forstår ulike problemstillinger, fordi selv om de vet kunnskapen, så er de ikke trent fra hjemmet med konsekvenstenking, og vil derfor ikke bry seg på samme måte som forventes. Bjørn sier at dette handler om sosial reproduksjon, og at de som er mest engasjert også kommer fra hjem som er engasjerte og oppmerksomme på temaet. Og visa versa at de som ikke har engasjerte familier, ikke nødvendigvis bryr seg like mye om konsekvensene. Dette nevner også Hilde, og forklarer viktigheten av skolen i slike tilfeller:

Jeg tenker at kanskje det er ikke alltid de blir operert med det i hjemmet, i den primære sosialiseringen, så derfor er det viktig at de får det i sekundær sosialiseringen sin. (Hilde)

Selv om skolen skal hjelpe elever å utvikle miljømedborgerskapet, har elevene med seg personlighet og erfaringer fra tidligere i livet, noe som er sentralt i utviklingen av et medborgerskap. Lien (2018) påpeker dette som en kognitiv dissonans mellom familiens levemåte og den kunnskapen elevene tilegner seg på skolen. Dette kan bidra til både utvikling

av miljømedborgerskapet, fordi elevene blir oppmerksomme på det, men også hemme utviklingen fordi det går i strid med ens vaner og holdninger fra familien.

Etter å ha avklart om lærere synes det er viktig å utvikle et miljømedborgerskap, leser jeg opp en setning fra kjerneelementene i samfunnsfag:

[...] elevane utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3)

Jeg spør så lærerne om hvordan man kan gi elever handlingskompetanse. Ludvig forteller meg at for han handler dette om:

Å peke elevene i riktig retning, og bevisstgjøre dem. (Ludvig)

Dette tolker jeg som å bevisstgjøre dem på hvordan de kan bidra i samfunnet. Videre forteller han meg at som lærer er man rollemodeller for elevene, og at det også avhenger litt av lærerne, og at man må gå litt utenfor komfortsonen sin. Dette synes jeg er interessant fordi Ludvig også er den som sier at innenfor temaet bærekraftig utvikling kan man legge litt holdninger over på elevene. Og holdninger er et viktig aspekt innenfor bærekraftig utvikling og handlingskompetanse. Emma forteller at handlingskompetanse kommer fra å gjøre elevene selvstendige. Hun sier de jobber med kritisk tenkning, og forberede elevene på den mengden med informasjon som finnes der ute, og hvordan man kan sortere det. Emma beskriver handlingskompetanse som:

Gjøre de oppmerksomme på valgmuligheter og makten de da har på å ta gode valg. Gjøre de selvstendige sånn at de tørr og klarer å ta de valgene. Og gi de en god dose med grunnkunnskap som gjør at de har et utgangspunkt for den kritiske tenkningen. (Emma)

De valgene Emma nevner her, samsvarer med hvordan flere av lærerne oppfatter UBU. At elevene skal være i stand til å ta valg som er bra for felleskapet, samfunnet og fremtiden.

For å utvikle handlingskompetanse kan Hilde fortelle meg at hun prøver å gi elevene en stemme, og få de til å se hvordan stemmen kan bidra til en forandring i samfunnet. Dette er også noe Bjørn nevner. Han forteller at han jobber med at elevene skal se hva en selv kan bidra med, og dette kommer fra kunnskap til å kunne reflektere over konkrete situasjoner.

Ifølge modellen til Hines et al. er det seks kjennetegn som kan assosieres til menneskers miljøvennlige handlingsmønstre. Kort oppsummert er de seks kjennetegnene:

- kunnskap om problemstillinger,

- kunnskap om handlingsstrategier for å handle mer miljøvennlig,
- tro på egne muligheter til å påvirke omgivelsene,
- miljøvennlige holdninger, til tross for at sammenhengen mellom holdninger og handlinger var svak,
- de som hadde uttalt eksplisitt at de brydde seg om miljøet, hadde større sannsynlighet for å handle miljøvennlig,
- stor grad av individuell ansvarlighetsfølelse

(Hines, Hungerford & Tomera, 1986, i Sinnes, 2020, s.200).

Etter å ha snakket med lærerne ser man at de jobber med alle de seks kjennetegnene på et eller annet hvis. Slik jeg ser det, er det de to første det jobbes mest med i aller størst grad. Lærerne sier at de prøver å tilegne elever kunnskap slik at de kan handle mer bærekraftig. Til tross for at to av de nevner at det kan være krevende med holdningene elevene har med fra hjemmet, belyser de fortsatt viktigheten av at skolen da må lære elevene kunnskapen slik at de på en eller annen måte får tilgang til den. I tillegg nevner Bjørn også at den sosiale reproduksjonen fører med seg at de som har positive holdninger fra hjemmet kan engasjere seg mer på skolen. Dette kan man se igjen i det femte punktet i modellen til Hines et.al. Dette er handlingsmønstre som går igjen hos mennesker med miljømessig atferd. Det vil si at ved trening i disse handlingsmønstrene kan man utvikle elevers handlingskompetanse, men forskning viser at det er vanskelig å vite hva som skal til for at mennesker utviklet et engasjement for bærekraftig handlingsmønstre. Gjennom tidligere forskning har man sett at elever utvikler et miljømedborgerskap når de får en praktisk tilnærming til UBU. Elevene får erfaringer som vil hjelpe dem med å minske forbruket og utvikle et miljømedborgerskap (Lien, 2018). Slik lærerne i denne studien beskriver hvordan de jobber med handlekraft og medborgerskap, ser jeg hva særlig Bjørn gjør som interessant. Han forteller at han tar utgangspunkt i konkrete situasjoner for å visualisere hva elevene kan hjelpe til og bidra med. Slik jeg forstår det er det viktig å gjøre det relevant og praksisnært for elevene for at de skal utvikle denne kompetansen. Også Sinnes (2020) peker at kunnskap ikke er nok alene for en bærekraftig handlekraft, men at elever også må se på handlingsmuligheter og problemløsning for å kunne utvikle en handlingskompetanse.

5.5 Har synet på UBU forandret seg etter LK20 ble implementert?

Under implementeringsfasen av LK20 var mange av lærerne allerede godt i gang med å sette seg inn i LK20. Flere nevner at de begynte å bruke den nye læreplanen lenge før den tredje i kraft. For eksempel forteller Anton:

Vi begynte med LK20 lenge før LK20. Vi begynte 3 år før. Vi begynte med de som skulle gå ut i 2020. (Anton)

Anton har jobbet i skolen i 18 år, og brukt LK06 lenge før Fagfornyelsen. Når jeg spør han om han tror synet på begrepet UBU har forandret seg etter implementeringen av LK20 kan han fortelle meg at hans syn ikke har forandret seg i stor grad, men han tror nok at mange andre kan ha fått et nytt syn på det. Det tenker jeg kan ha en sammenheng med at han har jobbet så lenge med bærekraftig utdanning, og så på UBU lenge før LK20 ble tredd i kraft. Selv om han sier selv innledningsvis at han ikke visste hva UBU var før han googlet begrepet i forkant av intervjuet, har han jobbet lenge med det, uten å egentlig ha vært bevisst på at dette var UBU. Også Hilde forteller det samme om synet hennes på begrepet og begrunner:

Jeg vet ikke helt om mitt syn har forandret seg, men jeg tror synet fra skolen har fått et helt annet syn på bærekraftig utvikling. For det har ikke vært et så stort tema før LK20, det har jo vært der, men ikke i samme grad. For nå er jo bærekraft er kjempestort tema, og alle fag skal kunne jobbe med det. (Hilde)

Også Emma, som selv ikke jobbet så mye med LK06 og ikke har så mye forhold til det, tenker at det har forandret seg. Hun forklarer:

Ja, jeg tenker at med det som kom i 2020, så er det mer praktiskkunnskaper og at man skal på en måte overføre det i eget liv i større grad, eller i alle fall større grad enn det kanskje var i LK06. (Emma)

Ludvig derimot er litt mer usikker. Han forteller at han ikke har reflektert i så stor grad over det, men som samfunnsfaglærer har han alltid undervist om bærekraftig utvikling i en eller annen form, men han tenker at han kanskje har endret fokusområde. Han forklarer:

Før så var det nok mer fokus på befolkningsutviklinga, og der bærekraftuttrykket ble brukt mest. Men egentlig siden Kyoto-avtalen, så har bærekraft begrepet vært fremme. Men jeg føler at det har blitt mer omfattende enn nå enn før. At fokuset har endret seg. For selv om Kyoto handlet om miljø, så var bærekraft tidligere mer om befolkning. At vi ikke klarer å fø oss. Mens nå handler det mer om at vi forurenses så mye at vi ødelegger livsgrunnlaget vårt. (Ludvig)

Dette representerer også hypotesen min før studien, at lærere har beveget seg mer over til å undervise om klima og miljø, og ikke i like stor grad de to andre dimensjonene. Dette kan komme fra LK06 og hvordan bærekraftig utvikling tidligere var mer delt inn i fag. Hvor naturfaget inneholdt mer klimaforandringer og global oppvarming, mens man snakket om befolkningsvekst og utfordringer knyttet til det i samfunnsfag. Slik jeg forstår dette kan man se at etter implementeringen av LK20, så har lærere blitt mer oppmerksomme på andre aspekter av begrepet, samtidig som det er krevende å forstå hele begrepet.

5.6 Undervisningstradisjoner i UBU

I delkapittel 3.5 skrev jeg om hvordan kritisk tenkning kan sees sammen med bærekraft. Der presenterte jeg tre undervisningstradisjoner som inneholder kritisk tenkning: en faktabasert tradisjon, en normativ tradisjon og en pluralistisk tradisjon. Disse tradisjonene er ikke selvstendige, og lærere kan bevege seg mellom de og bruke flere tradisjoner. I dette delkapitlet skal jeg diskutere hvordan lærerne bruker disse tradisjonene, og hvilke de havner innenfor.

Felles for informantene er at ingen av dem gir beskrivelser av undervisning som tilsier at de inngår i den faktabaserte tradisjonen. Denne tradisjonen er en ren faktabasert tilnærming til UBU og baserer seg ofte på kunnskapsformidling fra lærer. Tilnærmingen er uheldig fordi det ikke er stor plass til kritisk tenkning. På en annen side får jeg inntrykk av at lærerne synes kunnskap om bærekraftig utvikling er viktig, men det er ingen som eksplisitt gir uttrykk for at de baserer undervisningen i stor grad på bare kunnskap. Ott (2019) skriver hvordan kunnskap kan hjelpe elevene å forstå hva som er troverdig og ikke, og bruke dette som en base for å hjelpe elever å danne egne meninger innenfor bærekraftig utvikling.

Man kan si at lærerne havner innenfor den normative tradisjonen. Denne går ut på å forsøke å påvirke elevenes holdninger og oppfatninger, for å skape et mer bærekraftig samfunn. Som diskutert tidligere er elevens holdninger viktige innenfor handlingskompetanse og undervisning *for* bærekraftig utvikling. Selv sier lærerne flere ganger at de jobber med elevenes holdninger når de underviser i bærekraftig utvikling slik at de skaper en mer miljøvennlig livsstil. Denne tradisjonen fokuserer på verdiopplæring hos elevene, og hjelper elevene med å bli engasjerte og dedikerte slik at de verdsetter naturen mer. Dette er noe som har fått mye kritikk, blant annet av Jickling og Wals (2008) som kritiserer UBU for å være ledende og normativt. De sier at UBU fort kan bli brukt som et verktøy for å endre menneskers atferd i en bestemt retning og gi mindre rom for kritisk selvbestemmelse for

elevene. I tillegg argumenterer Klein (2020) for å ha en åpen tilnærming slik at elevene utvikler selvbestemmelse, eierskap og medborgerskap. Også Sinnes (2020) forklarer hvordan utdanningen burde hjelpe elevene til å tenke kreativt og løsningsorientert. Dette synes særlig Hilde er utfordrende. Hun forteller at hun synes det er vanskelig å ikke legge føringer på hva elevene skal tenke, mens Ludvig mener at han kan gjøre dette. Dette blir diskutert videre i neste delkapittel.

Lærerne bruker verb som problematisere, diskutere, engasjere, reflektere, skape holdninger, utvikle kompetanser og argumentere når de beskriver sin undervisning. Derfor mener jeg det er grunnlag for å si at deres undervisning havner innenfor i størst grad innenfor den pluralistiske tradisjonen. Denne tradisjonen handler om å utvikle kompetansene til elevene for å kunne se, vurdere og løse problemstillinger. Gjennom diskusjon skal elevene forstå og vurdere ulike perspektiver og komme frem til bærekraftige tiltak. Mine intervjuer er nok et tynt grunnlag for å kunne plassere informantene innenfor en tradisjon, men man kan se at lærerne er i hovedsak opptatte av å skape et engasjement blant elevene ved å få de til å diskutere og utforske, og dermed utvikle deres kritiske evner som de tar med seg når de skal ta reflekterte valg i bærekraftsammenheng.

5.7 Har lærere endret undervisningen sin etter LK20?

Et av hovedfokuset mitt i denne oppgaven var å kunne se om lærerne har forandret undervisningspraksisen sin etter LK20 trådte i kraft. Derfor stilte jeg spørsmål avslutningsvis i intervjuet om de tror undervisningen deres endret seg etter implementeringen av LK20. Anton kan fortelle at han tror det er en del som har endret seg i klasserommet. Dette gjelder særlig metodefriheten. Han forteller at det har gått fra å være han som står fremst i klasserommet og servere elevene sannheter, mens elevene noterer og reproducerer innholdet på prøver, til en mer åpen tilnærming. Han forteller om en mer frihet for elevene, med mer prating, gruppeoppgaver og læringspartner. Anton sier at han selv har gått fra å være en som gir elevene kunnskap, til en veileder som kan gå rundt og diskutere sammen med elevene. Friheten for elevene mener han skaper elever som er i bedre stand til å være mer kritiske til informasjonen de får via medier og internett. I tillegg kan Anton fortelle at samarbeid med kollegaer også har endret seg, han forklarer:

Da jeg begynte å jobbe som lærer var det ingen som visste hva som skjedde i klasserommet mitt, mens nå er det helt åpent. Vi to faglærerne på trinnet har en felles OneNote, så vi må jobbe mer eller mindre parallelt, og vi er ofte inne og ser på hverandre. (Anton)

Ludvig, som også er en av de to lærerne som har jobbet lengst i skolen, kan fortelle at han tror nok også undervisningen har forandret seg etter LK20. Han mener at de har jobbet med bærekraftig utvikling tidligere i ulike fag, men sier også at det i større grad var flerfaglig, og at dette har beveget seg mer over til å bli tverrfaglig nå etter LK20. Ludvig mener at lærere er flinke til å tilpasse seg, og at man derfor ikke kjenner på store forandringer, fordi det har kommet så gradvis i løpet av årene, og på denne måten blir ikke endringer i undervisningen revolusjonerende.

Bjørn, som ikke har et særlig stort forhold til LK06 kan likevel fortelle at han tenker at etter det ble et tverrfaglig tema ligger forandringen i at temaet nå skal gjennomsyre opplæringen i større grad. Han tror nok at mange mener at det tverrfaglige temaet skal kun komme frem gjennom prosjektuker, mens han selv mener at det er et tema som skal komme frem hele tiden gjennom ulike temaer.

5.7.1 Tverrfaglig tema

Klafki (2011) argumenterer for at de utfordringene vi har knyttet til bærekraftig utvikling er fagovergripende og at det derfor må settes av tid til å jobbe med problemstillingene tverrfaglig i skolen.

Bjørn sier at han prøver å bruke temaet hele tiden. Bærekraftig utvikling er et sentralt og dagsaktuelt tema, og det kan være viktig for læringsutbytte at elevene forstår hvorfor de lærer det og hvordan man kan se det i ulike sammenhenger. Dette mener Bjørn at gjøres ved at elevene lærer det med jevne mellomrom og ikke noe som de skal lære i en viss periode.

Ludvig kan fortelle at de har tverrfaglige prosjekter hvor de jobber med temaet. Selv der bærekraftig utvikling ikke har vært hovedtema har man også kommet innom dette i de tverrfaglige prosjektene. Han er også enig i at de tverrfaglige temaene ikke nødvendigvis trenger å være store prosjekter, men et tema som kan komme inn gjennom hele året og skoleløpet. Men Ludvig tror at dette har han nok gjort de siste 20 åra som lærer. Slik jeg forstår det, jobber Ludvig ofte med å knytte temaer sammen, slik at det ikke blir bolker og perioder med ulike temaer, men at han forsøker å hjelpe elevene med å se sammenhengen, på tvers av temaer og fag.

Anton kan fortelle at han også har jobbet lenge med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, særlig da han tidligere jobbet i Osloskolen. Men han tror andre skoler har fordel av at det har blitt et tverrfaglig tema, fordi det tvinger lærere til å jobbe på tvers og sette av tid til det. I kapittel 2 nevnte jeg hvordan forskning viser at lærere brukte kompetansemålene i mye

større grad enn Generell del i LK06. I 2010 analyserte Naturfagssenteret læreplanen som et ledd i arbeidet med å revidere den norske strategien for tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling, her påpekte de at utdanning for bærekraftig utvikling burde gjøres mer forpliktende slik at lærere bruker disse til undervisning og vurdering. Etter at det har blitt nærmest et krav om gjennomføring, og at det kom frem som et kjerneelement i samfunnsfag i LK20, så tror Anton lærere blir mer bevisste på det, slik at det ikke bare blir nevnt som en bisetning eller unngått å undervise i det. For eksempel sier han:

Det finnes jo helt sikkert lærere som er klimanekttere, det kunne vært interessant å prata med de om hvordan de løser det? (Anton)

Dette synes jeg var interessant, fordi tverrfaglighet er noe alle lærere skal innom på et eller annet vis, og de skal undervise i temaer som bærekraftig utvikling, uansett egne holdninger. Det er et viktig tema for fremtiden, og for at elever skal tilegne seg sentrale kompetanser til temaet, er man nødt til å få muligheten til å trene på de på skolen. Dette blir lettere hvis lærere skaper engasjerende og motiverende undervisning som gjør at elever også skaper et engasjement for temaet.

Hilde sier at etter bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema har hun fått muligheten til å se på det på andre måter enn bare gjennom samfunnsfag. Videre forteller hun:

Jeg synes det er superviktig og tenker det er viktig for at elevene ser en rød tråd gjennom ting man jobber med, og at det ikke kommer litt her og litt der [...] jeg har likt tverrfaglighet før LK20 også, men har kanskje fått det enda mer inn nå. (Hilde)

Den røde tråden Hilde snakker om, forstår jeg som den samme som Ludvig nevner, når han snakker om å få elevene til å se sammenhenger på tvers av fag. Slik jeg ser det, er det nemlig viktig for lærerne å hjelpe elevene å se denne sammenhengen, og at bærekraftig utvikling kan være så mye mer enn de hadde fått gjennom kun samfunnsfag. Hilde forteller også om hvordan tverrfaglighet kan hjelpe elever å se bærekraftig utvikling mer i dybden. Hun sier:

Tidligere var det var sånn at man bare raset innom og var sånn KLIMAKRISEN, den er sånn og sånn, også er man ferdig, sjekk, da har gjort det på en måte for dette står i kompetansemålene, men nå er det noe kontinuerlig du skal jobbe med de aller 3 årene det er ikke noe du bare er ferdig med i løpet av en måned. (Hilde)

Dette henger også sammen med dybdelæring, som er et av de nye elementene i LK20 som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel. Med andre ord så henger dybdelæring og tverrfaglighet

også sammen. Slik jeg forstår det liker lærerne å jobbe med UBU som et kontinuerlig arbeid og ikke bare i prosjekter som varer i en viss periode. Det er en gjenganger at de heller vil ha «drypp» av bærekraftig utvikling gjennom de tre årene på ungdomsskolen, enn at det skal være en periode på for eksempel en måned, uten å snakke mer om det resten av ungdomsskolen. Dette vil hjelpe elevene å se hele begrepet og forstå at bærekraftig utvikling handler om mer enn klima og miljø. Samtidig som at man kan forstå at det blir perioder med prosjekter fordi man skal undervise om mye i løpet av tre år, og det kan være utfordrende å sette av nok tid til flere prosjekter eller flere tverrfaglige oppgaver. På en annen side tolker jeg det som at lærerne ønsker at bærekraftig utvikling skal nevnes i ulike temaer, slik at elevene ser helheten av begrepet, og at det ikke bare skal læres om bærekraftig utvikling når dette er temaet for undervisningen. Dette er de dryppene jeg nevnte, at bærekraftig utvikling kan snakkes om når man for eksempel snakker om befolkningsutvikling, dyreliv, eller teknologi. Også Tran (2021) påpeker at gjennom hennes forskning vises det at lærerne ofte nevner og inkluderer bærekraftig utvikling innenfor andre temaer slik at det blir et gjennomgående tema for elevene.

5.7.2 Dybdelæring

Bjørn synes det er vanskelig å svare på hva han legger i dybdelæring, og mener at lærere tolker dette veldig ulikt. Selv synes han begrepet er vagt, men forteller at han forstår det som at elevene skal oppnå en god forståelse for temaet og at man kan stoppe opp og bruke litt mer tid der det trengs før man går videre. Videre forklarer han hvordan han jobber med dybdelæring:

Vi stopper opp og bruker tid. Og at det skal komme opp igjen hele tiden, at de skal få det inn i alle ledd hvor det er relevant. Det er vagt og store spørsmål, og en grunn til det er jo at det omhandler så mange ledd i samfunnet og det er så sammensatt og stort sett gjeldene i alle fag.
(Bjørn)

Det Bjørn her forklarer som vagt er bærekraftig utvikling som tema. Slik jeg forstår det bruker Bjørn mye tid på å få elevene til å forstå hele konseptet bærekraftig utvikling og dybdelæring er et element som gjør at elevene forstår sentrale perspektiver og diskurser innenfor temaet. Dybdelæring kan skapes gjennom engasjement, konkretisering og knytte inn lokale eksempler mener Bjørn.

Hilde mener at dybdelæring kommer fra å jobbe tverrfaglig og at det er en sterk sammenheng mellom disse. Hun forteller:

At du skal se i dybden, og at du får det av å lage store, eller trenger ikke å være så store prosjekter heller, men lager prosjekter der du får implementert flere fag inn og klarer å se det på flere ulike former og ser helheten av ting, og ikke bare stykkevis da. (Hilde)

Emma forteller at for henne er dybdelæring å gi elevene fordypning i temaer, slik at de får en dypere forståelse som man kan relatere seg til mer. Her nevner hun også bærekraftsmålene, som jeg diskutere i delkapittel 5.3 når hun forteller at de tørr nå å bruke mer tid på detaljer og å bruke mer tid på enkelte bærekraftsmål som de synes er relevante. Dybdelæring gjør at elevene lærer seg mer detaljer og perspektiver, og ikke bruker like mye tid på begreper eller informasjon til prøver eller oversiktsbilder, forteller Emma.

For Anton handler dybdelæring om å ha nok tid. Han mener at man trenger en kunnskapsbase før man kan se dypere i temaer, og for noen tar denne kunnskapsbasen tid å skaffe. Av det Anton sier, forstår jeg det som at også han bruker tid på temaer, slik at elevene får mulighet og tid til å skaffe den relevante kunnskapen før han går videre og dypere for å forstå ulike perspektiver og forståelser innenfor temaer.

I retningslinjene for utformingen av LK20 forstås dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskaper og skaffe seg en varig forståelse for begreper og sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Til tross for at Bjørn synes det er vanskelig å vite hva man skal legge inn i dybdelæring og mener at lærere legger ulikt i hva dybdelæring er, tolker jeg det som at alle lærerne gjør det Kunnskapsdepartementet mener er dybdelæring.

5.7.3 Kritisk tenkning

Et annet element som har fått større plass i LK20 er kritisk tenkning. Klafki (2011) argumenterer for at skolen skal bidra til en kritisk danning av elevene. Elevene skal bli i stand til å utforske og endre en menneskeskapt virkelighet. Evner som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er viktige egenskaper ved et dannet menneske. Verken Anton eller Bjørn svarer i stor grad på spørsmålet mitt om hva de legger i kritisk tenking i LK20. Dette var mine to første intervjuer og jeg ble mer obs etter hvert til å spørre de neste informantene mer oppfølgingsspørsmål som kunne gi meg mer utdypende svar hvis jeg ikke fikk det i utgangspunktet. Emma, kunne fortelle meg at hun synes noe av det viktigste innenfor UBU er å danne kritiske tenkere slik at de kan gjøre verden mer bærekraftig i fremtiden. Videre forteller hun:

Det at de skal være kritiske og finne egne tanker og ikke nødvendigvis bare følge strømmen, og gjøre kunnskapen til sin egen enn å bare kopiere det læreren sier. (Emma)

Emma nevner kritisk tenkning når vi snakker om opplæringen til å bli en medborger og handlingskompetanse, og for å kunne gi elever mest utbytte av å lære å bli en kritisk tenker, mener hun at lærerne må modellere og gjøre elevene oppmerksomme hvor de finner informasjonen fra. Slik jeg forstår det, mener Emma at kildekritikk er en viktig faktor for å hjelpe elever å bli kritisk tenkning. Ut fra flere av intervjuene mine får jeg inntrykk av at dette er viktig å jobbe med for flere av lærerne. Ludvig forteller:

Kritisk tenkning bruker vi i samfunnsfag sånn som kildekritikk. Det er noe vi har brukt mye. Vi bruker litt tid på det å se hvem som er avsender på ting og ser på fake news. [...] elevene får jo mye av sin kunnskap nå gjennom sosiale medier som snapchat og TikTok, og bruker dette som nyhetsmedier. (Ludvig)

Hilde forteller også det samme:

Ja da tenker jeg jo litt på kildekritikk som er et av kompetansemålene i samfunnsfag. Som lærer så er det viktig at man er kildekritisk når man skal finne informasjon om bærekraftig utvikling. (Hilde)

Etter intervjuet mitt med Hilde, ble jeg oppmerksom på det hun nevnte med kompetansemål i samfunnsfag som omhandler kildekritikk. Jeg så derfor i læreplanen i samfunnsfag, og finner ikke kildekritikk som et eget kompetansemål, men som en ferdighet under «digitale ferdigheter» som er en av de fem grunnleggende ferdighetene:

Digitale ferdigheter i samfunnsfag inneber å kunne bruke digitale verktøy til å finne, behandle og navigere i digitale kjelder, utøve digital kjeldekritikk og velje ut relevant informasjon. (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 5).

Selv om Hilde ikke visste konkret hvor i læreplanverket det står om kildekritikk, er det fortsatt interessant å ta med videre, fordi lærere i samfunnsfaget faktisk skal ha fokus på kildekritikk, og dette kan bidra til mer kritiske holdninger hos elevene, fordi som Ludvig påpeker, så kan dette hjelpe elevene til å tenke mer over hvor informasjonen vi finner, kommer fra. Når elever får trening i å sortere informasjon de får via medier, kan de bli mer reflekterte, som igjen kan øke bevisstheten deres og kompetansen til å ta gode valg, som nevnt tidligere er lærernes store fokus innenfor UBU.

5.9 utfordringer ved UBU

Bærekraftig utvikling er et stort og komplekst begrep som krever mye av lærere. Som nevnt tidligere synes Bjørn UBU kan være utfordrende fordi det er så vagt. Han kommer med

eksempel fra kompetansemålet som diskutert tidligere. Her står det dimensjoner, men ikke hva dimensjonene handler om. Videre begrunner han:

Men jeg synes hele læreplanen i samfunnsfag er vag ... man kan jo forsvare alt hva man vil nesten. Det er så lite konkret, også sies det at det er lærerens autonomi, men er det ikke bedre at vi lærere gjør det noenlunde likt? (Bjørn)

Jeg opplever at Bjørn ønsker seg mer konkrete læringsmål, slik at det hadde blitt lettere å vite hva det skal undervises i. Dette tolker jeg ut fra når han snakker om hvordan ulike sensorer til eksamen kan ha undervist om andre dimensjoner, man vektlegger og tolker læreplanen ulikt. Disse dimensjonene, står som nevnt tidligere under kjerneelementer, men det kan tyde på at ikke alle skoler har jobbet så grundig med LK20 under implementeringsfasen at dette har blitt fanget opp. For å sikre seg at alle skal undervise og vektlegge undervisning likt, burde læreplanen vært mer konkretisert. Derimot er ikke alt like relevant i ulike steder av Norge. Derfor kan man tolke det og konkretisere det som man vil selv. Dette kan føre til både positive og negative tolkninger. På den ene siden kan det hjelpe lærere å bruke det mer relevant, trekke det lokalt og nært skolen fordi de kan tolke kompetansemål selv, mens på en annen side kan unngå å undervise om relevante begreper og tematikk. Sinnes (2015) presenterer jo også hvordan det ikke er en konkret enighet om hva utdanningen skal inneholde, dette trekker også Bjørn frem som en sentral utfordring:

Det er vanskelig å konkretisere hvor fokuset bør ligge. De skal lære OM det, og klare å anvende det i praksis. Men UBU ... hva vil det egentlig si med UTDANNING for bærekraftig utvikling sånn konkret? (Bjørn)

Å vite hva man skal legge i undervisning synes også Emma er utfordrende. Hun synes det blir mindre og mindre konkret hva elevene skal kunne, og det å finne balansegangen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Å få elevene til å ta til seg de kompetansene de øver på, slik at det blir noe som sitter igjen som en ferdighet eller brukskunnskap, og ikke bare informasjon som de må tilegne seg fordi de må.

Anton opplever det utfordrende å finne balansegangen mellom å vekke og engasjere elevene, og bidra til klimaangst. Han kan fortelle om mange elever ved hans skole som er bekymret og tenker på klimaendringer hele tiden. Som nevnt tidligere har han mange elever ved skolen som dusjer, som han mener har kommet «gratis» til dem fordi strømmen har økt i pris etter krigen brøt ut i Ukraina. På en annen side forteller Anton at man i Norge er født som klimaversting på grunn av forbruket man har i landet, kontra det man finner hos andre land i

verden. Han synes det derfor er vanskelig å utdanne elevene *for* en bærekraftig utvikling, fordi elevene allerede er vant med levemåter som ikke er forenelig med bærekraftig utvikling på verdensbasis.

Anton nevner også hvordan holdninger fra hjemmet til elevene er med på å bidra til diskusjoner i klasserommet. Eksempelvis sier han:

Her om dagen var det en som sa i klasserommet at faren hans hadde tent på all søpla, hvor jeg svarte at han kunne hilse faren og si at det kunne gjøres på en annen måte. Men ikke sant, det er en bonde som da står ovenfor vurderinga å bruke 10 000 kroner på å levere det, eller tenne på det og bruke varmen til å fyre opp grisehuset med. Også får han høre om han breiale læreren som bor i byen og kjører el-bil, og skal ha meninger om det. (Anton)

Utfordringa Anton kjenner på, tolker jeg som å være forsiktig på hva man sier i klasserommet, slik at man ikke setter meninger i hodet på elevene. Elevene skal utvikle seg til å bli kritiske borgere, derfor må lærere være forsiktig på hva man sier for å ikke fortelle elevene hva de skal tenke og tro på. Gjennom studien til Bucher (2020) kommer det frem at flere lærere synes det er vanskelig å forsøke å engasjere elever og jobbe med kritisk tenking, fordi de kjenner på at undervisningen ikke bidrar til bærekraftige tanker og handlinger hos elevene. Å finne balansegangen på hvor mye man skal fortelle og skape holdninger hos elevene, forteller også Hilde at hun synes er utfordrende:

Å være nøytral, og ikke legge føringer på hvordan man tenker og hva elevene bør synes. Ja det var dette med handlingspersoner innenfor dette er. Det synes jeg er vanskelig. (Hilde)

Ludvig derimot kan fortelle at dette ser ikke han på som utfordring, fordi han mener at han som lærer kan legge holdninger over på elevene når det kommer til dette temaet, men at det må gjøres med respekt over elevene. En utfordring Ludvig derimot kjenner på er å få elevene til å forstå at de små tingene de gjør – utgjør en forskjell i det store bildet. Han forteller om flere diskusjoner sammen med elevene hvor de snakker om at de eneste man kan gjøre noe med er seg selv. Men han synes det er utfordrende å få elevene til å bli bevisste på egne roller i samfunnet, og få de til å forstå at de som fremtidens ansvarstakere er de som må finne løsninger på problemene. Til spørsmål om Anton ser det som utfordrende å lære elever å være bærekraftige svarer han:

Hvis fokuset blir for mye på det, så kan du hindre dem. (Anton)

Når jeg snakket med informantene mine om dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling, var det som nevnt tidligere bare Hilde som nevnte de tre dimensjonene i overlappingsmodellen når jeg først spurte. Etter en forklaring av modellen, kunne de fire andre fortelle meg at de var kjent med denne. Videre spurte jeg om de klarte å inkludere alle disse tre dimensjonene i undervisningen sin. Men samtlige svarer meg med at dette var utfordrende. Man prøver å få elevene til å se helheten og hvordan de henger sammen for å klare å oppnå bærekraft. Derfor sier informantene at de ofte deler det opp, slik at man noen ganger snakker om økonomi, andre ganger om sosiale forhold, men det som er utfordrende er å knytte dette sammen og se på hvordan bærekraft kommer frem når man finner en balanse mellom disse. Lærerne synes også det er viktig å vise hvordan vi kan se disse forholdene i elevenes liv, slik at det blir nært og relevant for dem.

Hilde synes den aller største utfordringen er samarbeid med andre lærere. Det gjelder særlig når det kommer til at det har blitt et tverrfaglig tema. Hun opplever i stor grad at lærere fortsatt står på kravene på sine fag, og ikke vil fornye seg eller se det fra andre sider enn man tidligere har gjort. Sinnes og Straume (2017) argumenterer også for at engasjement blant kollegaer til å drive et tverrfaglig prosjekt er avgjørende for å få til god undervisning (Sinnes & Straume, 2017, s.9). I tillegg synes Hilde ledelsen er en utfordring, fordi hun kjenner på et påtvunget samarbeid. Dette forklarer hun:

Fordi mange liker den her bunken de har med undervisningsopplegg, og bare snu den etter hvert år og starter på nytt ikke sant. [...] d blir det litt sånn tvungen polaritet, fordi det blir sånn, nå skal dere 3 snakke sammen, også skal dere jobbe sammen. Også er det kanskje en som ikke har lyst i det hele tatt, men to som vil og da skaper det mye diskusjon og irritasjon.
(Hilde)

Bucher (2020) viser også til utfordringer lærere kjenner på knyttet til tverrfaglighet. Gjennom sin forskning kommer hun frem til at lærere synes tverrfaglige temaer krever mer samarbeid, og det kan fort skape utfordringer med å skape gode, helhetlige og tverrfaglige undervisningsopplegg. Slik jeg tolker det er det også dette Hilde synes er utfordrende når hun poengterer den tvingende polariteten.

Derimot kan Anton fortelle det motsatte. Han sier at han forstår at tverrfaglighet kan være krevende for mange, fordi mange lærere er redd for sine fag og timer, men på skolen hvor Anton jobber, kan han fortelle om et veldig fremoverlent kollegium:

Det er mange som har vært her i mange år, men mange dyktige kollegaer. Vi er så fremoverlent og det er lett å komme inn med innspill her. Folk tørr å prøve [...] vi har nok ikke de samme utfordringene som mange andre steder har. Hvor mange sier at jeg ikke vil gjøre det sånn, fordi jeg vil gjøre det sånn som jeg alltid har gjort. (Anton)

Derimot er det et annet aspekt ved tverrfaglighet han synes er utfordrende. Når man nå skal ha fokus på dybdelæring og tverrfaglighet kan man komme litt til kort med faga sine. For å jobbe tverrfaglig så sier mange at man skal ha fokus på sitt fag, men skal man ikke ha fokus på temaet i det tverrfaglige temaet, spør Anton. Tidligere forskning viser også at faglærere vil kjempe for sine fags perspektiv, og dette kan skape uenighet blant lærere om hvor fokusområdet skal ligge (Bucher, 2020).

UBU er et komplekst felt som krever mye av en lærer. Man skal undervise i tema som stadig kommer med ny forskning og oppdatert informasjon. Som jeg nevnte innledningsvis i denne oppgaven stiller da Silva (20022) spørsmål om lærere har den kompetansen som trengs for å hjelpe elevene med å utvikle verktøy til å inspirere elevene til samtale og refleksjon i temaet. Når jeg spør Ludvig om han synes det er utfordrende med stadig ny og oppdatert informasjon, forteller han meg at de bruker tid sammen med elevene på å snakke om hvor man finner informasjon fra, men at han ikke synes det er så krevende fordi de ikke bruker lærebøker lenger, kun internett. Her finner man ofte det nyeste av informasjon, og han sier at dette er en fin sjanse å snakke kildekritikk, som jeg presenterte i delkapittel 5.6.3., men for han som lærer, synes han ikke det krever så mye av han. Derimot synes Bjørn at lærere har for lite kunnskap om temaet. Han forteller:

Hvis du da ikke har kunnskap om det, hvordan skal man vite hva man skal ta med. Man kan lese seg opp og velge et tema å ha med, også kunne man egentlig hatt med mye mer. Kanskje vanskelig for lærere som for eksempel har master i historie eller et annet fag, for da er det kanskje ikke like lett å vite hva man skal fokusere på. (Bjørn)

Mellom Bjørn og Ludvig er det stor forskjell på hvor lenge de har jobbet i skolen. Bjørn har kun jobbet 3 år, mens Ludvig har jobbet 26 år i skolen. Dette kan ha en innvirkning på hvordan de strukturerer hverdagen som lærer, og hvordan de oppdaterer seg på ny informasjon. På en annen side sier tidligere forskning at lærere opplever det utfordrende å undervise i UBU på grunn av mangel på kompetanse (Tran, 2021). Som Tran (2021) foreslår også Bjørn og Ludvig at UBU burde implementeres i lærerutdanningen i større grad.

6 Oppsummering og konklusjon

I dette kapittelet skal jeg oppsummere hovedfunnene fra denne studien gjennom forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene mine er:

1. Hva legger lærerne i begrepet utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)?
2. Hvordan kan man hjelpe elever å bli bærekraftige medborgere?
3. Har lærerne endret undervisningen om bærekraftig utvikling etter at tematikken ble ett av de tverrfaglige temaene?

Disse tre forskningsspørsmålene belyser problemstillingen: «Hvordan forstår samfunnsfaglærere utdanning for bærekraftig utvikling og hvordan underviser de dette temaet i klasserommet?».

Gjennom denne studien har jeg funnet ut at lærere forstår UBU på ulike måter. På den ene siden forteller informantene mine at kunnskap er viktig for å forstå kompleksiteten av begrepet og vite hvordan man kan overføre kunnskapen til eget liv. På en annen side mener flere av informantene at det viktigste innenfor UBU er å lære elever kompetanser og ferdigheter innenfor temaet, slik at de kan ta ansvarlige valg og gjøre verden mer bærekraftig i fremtiden. Derimot er det en felles enighet blant informantene om at UBU skal bidra til bevisste holdninger hos elevene om bærekraft. Dette bekreftes også av Sinnes, som påpeker at elever trenger begge disse aspektene innenfor UBU og at kunnskap er nødvendig for å kunne lære seg sentrale kompetanser og ferdigheter (Sinnes, 2015).

Et av hovedfunnene for denne studien er at dimensjonene som forklarer hva som legges i bærekraftig utvikling, tolkes ulikt. Det er svært overraskende at det bare er en av fem som kan forklare disse uten videre informasjon av meg. Dimensjonene, som står forklart i kjerneelementene i læreplanen for samfunnsfag i LK20, blir nevnt som et eget kompetansemål, og er det eneste kompetansemålet som eksplisitt nevner bærekraftig utvikling, som vil si at alle lærere skal undervise og vurdere ut fra dette. Jeg ser på det som sentralt at selv om lærerne kjenner til overlappingsmodellen som blant annet FN bruker som en forklaring på bærekraftig utvikling, er det flere av informantene som ikke bruker dette i undervisning. Dette kan tyde på at lærerne i svært ulik grad forholder seg til de ulike delene av læreplanen i sin hverdag, og har varierende innsikt i LK20. Hva dette kan komme av, har ikke denne studien grunnlag for å bekrefte, men flere informanter forteller om kompleksiteten av begrepet og at det derfor er vanskelig å vite hva som skal vektlegges i undervisning.

Selv om lærerne i stor grad ser ulikt på hva som legges i begrepet, i forhold til blant annet dimensjonene, vektlegger de det de synes er viktigst, og hvordan de selv forstår begrepet, i undervisningen. Når begrepet er så komplekst – så er det kanskje ikke så overraskende med ulike tolkninger.

Det neste forskningsspørsmålet i denne studien var å se på hvordan lærere hjelper elevene å utvikle sitt miljømedborgerskap. Gjennom teorien og drøftingen har jeg sett på hvordan handlingskompetanse spiller en sentral rolle innenfor miljømedborgerskap. Å utvikle handlingskompetanse beskriver Sinnes (2015) som det ultimate målet med utdanningen. Informantene i denne studien peker også på denne kompetansen som svært sentral. Det kommer frem at lærerne synes det er viktig å jobbe med holdninger og refleksjoner til temaet, og synliggjøre handlingsmuligheter og handlingskompetanse for elevene. Til tross for at det belyses som en utfordring å få elever til å forstå hva de kan gjøre for å bidra, mener lærerne at dette er viktig å trene på sammen med elevene.

Gjennom studien til Lien (2018) har man sett hvordan elever utvikler et miljømedborgerskap når de får en praktisk tilnærming til UBU. Dette bekrefter også flere av lærerne, som forteller at de ofte bruker andre aktører eller nærmiljøet som en annen arena for en praktisk undervisning. Et annet sentralt funn er at lærerne tar utgangspunkt i dagsaktuelle temaer for å lettere visualisere for elevene hvordan det påvirker deres liv, og hvordan de kan bidra til en mer bærekraftig utvikling. For å oppnå handlingskompetanse, skriver Sinnes (2020) at elever må se handlingsmuligheter og problemløsning, og kunne trene på ulike situasjoner hvor man utøver handlingskompetanse.

Mogensen og Schnack (2010) presenterer handlingskompetanse som et dannelsesideal og at denne kompetansen tilegnes fra menneskers erfaringer, personlighet og utdanning. Lærerne i min studie opplever det som til dels utfordrende å jobbe med elevenes holdninger og erfaringer fra hjemmet, fordi de kan være vanskelig å endre på. Det kommer også frem at engasjement er en viktig faktor for å utvikle handlingskompetanse, men lærerne synes det er en vanskelig balansegang mellom å engasjere og hindre de ved at de ikke ser hensikten eller rollen sin i samfunnet. Også Klafki (2011) argumenterer for at skolen skal bidra til en kritisk danning som gjør elevene i stand til å utforske, og fremhever egenskaper som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som viktig for et dannet menneske. Informantene påpeker også viktigheten av å danne elever som er kritiske til å ta egne meninger. Lærerne mener at man skal peke elever i riktig retning og være rollemodeller, slik

at elevene skaper grunnlag til å tenke kritisk, innta perspektiver og ta ansvarlige valg i samfunnet.

Flere av informantene forteller at de har jobbet med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema lenge før LK20 trådte i kraft. For at dette resultatet skulle vært enda mer verifisert, skulle jeg hatt flere lærere som har jobbet lengre i skolen. Tre av fem informanter har jobbet under 6 år i skolen, men de kan allikevel fortelle at også disse har sett en endring hos andre lærere. Informantene som har jobbet i skolen lenge, kan på en annen side fortelle at for dem har bærekraftig utvikling kommet gradvis som et tverrfaglig tema gjennom årene, og at dette derfor ikke ble en brå overgang etter LK20. De kan allikevel fortelle om at lærere slipper mer opp på fagene sine og jobber mer tverrfaglig etter LK20 ble implementert. Gjennom LK20 blir lærere mer tvunget til å jobbe tverrfaglig enn man ble gjennom LK06, og informantene kan fortelle at dette gjøres i større grad enn tidligere. Lærerne ser på tverrfaglighet som et viktig element for å kunne hjelpe elevene å forstå bærekraftig utvikling. Som ett av de tre tverrfaglige temaene er det viktig å jobbe med bærekraftig utvikling på tvers av fag for at elevene skal se helheten i det komplekse begrepet. Elevene vil få muligheten til å kunne se på det gjennom ulike perspektiver og dimensjoner.

For å kunne svare på hele problemstillingen, er jeg også nødt til å se på hvordan lærere faktisk underviser i temaet, og om undervisning har en sammenheng med begrepsforståelsen. Sinnes' (2015) undervisningstilnæringer har vært sentrale for denne oppgaven, og vært et verktøy for å se hvordan lærere jobber med UBU. Lærerne nevner selv at de ofte bruker innhenting av informasjon som metode i klasserommet, men i studien kommer det også frem at flere bruker tid på ekskursionsjoner, andre aktører og skolen som en læringsarena, som belyser en mer praktisk tilnærming og undervisning *i* eller *som* bærekraftig utvikling.

Informantene forteller innledningsvis i intervjuet at det er å lære elevene praktiske kompetanser som å ta valg og leve mer bærekraftig i fremtiden, som er hensikten med UBU, og det de vektlegger som viktigst i undervisningen. Derfor kan man stille spørsmålsteget når det også kommer frem at de ikke alltid får til å jobbe så praktisk som de kanskje ønsker. Her er informantene svært delt hvor man ser at noen bruker nærmiljøet og andre aktører mer enn andre.

Et funn jeg syntes var svært interessant rundt bruk av nærmiljø i undervisningen, er at de som ikke bruker nærmiljøet samsvarer med de som bruker FNs bærekraftsmål. To av informantene nevner nemlig FNs bærekraftsmål som utgangspunkt for undervisning, mens det også kommer

frem at de andre ikke liker å bruke målene fordi det er vanskelig å knytte det nært nok til at elevene forstår og relaterer til egen hverdag. Dette er ikke noe jeg kan hverken avkrefte eller bekrefte i denne studien, da dette kun blir antakelser.

Det ser ut til at lærerne jobber stort sett tverrfaglig med temaet, og bruker det kontinuerlig i undervisning og nevner bærekraftig utvikling der det er relevant for å skape en helhet og sammenheng for elevene. Informantene selv mener at de største endringene etter LK20 handler om at UBU i større grad gjennomsyrrer undervisningen. Det vil si at bærekraftig utvikling som tema er mer forstått som et tema som skal komme oftere i undervisning, og ikke bare gjennom prosjektuker eller bolker, uten at det tas opp igjen senere.

I retningslinjene for utformingen av LK20 forstås dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskaper og skaffe seg en varig forståelse for begreper og sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Dybdelæring er et nytt element for LK20, og informantene mener at for å gi elever dybdelæring innenfor UBU så må elevene se at det er sammensatt og handler om flere nivåer i samfunnet. Dybdelæring kommer av å jobbe med et tema og se flere perspektiver enn hva som først blir presentert.

Et annet sentralt funn i denne studien er at det kan se ut til at det er mangel på kompetanse hos lærere på feltet, fordi de tolker begreper og læreplanen svært ulikt. Dette kan komme av at det kun er tre år siden implementeringen av de nye læreplanene, og lærerne ikke har fått satt seg grundig nok inn i dem. Dette er antakelser og ikke noe studien bekrefter, siden lærerne ikke har fått svart på konkrete spørsmål om dette.

Denne studien har noen sentrale svakheter og styrker. For det første har jeg kun to lærere som har jobbet mer enn seks år i skolen, og dette kan være en svakhet når jeg har sett på endringer i undervisningsmetoder fra LK06 til LK20. I tillegg har studien bare basert seg på intervjuer av samfunnsfaglærere og dette kan være noe snevert når kommer til det tverrfaglige aspektet. På en annen side styrker det studien at jeg har fem informanter, slik at jeg får se en god bredde samt dybde blant svarene fra informantene.

6.1 Videre forskning

Tidligere i denne oppgaven viste jeg til Nelson Mandelas sitat om hvordan utdanning kan være et våpen for å endre verden. For at man skal kunne gjøre dette kreves det at skolen utvikler seg og legger til rette for at elevene får kunnskap og kompetanse til å gjøre en forskjell i samfunnet og verden. Ved en senere anledning kunne det vært interessant å se på

hvordan utviklingen i undervisningen vil være når lærere har blitt bedre kjent med LK20. At det bare har gått tre år siden implementeringen av LK20, kan være en faktor for denne studien fordi lærere ikke har satt seg grundig nok inn i den nye læreplanen. I tillegg kan det være spennende å høre hva om lærere sier de kjenner på mangel av kompetanse innenfor UBU.

7 Litteraturliste

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*.

Universitetsforlaget.

Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research* 21:3, 390-402.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>

FN-sambandet. (2021, 28.oktober). *Bærekraftig utvikling*. FN-sambandet. Hentet 9.januar 2023 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

FN-sambandet. (2023, 4.april). *FNs bærekraftsmål*. FN-sambandet. Hentet 19.april 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203-211. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/097340821000400207>

Giddings, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10(4), 187-196.

<https://doi.org/10.1002/sd.199>

Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/00958964.1987.9943482>

Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En idé om rettferdighet*.

Universitetsforlaget.

Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008) Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development, *Journal of Curriculum Studies*, 40:1, 1-21,

<https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

Klafki, W. (2011). *Dannelsese teori og didaktikk – nye studier*. Klim.

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

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet 18.april 2023 fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_f_ or_ubu.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. Hentet 12.april 2023 fra <https://www.udir.no/k106/saf1-03>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 12.april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 21.februar 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet 26.april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 10.mars 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.

Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd? I Aasætre, J. & Cruickshank, J. (red.). (2020). *Innføring i miljø- og ressursgeografi*. (s.141-161). Fagbokforlaget.

Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.april 2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=1>

Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16 (1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>

- Naturfagssenteret. (2010). *Læreplananalyse – utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet 25.april 2023 fra <https://www.natursekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=2090227>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fagfornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i Fagfornyelsen. I M, Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (s.30-49). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ratcliffe, S. (red.). (2018). *Oxford Essential Quotations*. Oxford Reference. Hentet 22.mars 2023 fra <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780191843730.001.0001/q-oro-ed5-00007046?rskey=w5245P&result=2441>
- Sandås, A. & Isnes, A. (2015). *KIMEN 1/15: Utdanning for bærekraftig utvikling*. Naturfagssenteret. Hentet 14.april 2023 fra https://www.naturfagssenteret.no/c2058927/tidsskrift_nummer/vis.html?tid=2124021
- Sinnes, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A.T. (2020). *Action takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal Akademisk.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskapning i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. I J. Bakken & E. Oxfeldt (red.). *Åpne dører mot verden: Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier*. (s.216-231). <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2015). Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplan i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 3-18. <http://doi.org/10.7577/njcie.2440>

Trædal, L. F. (2021). Et politisk økologisk perspektiv på bærekraft i Fagfornyelsen. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis. Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen*. (s.265-287). Dreyers Forlag.

UNCED. (1992). *Agenda 21*. Hentet 09.januar 2023 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet 24.april 2023 fra https://www.miljolare.no/info/Barekraftig_utvikl_rapp.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Erfaringer og vurdering eksamen 2013*. Hentet 25.april 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Erfaringer-og-vurderinger-av-eksamen-2013/6-Reviderte-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. Hentet 25.april 2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191-198.

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden Norsk Forlag.

8 Vedlegg

Her ligger de to vedleggende til masteroppgaven. Intervjuguiden og informasjon- og samtykkeskriv til informantene.

8.1 Vedlegg 1: Intervjuguide

Introduksjon til kandidat

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du jobbet i skolen?
3. Hvilken utdanning har du?
4. Har du undervist om bærekraftig utvikling tidligere?
 - Hvis ja – hvor lenge

Begrepsavklaring

5. Hva legger du i begrepet Utdanning for Bærekraftig Utvikling (UBU)?
6. Hva synes du er det viktigste innen UBU?
7. Har dette forandret seg siden LK20 ble innført?
8. Kan du tenke deg områder hvor UBU kan ha blitt kritisert?
(normativt, ledende ...)

Undervisning i bærekraftig utvikling

Det eneste kompetansemålet som beskriver de ulike dimensjonene:

«beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn» (Kompetansemål etter 10.trinn)

9. Hvordan forstår du disse dimensjonene?
10. Inkluderer du alle tre dimensjonene når du underviser i UBU?
 - Hvis ja – på hvilken måte?
 - Hvis nei – hvorfor ikke?
11. Hvordan underviser du bærekraftig utvikling? Og hvilke metoder bruker du i klasserommet? Hva vektlegger du?
 - Hvilke temaer er de viktigste?
 - Hvilket nivå fokuserer du undervisningen på? (globalt, nasjonalt eller lokalt?)
 - Bruker du dagsaktuelle temaer i din undervisning?
12. Hva legger du i undervisning om, for, i eller som bærekraftig utvikling? Hvilke vil du si du bruker?
13. Synes du det er viktig å hjelpe elever med å bli bærekraftige medborgere?

- Hvis ja - Hvordan jobber du for å hjelpe elever med å bli bærekraftige medborgere?
- Hvis nei – hvorfor ikke?

«...elevene utvikler både historiebevissthet og handlingskompetanse ved å forstå seg selv med en fortid, nåtid og framtid» (Kjerneelementer i samfunnsfag)

14.Hvordan kan man gi elever handlingskompetanse?

15.Hva synes du er mest utfordrende knyttet til det å undervise i bærekraftig utvikling?

Bærekraftig utvikling i fagfornyelsen:

16.Har undervisningen din forandret seg siden LK20 ble innført og bærekraftig utvikling ble et tverrfaglig tema? I form av både metoder i klasserommet, arbeidsmåter, fokusområder eller andre ting.

- Hvis ja – hvordan?
- Hvis nei – hvorfor ikke?

17.Dybdeløring og kritisk tenkning er to elementer som har fått stor plass i LK20. Hvordan bruker du disse elementene for at elevene skal få størst utbytte innenfor temaet bærekraftig utvikling?

18.Sammenlignet med den forrige læreplanen, ser du noen forskjeller? Hva er de største forskjellene? (Tverrfaglig, kjerneelementer, kompetansemål og dybdeløring)

19.Hvilke utfordringer står du ovenfor når du vil undervise i UBU etter LK20? (dybdeløring, tverrfaglighet, samarbeid med andre fag/lærere? Mer rom til elever, kritisk tenkning og kjerneelementer).

Annet:

20.Noe annet du vil tilføye:

8.2 Vedlegg 2: Informasjon- og samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Utdanning for bærekraftig utvikling

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hva lærere legger i begrepet Utdanning for Bærekraftig Utvikling, om dette har forandret seg siden fagfornyelsen i 2020. Videre skal forskningen også si noe om hvordan man kan undervise i dette temaet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne masteroppgaven går ut på å finne ut hvordan samfunnsfaglærere underviser bærekraftig utvikling og hva de synes om implementeringen av dette tverrfaglige temaet i LK20. I denne forskningen ønsker jeg å se på om lærere har endret sin undervisningsmetode etter den nye læreplanen ble iverksatt i 2020, eller om undervisningen foregår på samme måte som tidligere. Videre ønsker jeg å se på hva lærere legger i det komplekse begrepet *utdanning for bærekraftig utvikling*. Dette skal jeg se på gjennom problemstillingen: *hvordan forstår lærere bærekraftig utvikling og hvordan underviser de dette teamet på ungdomstrinnet?* For å avgrense tematikken og gå mer i dybden på problemstillingen skal jeg se på disse tre forskningsspørsmålene:

1. Hva legger lærerne i begrepet bærekraftig utvikling?
2. Har lærere endret undervisningen om bærekraftig utvikling etter at tematikken ble ett av de tverrfaglige temaene?
3. Hvordan legger lærerne opp undervisningen for at elevene skal bli bærekraftige medborgere (jmf. LK20)?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Om du takker ja, vil du være en av fem lærere som vil bli intervjuet i denne forskningen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at jeg foretar et intervju av deg for å finne ut hvordan du forstår begrepet *bærekraftig utvikling* og hvordan du underviser i temaet. Intervjuet vil inneholde spørsmål som hvor lenge du har undervist i skolen, hvor gammel du er, og om du har undervist om bærekraftig utvikling. Jeg vil også gå litt mer i dybden på

hvordan du har undervist i bærekraftig utvikling, samt hvordan du forstår og vektlegger begrepet. Du vil også få spørsmål om du har forandret undervisningen etter implementeringen av LK20. Jeg vil bruke Nettskjema-diktafon mobilapp for å foreta lydopptak og opptakene vil bli sendt til Nettskjema og lagret der.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg som student som vil ha tilgang til deres svar. For at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil jeg erstatte navn og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opptakene vil bli lagret inne hos Nettskjema og vil umiddelbart bli kryptert slik at man ikke kan lytte til opptak i mobilappen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2022. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Dette vil bli gjort ved at arket med navn og kontaktopplysninger vil bli makulert og opptaket vil slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved student Ingebjørg Lillesveen eller veileder Jørgen Klein.
- Vårt personvernombud: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no, Høgskolen i

Innlandet.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jørgen Klein
(Forsker/veileder)

Ingebjørg Lillesveen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Utdanning for bærekraftig utvikling og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at Ingebjørg Lillesveen kan bruke opplysninger jeg gir til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)