

Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

Bjørn-Erik Pritzlaff Hansen

Masteroppgave

Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

Sustainable development in social studies

MGLU 5-10 2017-2022

2022

Forord

Brått så var man ferdigutdannet lærer, og jeg vil først og fremst takke mine gode medstudenter og klassekamerater for fem innholdsrike og fine år. Dere har gjort skolegangen morsommere!

Og de jeg takker spesielt med tanke på den støtten og oppmuntringen jeg har fått gjennom masterskrivingen er Sunniva min gode forlovede, hverdagen med master hadde vært mye tyngre uten deg. Også vil jeg rette en stor takk til mamma og pappa som har hatt forståelse for at det jeg har gjort her har vært vanskelig, og uansett så har de hatt troen på at jeg kom til å klare det til slutt.

Jeg vil også rette en takk til en god venn som har vært ved min side til siste ord, Simen! Ingen av oss hadde greid dette uten hverandre som støtte, men også som uromoment. Sammen holdt vi moralen oppe. Takk til Bridges også, som har bidratt med forskning og møter som har vært veldig nyttig for meg og min masteroppgave.

Men mest av alt vil jeg takke den fantastiske veilederen min! Jill Tove du har virkelig vært til stor hjelp, og uten dine gode tilbakemeldinger og din konstruktive kritikk, så hadde jeg garantert ikke greid det her. Du er usedvanlig dyktig både som veileder og lærer. Igjen tusen takk for all hjelp.

Innhold

Innhold

INNHOOLD	5
NORSK SAMMENDRAG	9
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	10
1. INNLEDNING	11
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	11
1.2 PROBLEMSTILLING OG UNDERSPØRSMÅL	12
1.3 AVGRENSNING OG STRUKTURERING.....	12
2. BAKGRUNN.....	14
2.1 LÆREPLANVERK FREM TIL I DAG	14
2.1.1 <i>Normalplanen for landfolkeskolen 1922</i>	14
2.1.2 <i>Normalplanen for landsfolkeskolen 1939</i>	14
2.1.3 <i>Forsøksplanen 1960</i>	15
2.1.4 <i>Mønsterplan for grunnskolen 1974</i>	15
2.1.5 <i>Mønsterplanen 1987</i>	16
2.1.6 <i>Læreplan 1997</i>	16
2.1.7 <i>Kunnskapsløftet 2006</i>	17
2.1.8 <i>Kunnskapsløftet 2020</i>	17
2.2 BÆREKRAFTIG UTVIKLING	19
2.2.1 <i>Dimensjoner av bærekraftig utvikling</i>	20
2.3 UTDANNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING	21
2.3.1 <i>Faglig oppdatert kunnskap</i>	22
2.3.2 <i>Tverrfaglighet</i>	23
2.3.3 <i>Kunnskapen må knyttes til elevens kontekst</i>	24

2.3.4	<i>Kompetanser for en bærekraftig framtid</i>	25
2.3.5	<i>Skolen som en arena for å lære og leve bærekraftig</i>	27
2.3.6	<i>Bærekraftig utvikling i samfunnsfag</i>	27
3.	TEORI	29
3.1	DANNELSE.....	29
3.1.1	<i>Kategorial danning Wolfgang Klafki</i>	29
3.1.2	<i>Formale danningsteorier</i>	30
3.1.3	<i>Materiale danningsteorier</i>	30
3.1.4	<i>Sammensveisngen av formal og material</i>	31
3.1.5	<i>Epokale nøkkelspørsmål</i>	32
3.1.6	<i>Eksempler</i>	34
3.2	KRITISK TENKNING.....	36
3.2.1	<i>Kritisk tenking i samfunnsfag</i>	36
3.2.2	<i>Kritisk tenkning og bærekraftig utvikling</i>	37
3.2.3	<i>Kritisk tenkning og dannelse</i>	39
3.3	VYGOTSKY.....	40
3.3.1	<i>Internalisering og automatisering</i>	41
3.3.2	<i>Sosiokulturell læringsteori</i>	43
3.3.3	<i>Den proksimale utviklingssonen</i>	44
4.	METODE	46
4.1	VALG AV METODE	46
4.2	BESKRIVELSE AV DATAINNSAMLING	48
4.3	DATAANALYSE.....	50
4.4	RELIABILITET OG VALIDITET	51

4.5	GENERALISERBARHET OG OVERFØRBARHET	54
4.6	ETISKE VURDERING.....	55
5.	FUNN OG DISKUSJON.....	56
5.1	HVA ER BÆREKRAFTIG UTVIKLING I SAMFUNNSFAG	56
5.2	HVORDAN BIDRAR UTDANNING I BÆREKRAFTIG UTVIKLING TIL HANDLINGSKOMPETANSE....	61
5.3	HVORDAN BIDRAR UNDERVISNINGSMETODE OG INNHOLD TIL DANNING OG KRITISK TENKING	66
6.	KONKLUSJON.....	77
	LITTERATURLISTE	80
7.	VEDLEGG.....	85
7.1	VEDLEGG 1 (INTERVJUGUIDE).....	85
7.2	INTERVJUGIDE LÆRERE – FELLES DEL.....	85
7.3	INTERVJUGIDE LÆRERE – INDIVIDUELL DEL.....	86
7.4	VEDLEGG 2 (SAMTYKKEERKLÆRING)	87
7.4.1	<i>Formål</i>	88
7.4.2	<i>Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?</i>	88
7.4.3	<i>Hvorfor får du spørsmål om å delta?.....</i>	89
7.4.4	<i>Hva innebærer det for deg å delta?</i>	89
7.4.5	<i>Det er frivillig å delta.....</i>	89
7.4.6	<i>Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger.....</i>	89
7.4.7	<i>Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?</i>	90
7.4.8	<i>Dine rettigheter</i>	90
7.4.9	<i>Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?.....</i>	90
7.4.10	<i>Hvor kan jeg finne ut mer?</i>	91
7.5	VEDLEGG 3 (SPØRREUNDERSØKELSE).....	92
7.6	VEDLEGG 4 (INFOSKRIV PERSONELIG).....	102

7.6.1	<i>Informasjonsskriv i forskning</i>	102
7.6.2	<i>Hensikten med prosjektet</i>	102
7.6.3	<i>Hvordan datamaterialet skal brukes og hvordan anonymitet blir ivaretatt:</i>	103

Norsk sammendrag

I denne avhandlingen har jeg ønsket å finne ut i hvilken grad undervisningen i bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomstrinnet bidrar til danning og kritisk tenkning. Ved å fokusere mitt teorigrunnlag på den kategoriale dannelsesteorien til den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki og tanken om kritisk tenkning. Samt å se prosessen gjennom den sosiokulturelle læringsteorien har jeg dannet meg et solid grunnlag for å ta fatt på en drøfting.

Gjennom empiri innsamlingen har jeg benyttet to metoder, spørreundersøkelse og intervjuer. Ved det forklarte teorikapitlet og denne metoden har jeg gjort mine tolkninger, som danner min begrunnelse på problemstillingen min. Noe av det jeg har funnet ut er at oppmerksomheten som bærekraftig utvikling har fått den i den nye læreplanen fra 2020, er noe som gjenspeiler samfunnet. De unge har virkelig bestemt seg for å ta grep, for å få en bærekraftig fremtid.

Gjennom utdanningen i skolen skal de opparbeide seg ulike kompetanser og ferdigheter som skal hjelpe dem på veien for et bærekraftig samfunn. Skolen skal oppleves som et springbrett for elevene som skal ta sats ut i den virkelige verden, skillet mellom skolen og virkeligheten skal brytes ned. Og kunnskapsbyggingen i utdanningen skal være virkelighetsnært og nyttig for elevene.

Ved en tanke om en gjennomsyret hverdag bestående av bærekraft, skal elevene få fremtidstro, kreative evner, ny kunnskap og opparbeide seg system og kritisk tenkning. Dannelsen skjer i stor grad gjennom denne undervisningshverdagen, og elevene skal ta del i denne dannelsen selv.

Bærekraftig utvikling virker som å ha kommet for å bli i skolen og samfunnet. Men for en bærekraftig fremtid så kreves det ennå hardt arbeid, og en videre utvikling av utdanningen innenfor emnet.

Engelsk sammendrag (abstract)

In this master thesis I will investigate the cross curricular topic “sustainable development” and how this topic is taught. The cross curricular topic is part of the curriculum and is taught throughout secondary school. I have focused my research on how the cross curricular topic “sustainable development” in social studies can assist students in the process of “bildung” (education and knowledge needed to take active part in society), a hope to be more sustainable, and help students to perform critical thinking.

Throughout my research I have found that the focus on sustainable development in the curricula mirrors the youth present in today’s society. The school should also provide the knowledge and skills required to live and take sustainable choices.

When using relevant examples and differentiated methods when working with sustainable development, the students are able to acquire attitudes that promote a sustainable lifestyle and future.

In conclusion, the school’s attitude towards the cross curricular topic “sustainable development” will give the students the opportunity to develop new knowledge that can contribute to society and the environment in a positive manner for future generations.

1. Innledning

Bærekraftig utvikling har i den nye læreplanen fra 2020 blitt en av tre tverrfaglige temaer. Med denne læreplanen fikk bærekraftig utvikling en ny sentral rolle i skoleverket, og som et tverrfaglig tema skal det bære preg av bærekraft i flere fag i skolen. Så nå skal bærekraftig utvikling gjennomsyre hele læreplanen og undervisningen, sammen med de to andre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring.

I denne oppgaven skal jeg ta for meg hvordan undervisningen i bærekraftig utvikling er i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Da er problemstillingen min «hvordan bidrar undervisningen i samfunnsfag på ungdomstrinnet til kritisk tenkning og dannelse»?

1.1 Bakgrunn for studien

Siden bærekraftig utvikling er mer dagsaktuelt enn noen gang så vil jeg finne ut hva som gjøres for å skape de kritisk tenkende menneskene som kreves for å finne en løsning på de globale problemene vi står midt oppi i dag. Man kan tydelig se at skolen og læreplanverket gjenspeiler samfunnet og ser viktigheten av utdanning for bærekraft. Med den nye læreplanen så er det en satsning på en bedre framtid for de kommende generasjonene og ikke minst mennesker i verden i dag. Og med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema er det også tydelig at staten ønsker at temaet skal være i grunnen for all relevant undervisning.

Men som et tverrfaglig tema så betyr det også flere kokker, men om det blir mer søl er usikkert. Hvordan blir fordelingen av temaet og hva blir fagenes rolle i opplæringen? Her fokusere jeg dermed på samfunnsfag på ungdomstrinnet og skal prøve å komme fram til hvordan det undervises i bærekraftig utvikling.

Grunnen til at jeg tar for meg bærekraftig utvikling er fordi jeg har alltid funnet temaet spennende og interessant. Men samtidig har jeg gjennom min egen grunnskolegang opplevd at begrepet bærekraftig utvikling bare har blitt kastet ut og omhandler naturvern. Men i den nye læreplanen har jeg en teori at fokuset på bærekraftig utvikling er større enn før og folk har mer kunnskap om det enn før. At det for eksempel er flere dimensjoner av bærekraft, har for meg fram til nyere tid vært ukjent. Men hypotesen min sier som sagt at dette har forandret seg, og at elever i dag får en større kompetanse innen emnet enn det tidligere generasjoner har fått.

Hvordan er opplæringa i bærekraftig utvikling i samfunnsfag en bidragsyter til å skape kritiske mennesker, og hvordan blir identitetsbygging og danning brukt som en faktor for å skape bærekraftig utvikling? Her blir da spørsmålet også ikke bare hva slags innhold som er i undervisningen, men også hvilke metoder bruker lærere for å få det beste resultatet.

Denne forskningen blir en del av et større forskningsprosjekt som heter BRIDGES. Bridges er en gruppe med masterstudenter og forskere fra flere deler av landet. Forskningen omhandler bruken mellom utdanningen og skolen. Blant annet tverrfagligheten i skolen, og ser den gjennom de tre tverrfaglige temaene i læreplanen, deriblant bærekraftig utvikling. De har som formål med forskning og finne ut hvordan man kan utvikle, styrke og systematisere samarbeidet og virkeligheten mellom skolen og utdanningen. Forskningen ledes av Universitetet i Sørøst-Norge (USN), i samarbeid med Norges Arktiske Universitet (UiT) og Høgskolen i Innlandet (INN). Bridges er et NFR-finansiert forskningsprosjekt.

1.2 Problemstilling og underspørsmål

Problemstillingen min er som sagt «hvordan bidrar undervisningen i bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomstrinnet til dannelse og kritisk tenkning»?

Ved dette skal jeg ta for meg hvordan utdanningen i bærekraftig utvikling bidrar til handlingskompetanse? Hva mener lærere at begrepet bærekraftig utvikling er? Hvordan gjenspeiler læreplanen virkeligheten? Og hvilke metoder og hvilket innhold brukes i utdanningen for en bærekraftig utvikling? Og hva er viktigheten og utfordringene med undervisning i bærekraftig utvikling?

Dette er mine underspørsmål for oppgaven, og jeg skal gjennom drøftingsdelen prøve å finne svar på dette.

1.3 Avgrensning og strukturering

Siden temaet bærekraftig utvikling er et stort tema, så har jeg vært nødt til å avgrense det litt. Avgrensingen jeg har gjort er at jeg kun har tatt for meg bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Da har jeg minsket det fra hele skolen og ned til ungdom. Og videre valgt å kun ta for meg samfunnsfag. Men siden det er et tverrfaglig tema i skolen, så kommer man

ikke utenom å treffe innom noen andre fag. Men i all hovedsak har det blitt satt søkelys på samfunnsfag. Og spesielt i forskningen, der det kun er samfunnsfagslærere som har deltatt.

Struktureringen av oppgaven er som følger først med forside og innholdsfortegnelse, og norsk og engelsk sammendrag. Deretter med en innledende del i form av denne innledningen. Etterfulgt av et bakgrunns kapittel som tar for seg teori som er gunstig for en helhet i oppgaven og for temaet bærekraftig utvikling. Før man kommer til teorikapitlet som består av dannelsesteori, kritisk tenkningsteori og Vygotskys læringsteori den sosiokulturelle læringsteorien.

Så kommer det et kapittel der jeg snakker om metoden jeg har brukt for å samle inn empiri, og litt organiseringen av dette. Før man etter hvert kommer til funn og diskusjon som omhandler funnene jeg har gjort opp imot teorien. Og på bakgrunn av det kommer jeg med min tolkning av det jeg har funnet ut. Før avslutningsvis kommer en konklusjon hvor jeg svarer på problemstillingen min. Etter dette kommer det en litteraturliste før til slutt at vedleggene blir lagt med.

2. Bakgrunn

I kapitlet her tar jeg for meg bakgrunnsinformasjon om bærekraftig utvikling og læreplaner frem til i dag. Jeg tar også spesielt hvordan rolle emnet har i samfunnsfag, og litt didaktikk i forhold til bærekraftig utvikling. Det blir snakk om bærekraftig utvikling på et generelt plan, før det blir rettet mer inn på utdanning for bærekraftig utvikling.

2.1 Læreplanverk frem til I dag

Bærekraftig utvikling har som sagt fått en stor rolle i den nye læreplanen. Men selv om oppbygningen av denne læreplanen er ny, så er det ikke første gang det er fokus på bærekraft og naturvern i norske læreplaner. Her går jeg igjennom hva som har blitt nevnt om bærekraft i tidligere læreplaner og fram til i dag.

2.1.1 Normalplanen for landfolkeskolen 1922

Søkelyset på naturvern og miljø kommer så vidt det er fram allerede i 1922. Selv om bærekraftig utvikling ikke var et begrep på 1920-tallet så var det et slags søkelys på dyr og natur. Under naturkunnskap i normalplanen nevnes det at barnet skal få en kjærlighet til dyr og planter rundt seg, og få en kjennskap til dette. Det er også et mål at elevene skal lære seg sammenhengen mellom mennesket og naturen. I historie er det fokus på å lære om verden historie som har påvirket egen historie, samt å se på hvordan samfunnsordenen har kommet og fungerer. I geografi er søkelyset på eget land, og en viss kjennskap for geografi i andre sentrale europeiske land. (Kirke og utdanningsdepartementet, 1922)

2.1.2 Normalplanen for landsfolkeskolen 1939

I denne læreplanen har miljø og naturvern fått enda større plass enn i forgjengeren fra 1922. Der det nevnes i geografi at man skal se sammenhengen mellom geografiske forhold og mennesker, og man skal utvikle en sans for naturen.

Denne planen har også et punkt om hagearbeid der målet er at elevene blir glade i å jobbe med jord og skjønner viktigheten av den slags arbeid. Videre på naturfaget så skal elevene opparbeide seg respekt for natur og dyre liv og forstå hvordan det vokser fram og viktigheten av det. Her nevnes det som naturvern og dyrevern. Hvordan man skal verne om sin egen helse

nevnes også i dette kapitlet. Det med kropp og helse nevnes også i kroppsøvningsfaget, men med en annen ordlyd. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1939)

2.1.3 Forsøksplanen 1960

Denne planen kom som en plan om å få 9 årlig skolegang i grunnskolen. Her kommer også faget samfunnsfag på banen og inneholder de samme temaene som er i faget i dag med historie, geografi og samfunnskunnskap. Bærekraft utvikling blir ikke representert som et eget begrep ennå, men flere av målene har en bærekraftig framtoning i flere fag. I samfunnsfag så blir blant annet det nevnt at man skal utvikle toleranse for mennesker uavhengig av språk, hudfarge, tro, skikker og samfunnsordning. Demokrati forståelse og fred mellom nasjoner er også innhold i målene i samfunnsfag. Og det oppmuntres til kunnskapsbygging og fellesskap.

I naturfag sies det samme som i tidligere læreplaner om kjærlighet til dyr og plante liv, og at man ikke skal utøve unødvendig skade på disse områdene. Også her nevnes det som dyrevern og naturvern. (Forsøksrådet for skoleverket, 1960)

2.1.4 Mønsterplan for grunnskolen 1974

I denne læreplanen har miljø og naturvern kommet som et obligatorisk tema. Her vises det til viktigheten av naturen og hvordan den hjelper oss med å leve. Begreper som naturressurser og forurensning kommer tydelig frem under dette emnet. Her er det også snakk om naturen ut ifra et økonomisk ståsted, samt i form av natur og dyre vern. Ordlyden i denne læreplanen har blitt mer moderne og språklig mer lik den læreplanen vi har i dag. Valgfag har også blitt en del av denne læreplanen og eksempler på relevante valgfag i forhold til bærekrafts emnet er fiskeri, landbruk, økonomi, teknologi og samfunnsregning for å trekke frem noen.

Heimstadiære, naturfag og samfunnsfag er fag som kommer under kategorien orienteringsfag og omhandler natur og samfunnsorientering. Der heimstadiære har i oppgave å ruste elevene til å bli voksne og bli en del av samfunnet. Her er en av målene å oppfostre elevene til å bli ansvarsfulle og omsorgsfulle mennesker i møte med medmennesker.

Naturfagmålene oppsummerer en naturfaglig tilnærming til forskning. Og konsentrere seg om naturvern og miljøvern, samt å opplyse viktigheten av naturvitenskapen. Det nevnes også her mye av det samme som tidligere, men det som er verdt å trekke frem er oppmuntringen til fornuftig ressursbruk av naturrikdommene.

I samfunnsfag er toleranse og basiskunnskap til andre land, religioner og tradisjoner et stort fokus i læreplanen. Målene beskriver en sunn tankegang til demokratiet og oppfordrer til samfunnsdeltakelse og ansvarsbevissthet. Hva et samfunn er og hvordan det fungerer har også en stor del i denne læreplanen. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974)

2.1.5 Mønsterplanen 1987

Tverrfaglighet er noe som kommer som en del av denne læreplanen, blant disse emnene er det noe som heter miljøvern. I dette tverrfaglige temaet så finner vi blant annet ressurser og næringsliv, Energi, naturressurser, dyre og natur vern. Forbruk og hushold, felleskap og samfunn, levevis og miljø og med mer... Her blir dermed det lagt flere pilarer som er med som forutsetning til det som senere blir kalt bærekraftig utvikling. I tillegg til det som står under fagene til sammenlikning til bærekraftig utvikling, så har vi også et tverrfaglig tema som heter: fred og menneskerettigheter. Her knyttes internasjonal politikk inn, samfunn og etikk og fellesskap.

Og noe som er verdt å trekke inn er kapitlet «god allmenkunnskap» i læreplanen som sier mye om flere relevante ting. Her nevnes hvordan teknologien hjelper samfunnet videre utvikling, og hvilke utfordringer den stadige teknologiutviklingen har for samfunnet. Det snakkes også om utviklingsmulighetene som finnes i eget land og i verden. Viktigheten av kunnskap og utdanning blir tatt opp og hvor viktig det er at enkeltkunnskaper settes i et større perspektiv for at det skal kunne dras sammenhenger. Men kanskje mest relevant av alt er målet om at skolen bidrar til at elevene ser viktigheten av natur og miljøvern og ser sammenhengen mellom mennesker og naturen. (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987)

2.1.6 Læreplan 1997

Læreplanen fra 1997 er da man går over fra 9 årig grunnskole til 10 årig. Dette er også den læreplanen der de 7 mennesketyperne blir presentert. De er som følger: det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmendannede menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske. Her var det en tanke om at man skulle utdanne elevene gjennom disse og til slutt ende opp med det integrerte mennesket.

I L97 så nevnes også for første gang i en læreplan begrepet bærekraftig utvikling. Men det er fortsatt en mangel på noe konkret beskrivelse av hva begrepet betyr. Men til tross for noen definisjon så settes sosiale, økonomiske og miljømessige forhold til sammenhengende.

Både i læreplanmålene for fag og i generell del så er målet kort oppsummert å kunne reflektere over måter å bedre miljøet. Og at ressursene må forvaltes på en bærekraftig måte. Og på grunn av tidligere overforbruk skaper fattigdom som igjen fører til dårligere sosiale forhold. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996)

2.1.7 Kunnskapsløftet 2006

Læreplanen fra 2006 bygger videre på flere av tankene fra L97, men er mer kritisk til tidligere forvaltning av kloden og naturen. Og man skal ifølge læringsmålene kunne se og peke på eksempler der mennesker har overbrukt ressurser og hvordan det har påvirket naturen i området. Og man skal kunne komme med tiltak til å verne om naturinteressene til fremtidige generasjoner.

Det er fortsatt et søkelys på bærekraft i denne læreplanen. Men emnet blir undergravet blant andre emner i fagene, i samfunnsfag er mye av ansvarsområde på å drøfte hvilke premisser som skal til for å utøve bærekraftig utvikling. Og gjennom den refleksjonen skal man snakke om hvordan mennesker og samfunnet bruker eller overforbruker ressurser.

Som i de andre læreplanene tidligere er det snakk om respekt for naturen og hvordan naturen- det sosiale og økonomi henger sammen. Hvordan forvaltningen av ressurser bidrar til miljøproblematikk, og fattigdom. Det meste av emnet blir dekket i naturfag og samfunnsfag. (Kunnskapsdepartementet, 2006)

2.1.8 Kunnskapsløftet 2020

I lk20 så henger respekt for naturen og at skolen skal oppmuntre til naturglede og miljøbevissthet igjen fra lk06. Men som sagt så har begrepet bærekraftig utvikling blitt en mye mer sentral del av læreplanen. Og siden det nå er et tverrfaglig tema så kan det ikke pakkes inn i som isolerte temaer i faget lenger. Tidligere så har bærekraftig utvikling kunne blitt nedprioritert som emnet grunnet tenkelige grunner som lite interesse, og læreren eller skolen kunne styre i hvilken grad det skulle gjennomgås, akkurat som alle andre temaer. Ja de skulle

gjennom visse læringsmål som, men utover det så var det lærerstyrt hvor mye det skulle undervises om.

Forskjellen i den nye læreplanen er at emnet om bærekraft skal gjennomsyre hele opplæringen. Det skal trekkes inn der det er naturlig, og man skal utføre tverrfaglige opplegg som støtter under temaet. Viktigheten av læren om bærekraft har nådd et toppunkt i form av størrelse og nøyaktighet i denne læreplanen, men om det hjelper til å skape et mer bærekraftig samfunn gjenstår å se. Men forutsetningen til å få det til har aldri vært større enn nå i form av kvantiteten av emnet i læreplanen.

Undervisningen i bærekraftig utvikling har mål om å skape mennesker som tenker og handler etisk og ansvarlig overfor naturen og jorden vi bor på. Elevene skal få en forståelse av at hvert enkelt sine valg og handlinger har en betydning, og for å kunne være best rustet til å møte de menneskeskapte problemene vi har i dag, trenger elevene kompetansen til å handle bærekraftig og miljøbevisst. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

Poenget med fagfornyelsen var å fornye skolen og fagene etter de sentrale samfunnsendringene, dette ble satt i gang gjennom at Ludvigsen utvalget satt seg ned og formet en ny læreplan. Hovedfokuset i forkant av formingen av denne læreplanen var å finne ut hvilke kompetanser framtidens elever trengte for å kunne håndtere samfunnsproblemer som finnes. Dannelse ble dermed en ting som skulle bli mer sentralt i skolehverdagen. Det tok med seg at læreplanen fikk en overordnet del som inneholder verdiene og prinsippene, samt kjerneelementene i skolen. Dette skal da telle like mye som kompetansemålene i de enkelte fagene. (Klein, 2020, s. 8)

I fagfornyelsen er det også lagt vekt på dybdelæring, man skal gå i dybden framfor overflateundervisning der man skal vite litt om mye. Lærere har fått beskjed om at man skal ta seg tid og passe på at man har med seg alle til enhver tid uavhengig tidsbruken. Selvfølgelig innenfor rimelighetens grenser. Dybdelæring i overordnet del (2017) sier

Elevene skal få tid til å utforske dybden i ulike fagområder. Å gi rom for dybdelæring forutsetter at skolen tar hensyn til at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon. Det krever kunnskap om hvordan elever lærer, hva de kan fra før, og forutsetter tett oppfølging av den enkelte. Elever som opplever mestring, motiveres til å bli mer utholdende og selvstendige. (3. avsnitt under 3.2 undervisning og tilpasset opplæring)

Og selv om dette er en tanke som høres veldig fin ut. Kan det fortsatt by på problemer i form av tidsbruk, og hva man skal igjennom. Fordi uansett hva læreplanverket sier om dybdelæring, så skal elever opp til eksamen og da skal dem ha vært igjennom alt. Så om dybdelæring er for optimistisk, så gjenstår det å se.

2.2 Bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraftig utvikling fikk først internasjonal oppmerksomhet gjennom rapporten «vår felles framtid» fra Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling i 1987. Denne kommisjonen har i etterkant fått navnet Brundtlands kommisjonen etter dens tidligere leder Gro Harlem Brundtland. (Forente Nasjoner, 2021)

I rapporten Vår Felles Framtid beskrives bærekraftig utvikling som «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 42)

Å kunne tilfredsstillе alle menneskelige behov og forventninger er hovedmålet for bærekraftig utvikling. Mange av menneskene på jorden som lever i utviklingsland får ikke dekket sine grunnbehov som mat, vann, klær og husrom. Og selv de aller fattigste har forventninger om et bedre liv langt forbi grunnbehovene. Når fattigdom og urettferdighet finnes i den grad det gjør så er man også mer utsatt for katastrofer i alle former. Så bærekraftig utvikling skal bidra til at alle i verden skal få dekket sine grunnleggende behov, samt å få muligheten til å tilfredsstillе sin forventning om et bedre liv.

Men selv om mange mennesker ikke får dekket grunnbehovene sine, er det mange av oss som lever et liv langt over klodens geologiske bæreevne. For eksempel bruken våres av ikke fornybare energikilder som olje og gass. En bærekraftig utvikling omhandler at husholdningen må endres til et bærekraftig forbruk som alle kan oppnå. Videre så må samfunnene dekke menneskelige behov gjennom å øke produktiviteten og sikre like muligheter for alle. (World Commission on Environment and Development, 1987, s. 42–43)

Definisjonen til Brundtlands kommisjonen har blitt omdiskutert opp gjennom tiden. Diskusjonene omfatter ofte om denne definisjonen dekker begrepet bra nok og om denne definisjonen er godt nok grunnlag for å styre verden i en mer bærekraftig retning. Og selv om

begrepet har utviklet seg mye siden 1987 og fått mer betydning i følge av samfunnets utvikling, så er det fortsatt denne definisjonen som står som grunnsteinen til bærekraftig utvikling. (Sinnes, 2021)

2.2.1 Dimensjoner av bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling har tre ulike dimensjoner. Disse dimensjonene er klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. Og det er det sammensatte produktet av dette som vil si at det utøves bærekraftig utvikling.

Klima og miljø dimensjonen handler om at verden står ovenfor en klimakrise på grunn av høyt co2 utslipp. På grunn av utslippene så blir drivhuseffekten forsterket, som videre fører til global oppvarming og klimaendringer. På grunn av oppvarmingen blir økosystemer ødelagt og vi er mer utsatt for ekstrem vær. Og gjennom dette kan det ende opp med at vann, jord og andre ressurser blir en mangelvare. Dette påvirker dermed de fattigste landene mest på grunn av de er ikke like rustet for naturkatastrofer og har ikke like mange ressurser. Og siden den største skylden for klimakrisen kan legges på de rike landene så betyr det at alle må samarbeide for å få til en endring og ikke bare de som blir hardest rammet. (Forente Nasjoner, 2021)

Økonomi dimensjonen av bærekraftig utvikling handler om økonomisk trygghet for mennesker og samfunnet. I verden i dag er det store forskjeller på rike og fattige. Med disse forskjellene så legges det grunn for konflikter og politiske opprør som igjen truer muligheten for en bærekraftig utvikling. En økonomisk vekst for alle land er viktig, men spesielt for de fattigste landene. Dette fordi det bidrar til å skape flere arbeidsplasser og setter dermed flere folk i arbeid som betyr at man kan ta mer skatter for å bygge opp offentlige sektorer som sykehus og skoler som er viktig for en økende vekst for økonomien, men også velferden. Noe av utfordringen med denne dimensjonen av bærekraft er at økonomien skal være innenfor naturens tålegrense samt ta hensyn til sosiale forhold. Med tanke på denne dimensjonen så er ting som truer for eksempel korrupsjon og mangler på ressurser. Også hvis alle land skulle hatt den økonomien som Norge har så hadde disse landene også muligens presset jordens tålegrense enda mer. (Forente Nasjoner, 2021)

Den sosiale dimensjonen av bærekraft går ut på at alle mennesker skal ha et rettferdig og godt liv Her står menneskerettene og menneskelig utvikling sentralt for å få gjennomført dette. Som menneske skal du da ha mulighet til å påvirke ditt eget liv og ditt samfunn. Tjenester som tilbyr utdanning, helsetjenester og anstendig arbeid er viktig her for å kunne bevare en sosial

utvikling. Befolkningsøkningen er et faktum. Med flere folk så betyr det at tilgangen på naturressurser blir mer presset. I fattigere land blir det også født flere unger av ulike årsaker. Med en større mulighet for utdanning og bedre helsetjenester så vil de sosiale forholdene bli bedre, og befolkningsveksten vil bli mindre på grunn av større velferd. Gjennom et bredere tilbud av utdanning så vil flere få kunnskaper som kan gi flere jobber, samt få en større forståelse av hvordan verden er og hva som må gjøres. (Forente Nasjoner, 2021)

2.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

Hvis vi skal se på hvordan bærekraftig utvikling lærers bort og gjøres i skolen kommer vi ikke uten FN og bærekrafts målene. Bærekraftsmålene kom som et tiltak for å få en bedre verden i 2015. FN lanserte da 17 bærekraftsmål som omhandler alt fra om å utrydde fattigdom til god utdanning. Bærekraftsmålene har fått ros for å være mye mer demokratisk lagd enn tusenårsmålene som kom i 2000. I planleggingen av disse 17 målene, samt 169 delmål. Så var alle FNs medlemsland med, men også en del frivillige organisasjoner og sosiale bevegelser. Så igjennom disse målene har begrepet bærekraftig utvikling fått ny oppmerksomhet. (Klein, 2020)

Hvis man skal tenke på fremtiden så er utdanning i bærekraftig utvikling essensielt. Fordi enten de vil eller ikke så må dagens og fremtidens unge leve med utfordringer som ikke er skapt av dem selv. På grunn av de klimaproblemene som er skapt av mennesker så vil verden om 50 år mest sannsynlig se annerledes ut. Hvor ille det blir avhenger av hva vi mennesker i dag foretar oss. Og derfor er det viktig med så mye kunnskap som mulig innenfor emnet. Unge mennesker i dag kan mer og er mer engasjert i bærekraftig utvikling enn voksne. I en undersøkelse som ble gjort i de nordiske landene svarte 89% av undersøkelsen at de var enten bekymret eller veldig bekymret for klimaendringer. Skoleelever har flere ganger gått ut i streik for miljøet, og i 2019 gikk 40 000 unge ut i streik for klimahandling i Norge. De unge vil ha en endring nå! Og ansvaret ligger hos alle. (Sinnes, 2021, s. 44–46)

Bærekraftig utvikling i læreplanen omhandler det vi har sett tidligere med at man skal knytte en sammenheng mellom de ulike dimensjonene natur, sosialt og økonomisk. Og at man skal kunne forstå hvilke utfordringer som finnes innenfor temaet. Samt hvordan det vi gjør i dag kan få konsekvenser for fremtidige generasjoner.

Bærekraftig utvikling i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017b) sier: Gjennom arbeid med temaet 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 (Avsnitt 2, under bærekraftig utvikling)

Her trekkes det dermed lenger enn det som har blitt gjort tidligere med at elever skal opparbeide seg kompetanse til å ta ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg, og få en forståelse av hvordan vår levemåte kan få konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. Innenfor læreplanens overordnet del så skal man også få en forståelse av hvordan teknologien kan brukes til å gjøre det mer bærekraft, samtidig at det kan få en negativ reaksjon i form av forurensning, dårlige arbeidsvilkår og sosiale forhold. (Kunnskapsdepartementet, 2017b) Hvis man skal ha en bærekraftig utdanning så er det enkelte sentrale som må være på plass, de som oftest nevnes er faglig oppdatert kunnskap, tverrfaglig tilnærming til undervisningen, kunnskapen skal knyttes til elevens kontekst, vekt på ulike kompetanser utenom det rent teoretisk som for eksempel kritisk tenkning, samarbeidsevne, handlingskompetanse, kreativitet, fremtids tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og med mer. Og at skolen skal være en arena som utfører og lærer bort på en bærekraftig måte (Sinnes, 2021, s. 55). Jeg skal nå gå igjennom hver enkelt av de tilnærmingene som kreves.

2.3.1 Faglig oppdatert kunnskap

Bærekrafts diskurs er ikke noe om foregikk for flere 100 år siden som emner man for eksempel har i historie. Det kommer alltid nytt stoff og dermed så gjelder det å holde seg oppdatert. Med faglig oppdatert kunnskap så stilles det dermed krav til undervisningsmateriell som lærebøker og tekster. De skal være oppdaterte og gode informasjonskilder. Men i tillegg så er det viktig at lærerne bruker tid på å tilegne seg ny kunnskap innenfor emnet. Siden som sagt så kommer det nye informasjon hele tiden, så derfor er det viktig at lærerne leser seg på det nye som skjer innenfor feltet. Det er flere steder man kan få og informasjon fra, blant annet FN og klimarapporter, Klima og natur panelene, miljødirektoratet bare for å nevne noen (Sinnes, 2021, s. 56). Men selv om dette er en god tanke så er det ikke bærekraftig i den form

av at, bøker og utstyr koster penger. Og mange skoler i mange land har ikke mulighet til å finansiere dette økonomisk. Pluss at tilgangen til informasjon kan være svekket eller ikke til stede flere steder.

Her kommer også begrepet «antropocen» naturlig inn. Begrepet beskriver den geologiske epoken vi er nå. Selv om begrepet ennå ikke er akseptert offisielt ennå, så beskriver det perioden i geologi historien vi er i nå. Den overordna definisjonen er perioden som mennesker har satt seg selv i sentrum framfor alle andre dyrearter på kloden. Og det settes synlige spor av menneskearten. Det er et samlebegrep for menneskelige påvirkninger som er gjort som først nå begynner å få konsekvenser. Eksempler på det er det reduserte dyrebestander, global oppvarming på grunn av endring i atmosfæren og tap av biologisk mangfold. Dette er blant annet noe menneskeheten merker i dag. Mens andre arter har merket dette en god stund. (Kvamme & Sæther, 2019, s. 17–18)

2.3.2 Tverrfaglighet

Et mål i kunnskapsløftet er at undervisningen i bærekraftig utvikling skal foregå tverrfaglig. Grunnen til dette er fordi temaer som fattigdom, ressursfordeling, global oppvarming og urettferdighet ikke passer bestemt under et fag. Begrepet bærekraftig utvikling kan ikke settes i en bås som tilhører kun et fag. Derfor må begrepet og feltet jobbes med i flere fag. Dette er det nå lagt opp mulighet til i LK20. Gjennom et tverrfaglig arbeid så får ikke elevene tanken om at dette er et naturfagstema eller samfunnsfagtema. Men et helhetlig bilde av hva skolen jobber mot. (Sinnes, 2021, s. 56–57)

Gjennom et tverrfaglig arbeid med temaet så kan vi fokusere på det større bildet, og ikke bli nedsunket i emner som kolonialisme og materialisme som isolerte temaer i fag, men som en sammenheng med bærekraft. Sånn at grunnen til fattigdom og klimakrisen kom på grunn av disse hendelsene og levemåtene, og at gjennom et tverrfaglig tema så kan man knytte de sammenhengene mellom bærekraft og eksemplene. Og få et større syn på hva som er grunnen til at det er sånn det er, sånn at man kan rette det opp igjen ved å løse disse problemstillingene. (Stevenson et al., 2012, s. 372)

Vi trenger bærekraft i matematikk for å se på de økonomiske ulikhetene det er i verden, og hvordan prisen på strøm eller matvarer skal beregnes for at det skal være bærekraftig for

befolkningen. Man trenger bærekraft i norsk for å kunne lese og analysere leserinnlegg eller debatter om bærekraftig utvikling. Man trenger bærekraft i mat og helse for å kunne minske matsvinn. Også trenger man bærekraft i gym for å lære om valg som kan hjelpe deg til å ha en bærekraftig utvikling med kroppen din. Bærekraft kan trekkes inn i alt og derfor må emnet være tverrfaglig.

Men kritikk til læreplanen er at det fortsatt finnes måter der lærere og skolen kan sløyfe undervisningen i bærekraft i form av lite kreativitet eller lite tid for eksempel. Tverrfaglighet kan fort bli til flerfaglighet på grunn av lite formuleringer på hva tverrfaglighet er i læreplanen. Ja man har kanskje bærekraftig utvikling i flere fag, men igjen så mangler det en helhetsforståelse på grunn av at deler av emnet isoleres i faget. (Sinnes, 2021, s. 57)

2.3.3 Kunnskapen må knyttes til elevens kontekst

For at eleven best mulig skal forstå hva bærekraftig utvikling er så må det knyttes til noe som elevene kan relatere til. Mennesker opplever ting annerledes så for at man skal forstå noe så er det viktig at når du skal få kunnskap så må du ha en knagg å henge det på. Gjennom arbeid med bærekraftig utvikling så skal elevene få konkrete eksempler på hva bærekraftig utvikling er, hvorfor vi lærer om det og hvordan man blir mer bærekraftig. Det man lærer i skolen må være med på å bryte ned veggene som står mellom skolen og den virkelige verden, og når det gjøres så har elevene erfaringer fra skolen som hjelper dem i den virkelige verden.

Eksempler på måter man kan knytte virkeligheten inn i skolehverdagen er for eksempel å dra på utflukter til bedrifter og aktører som driver med noe innenfor bærekraftig utvikling, eller dra til steder der det er tydelige merker på fattigdom, global oppvarming og liknende. Gjennom denne måten å jobbe på får du da noe konkret å se tilbake på når du møter disse problemene i voksenlivet (Sinnes, 2021, s. 58). Men dette kan også være vanskelig i den form av at du kan bo et sted der du ikke har noen såne eksempler og dermed ikke har mulighet til å oppleve disse konkretene. I tillegg kan det være vanskelig for en lærer å imøtekomme alle elevene i deres virkelighet, og da blir det et spørsmål om lærertetthet og hvor mye tid du har som lærer. Og avhengig av hvor du bor, kommer også det hva som er relevant i din virkelighet i forhold til bærekraft.

2.3.4 Kompetanser for en bærekraftig framtid

Ulike kompetanser som kreves for å kunne utøve en bærekraftig framtid er mange, men her skal jeg gå igjennom de essensielle og mest framtreddende kompetansene.

Kreativitet: Måten man møter problemer og kommer opp med nye løsninger. For å kunne bruke teknologien til å få en mer bærekraftig verden, trengs kreative mennesker som kan finne opp nye måter og nye oppfinnelser som kan hjelpe oss. Kreativiteten i skolen skal løftes frem og det skal hylles (Sinnes, 2021, s. 60). Man må tenke utenfor boksen og komme opp med nye ideer og tanker, fordi det er den kunnskapen som man sitter med nå og tidligere som har vært med og skapt de problemene vi har i dag.

Men mine tanker om dette her er hvordan skolen skal greie å ta vare på disse kreative elevene. Når skolen i dag er en organisasjon som mer eller mindre har sin rammeplan og alle skal passe innenfor denne rammen. Gjør man ikke det kan man bli et såkalt problembarn. Alle ferdigheter bør verdsettes og utvikles. Alle mennesker passer ikke til den a4-skolen som er i dag. Blir litt som å bedømme en fisk sin evne til å klatre i tre. Så det er for meg et tenkelig problem.

Kritisk tenkning: er en kompetanse som kreves i aller høyeste grad for å kunne skape en bærekraftig framtid. Det å stille kritiske spørsmål og ønske å ha et valid svar er viktig. Når vitenskapsmenn og statsoverhoder sier noe så må man ikke stole blindt på det før man har bevis. Og også da skal man ta en vurdering på at informasjonen stemmer. Kritisk tenkning er noe som kommer opp i læreplanen under bærekraftig utvikling flere ganger, og det er ikke uten grunn. Fordi det å stille seg kritisk til uttalelser og argumenter er viktig i dagens samfunns på grunn av den florerende informasjonsbølgen som er. Man kan finne alle mulige påstander og meninger på nettet, og skal man dermed tro på alt så blir garantert mye av det feil. Derfor har skolen en stor oppgave med å lære opp elevene til å kunne tenke kritisk og ta valg som har vært igjennom en kritisk tankeprosess, fordi resultater kan fuskes med. (Sinnes, 2021, s. 60–61)

Systemforståelse: er viktig at elevene får opparbeidet seg i skolen, det betyr å kunne se ting i system. At det ikke alltid er et svar på et spørsmål, men ulike svar ut ifra hvilket standpunkt du tar. Ta for eksempel EL-biler, første tanke er at det er bærekraftig. Men hvis man ser el-bilindustrien fra en annen synsvinkel og heller ser på hvor mye ressurser det koster å lage batteriet og bilen så er det plutselig ikke så bærekraftig. Man må også tenke på hvor strømmen som lader opp bilen kommer i fra, og hvor lenge man skal ha en el-bil før det er mer

miljøvennlig enn en bensinbil. Så for å utøve systemforståelse må man reflektere over problemstillinger og akseptere at det kan være flere løsninger på problemet. Og dette er en viktig ferdighet for bærekraftig utvikling fordi mange av problemstillingene innenfor feltet er komplekse. (Sinnes, 2021, s. 61)

Kommunikasjon og samarbeid: er relevant for bærekraft fordi det befolkningsveksten er et faktum og på grunn av skadene som kommer på naturen og miljøet vil i fremtiden gjøre flere steder ubeboelig. Og på grunn av større befolkning blir man nødt til å dele mer på de ressursene som er. Så på grunn av dette blir kommunikasjon og samarbeid mellom mennesker med ulik bakgrunn en realitet i fremtiden, og for at elever skal kunne leve med dette så er det viktig at skolen lærer dem opp til å vise respekt og medmenneskelighet til andre en viktig del av opplæringen. (Sinnes, 2021, s. 62)

Fremtidstenkning og tro på fremtiden: For at undervisningen for en bærekraftig utvikling skal være av verdi, så må den gi elevene håp om at fremtiden kan bli bra og jordkloden kan reddes. Derav tro på fremtiden. Astrid Sinnes drar fram et eksempel fra egen forskning, om at det var en elev som kom til hun og sa at hun var redd for framtiden etter og hatt undervisning om global oppvarming og klima på skolen (Sinnes, 2021, s. 63). Michael Nagel beskriver denne typen læring som «læret håpløs» (Nagel, 2005) .

Så man må vise til positive ting i tillegg til de negative, for eksempel bilindustrien og at flere biler går på strøm og at strøm flere steder er fra fornybare energikilder. I tillegg til tro på framtiden så må man ha en fremtidstenkning som man kan se for seg er mer bærekraftig, og derfor bedre. (Sinnes, 2021, s. 63)

Handlingskompetanse er en sentral del av målet til utdanningen. Man lærer opp elevene til å gjøre handling av ord. Det er lett å ha tanker om hva man kan gjøre for å få det mer bærekraftig. En annen ting er å utføre disse tankene. Mye av endemålet til skolen er å skape mennesker som kan gjøre en forskjell, og utføre handlinger som endrer og forbedrer samfunnet. Da handler det om å gi elevene den kunnskapen som trengs for at elevene skal komme ut i verden og skape et nytt bærekraftig samfunn, der vaner blir forandret til det bedre, og det blir varige bærekraftige endringer. (Sinnes, 2021, s. 64–65)

Å leve godt uten overforbruk av naturressurser: Handler kort om at man må kunne leve godt, uten å gå over jordens bæreevne. Land som er velutviklet, er også land som bruker mer enn en jordklode i forbruk. Altså det økologiske fotavtrykket er for høyt for at naturressursene på

jorden skal holde en bærekraftig utvikling. Mens flere land som er såkalt utviklingsland, har et forbruk på under en jordklode. Dette er en skjevfordeling som ikke er god. Og for at jorden skal ha et godt liv, så må rike land som for eksempel Norge, senke forbruket av ressurser til et nivå som er innenfor jordens bæreevne. Og for at utviklingsland skal oppleve å bli mer velutviklet, kreves det en bedre fordeling av ressursene. Så da må man lære seg å leve godt uten overforbruk av ressurser. (Sinnes, 2021, s. 66)

2.3.5 Skolen som en arena for å lære og leve bærekraftig

For å ruste elevene på å leve og handle bærekraftig så stilles det også noen krav til skolen som en organisasjon. Der det elementære kravet er at skolen også skal være bærekraftig. Så man kan ikke bare lese i en bok og lære om bærekraftig utvikling, man må se det i praksis. Men hvis skolen drives bærekraftig så kan elevene bruke skolen som eksempel på hvordan de kan leve bærekraftige liv selv. Og da lærer man hvordan man lever bærekraftig, framfor å lære om bærekraftig utvikling.

Denne måten å drive på kalles «hel-skole-perspektivet» og handler om at både innholdt, undervisningsform er bærekraftig. Og elevene ser bærekrafts eksempel ved å se på sin egen skole og sin skolehverdag. Dette stiller krav til lærere og skoleledelsen både på bedre kompetanse, og nye ideer til skoledriften. (Sinnes, 2021, s. 67–69)

2.3.6 Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

I samfunnsfag skal søkelyset av utdanning i bærekraftig utvikling være på det å se sammenhenger. Både mellom de ulike dimensjonene av bærekraft, men også hvordan sammenheng samfunn og natur har. Videre skal samfunnsfaget ta for seg hvordan mennesker har påvirket klima og miljø. Og se sammenhengen mellom levekår, levesett og demografi henger sammen. (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

I kjerneelementene til samfunnsfag står det under bærekraftig samfunn: Elevene skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneska har dekt og dekkjer behova sine, og for korleis dei har fordelt og fordeler ressursar i ulike samfunn. Det inneber å sjå at geografisk mangfald og variasjon dannar rammer for livsgrunnlag og levekår. Elevene skal få innsikt i dei økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonane ved bærekraftig utvikling, og samanhengen mellom desse. Dei skal forstå korleis endringar i fortida har påverka dei

tre dimensjonane og dermed kor berekraftige ulike samfunn er. Elevane skal sjå at ressursbruken til menneska har hatt og har konsekvensar, og kunne vurdere handlingsalternativ for berekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå. Berekraftig utvikling i samfunnsfag 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, 2019a).

Bærekraftig utvikling som tema i samfunnsfag er underbygget av ide om å være en aktiv medborger. Som en aktiv medborger så tar du del i samfunnet og er intuitivt opptatt av hva som skjer og gjøres i samfunnet. I samfunnsfag i skolen så er mye av søkelyset på å undersøke verdensbildet og stille seg kritisk til det. Man skal gjennom undervisningen få en forståelse av hvordan vi lever livet vårt, får konsekvenser lokalt, regionalt og globalt.

I samfunnsfag skal man gjennom flere emner knyttet til bærekraftig utvikling, eksempler er demokrati og medborgerskap, samfunnskritisk tenkning, og sammenhenger mellom menneskers levesett og globale kriser man har i dag. Man skal undersøke sammenhengen mellom fattigdom, klimakrisen og ulikheter i verden mot hvordan vi lever i dag. Da skal man ta for seg både historie, geografien og samfunnskunnskapen. (Sæther, 2019, s. 97–99)

Så spesifikt for samfunnsfag i form av bærekraft. Så skal opplæringen i faget bidra til et mer bærekraftig samfunn gjennom en samfunnsfaglig tenkemåte og metoder som brukes til å skape kritisk tenkning, systemtenkning og refleksjon. Endemålet er å skape aktive medborgere som har god kunnskap til demokratiet, og hvordan valgene vi tar går utover naturens bæreevne. Det skal skapes en positiv holdning til mangfoldet, menneskerettighetene og likestilling. Undervisningen tar sted for å kunne skape et bærekraftig samfunn med mennesker som ønsker endring for å bevare naturen, og utjevne ulikheter i form av fattigdom og likestilling. (Koritzinsky, 2021, s. 122)

3. Teori

Kapittel 3 inneholder min teoretiske grunnmur for en drøfting av funnen jeg har gjort i forskningen min. Dette blir da grunnstenen for min tolkning og på bakgrunn av det som står i kapitlet her vil jeg svare på problemstillingen min. Dette kapitlet vil bestå av tre underkapitler som er om dannelse, kritisk tenkning og Vygotskys teorien innenfor skolen.

3.1 Dannelse

Dannelse betyr kort fortalt formingen av deg som person. Hvordan du oppfører deg og hva som er viktig for deg kommer fra dannelsen. Og hva som er dannelsesidealet kommer an på hvordan samfunnet du lever i er. I mange samfunn kan dannelsesidealet være at du skal være en god troende mot en religion for eksempel, mens i andre samfunn spiller det ikke noen rolle. Det er ikke en riktig måte å bli dannet på, siden det er så mange forskjellige tanker på hva som er god dannelse. Men dannelsesprosessen er din reise til å utvikle en personlighet og bli et individ.

Du blir gjerne dannet gjennom det samfunnet du lever i, og gjennom den skolegangen du har. Dannelsesbegrepet har derfor ikke et bestemt ideal, men endrer seg hele tiden ut ifra hvordan samfunnet endrer seg og hvordan nye samfunn blir bygget. (Straume, 2013, s. 17–18)

3.1.1 Kategorial dannelse Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki var en tysk didaktiker som har fått stor betydning i dannelsesdiskusjonen i Norge. Han var en del av den historisk-hermeneutiske tradisjonen i didaktikkdebatten, der han ser dannelse som en prosess hvor individets subjektive forutsetninger og erfaringer møter en ugift verden, men som uansett er kulturelt formidlet. Hans teori som er kalt kategorial dannelse tar for seg en sammenkobling av de tidligere to synspunktene på dannelse. De to sidene av dannelse kalte han de materiale dannelsesteoriene og de formale dannelsesteoriene.

Det Klafki da gjorde var å lage en variant av de to formene å se dannelse på og dermed skapte den kategoriale dannelsesteorien. Utgangspunktet hans for å bygge denne teorien var at man må se didaktikken gjennom dannelsesbegrepet og motsatt. Dette blir da som han kaller det kritisk-konstruktiv didaktikk. (Steinsholt, 2011)

3.1.2 Formale danningsteorier

Klafki deler formale danningsteorier inn i to undergrupper han kaller teorier om funksjonelle danningsteorier og teorier om metodisk danning. Der de funksjonelle teoriene har et stort søkelys på at innholdet i skolen ikke er relevant og at det handler om å forbedre de evnen eleven har fra før, og dermed blir innholdet irrelevant. Dette gjelder da både fysiske og psykiske evner, og ved å bygge opp disse så blir eleven rustet til å ta på seg nytt stoff og nye utfordringer.

Mens den metodiske danningen omhandler at mengden av stoff som finnes er uendelig så kan ikke dette brukes for å utøve danning. Og ulikt fra de funksjonelle teoriene så mener metodiske teorier at danning skjer gjennom å utvikle arbeidsmetoder og tenkemåter som er viktige for resten av individets eksistens. Så det som skiller seg fra funksjonell danning er at metodistene forkaster de såkalt iboende evnene som allerede finnes i individet.

Så Klafkis kritikk til disse to undergruppene av formal danning er at det ikke går an å utvikle en god danning uten å sette søkelys på innholdet. Og når det gjelder de funksjonelle teoriene så mener Klafki at det faller på spekulasjoner og at de evnene som disse elevene utarbeider og forbedrer også kan komme fra det inneholdte de har i undervisningen. Og til slutt konstaterer han om at det ikke finnes noen metode som funker til absolutt alt og at metode og innhold står sammen. (Straum, 2018)

3.1.3 Materiale danningsteorier

Klafki deler også de materiale danningsteoriene inn i to grupper. Danningsteoretisk objektivisme og klassisk danning. Der begge mener at innholdet er det viktigste og at det er grunnmuren for dannelse.

Danningsteoretisk objektivisme handler som sagt om innholdet og at du som individ får tilgang til samfunnets historie, kunnskap og verdier. Og at disse kunnskapene er med som dannelse i form av at du lærer historien og selv blir en del av samfunnet ved å lære de samme verdiene og kunnskapene som resten av samfunnet. Scientisme er en kjent variant av denne dannelsesteorien og Scientismen gir deg vitenskap og resultater som dermed gir grunn for

hvilke spørsmål og resonanser man skal ha. Og da får man et svar og det blir derfor det korrekte svaret.

Mens den klassiske danningen fokuserer på det klassiske og det som kan kalles klassisk skal bidra til en dannelsesprosess. For eksempel så kan norskundervisningen ha om det klassiske bildet Brudeferden i Hardanger, og dannelsen skal foregå med dette som innhold. Det som skiller de to materiale danningsteoriene er at i den klassiske så er innholdet utvalgt i forhold til relevans, mens i den danningsteoretiske objektivismen så er all kunnskap god kunnskap. I den klassiske danningen så forandrer det seg derfor i en grad ut ifra samfunnet rundt. Men det som er klassikere innenfor verk og idealer vil som oftest forbli.

Kritikken Klafki kommer med til disse to er at er først og fremst mangelen av individets forutsetninger. Og kritikken til danningsteoretiske objektivisme er at inneholdte blir objektivt og meningsløst for elevene. Og veien fram til et vitenskapelig svar blir ubetydelig og at kun svaret får verdi. Videre som kunnskapsnivået øker og det blir mer stoff så blir det mer og mer pugging og en mangel av dybdekunnskap grunnet stort kunnskapsmengde.

Mens kritikken til den klassiske danningen lyder mer som følger at det er umulig å si hva som skal få tilnavnet klassisk. Og at det som blir klassisk er sentrisk uten noe objektivitet. Og det som oppstår som klassisk er ubetinget fra en spesiell side og kun historisk for det samfunnet. Også vil ikke det klassiske åpne opp til dannelse i forhold til naturvern og demokrati ettersom tiden går. (Straum, 2018)

3.1.4 Sammensveisngen av formal og material

Klafki mener at det ikke er riktig å kun se på den kategoriale dannelsesstenkingen som en sammenføyning av materiale byggeklosser på den ene siden og formale og åndelige byggeklosser på den andre. Men heller en helhetlig tanke om samspeillet mellom de to og videre utvikle en ny dannelsesteori som tar for seg problemstillingene i begge, og dermed utarbeide et nytt tankesett som gir elevene rom til å utvikle seg på bakgrunn av egne erfaringer sammen med et godt valgt innhold som er virkelighetsnært for elevene.

I alle de fire avsetsene av dannelse så sier Klafki at vi finner noe sannhet. Selv om han mener ingen av de finner noe som kan beskrive dannelsesprosessen og fenomenets vesen teoretisk. Man kan bare utvikle en sann og riktig dannelse oppfatning gjennom og isolert se på hver av

de fire satsene. Og ut ifra det prøve å tolke danning. Det praktiske innenfor dannelsesarbeidet må få hjelp til utvelgelse og vurdering av innholdet, pedagogiske metoder som passer, samt å hjelpe elevene til de riktige selvforståelsene. Dermed ved hjelp av å se disse retningene av dannelses isolert og etter hvert se dem i helhet vil sannheten i hver av dem vise seg fram og være sammen med de andre et steg i riktig retning til en dannelsessteori som kan brukes i den nye didaktikken. Så alt omhandler å betrakte de ulike teoriene riktig for å bygge en helt ny dannelsesstekning som bedre gjenspeiler samfunnets kulturarv og historie, sammen med elevenes egne erfaringer og tanker for fremtiden.

I danningen i skolen skal kun det som svarer på forventingene i kategorial dannelses være aktuelt. Innholdet i undervisning skal være virkelighetsnært for elevene, og innhold som virker fjernt og elevene ikke kan relatere til eller tenke seg til skal ha noe nytte i fremtiden deres skal lukes ut. Det av kunnskap som bare blir som lagerkunnskap skal derav unngås mest mulig til elevene kan dra nytte av det. Dette gjelder da historiske fakta og vitenskapelige svar som kun blir lagret i hjernen uten å bli dratt frem. Elevene skal da ta del i egen dannelsesprosess og hvilke erfaringer og opplevelser hver enkelt elev har skal bli lagt til grunn.

Det er viktig at elevene får hjelp til å finne sin egen vei imot dannelses, og man skal lære om danning for å bli dannet. Det skal brukes aktive metoder som bygger på elevenes evner og forestillinger for å nå helt til det fundamentale. Læreres jobb blir å hjelpe dem på vei mot selvrealisering, sånn at de kan ta del i egen dannelses. Dermed oppsummert skal dannelses i skolen forgå med tanke på individet og stoffet skal være virkelighetsnært og representativt, og ikke kun være isolert kunnskap. (Klafki, 2001)

3.1.5 Epokale nøkkelspørsmål

Klafki mener at det er 5 store nøkkelpoblemer som preger den tiden vi er i og den tiden som kommer. Og at disse problemene må gå foran som temaer som alle elever må få grundig lærdom i, samt skal være dannelses som foregår på tvers av fag og timeplaner. I disse temaene burde elevene samle seg og utdype seg grundig i, sånn at danningen her ikke blir subjektiv. (Hohr, 2011, s. 170–171)

Første nøkkelspørsmål som Klafki nevner er fredsspørsmålet. Med diverse supervåpen som vi har i dag så er verden konstant truet enten i form av atomkrig, eller andre supervåpen. Og derfor blir freddannelses en viktig del av oppdragelsen i skolen i all tid fremover. Her deler han det inn i to hovedkategorier, der den første omhandler undervisning om hvordan

økonomiske interesser, statlige forskjeller, rasistisk eller nasjonalistiske grunner, samfunnsforskjeller og urettferdigheter har vært grunnlag for å kunne utøve vold. Og at man skal i skolen komme med eksempler på dette.

Og andre punktet er hvordan gruppe og massepsykologiske er årsaker til mangel på fred. Der undervisningen skal gjennomføres gjennom å se på større enheter som utdanningen og nasjoner og økonomisk politikk som noen eksempler. Og hvordan psykologiske tanker som fordommer og mindreverdskomplekser er grunner til mangel på fred. Og at man gjennom danningen skal få opplæring om at tanker som dette ikke er fredsommelig. Dette er dermed viktige kunnskaper og ferdigheter for oppdragelsen for fred. Og da er det viktig med refleksjon om disse grunnene nevnt ovenfor er gode nok til å gå ut i krig. Og at med den kompetansetreningen forstår at krig alltid burde unngås. Samt også at med disse supervåpnene umulig kun kan treffe et strategisk mål, og at ved bruk av disse så vil det få konsekvenser for mange sivile og uskyldige. (Klafki, 2001a, s. 74–75)

Andre problemstilling som Klafki nevner er miljøspørsmålet. Da skal man diskutere de globale ødeleggelsene som er gjort på grunn av mennesker, og hvordan man kan verne om naturen. Og under dette diskutere teknologiutviklingen og hvilket ansvar og kontroll man har innenfor denne utviklingen. Miljødannelsen krever også innenfor teknologiutviklingen å se på hvordan industrialiseringen har lagt igjen sitt merke på økologien. Og bidratt til usunne forskjeller mellom høyt utviklete land og u-land. Og for å utjevne forskjellene så må vi bruke anerkjennelsen av like rettigheter for alle mennesker og fordi det ikke er det er en trussel til freden. Og man må unngå den fortsettelsen av industrialiseringen på den måten som er gjort for å verne om naturen og det sosiale, og ved og fulgt den veien vi har gjort så har vi gjort dagens samfunn til et samfunn med stor fallhøyde på grunn av utvikling på bakgrunn av høy risiko.

Det kreves en ny tankemåte for fremtiden som må dreie seg om utvikling av bevisstheten om miljøproblemene og den sin spredning. Og hvordan den ukontrollerte økonomisk-teknologiske utviklingen er basert på overforbruk av naturressurser og ødeleggelse av miljøet. Det kreves en innsikt for å virkeliggjøre og utvikle ressurs og energibevarende oppfinnelser som ikke overforbruker eller ødelegger miljøet. Og her kan man se på eksempler som allerede finnes som for eksempel solcelleenergi. Man må også innse nødvendigheten av et varig demokratisk styre, og få denne kunnskapen gjennom å jobbe med det politiske i samfunnet både lokalt,

regionalt og globalt. Og organisere prosjekter i skolen som oppmuntrer til handlingskompetanse for en bærekraftig framtid. (Klafki, 2001a, s. 76–78)

Det tredje uløste nøkkelproblemet er respekt for ulikheten i samfunnet. Her innfaller det forskjellen mellom ulike klasser, likestillingen mellom menn og kvinner, funksjonsnedsatte og ikke funksjonsnedsatte, arbeidere og arbeidsløse, utlendinger og etniske, og minoriteter i landet. Dette gjelder også fordelingen av makt og velstand, både innenlands og utenlands. Og ulikhetene mellom velstående land og utviklingsland (Klafki, 2001a, s. 78). Man skal gjennom dannelsen i skolen få en forståelse at man skal sette pris på mangfoldet, og viktigheten av det.

Klafkis fjerde problem som han trekker fram er igjen angående den økende teknologiutviklingen som foregår. Og her blant annet angående den store informasjonsstrømmen som er og at man skal gjennom dannelsen i skolen skal se hvordan dette kan være en fare for samfunnet. Dette i form av hvordan det kan misbrukes i forhold til feilkilder og falske nyheter. Og dermed må man lære seg kildekritikk. Men også at sosiale medier kan misbrukes sosialt. Samt også hvordan teknologien kan bli en erstatning til arbeidsplasser som kan føre til arbeidsledighet. Og at det også kreves ny kompetanse og andre krav innenfor diverse arbeid. (Klafki, 2001a, s. 78)

Den femte og siste nøkkelproblemet som Klafki nevner er angående jeg/du forholdet til ulike mennesker. Og at det er individets mening som burde telle på hvem han, hun eller hen skal være. Og at det er subjektets rett til å elske den personen vil. Og at det ikke er riktig at noen andre skal bestemme det. Og for at alle mennesker skal behandles likt, så skal man stå fritt til å velge hva som gjøre en lykkelig og velge hvem man vil være. Det er ingens rett til å ta fra noen andre sin lykke eller sitt livs kjærlighet. (Klafki, 2001a, s. 79)

3.1.6 Eksempler

Her kommer det noen eksempler på Klafkis tanker angående hvor dannelsen arbeidet kan foregå. Og hvilke områder som må forbedres.

Det første eksemplet Klafki nevner er dette med sosial læring som for eksempel i gruppearbeid eller pararbeid. Der nevnes ferdigheten å hjelpe eller hjelpeevnen. Der det foregår relasjonsbygging og man sammen ser på en oppgave. For å jobbe sånn så må det å kunne hjelpe målbevisst og effektivt lærers i første omgang. Klafki kommer med kritikk om at det er

for lite stoff på dette emnet, altså emnet å hjelpe. Som en del av dannelsen er det viktig å lære seg hvordan man skal hjelpe andre på en meningsfull måte.

Andre eksemplet er dette med å være nervøs, her nevner han blant annet de nervene og den angsten elever sitter med før, under og etter en eksamen eller liknende. For å fjerne den angsten kommer det noen eksempler på hvordan dette kan gjøres. Blant annet å kunne gjennomføre større prosjekter sammen med andre, eller at kriteriene på hva som kreves er godt kjent i forkant. Men det Klafki legger mest vekt på som en løsning er det å trene elevene på det å snakke oftere uten at det får noen negative konsekvenser. Med for eksempel å ha fremlegg og muntlige øvelser oftere og da kanskje uten karakter. Dette fordi det kan hjelpe elevene til å bli mer vant til det å prate for seg og hvis hva de kan gjennom flere forsøk. Dette vil da bli med på å redusere angsten. Dette blir da en sentral del av humanisering i skolen.

Tredje eksemplet er å utvikle skolen til en trygghetskjerne. Skolen skal derfor være stabil og fleksibel der det trengs. Ved trygge rammer både i timen og i friminuttet kan elevene fokusere på å slappe av og hygge seg i friminuttene og framme læringslyst. Dette har vist seg å gi elever større rom for å utforske, og gå mer ut fra egne komfortsoner for å skape relasjoner. Egenskaper som mot, og nysgjerrighet og lyst skapes i stabile grupper, og disse kjernegruppene kommer av å tilbringe tid med andre over en lengre tid sånn at kjernerelasjoner skapes.

Fjerde eksemplet omhandler begrepet «problemelever». Disse elevene som også blir kalt læringssvake elever blir ofte adskilt fra undervisningen og blir møtt med mye negativitet og kjeft. Dette forsterker ofte dårlig oppførsel og mindre læringslyst. Klafki nevner noen måter som kan bidra til at disse elevene får bedre innpass faglig og sosialt. Han nevner at de skal i mesteparten av undervisningen ikke skilles fra de jevnaldrende, at lærerne gir dem ekstra oppmerksomhet i læringsprosessen. De svakere og de sterkere elevene skal plasseres sammen i grupper, fordi det hjelper dem begge på hver sin måte. At undervisningsformene og materialet får flere delinger innenfor hvilke krav som kreves sånn at forskjellene kan minskes etter utholdende arbeid. Og til slutt at man skal hjelpe foreldre og foresatt til å lære hvordan de kan støtte barna sine på pedagogisk vis. (Klafki, 2001a)

3.2 Kritisk tenkning

Kritisk tenkning omhandler å tenke eget og reflektert rundt ulike problemstillinger og valg man må ta. Hvis man går på en ukjent vei og kommer til et veikryss kan man enten tilfeldig velge vei, eller gjøre undersøkelser om begge veiene og derfra ta et valg, sånn fungerer kritisk tenking. Man kan da velge det alle andre velger uten å sette seg inn i det, eller gjøre en undersøkelse og ta et valg deretter.

Kritisk tenkning kan ofte i praksis forbindes med negativ kritikk av andres verk. Men det handler mer om en kreativ tankeprosess om hvilke muligheter som finnes og stille spørsmål til ideer og argumenter andre har. Kritisk tenking skilles fra annen tenking i form av noen tenkeferdigheter som stiller spørsmål til antakelser, fremstillinger, troverdigheten og argumentene. Da er det visse standarder for hva som er god tenking, og den gode tenkningen tar for seg klarhet, relevans og sannsynlighet. (Ferrer et al., 2019)

3.2.1 Kritisk tenking i samfunnsfag

Samfunnsfag som fag eksisterer for å gi elevene den kunnskapen som trengs for å kunne bli en aktiv medborger. Det betyr at elevene skal utdannes gjennom dette faget for å kunne utøve kritisk tenkning og bidra aktivt i samfunnet. Derunder skal faget bidra til at elevene skal se sammenhengen mellom egne valg og konsekvensene det gir for samfunnet. De skal få muligheten til å utforske sin egen identitet, lokalsamfunnet sitt og problemer vi står ovenfor nasjonalt og globalt. Gjennom arbeidet i faget skal man se på hvordan geografiske og historiske forhold har bidratt til hvordan mennesker i dag dekker sine behov, samt hvordan makt og ressurser er fordelt i dag. (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

En av samfunnsfagets roller i utdanningen for bærekraftig utvikling er å knytte en sammenheng mellom de ulike aspektene av bærekraft. De ulike aspektene er sosiale forhold, økonomiske forhold og miljømessige forhold. Det skal da skapes en forståelse at disse dimensjonene henger sammen og for å utøve bærekraftig utvikling må alle tre aspektene bli tatt i betraktning. (Kunnskapsdepartementet, 2019a)

I samfunnsfag er den kritiske tenkningen sentral, og sosiale og politiske spørsmål blir reflektert. Sosial og økonomiske ulikheter vises i klasserommet, og målet er å utvikle elevenes reflekterende evner for å tenke relasjonelt og kontekstuell. Da omhandler det å se hvordan

deres liv henger sammen og påvirker andre. Og dermed må man se verden ut ifra ulike perspektiver både sosialt og økonomisk.

Den kritiske tenkingen er samfunnsstyrt i en viss grad, og elevene blir lært opp i en form selektiv kritisk tenking. For eksempel hvordan enkelte emner som det norske demokratiet og FN blir presentert som ene og alene positivt i de fleste norske lærebøker. Og derav ikke blir utsatt eller i liten grad utsatt for en kritisk vurdering. Selv om det kan argumenteres for at det er mer rom for kritisk tenkning i norsk skole, så gjelder det fortsatt ikke alt.

Som samfunnsfaglærer skal du oppmuntre til positivitet rettet mot rettigheter, mangfold, likestilling og bærekraftig utvikling. Men elevene skal også lære å se disse temaene gjennom kritisk tenkning og gjøre en vurdering av handlingene som gjøres. I prinsippet skal det oppfores individer som blir aktive medborgere.

Det trekkes fram tre tolkninger av hva det vil si å være en medborger. Det første kalles den personlige ansvarlige medborger. Den tar utgangspunkt i samfunnet og sikter mot et ideal der man viser eksemplarisk lydighet ovenfor bestemmelser og forventninger. Man får da ikke mye rom til kritisk tenkning og individet følger samfunnets syn på idealet. Den andre tolkningen er den deltakende medborger, og for denne opplæringen så blir kritisk tenkning en del av utdanningen i større grad. Da er målet å finne svar på problemstillinger som finnes, men innenfor et samfunnstyrt regi. (Ferrer et al., 2019, s. 15–17)

Den tredje varianten av en medborger går under navnet den rettferdighetsorienterte medborger. Denne typen medborger er som navnet tilsier ute etter rettferdighet. I utdanningen blir søkelyset satt på evnen til endring og systemkritikk. Målet er da å avkle maktforhold både synlige og usynlige og foreta en kritisk vurdering. Det omhandler rettigheter og muligheter for minoriteter og hvordan disse gruppene ivaretas i forhold til majoriteten. Kritisk tenkning er derfor en viktig egenskap for å holde demokratiet demokratisk. (Ferrer et al., 2019, s. 17)

3.2.2 Kritisk tenkning og bærekraftig utvikling

Kritisk tenkning sies at det må inneha disse grunnferdighetene: tolkning, analyse, vurdering, slutning, forklaring og selvregulering. (Ott, 2019, s. 32)

Ut ifra svensk forskning som blir beskrevet i boken kritisk tenkning på utdanning i bærekraftig utvikling så blir det beskrevet tre undervisningstradisjoner av bærekraftig utvikling. Den faktabaserte tradisjonen, den normative tradisjonen, og den pluralistiske tradisjonen.

Den faktabaserte undervisningen i bærekraftig utvikling foregår gjennom ren og skjær fakta overlevering. Her er det lite rom for kritisk tenkning og timene blir lærerstyrt. Tanken om kritisk tenkning som en reflekterende tankegang der den handler om å utforske selv gjennom ulike perspektiver blir da borte. Denne tradisjonen blir da mer for å kunne gi elevene de overflate kunnskapene som kreves for å forstå emnet. Så for å løse kommende problemer rettet til bærekrafts diskursen blir da en utfordring med en faktabasert undervisning. Men kan bidra til å legge en kunnskapsbase for å kunne argumentere basert på vitenskapelige svar. (Ott, 2019, s. 33–34)

Den normative tradisjonen handler om å endre vanene man har for å få et mer bærekraftig samfunn. Naturvern og økologi står i sentrum i denne tradisjonen, og man må tilpasse livet sitt etter forutbestemte verdier om hva som er bærekraftig. Det som er de bestemte verdiene blir ikke spørsmåls satt, og derfor er det kritisk tenkning i såpass liten grad at det blir vanskelig å løse bærekrafts problemene som finnes i dag. Individet skal derfor læres opp til å leve på en bestemt måte og dette er da den riktige måten. Selv om denne tradisjonen utdanner engasjerte elever som ønsker en forskjell, så er mangelen av refleksjon et faktum. (Ott, 2019, s. 34–35)

Den siste tradisjonen som blir kalt den pluralistiske tradisjonen utspiller seg på den måten at elevene skal opparbeide seg den kunnskapen som trengs for å utforske muligheter og finne løsninger på de menneskeskapte problemene som er. Dette gjelder da alt fra naturvern, til fattigdom og elendighet. I denne tradisjonen så står kritisk tenkning i sentrum, fordi det er en del av grunntanken for å finne de løsningene for å få et mer bærekraftig samfunn. Her er da både tanken om andre verdier viktig, men like viktig er også kunnskapen i grunn for å kunne ta de riktige valgene. Demokratiet spiller en viktig rolle i denne undervisningstilnærmingen som har som mål og danne mennesker som stiller spørsmål om hva og hvorfor. Kritikken som finnes om denne tradisjonen baserer seg på om prosessen er bærekraftig i seg selv, og om den flytter fokuset vekk fra den økologiske tankegangen på grunn av idealet blir å være en kritisk tenker. (Ott, 2019, s. 35–36)

Så spørsmålet blir da hvilken tradisjon skal man bruke i skolen. Du har den faktabaserte og normative på en side der kunnskap og verdioverføring står sentralt, mens den pluralistiske sikter mer inn på refleksjonen og den kritiske tankegangen. Der tanken om at den pluralistiske tradisjonen kan virke omfattende god metodetradisjon vi kan bruke i utdanning i bærekraftig utvikling, så må vi ikke glemme viktigheten av kunnskap i emnet. Så det optimale vil være en tradisjon som gir et kunnskapsgrunnlag som bidrar til at elevene kan høre på ekspertene innen

feltet og dermed stille spørsmål og finne ut validiteten til utsagnene. Refleksjonen ved å sette seg selv inn i ulike perspektiver for å finne svar er ideelt for å kunne finne ut hvorfor det er sånn og hvordan ulike problemer oppstår. Man må som ordtaket sier, første steg for å løse et problem er å godta at det finnes, og dermed finne ut hvorfor det finnes. Da er kunnskapsbasen viktig for å kunne foreta profesjonelle vurderinger. Så absolutt den beste tradisjonen å bruke i skolen er dermed en hybrid av de forskjellige tradisjonene. (Ott, 2019, s. 35–36)

3.2.3 Kritisk tenkning og dannelselse

Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. De skal også kunne forstå at deres egne erfaringer, standpunkter og overbevisninger kan være ufullstendige eller feilaktige. Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap. (Kunnskapsdepartementet, 2017, avsnitt 2)

Dette utsagnet fra læreplanen sikter seg inn i Klafkis tanke om kritisk-konstruktiv didaktikk og kategoriale dannelsesteori. Både i form av den kategoriale dannelsesteorien som sier at elevenes erfaringer og opplevelser skal være med i oppdragelsen i skolen, men også at gjennom etablert kunnskap skal man bruke det til å forme samfunnsaktive borgere.

Dermed inn på den kritisk konstruktive didaktikken, med at utdanningen skal bidra til at elevene skal ta egne og informerte valg på bakgrunn av kunnskap. Man skal delta i det demokratiske samfunnet, samtidig som man vet at dette er en menneskerett for alle og at man skal sikte etter at det blir det. Og ut ifra Klafkis teorier så er samfunnet sånn at alle ikke har disse mulighetene og derfor må vi lære opp elevene til å tenke kritisk for å få ny kunnskap som kan bidra til å rette opp skjevheten i verdensbildet.

Så for å få fram en sånn utvikling må læreren og skolen finne relevant kunnskapsstoff som kan åpne opp elevens sinn til samfunnet og som åpner samfunnet for elevene. Da skal med andre ord lærer og skole finne lærebøker og andre kunnskapsmidler som gir elevene rom for kritisk tenkning sammen med fagstoffet. Dette blir da en ferdighet elevene skal opparbeide

seg over tid og metodene som brukes blir også da sentralisert for å oppnå både den kunnskapsbasen som kreves for å ta disse egne og informerte valgene. Under dette emnet blir det også snakk om tilpasset opplæring, siden hver og en av elevene har egne erfaringer som skal tas til vurdering for å nå målet om kritisk tenkende mennesker. (Ryen, 2019, s. 70–71)

3.3 Vygotsky

Lev Vygotsky hadde en tanke om at for at et barn skal utvikle seg inn til å bli en voksen person så må barnet lære i samspill med andre. Man kan ikke se et barns personlighet og ferdighetsbase ut ifra et individbasert grunnlag. Man må se på barnets sosiale omgangskrets, foreldre og barnets oppvekst og historie for å kunne forstå hvordan det har blitt som det har blitt. (Daniels, 2012, s. 4)

Et eksempel som Lars Erling Dale tar for seg er når et spedbarn lærer seg å peke. Der barnet starter med å prøve å strekke seg etter en gjenstand og bruker fingrene til å strekke seg etter denne gjenstanden, men ikke får tak i det. Så kommer moren inn og ser at barnet prøver å nå denne gjenstanden. Da forstår moren at barnet prøver å få tak i denne spesifikke gjenstanden, og går bort å gir babyen den. Etter hvert som barnet fortsetter å gjøre dette så lærer det seg at dette ikke bare er et mislykket forsøk på å få tak i noe, men heller kan signalisere lysten på gjenstanden. Og dermed gjennom en interaksjon med moren så får barnet innvendig kunnskap om at det betyr dette framfor at man prøver å få tak i noe. Derav kommer ferdigheten om å peke, og man får kunnskapen om hva det betyr. Da har barnet prøvd og feilet, og tilnærmet seg kunnskap gjennom samhandling med mor, som resulterer i ferdigheten å peke. (Dale, 2001, s. 148–149)

Når vi ser på eksemplet som er forklart så ser vi at moren var en essensiell brikke i barnets kunnskapsforståelse av begrepet å peke. Og at gjennom den forståelsen moren hadde til barnets bevegelser, så lærte igjen barnet selv meningen ved bevegelsen. Så hvis barnet hadde vært alene om denne kunnskapsbyggingen så kan man ganske sikkert påstå at barnet ikke ville lært seg ferdigheten. Samtidig her så har barnet selv spilt en viktig rolle i læringen og det kan være en faktor for barnets kompetanseutvikling.

3.3.1 Internalisering og automatisering

Vygotsky mente at språklig og kognitive ferdigheter kommer i to plan. Først kommer den i møte med det sosiale som kalles en interpsykologisk kategori etterfulgt i individets psyke som kalles intrapsykologisk kategori. Og da blir den interpsykologiske kategorien på ytre nivå der barnet tar til seg funksjonen i en sosial setting, etterfulgt av et indre nivå der det blir til en egen funksjon som da er den intrapsykologiske kategorien. I psykologi fokuseres det ofte på seks forskjellige måter å få det ytre nivået av kompetanse. Altså seks måter å få assistert kompetanse. Disse måtene skal jeg forklare under.

Etterlikning: foregår på en måte der du har et forbilde eller noen du ser opp til. Du følger med på hva dem gjøre, og får prøve selv. Etter litt lærer du det selv gjennom prøving og feiling sammen med de du ser opp til, også har du dermed lært hvordan det gjøres gjennom samhandling med dem og etterlikning av hva de gjør. Eksempel på dette er å se på hvordan faren din går på skøyter, deretter blir du selv med og prøver, og gjør som din far, og ender til slutt opp med og lært det selv. Dette er også en form for assistert kompetansebygging som er vanlig i skolen, ved at lærere og voksne i skolen er forbilder. Straff og urettferdighet kan ha negative konsekvenser på dette området med at du som lærer kanskje mister din status som et forbilde eller rollemodell gjennom straff som oppleves urettferdig. (Moll, 1990, s. 178–179)

Straff og belønning: er en form for assistert ytelse som kanskje ikke brukes for å skaffe seg ny kompetanse eller nye funksjoner. Men er mer et verktøy som brukes for å underbygge positiv holdning. Dermed så blir man belønnet for å oppføre seg bra, og yte bra. Mens ved straff så er det om å gjøre å isolere ut negativ oppførsel og lite fremgangsvilje (Moll, 1990, s. 179–180). Her også er det stor fallhøyde ved bruk av straff, gjennom for mye straff så kan oppførselen bli forsterket ved at elever ikke har tro på seg selv og får en viss misnøye med systemet. Så belønning er absolutt en bedre måte å bruke ved å opprettholde positiv utvikling.

Tilbakemelding: er et sterkt verktøy som brukes i den sosiokulturelle tilnærmingen. Her gjelder det både ved bruk av tilbakemelding etter en prøve eller oppgave, eller løpende tilbakemeldinger gjennom et arbeid. Det tilbakemeldinger gir deg er noe å jobbe videre med, samt hva som er bra med oppgaven som er gjort. Her fungerer det både gjennom at en lærer med mer kunnskap enn deg selv gir en tilbakemelding, men kan også fungere sammen med medelev der du får en utenfor til å lese oppgaven din og gi tilbakemelding. Viktigheten ved en tilbakemelding er å skrive eller si den på en måte som gjør det mulig for eleven og ta det til

seg og jobbe med det senere. Man må være presis og nøyaktig på de tingene som er bra og det som må jobbes videre med for å best mulig gi elevene noe å jobbe med. (Moll, 1990, s. 180)

Instruksjoner: er noe som brukes mye både i dagliglivet, og i skolen. Det foregår ved at du får beskjeder om hva du skal gjøre enten muntlig eller skriftlig. Og du får ofte vite hvordan du skal gjøre noe også, eller en metode å bruke for å få det til. Dette er noe som er en viktig form for assistert kompetansebygging som er en stor del av skolen. Men man må også trå varsomt her med tanke på at blir det for mye instruksjoner så blir oppgaven selvforklart og elevene tar ikke del i det i samme form. Ja de gjør kanskje det fysisk, men hvis det ikke er rom for egne tanker, så er sinnet ikke med i kompetansebyggingen og da lærer dem ikke noe. Er det for lite så kan det være for vanskelig å forstå. Man må også se opp for hvor mye instruksjoner det er, fordi hvis det blir mer jobb å lese og få med seg instruksjonene, så blir det et spørsmål om ork og konsentrasjon for å kunne gjøre oppgaven (Moll, 1990, s. 181). Eksempel på en instruksjon er som det skrivet du får ved å kjøpe et flatpakket IKEA-møbel, da følger det med en instruksjon på hvordan man setter det opp.

Spørsmål: er en metode å bruke for å finne ut hva som ligger under overflaten. Det får elevene til å tenke og reflektere over egne tanker og opplevelser. Så spørsmål er en absolutt i skolen når det gjelder å hente fram erfaringer og tanker som elevene sitter med. Dette gir jo først og fremst en kompetanse som omhandler refleksjon inne i eget hodet. Men kan også gi elevene muligheten til å hente frem kunnskap og ferdigheter som de ikke visste de satt med. Eksempel på det som er forklart til nå når det gjelder spørsmål er for eksempel at læreren stiller spørsmålet «hva er din favorittrett?». Da begynner elevene og tenke og systematisere inne i eget hodet om mat de liker, og velger dermed å svare en rett, og da kan læreren komme med oppfølgingsspørsmål om hvorfor akkurat den retten. Og da begynner elevene igjen å tenke på hvorfor de liker akkurat den best. Det kan også fungere andre veien ved at elevene spør læreren om noe, også får de svar og dermed kunnskap i samhandling med læreren. (Moll, 1990, s. 181)

Kognitive strukturer: omhandler mye innen skolen. Men overordnet så handler det om hvordan læreren strukturerer arbeidsoppgaver, og hvordan elevene strukturerer tankene sine i eget hodet. Første del er hvordan læreren gjør det, og hvordan læreren legger opp til oppgaver som kognitivt utfordrer elevenes hjerne. Da er det å organisere tankene til elevene og gi det struktur sånn at elevene skal lettest ta til seg kunnskap og erfaring. Hvordan metode er viktig her, enten det gjelder gruppearbeid eller individuelt arbeid. Andre del handler om hvordan elevene selv kan organisere kunnskap de tilegner seg gjennom de arbeidsmetodene de har fått. Og gjennom

tankemåter som de har opplevd skal de selv velge hvilken som passer best for denne typen oppgave. (Moll, 1990, s. 182–183)

3.3.2 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien tar for seg tre generelle temaer. Disse tre temaene er miljø og individ, språk og tanke og læring og utvikling. Disse tre temaene danner dermed den sosiokulturelle teorien, som har base i tankene til den sovjetiske psykologen Lev Vygotsky.

Vygotskys så et skille mellom elementære funksjoner og høyere mentale funksjoner. Der de elementære funksjonene var ifølge han ting som sansing og enkle former for hukommelse og oppmerksomhet. Og at dette lå fundamentalt i individets biologi. Så var all form for høyere mentale egenskaper noe som kom gjennom individets samarbeid med det sosiale. De høyere mentale funksjonene var skriving, regning, tegning, logisk hukommelse, selektiv oppmerksomhet og begrepsdanning. Så for å kunne finne ut hvor individet har disse funksjonene fram så mente Vygotsky at man skulle gå gjennom dets sosiale, historisk og kulturelle liv. Man skulle se til oppveksten, omgangskrets og kulturelle bakgrunn. Gjennom dette så finner man svar på hvordan et individs sinn har kommet til. Den sosiokulturelle teorien og språk knyttes ofte sammen, og her som et eksempel. Et barn som bor et sted der de prater dialekt, og barnets foreldre prater dialekt, så vil mest sannsynlig barnet også begynne å prate dialekt. Dermed så vil miljøet som individet omgås med være med å påvirke hvordan individet er (Moen, 2022, s. 270–271). Og dette kan også forandres der folk som omgås andre dialekter enn deres egen, kanskje etter hvert får en mer «utvannet» dialekt ettersom hvor lenge og mye man omgås i dette miljøet.

Språk og tanke forholdet i den sosiokulturelle teorien er sentralt. Vygotsky hadde et syn om at man har materielle redskaper og psykologiske redskaper. Disse to typene redskaper brukes i sosiale samhandlinger og derav har sin opprinnelse i sosiale og kulturelle settinger. Der materielle redskaper er noe som retter seg utover, sånn at det brukes til å kontrollere ytre omgivelser. Her har vi for eksempel tale og språk, og gjennom dette så kan vi kommunisere med andre enten ved å snakke eller skrive. Dette er en utvikling som kommer av sosiale og kulturell opprinnelse og er en interpsykologisk funksjon. Når man snakker blir tankene strukturert og transportert ut slik at det blir språk. Psykologiske redskaper er det som foregår inne i individet, og kommer i form av for eksempel tanker, refleksjon og impuls kontroll. Det

retter seg innover og er en intrapsykologisk funksjon. Man bruker dermed et psykologisk redskap i form av å strukturere tankene som ender opp i et materielt redskap i form av språk. (Moen, 2022, s. 271)

Forholdet mellom læring og utvikling er noe Vygotsky så som en viktighet i skolen. Han var ikke noe glad i prøver der man testet det barnet allerede vet. Fordi da testet man et utviklingsstadium som barnet allerede var på eller hadde vært på, framover å teste dem for en utvikling. Dette nivået av utvikling kalte han det aktuelle utviklingsnivået og var der barnet var når barnet kunne klare oppgaven uten hjelp fra voksne og andre. Disse ferdighetene er da allerede internalisert og automatisert. Innenfor det aktuelle utviklingsnivået ligger muligheten til å bygge videre og nå det han kaller det potensielle utviklingsnivået. I den potensielle utviklingssonen så trenger barnet hjelp fra andre med mer kunnskap, og gjennom dette lærer barnet mer og etter hvert ender opp i en ny aktuell utviklingszone. Og videre så er det å fortsette å jobbe mot en ny potensiell utviklingszone. (Moen, 2022, s. 273)

3.3.3 Den proksimale utviklingssonen

Den proksimale utviklingssonen er det Vygotsky forklarer som sonen der barnet utvikler seg kognitivt og utvikler sine høyere mentale funksjoner. Det er på det nivået av utdanningen der eleven kan greie å løse en oppgave eller problemstilling ved hjelp av en lærer eller medelev. Hvis eleven greier å løse en oppgave alene, så er elevens mentale funksjoner modne nok, og derfor er det ikke noe læring, men heller repetering.

«The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the «buds» or «flowers» of development rather than the «fruits» of development (L S Vygotsky, 1978, s. 86).

Her mener Vygotsky at de funksjonene som bygges på og videreutvikles er som frø for undervisningen, framfor de gode fruktene man får når man er ferdiglært. Og gjennom et arbeid med at elevene hele tiden skal få ny kunnskap og nye ferdigheter, bygger man opp elevenes modenhet. Og jo mer modne de blir, jo mer greier de. Hans filosofi er dermed at skoledagen skal gjennomføres av oppgaver som videreutvikler de høyt mentale funksjonene framfor at man skal legge seg på et nivå som elevene allerede er på. (L S Vygotsky, 1978, s. 86)

Gjennom en sånn måte å jobbe på så stiller det krav til læreren ved å hele tiden utfordre elevenes kognitive ferdigheter, og stille seg behjelpelig for å sammen finne fram til en løsning. Og hvis en elev greier en oppgave uten hjelp, så er det unødvendig siden da er elevens funksjoner utviklet nok fra før. Og gjennom denne tanken så foregår all læring gjennom et sosialt og kulturelt nettverk. Og dette er også måten å forstå elevens kognitive ferdighetsnivå på. Og ved denne måten så kan noe som barnet ikke greier alene i dag, være noe han greier i morgen. Den proksimale utviklingssonen er dermed et mektig verktøy i skolen for å lære elevene ny kunnskap, og at ved å hjelpe dem i dag, kan de greie det selv i morgen, og videre hjelpe andre med det samme. Og Vygotsky konkluderer dermed at for å forstå et barns modenhetsnivå må man se på barnets historisk, kulturelle og sosiale bakgrunn. Og for å utvikle modenhetsnivået så må man ha undervisning i den proksimale utviklingssonen framfor på det aktuelle utviklingsnivået. (L S Vygotsky, 1978, s. 87–88)

4. Metode

I dette kapitlet skal jeg gå igjennom mine metoder og mine valg for å samle inn den dataen jeg har til rådighet i oppgaven. Jeg skal også redegjøre for hvorfor jeg valgte disse metodene og valget av intervjuobjekter. Gjennom nøyaktige og reflekterte vurderinger skal jeg dermed forklare valgene mine og gi studien min gyldighet. Det vil også inngå hvordan jeg analyserte dataene mine og gjorde innsamlingen av dataene. Jeg skal også tar for meg hvor valid forskningen er og gi leseren mulighet til å vurdere min reliabilitet. Jeg tar også for meg i hvilken grad jeg føler oppgaven min er generaliserbar og overførbar. Før jeg avslutter med hvilke etiske vurderinger som ble gjort.

4.1 Valg av metode

Valget mitt av metode var først tenkt som en kvalitativ tilnærming. Dette fordi jeg ønsket å gå i dybden, og med en semistrukturell form av intervju gjør jeg nemlig det. Med denne typen forskning får jeg en mer følsom tilknytning til forskningen siden jeg også blir en deltaker i den. Det blir en samtale ansikt til ansikt og sånn får jeg mest dybde i forskningen. Jeg ser ansiktsuttrykk og følelser hos intervjuobjektene, og det får jeg ikke ved en kvantitativ tilnærming. Det er en større sannsynlighet for å få fram hele bildet ved denne måten og jeg tar mer eierskap til forskningen gjennom at jeg er selv en deltaker i feltet. (Dalland, 2020, s. 55)

Men på grunn av interesseangel blant lærere som ville stille til intervju så måtte jeg se meg nødt til å ta i bruk en kvantitativ spørreundersøkelse også. Jeg fant fort ut at dette var ideelt for min forskning. Fordelen med spørreundersøkelsene som jeg fikk tilgang til gjennom Bridges er at jeg får et større arsenal med lærere som har svart på hva bærekraftig utvikling er for dem. Da kan jeg bruke disse undersøkelsene til å underbygge intervjuene mine, og siden jeg ikke fikk så mange intervjuobjekter som ønsket. Så kommer disse spørreundersøkelsene godt med. Med en sånn kvantitativ tilnærming dekker forskningen et større område, og da kan man bevise om resultatene jeg fikk i intervjuene ikke bare er et engangstilfelle. Og om intervjuene og spørreundersøkelsene går overens. (Dalland, 2020, s. 55)

Siden problemstillingen min er såpass generell og dekker for så vidt hele ungdomstrinnet i Norge, er det en fordel med både intervju og spørreundersøkelse. Dybden og overflaten, kvantiteten og kvaliteten.

Hovedfokuset i forskningen min var å finne hvordan undervisningen i bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet bidrar til dannelse og kritisk tenkning. Det betyr da at jeg er regelrett opptatt av hvordan dette gjøres, og da om det passer med min hypotese og mine tanker. Forskningen min har dermed en samfunnsfaglig methodedel. Med min samfunnsfaglige metode ønsker jeg dermed å få kunnskap om virkeligheten og hvordan samfunnet er. Det kunnskapen jeg da opparbeider meg gjennom forskning, analysering, validering og vurdering blir dermed sendt ut igjen til samfunnet. (Johannessen et al., 2021, s. 21)

Spørsmålene mine i intervjuet var ledige åpne spørsmål som ikke var satt. Til tider var det ikke et spørsmål engang, men mer et tema. Jeg var opptatt av å ha spørsmål som jeg kunne bygge videre på, og komme med oppfølgingsspørsmål som «hvorfor» og «hvordan». Jeg var også ute etter eksempler, og på noen av emnene så kom det av seg selv, og andre ganger måtte jeg spørre om det. Jeg var også uten etter respondentenes tanker om et tema, da jeg kunne stille spørsmål som «hvordan opplevde du det?» og «Hvordan gjorde du det?». Grunnen til dette var for å få fram en følsomhet og en ærlighet i svarene, som igjen ga meg mer informasjon. (Johannessen et al., 2021, s. 22)

Ved mine intervjuer så foregår det en fenomenologisk forskning, jeg er ute etter enkeltpersoner opplevelse av fenomenet. Så ved dette er jeg ikke ute etter det objektive, men heller fange opp det subjektive og intervjuobjektets følelse og erfaring til temaet. Målet med fenomenologisk undersøkelse er å finne ut hvorfor ting er som det er. Og ved det så kan også to personer oppleve det samme ulikt, og du kan få fram det i forskningen. (Johannessen et al., 2021, s. 165–166)

Spørreundersøkelsen ble besvart av 906 lærere fordelt over tre ulike regioner i Norge. Generelt så handler spørreundersøkelsen om tverrfagligheten i skolen og de tre tverrfaglige temaene. Skjermet er i all hovedsak bygd opp av flersvars spørsmål, men har også en del der lærerne kan skrive det de vil i en egen tekstboks. I denne undersøkelsen så tar jeg for meg spørsmålene Q15 og Q16 om bærekraftig utvikling, der spørsmål Q15 er «Hva forbinder du med bærekraftig utvikling»? Og her kan de sette inntil fem kryss på noen gitte svaralternativer. Også er det spørsmål Q16 som er at man skal skrive hva som du forbinder selv med bærekraftig utvikling, og her skriver du egne ord. Svarene ble samlet inn av forskere i Bridges ved at de har samarbeidet med diverse kommuner om lokal kompetanseheving innenfor de tverrfaglige temaene. Responsraten var på cirka 90%.

Selv om spørreundersøkelsene ikke ble laget av meg, så passer de fint inn i oppgaven min. Jeg tok utgangspunktet mitt i denne undersøkelsen ved å se på svarene til 480 samfunnsfaglærere av de 906 lærerne.

Det som gjør det gunstig med den kvantitative spørreundersøkelsen er først og fremst at jeg får et bredere spektrum av lærere som har svart. Samtidig så passer det bra til å underbygge svarene jeg får i intervjuene. Ved en kvantitativ undersøkelse får jeg lettere frem det eksakte bilde av bærekraftig utvikling i skolen, men samtidig mer marginalt med korte konsise svar. Det gir også mer systematikk i form av faste svar og presise funn. Man får gjennomsnittet framfor fenomenet. Så da kan fenomenet og gjennomsnittet settes opp mot hverandre ved bruk av både kvalitativ og kvantitativ metode. (Dalland, 2020, s. 55)

4.2 Beskrivelse av datainnsamling

For å samle data til denne oppgaven valgte jeg å bruke intervju som forskningsmetode. Planen var egentlig å gjennomføre tre gruppeintervjuer. Men på grunn av lite interesse blant lærere ble det bare to intervjuer. Så da ble det gjennomført to intervjuer med to lærere på hvert intervju. Jeg antok at det mulig ble litt lite, men siden jeg etter hvert også fikk tilgang på noen spørreundersøkelser som ble gjort av Bridges, så fant jeg ut at jeg fikk tak i det jeg trengte.

Før jeg satte i gang med intervjuene mine satte jeg noen premisser for hvem som skulle intervjues. Det var viktig at det var deltakere med samfunnsfag som en av grunnfagene. Intervjuobjektene skulle være eller har vært lærere i ungdomstrinnet. Det som var til stor glede når jeg fikk napp på intervjuforespørselen min var at de 4 lærerne jeg fikk tak i, var forskjellig i alder og hadde ulike erfaringer med læreryrket. Der noen hadde kommet nesten rett ut av skolen, mens andre hadde jobbet i skolen i flere tiår. Dette var for meg positivt både i form av ulikt verdigrunnlag. Men også så bidro det til en mer utdypende samtale mellom personer med forskjellig opplæringsbakgrunn.

Intervjuene som ble gjennomført som et semistrukturert intervju. Og spørsmålene som ble stilt var nøye planlagte og var åpne. Intervjuene varte rett i underkant av 45 minutter hver. Intervjuobjektene var som sagt lærere, som jobbet på hver sin skole i Hamar. Hvor lenge

intervjuobjektene hadde jobbet som lærer var ulikt, men til felles hadde alle lærerne samfunnsfag som fag.

I forkant av intervjuene så hadde jeg gjort klart et infoskriv om hva intervjuene gikk ut på og hva det skulle brukes til. Alt av personvern har blitt godt tatt hånd om, og det er ikke i noen form mulig å gjenkjenne lærerne på noen slags måte. For å foreta forskningen så ble det godkjent av NSD gjennom Bridges. Intervjuene ble tatt opp på nettskjemas diktafon der lydopptakene blir slettet av seg selv og er ikke mulig å spore. Før lydopptakene ble slettet hørte jeg på dem på en egen side på en nettside som ikke er mulig å spore, der transkriberte jeg intervjuene mine sånn at stemmegjenkjenning ikke er mulig.

Intervjuene ble gjennomført på skolene og lærerne fikk pratet fritt gjennom spørsmål som jeg hadde lagd på forhånd. Spørsmålene bidro dermed med å få lange og utdypende svar fordi det var såpass åpne spørsmål. Det som var viktig for meg å finne ut var hvordan det ble undervist i bærekraftig utvikling, og da spesielt i samfunnsfag. Og hva lærerne tenkte var viktig med denne typen undervisning, og om det var noen problemer med å undervise i emnet. Jeg ønsket også å få et bilde på om læreplanen samsvarte med virkeligheten, og i hvilken grad er undervisningen og metodene tilpasset alle.

Spørreundersøkelsene er noe jeg har fått tilgang til gjennom Bridges. Dette er da en innsamling av materiale som er hentet fra mange forskjellige lærere over landet. Så siden jeg er medlem av forskningsgruppa til Bridges, så har jeg også fått tilgang til denne dataen.

Utvelgelsesstrategien min for å velge ut hvilke personer som skulle være med på intervjuene foregikk med at det først og fremst skulle være samfunnsfagslærere med tilknytning til ungdomstrinnet. Så dette var en del av en strategisk utvelgelse. Det betyr at jeg hadde lagd meg en målgruppe, og hvordan jeg gikk frem for å velge informanter fra denne målgruppen kommer jeg til nå. Jeg vil påstå at jeg hadde snøballmetode samt en kriteriebasert utvelgelse av informanter. (Johannessen et al., 2021, s. 58)

Dette fordi jeg tok kontakt med personer som jeg visste hadde kontakter innenfor temaet. Jeg tok dermed kontakt med disse som viste meg vei til flere informanter som igjen viste meg videre til enda flere informanter. Herav snøballmetoden (Johannessen et al., 2021, s. 64). Jeg kontaktet en som ga meg kontakt til en ny også videre til en siste kontakt. Den kriteriebaserte utvelgelsen gikk på at jeg ønsket personer som har stor kunnskap innenfor emnet og som underviser i dette. Disse lærerne skulle også ha en interesse innenfor temaet og de skulle være

lærere i samfunnsfag på skoler der de jobbet med bærekraftig utvikling både tverrfaglig og i faget. (Johannessen et al., 2021, s. 64)

Kontakten jeg hadde med forskningsinformantene mine var over e-post, det var også der jeg prøvde å få kontakt andre lærere, men fikk dessverre ikke så mye svar. Jeg sendte både e-post til lærere direkte, og til rektor for at han eller hun skulle videreformidle forespørselen. Det som til slutt ga meg kontakt og svar med lærere var å kontakte en gammel trener av meg for å få tak i to av informantene. De to andre informantene kom jeg i kontakt med gjennom en tidligere lærer. Videre kommunikasjon med informantene foregikk gjennom e-post der vi avtalt møtetidspunkt og de fikk tilsendt infoskriv og samtykkeerklæring. Før vi til slutt møttes og gjennomførte intervjuene.

Selv om jeg ikke kan si at denne kommunikasjonsformen ikke var optimalt, så var det tilstrekkelig nok til å få tak i noen informanter. Jeg kan innrømme i etterkant at det hadde muligens vært bedre å komme i direkte kontakt med mulige informanter. Men det kunne også hatt en negativ påvirkning i form av at lærerne kunne følt seg presset til å delta. I tillegg så hadde det vært langt mer tidkrevende for meg, og flere av stedene ville vært såpass langt unna at jeg hadde vært nødt til å ta bil, og det er noe man kan unngå med dagens sosiale medienettverk.

Ved å være medlem av BRIDGES-prosjektet (www.usn.no/bridges), er min studie omfattet av NSD-godkjenning nr. 732278.

4.3 Dataanalyse

Min analyse av empirien i jeg fikk gjennom intervjuene fungerte ved at jeg først lyttet på intervjuopptakene etterfulgt av at jeg transkriberte begge intervjuene ordrett, med unntak av at jeg fjernet sensitiv informasjon som ble sagt i intervjuet, som for eksempel navn eller sted. Når begge intervjuene var transkribert inne på TSD, ble opptakene slettet. Etterfulgt av dette leste jeg gjennom intervjuene flere ganger. Så valgte jeg å skrive et sammendrag av intervjuene der jeg tok ut det viktigste, som igjen ble analysert til å gå fra rådata til funn.

Det som var spesielt når jeg transkriberte var at jeg skrev ned følelser underveis for å kunne senere kjenne på hvordan rommet var under spørsmålet, og hva vi snakket om og hvordan stemningen var da. I tillegg så skrev jeg ordrett på grunn av at da kunne jeg fange opp hvis

intervjuobjektene enten stammet eller brukte spesielle gjentakelse for å underbygge noe. Da kan jeg også få fram for eksempel at informanten enten slet med å finne ord eller virket usikker. Dette er fint å ha med i transkriberingen fordi det kan gi en pekepinn på hva de følte på når de fikk et spørsmål, eller hvis noe var ekstra viktig for dem. (Tjora, 2017, s. 173–174)

Etter at funnene og rådataen ble atskilt, lagde jeg fire kategorier. Disse kategoriene fikk hver sin farge som jeg da ga de funnene som hørte til den kategorien. Denne analyseringsmetoden kalles fargekoding. Med en fargekoding fikk jeg lett tatt inn funnene under de bestemte stedene i funn og diskusjonsdelen. Pluss at jeg kunne ta med gode sitater som jeg fant lett fram til i analysen. Grunnen til at jeg bruker koding og fargekoding er fordi jeg fant det mest ryddig for å kunne redusere datamaterialet mitt til funn, få fram hovedpoengene i intervjuene, likhetene mellom intervjuene (hva er det som går igjen), og kunne skape ideer til analysedelen. (Tjora, 2017, s. 197–201)

Analysen av spørreskjemaet fungerte delvis på samme måte, ved at jeg først leste gjennom svarene og deretter førte dem inn under ulike kategorier. Dette gjelder da de egne svarene til lærerne. Da plasserte jeg dem under ulike temaer som var sentralt for analysen. Dette gjorde jeg for å lettere knytte det inn der det trengs. Ved å gjøre dette kunne jeg selv se hva lærerne syntes var viktigst innenfor bærekraft. Og jeg kunne sette inn hvor mange som svarte noe om det samme overordnede temaet. Til slutt formatet jeg delkapitellene nedenfor gjennom prosessen som er beskrevet.

4.4 Reliabilitet og validitet

I denne forskningen er det særdeles viktig at jeg holder mine personlige meninger utenfor forskningen og ikke får et «meg-sentrisk» syn på resultatene. Jeg må oppholde meg i en nøytral rolle gjennom forskningen for å få et valid svar. Jeg tar derfor kun for meg svarene og skriver det dermed basta. Også når det kommer til analysering av resultatene, så må jeg ta på meg de nøytrale brillene igjen, og trekke inn det jeg mener er svar, og plukke ut det som er rådata. (Johannessen et al., 2021, s. 21–23)

Reliabilitet forsikrer kvaliteten på studien. Overbevis den som leser at det jeg kommer med er viktig. Etos. Utført i semistrukturelt intervju kan samtalen gå litt bort og synsvinkler kan bli preget.

Validitet er hvor mye mine tanker kan fuske med resultatet

Hvilken reliabilitet forskningen min har kommer an på flere ting, for eksempel hvorfor jeg har undersøkt det jeg har eller hva jeg skal bruke resultatet til og hvem er jeg som person som har undersøkt dette? Jeg skal fortelle om min bakgrunn og kunnskap innen emnet bærekraftig utvikling. Grunnen til at jeg skal gå gjennom dette er fordi du som leser skal få mulighet til å vurdere min pålitelighet. (Dalland, 2020, s. 58)

Grunnen til at jeg har undersøkt og gjort forskning innenfor emnet bærekraftig utvikling er fordi jeg er fundamentalt opptatt av emnet. Og finner bærekraft som et av de viktigste, men også mest spennende temaene i skole. Jeg vet at dette er en problemstilling som vi må ta stilling til i større grad nå så fort som mulig. Og som lærer er jeg en av de fremste soldatene for framtidens generasjoner, og vet selv hvilken påvirkningskraft jeg har i den rollen. Da er det naturlig at jeg ønsker å få fram kunnskap og kompetanse som jeg ser som en nødvendighet i skolen i fremtiden. Jeg har et ønske om å lære mest mulig om emnet gjennom denne avhandlingen og forskningen, sånn at jeg selv kan ta dette med videre ut i egen arbeidshverdag.

Jeg tenker å bruke resultatene fra forskningen først og fremst for å skrive denne oppgaven. Men som sagt så er det noe jeg kan ta med meg videre inn i skolen, og gjennom teori, forskning og min egen tolkning så kan resultatet bli et produkt som kanskje kan gi andre ny kunnskap. Og ved de funnene jeg har gjort så kanskje noe i fremtiden tar opp ballen og bruker denne avhandlingen som teori for videre forskning.

Som person så er jeg ikke spesielt skoleflink, men mer midt på tre. Er heller ikke veldig flink til å være tidlig ute, og hele skolegangen har jeg jobbet best under press. Men i gjengjeld så trykker jeg alltid til når det gjelder. Og blant noen av mine positive sider så finner du det at jeg kan å snakke for meg, og egentlig alltid vært bedre på det som omhandler refleksjon framfor det som omhandler faste svar. Det er en stor grunn til at jeg velger å skrive en master i samfunnsfag framfor matematikk.

Og det du får fra meg som forsker er en ung mann på 25 år, som har fullført hvert eneste semester på 5-årig lærerutdanning uten å ta opp en eksamen på grunn av å ikke bestått den. Når jeg først satte i gang med denne oppgaven så har jeg ikke stoppet opp, og har et bestemt mål om å fullføre. Jeg har alltid interessert meg i samfunnet og alltid funnet det urettferdig hvordan det er strukturert i forhold til at vi er rike og andre er fattige. Og at det er urettferdig at framtidens generasjoner skal lide på grunn av vårt overforbruk.

Min etos innenfor forskningen kommer fra min bakgrunn som en samfunnsfagsstudent som både er engasjert og motivert i emnet. Men som også har opparbeidet seg en del kunnskap innenfor emnet både gjennom skolegang, nyheter og det teorigrunnlaget jeg har laget meg. Dannelse og kritisk tenkning er noe som er grunnleggende i skolen og kritisk tenkning er en ferdighet som er essensiell i bærekraftig utvikling, og bærekraftig utvikling er en viktig del av dannelsen.

De informantene som inngår i min forskning, er jo som sagt samfunnsfagslærere som har jobbet i ulikt antall år som lærere. Alle lærerne har hatt noe med bærekraftig utvikling i relativt stor grad tidligere, og fikk i intervjuet snakke tilsynelatende fritt. Intervjuene foregikk også på deres arbeidsplass. Og funnene som jeg har fått har kom gjennom å se på hva som ble tatt opp i begge intervjuene som fellesnevner og har blitt gjennomgått via en fargekoding.

Ulike problemstillinger som kan være grunn til lavere grad av reliabilitet i denne forskningen er blant annet at jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer, noe som betyr at samtalen kan ha sklidd ut av kontekst, og informantenes meninger og tanker ikke har kommet tydelig frem. Andre ting er hvordan jeg har videreutviklet dataen jeg har fått gjennom intervjuene, samtidig som at jeg som menneske kan ha oppfattet eller forstått noe feil. Jeg har heller ikke brukt noen andre forskere til å se på funnene. (Thagaard, 2018, s. 187–188)

Det som også bygger opp reliabiliteten er at resultatet i denne oppgaven kommer fra to sett med metoder, en metode bestående av det kvalitative intervjuet og den andre av den kvantitative spørreundersøkelsen. Grunnen til at dette kan bygge opp er på grunn av at jeg får inn flere tanker og oppfatninger ved flere undersøkelser. Det som dermed er negativt er at jeg er sekundærkilde til spørreundersøkelsen, og bruker bare opp noe som andre har brukt tidligere. Her er det mindre feilmargen også på grunn av at jeg får svar gjennom tall, og det blir et naturvitenskaplig resultat. Men disse resultatene tar jeg videre opp til tolkning ved å sette det sammen med intervjuene.

Hva som er validiteten av forskningen min, kommer an på tolkningene mine av rådataen og veien til resultater. Hvordan kan mine tanker ha forkludret resultatet og mine meninger hatt innvirkning på funnene. I undersøkelsene har jeg prøvd å holde meg mest mulig nøytral, for å best mulig få fram et virkelighets ærlig bilde. (Thagaard, 2018, s. 189–191)

Det best mulige argumentet jeg kan bruke for at mine resultater er valide er den kunnskapen jeg har. Jeg har gjennomgått en utdanning i emnet gjennom mine dager som skoleelev i

grunnskolen og videregående, men mest av alt gjennom utdanningen på høgscole. På høgscolen har vi arbeidet med bærekraftig utvikling i flere semestre, og jeg har gjennom utdanningen opparbeidet meg kompetanser som kritisk tenkning og systemtenkning. Refleksjon har vært en stor del av utdanningen, og jeg føler selv jeg er ganske god på det.

Analyseprosessen kunne foregått annerledes ved at jeg hadde vært mer på med tanke på å skaffe informanter til intervjuene. Jeg hadde som sagt ønske om å gjennomføre forskningen i fokusgrupper ved at det var flere lærere fra flere skoler samlet i en fokusgruppe. Dette lot seg dessverre ikke gjøre på grunn av lite svar på mine forespørsler over e-post. Så det hadde nok vært mer gunstig og hatt en annerledes kommunikasjonsmetode. Analyseprosessen kunne inngått at jeg hadde satt meg mer inn i egen empiri før jeg satte i gang å analysere, og jeg lærte fort at jeg var nødt til å lese gjennom flere ganger etter påbegynt analyse.

Valgene mine av metode føler jeg traff ganske bra i forhold til de resultatene jeg har fått, og hvor mye datamateriale jeg har fått. Jeg er fortsatt positiv til denne måten å forske på innenfor forskningsfeltet, men mener uansett at det kunne blitt bedre med flere intervjuobjekter.

4.5 Generaliserbarhet og overførbarhet

Med generaliserbarhet og overførbarhet tenker jeg på i hvilken grad kan forskningsresultatene stemme andre steder og i andre sammenhenger. Fra kun intervjuene mine sin side så er det ikke veldig generalisert i form av at det kun er gjort på to skolen i en by. Men det har en viss generalisering og overførbarhet hvis begge skolene snakke og mener det samme enn hvis det kun er den ene skolen som nevner det. Men fortsatt i svært liten grad. Men hvis begge intervjuene samspiller og spørreundersøkelsen også gjør det blir det relativt overførbart ved at det er til sammen over 480 samfunnsfaglærere som mulig kan være enig, men det gjelder kun hvis hele spørreundersøkelsen er enig en påstand og jeg tolker det dit hen.

Men alt i alt vil jeg påstå at den forskningen som er gjort i denne oppgaven er generalisert og overførbart i en mindre grad fordi de kvalitative intervjuene kun består av to lærerpartier på to skoler. Og selv om enkelte deler av forskningen møter stor støtte fra spørreundersøkelsen, så vil jeg ikke påstå at det er nok grunnet det minimale av intervjuobjekter. Men uansett så kan forskningen bidra som en pekepinn på hva som er det generelle svaret på problemstillingen og underspørsmålene.

4.6 Etiske vurdering

For at intervjuobjektene ikke skulle føle på ubehag eller angst for i intervjuet så var det viktig for meg å gjøre en etisk vurdering i forkant av intervjuet. Det innebærer det enkle spørsmålet, hvordan hadde jeg hatt det hvis jeg var intervjuobjektet? Altså jeg passet på å ikke stille noen spørsmål som kunne virke krenkende på deltakeren og passet på å holde spørsmål om deres private liv på det minimumet. Under intervjuet så var jeg oppmerksom på å være konsentrert og vise med kroppsspråket at det de sa var interessant og nyttig. Jeg prøvde å skape trygge rammer der man kunne si det man mente. Jeg var takknemlig og høflig i intervjuet, og la aldri skjul på hvor takknemlig jeg var for at de stilte opp.

En annen del av den etiske vurderingen jeg gjorde var å skrive det nevnte infoskrivet. Der fikk de nyttig informasjon om hva intervjuet skulle handle om. Og jeg ga dem en oppsummering av hva spørsmålene var for at de skulle få en liten mulighet til å forberede seg hvis de ønsket det. Jeg kunne også gitt dem alle spørsmålene i forkant, men tok en vurdering på dette og fant ut at det ikke var en god ide for min del. Dette fordi da kunne det fort blitt en mer presentasjon enn en diskusjon. Og jeg hadde ønske om en faglig samtale mellom lærene der de tok hverandres argumenter til etterretning. (Dalland, 2020, s. 66)

Jeg nevnte i stad at jeg brukte kroppsspråk til å anerkjenne svarene med interesse. Men i tillegg til nikking, smiling og øyekontakt, kom jeg også med noen bi kommentarer som «supert» og «ja så bra» innimellom også. Selv om dette kanskje kan ha en negativ effekt, sånn at intervjuobjektet tror at hvis jeg ikke gjør noen av disse tingene så er det et negativt svar eller at jeg ikke er enig. Men i forhold til å lette på stemningen og få en mer eller mindre god samtale, så er det viktig at lytteren høre og responderer på en eller slags måte for å vise intervjuobjektet at du lytter og viser sympati og forståelse. (Dalland, 2020, s. 114)

Noe som er et etisk dilemma, er at jeg som forsker har enerett om hva som tolkes og hvordan det tolkes. Jeg finner selv teori og lager et teorigrunnlag som jeg bruker i mine tolkninger av de funnene som gjøres. Det vil da si at intervjuobjektene ikke har noe innflytelse etter at intervjuene er ferdige. Det blir da mine tolkninger som kommer fram, og ved og ikke trå varsomt da kan de tolkningene jeg gjør da virke provoserende eller feiloppfattede i min diskusjonsdel (Thagaard, 2018, s. 196–197). Det som er viktig da er at jeg ikke framstiller informantene på noen ufortjent negativ måte, eller sier noe som ikke er sant. Det er kun sannheten som er godt nok.

5. Funn og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg gjennomgå funnene mine og knytte det opp mot teorien som brukes i oppgaven. Jeg skal komme med tolkninger til hva lærerne jeg har intervjuet sier, og på bakgrunn av teorien komme med en påstand til det som blir sagt. Dette blir da gjort gjennom en drøfting eller diskusjon, hvor jeg kommer med mine tanker.

Det vil inngå sitater fra lærerne i både intervjuet og spørreundersøkelsen og jeg vil bearbeide dette og dermed komme med en tolkning ut ifra teorien. Kapitlet er delt opp i tre underkapitler som ble laget på bakgrunn av min analyse. Første underkapittel omhandler hva lærene forbinder bærekraft med, og hvilken rolle det har i samfunnsfag. I det andre kapitlet vil jeg se videre på hvordan undervisningen i emnet bidrar til handlingskompetanse innenfor bærekraftig utvikling. Deretter avslutter jeg med hvordan arbeidsmetoder og innhold i undervisningen gir kompetansen kritisk tenkning og dannelses.

5.1 Hva er bærekraftig utvikling i samfunnsfag

Når jeg stilte spørsmålet om hvorfor vi underviser bærekraftig utvikling i samfunnsfag til lærer A og lærer B på skole 2, så svarte lærer B at «Man underviser jo bærekraft i samfunnsfag fordi samfunnsfag er jo kanskje, nå sies det jo at norsk, engelsk og matte er basisfag. Men nå er det kanskje samfunnsfag som det inneholder mest basisferdigheter for hvordan klare seg i livet og forstå verden og oppleve seg selv i forhold til verden». Mens når spørsmålet ble stilt til lærer 1 og lærer 2 på skole 1, så svarte lærer 2 at «Jeg tenker det er en av de viktige spørsmålene du får, og det er så akutt på så mange områder. Og de får det litt i fanget som voksne enten de vil eller ikke. Og de får stemmerett etter hvert og de må gjøre seg opp sine egne meninger om hvor viktig dette er for dem. Og det er jo ingen tvil om at dette er en av de store store store spørsmålene for både vår generasjon, men også kommende generasjoner. Så derfor syns jeg det er viktig at dem lærer om dette og de må få vite hvordan det står til».

Disse svarene kan få rot i definisjonen av bærekraftig utvikling som nevnes i Vår Felles Framtid «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (World Commission on Environment and Development, 1987). Det er også denne definisjonen som 187 lærere svarer som en av tingene de forbinder med bærekraftig utvikling.

Hvis vi ser på de to sitatene fra de to lærerne så det ingen tvil om at bærekraft er et viktig tema. En av grunnene til at vi har det i samfunnsfag er mye på bakgrunn av både fagets struktur og kompetansemål. En annen grunn er at det også lett kan knyttes inn i andre temaer som politikk og internasjonalt samarbeid. Ut ifra det så sammenfaller det bra til hva de 116 samfunnsfaglærerne svarte i spørreundersøkelsen om at de forbinder bærekraftig utvikling som et tema som henger sammen med mange andre viktige temaer som for eksempel mangfold, demokrati, globalt medborgerskap og fred. Dette blir også noe som imøtekommer læreplanens mål med at bærekraftig utvikling skal gjennomføres i skolen. Lærer B på skole 2 sier også at det gjennomføres i det meste.

Lærerne på begge skolene sier også at bærekraft er et tema som går på tvers av flere emner i faget, men også i dagligtalen. Eksempler som de nevner på temaer som bærekraft blir tatt inn i, er diverse kriger og hvilke konsekvenser det har for både natur, men også økonomisk og sosialt. At den industrielle revolusjonen er et sentralt tema i bærekraftig utvikling er alle lærerne enige om.

Når de fikk spørsmålet om hvordan de ville undervist i bærekraftig utvikling i samfunnsfag så ønsket alle lærerne å starte med den industrielle revolusjonen på en eller annen måte.

Lærerne i intervjuene syntes at det var noen utfordringer med å undervise i bærekraftig utvikling. Det som først og fremst ble sagt var at det var så lite tid i samfunnsfag og siden emnet er såpass stort så er det ikke lett å komme seg gjennom alt. Og det er litt motsigende til kunnskapsløftet som har en tanke om at man skal gå mer i dybden nå enn før (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Lærer 1 og 2 på skole 1 var svært opptatt av at man skal ha en undervisning som ikke tar fra elevene håpet for fremtiden. Og dette er relevant til fremtidstro som er en viktig del av utdanningen i bærekraftig utvikling. Og dette var en utfordring, fordi hvis elevene blir som Nagel (Nagel, 2005) sier lært håpløshet, så skjer det ingen ting og elevene gir opp.

Lærer A på skole 2 syntes det var en utfordring med å opprettholde den faglige oppdaterte kunnskapen i emnet på grunn av at skolen ikke hadde tilgang til nettressursen som fulgte med læreboka. Og derfor måtte lærerne bruke mange timer på å lete fram god informasjon om de stadige endringene som skjer innenfor bærekraftig utvikling. Og innholdet i undervisningen er viktig i skolen, og sånn Klafki mener så er det en virkelig viktig brikke i form av dannelsen som skal skje innenfor emnet.

Ingen av lærerne sier i intervjuet at de trekker noen konkret sammenheng mellom de ulike dimensjonene av bærekraftig utvikling. Men at det vil uansett foregå en sammenheng mellom de ulike dimensjonene uansett. Ene læreren trekker fram eksemplet om migrasjon og befolkningsutvikling og at grunnen til det er jo på grunn av enten krig og elendighet som er under sosiale forhold eller at de flytter på seg på grunn av økonomiske faktorer. Videre så nevner de at det er umulig å se hver av dimensjonene isolert og at det trekkes årsakssammenhenger mellom ulike problemstillinger. Som for eksempel at grunnen til miljøproblematikken har utspring i den industrielle revolusjonen og at det bidro til en økonomisk vekst i de landene som var med på den. Som igjen skapte et mer utviklet samfunn, men at det også gikk på bekostning av andre land som fikk dårligere sosiale forhold.

I spørreundersøkelsen så svarer 261 respondenter at det er akkurat dette bærekraftig utvikling handler om at man skal ta for seg de ulike problemstillingene knyttet til miljøvern, fattigdom, ressursfordeling og ulikheter. Og at det er dette som utgjør bærekraftig utvikling. Så selv om lærerne i intervjuene sier at det ikke foregår en konkret sammenkobling mellom de ulike dimensjonene. Så kommer det tydelig frem i undervisningen når det er snakk om de ulike nevnte temaene. Lærer A på skole 2 nevner at det er vanskelig å få alle fra starten av ungdomsskolen til å forstå at det er en sammenheng mellom de ulike dimensjonene på grunn av det er snakk om hvorvidt de kan forstå det på grunn av modenhetsnivået deres. Men at gjennom undervisningen fram til endt 10. klasse så er det et mål at dem har forstått det og kan trekke sammenhenger mellom dimensjonene. Og med modenheten så er det snakk om Vygotsky, og at de skal undervises i den proksimale utviklingssonen. (L S Vygotsky, 1978)

Og Lærer 1 på skole 1 nevner blant annet at det er viktig å terpe på begreper og definisjonen av bærekraftig utvikling. Fordi det er grunnlaget for å kunne forstå sammenhengen. Og dette er da en form av sosiokulturell tilnærming ved at elevene trenger hjelp til å forstå begrepet for å kunne trekke sammenhengene, og da er det undervisning som foregår i den proksimale utviklingssonen for å nå det potensielle utviklingsnivået. Og etter hvert vil dem få et bredere syn og kunne se de sammenhengene som er mellom dimensjonene av bærekraft. I spørreundersøkelsens tekstboks der lærerne kunne svare hva de ville så var det 18 lærere som la søkelys på dette med å se sammenhengene mellom dimensjonene. (L S Vygotsky, 1978)

«Vi skal utdanne elever til å være medborgere i et samfunn vi ikke vet hva inneholder. De må ta stilling til etiske dilemma vi ikke ennå vet om. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema bør derfor handle om å gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å forstå og håndtere dette.»

Dette var et utsagn fra en lærer i spørreundersøkelsen, sammen med 15 andre lærere så snakker han om medborgerskap og det er det som forbindes med bærekraftig utvikling. I samfunnsfag er det mål om at elevene skal gjennom arbeid med samfunnsfaglige metoder og kunnskap bli aktive medborgere. Ved dette skal de ha stor kunnskap innenfor samfunnsfaglige temaer som fattigdom, mangfold, forholdet mellom leveste og levemåte og hva som dine valg har konsekvenser for naturen og mennesker overalt. (Kvamme & Sæther, 2019)

FN blir naturlig en sentral del av undervisningen i samfunnsfag og bærekraftig utvikling. Og læreplanen og samfunnet gjenspeiler i en grad FNs hovedmål og holdninger. På skole 1 svarer lærer 1 at de bruker blant annet FNs bærekrafts mål i noen deler av undervisningen. Og han kommer med et eksempel der elevene skal sette alle de forskjellige målene inn i hver sin kategori på bærekraft. Han sier at dette ga grunnlag til å tenke på bærekraftig utvikling gjennom alle tre dimensjonene, og at det var få som fikk alle riktig på grunn av at flere av målene hørte til under flere dimensjoner. Her knyttes det da en sammenheng mellom dimensjonene av bærekraft. Klimarapporter og videoer blir også brukt som en del av undervisningen, så FN har en rolle i bærekraftig utvikling i skolen.

Lærer B på skole 2 sier at «Nå er det jo de tverrfaglige temaene som skal gjennomsyre hele opplegget. Og når jeg ser tilbake på lærerlivet så har jo det alltid vært der, men ikke brukt begrepet. Så det har jo alltid vært noe rundt det. Så kom det egentlig bare som en sånn plagsom greie, men jeg er veldig glad nå for at teamet bærekraftig utvikling er over alt nå. Fordi det er mye mer enn det som var før».

Her sier lærer B at bærekraftig utvikling alltid har vært i skolen, men at begrepet ikke har blitt brukt tidligere, iallfall ikke i samme grad. Og hvis man ser på de tidligere læreplanene så kom begrepet bærekraftig utvikling allerede i L97, altså først etter Brundtlands kommisjonen kom med begrepet og en definisjon i 1987 (World Commission on Environment and Development, 1987). Og det tok dermed 10 år før det ble nevnt i en læreplan. Men at det er først nå det kommer i såpass stor grad, kan være et resultat av at samfunnet generelt har fått et større fokus på bærekraft i senere tid, kanskje på bakgrunn av et større engasjement blant unge i senere tid.

Lærer A på skole 2 følger opp med «Og en annen diskusjon er jo alle disse tre tverrfaglige temaene, fordi de henger jo i hop. Du kan ikke ha om bærekraft utenom å ha om medborgerskap eller folkehelse. Men dette er ikke noe nyskapende, vi har jo holdt på med alt

dette her før. Bare på en annen måte på en annen tid. Mens før var jo bærekraftig utvikling knyttet til klima».

Her snakker dermed lærer A om at disse tverrfaglige temaene henger sammen, og det er jo helt riktig. Og disse temaene er jo noe som bare har vært isolerte emner i fag tidligere, som for eksempel fattigdom, helse og oppvekst. Det som skiller nå fra før er omfanget av disse temaene, akkurat som Lærer B sa i sitatet ovenfor så gjennomsyrrer det alt i skolen nå. Men hva som er grunnen til at det skal gi bedre resultater nå enn tidligere må man nesten bare vente og se.

Om bærekraftig utvikling sier Lærer A på skole 2 følgende «Ja og før var bærekraftig utvikling ren geografi. Fordi klima var geografi og naturfag da. Men nå henger det mer sammen, er ikke lenger sånn at nå har vi historie eller nå har vi samfunnskunnskap. Og en annen ting som er positivt er at det er lite motstand på at det er viktig å ha bærekraftig utvikling i skolen. Det er viktig at man ser viktigheten av det og det er viktig at man ser nødvendigheten av god informasjon og erfaringsbasert læring knyttet til veldig mange områder på bærekraftig utvikling. Også er vi heldig som bor der vi bor at aktører lar oss komme å se og få foredrag gratis. Fordi da blir det ikke bare noe som står i en bok, men man ser det faktisk.».

Og som lærer A sier er bærekraftig utvikling blitt mer overordnet enn tidligere, og med at det hører til i alle delene av samfunnsfag gir jo tegn om at det nå har blitt mer aktualisert enn tidligere. Og dette med at bærekraftig utvikling før var kun klima har satt sine spor. Lærer 1 på skole 1 finner dette som en utfordring i arbeidet med bærekraftig utvikling. Han forklarer det sånn «Og mange forbinder jo bærekraft med klima og miljø, men det er jo også dette med fattigdom og sult og ulikheter. Og elevene vet jo om det, men forbinder det ikke med bærekraftig utvikling. Så det er jo litt av oppgaven da, at dem ser hele bildet og kan forbinde det sammen. Og ser at den sosial og økonomiske biten også er veldig viktig».

Og med dette så fortsetter lærer 2 skole 1 med at det er akkurat dette de bruker bærekrafts målene til, med å samle sammen de ulike dimensjonene. Og ser på eksempler som er representert innenfor hvert av dimensjonene. Også fortsetter hun med å snakke om naturkatastrofer og liknende og hvordan det treffer ulikt. Og det har noe med hvor godt man er rustet for disse katastrofene og ekstrem vær. Har man dårligere sosiale forhold og økonomiske fordeler blir man truffet hardere enn hvis man er fra for eksempel Norge der det er velstående og godt utviklet. Så en ting er Gyda som fosser gjennom Norge, men så kan man

for eksempel se på hvordan naturkatastrofer treffer andre land, som for eksempel Tsunamien i Thailand. Og selvfølgelig at noen land er mer utsatt for dette på grunn av geografisk lokasjon.

5.2 Hvordan bidrar utdanning i bærekraftig utvikling til handlingskompetanse

Intervjuobjektene hadde alle et tilsynelatende likt prosjekt som de hadde gjennomført flere ganger der elevene fikk i oppgave å bli mer bærekraftig. Formålet med oppgaven var på å tenke mer over hva man kjøpte, hvor mye mat man kastet, hvor mye plast som ble brukt, hvor lenge man dusjet og at man heller skulle ta sykkelen eller gå framfor motorisert kjøretøy. Det var også viktig i prosjektene å tenke over hvilke konsekvenser det ble for andre hvis man gjorde mye av de tingene som er nevnt. For eksempel hvilke konsekvenser det ga for andre at du kastet mat eller bestilt mye nettvarer som var produsert i u-land. Med prosjekter som dette så skaper du en tanke om hva som kan endres, og elevene prøver da å endre på de tingene som ikke er bra for miljøet. Dette er da noe som kan fremstille og gi rom for handlingskompetanse.

Ene skolen hadde som prosjekt hvor bærekraftig er min hobby. Og da skulle de se på for eksempel hvor kommer treningstøyet mitt fra og hvilket materiale er det laget av, blir det produsert i land som er kjent for dårlige arbeidsvilkår. Og hvor langt må det sendes før jeg får det. Ellers så var det å se på hvordan jeg kommer meg til kamper for eksempel, blir det kjørt buss eller bil. Hvor mye skog måtte hugges for at en fotballbane eller skiløype skulle bygges.

Så gjennom dette prosjektet går eleven spesifikt inn på sin hobby og ser hvordan tingene er rundt. Dette er både noe som fanger interesse i form av at det jobbes med sin egen hobby, men det bidrar til en handlingskompetanse ved at elevene i slutten av prosjektet skulle komme med forslag på hvordan det kunne gjøres mer bærekraftig, men også hvordan de kunne gjøre det mer bærekraftig. Dette blir da direkte overført til hva som er målet med utdanning for bærekraftig utvikling pluss at det krever flere kompetanser som er sentralt innenfor emnet.

Prosjektet krever kreativitet ved å finne måter man kan gjøre det mer bærekraftig på. Det omhandler kritisk tenkning gjennom at man skal gjøre en kritisk vurdering på hvor bærekraftig det er. Man må ha en form for systemtenkning ved å komme til enighet med seg selv at det er flere måter å gjøre det på. Pluss at det stiller krav til idrettslag og organisasjoner for å foreta valg som fremmer en bærekraftig utvikling. Og sammensatt så blir det et spørsmål om etikk om den hobbyen jeg driver med i det hele tatt er bærekraftig, og om hva som må gjøres for at

den skal bli en del av en bærekraftig fremtid. Spørreundersøkelsen viser at 158 lærere mener at bærekraftig utvikling i skolen skal forbindes med etisk refleksjon og handlingskompetanse.

Ved å se dette med handlingskompetanse i form av miljødannelsen til (Klafki, 2001a), så føler jeg at gjennom prosjekter som eksemplet nevnt ovenfor så foregår det en sterk tanke om at for at vi skal kunne leve bedre i fremtiden så kreves det sånne tiltak. Og at man ikke kun skal stille seg kritisk til ting som ikke angår seg selv, men også stille seg kritisk til sine egne interesser. Og den kritiske tenkningen man oppfostrer seg gjennom sånne prosjekter kan brukes til konflikter som vil oppstå senere i livet også. Ved å verne om miljøet og naturen gjennom å se hvordan idretter og hobbyer forsyner seg av naturreservater og ressurser er viktig for å få til en sunn utvikling. Og gjennom arbeid som dette kan det bli stilt krav til store organisasjoner om at det skal foregå mer bærekraftig.

Men for at et sånt prosjekt skal munne ut i handlingskompetanse så er det viktig at lærerne går fram som eksempler ved å selv tenke på hva de selv kan gjøre for en mer bærekraftig fremtid. Her handler det om å skaffe seg den kunnskapen som kreves for å kunne lære bort innenfor emnet, og hele tiden holde seg oppdatert på emnet. Og ved at læreren selv tar grep om eget liv og viser resultater for elevene, vil det foregå en modellering som etter hvert ender opp i automatisering (Moll, 1990) der elevene lærer seg hvordan de selv skal endre vaner og bli mer bærekraftig. Og for at det skal foregå læring i et sånt prosjekt er det også viktig at elevene får klare instruksjoner om hva de skal gjøre og forslag på hvordan det kan gjøres.

I undersøkelsen så svarer i overkant av 60 lærer at det er viktig at bærekraftig utvikling bidrar til å gi elevene hjelp til å forstå dilemmaer og komme forslag på hvordan det kan løses. Og det kan tolkes dit hen at for at man skal kunne bygge videre på en tanke om hva som kan gjøres. Så skal lærerne hjelpe elevene til å kunne utøve handlingskompetanse.

Lærer A på skole 2 nevner viktigheten av at skolen går fram som et eksempel i form av for eksempel resirkulering, og at det blir en vane i elevenes hverdag. Igjen så foregår det modellering og ved en sånn tilnærming så har skolen et «hel-skole-perspektiv» (Sinnes, 2021). Og da opplever elevene bærekraft i praksis og ikke kun gjennom en bok. Ved det stilles det også krav til skolens innhold, og Lærer A på skole 2 fortsetter svaret med at bærekraftig utvikling trekkes inn der det er mulig. For eksempel i leserinnlegg og debatter, og man sier videre at man ikke bruker eksempler på dette som ikke er dagsaktuelt, og bærekraftig utvikling er jo dagsaktuelt. Og gjennom det så aktualiseres diskursen ytterligere og hel-skole-prinsippet

er et faktum. Og videre med å aktualisere bærekraft i såpass stor grad videreføres det til handlingskompetanse på et emnet som elevene hører om daglig i skole.

På den individuelle svarboksen i spørreundersøkelsen så svarer 15 lærere på at det er viktig å ta i bruk ny teknologi som er bærekraftig, og ene læreren svarer «Ta i bruk kunnskap og ny teknologi for å sikre en bærekraftig utvikling». Men man må også ta for seg farlighetene rundt teknologien. Fordi den er en stor grunn til hvorfor vi har problemer knyttet til bærekraft i dag. Og ved ny teknologi så er det også viktig å opprettholde arbeidsplasser sånn at folk tjener penger. Men selvfølgelig har teknologien også hjulpet oss mye, og gjennom den teknologiutviklingen vi har hatt så har vi fått mer tid til å tilegne oss kunnskap og effektivisert livene våre. Hvis vi for eksempel tar for oss det Lærer B på skole 2 sier «Se på vaskemaskinen og hvordan det frigjorde husmødre mye tid som de igjen brukte til å dra på biblioteker og lese for barna sine og da begynte kunnskapen og vokse. Hva hadde den ene oppfinnelsen da vaskemaskinen å si for hvor mye tid som ble frigjort. Som samtidig var mer energikrevende enn hva de hadde før»

Og her ser vi viktigheten av en enkelt oppfinnelse som igjen har bidratt til enorme forandringer i forhold til vasking av klær. Den har også bidratt til at vi lettere kan holde oss renlige, som igjen forhindrer sykdommer. Men det er som Klafki sier det har vært en ukontrollert teknologiutvikling som har forsynt seg grovt av naturressurser (Dale, 2001). Og for å ha en bærekraftig utvikling i figur av teknologi, så må vi fra nå av ha den under kontroll sånn at det ikke skaper fattigdom og ulikheter, samt skader miljøet. Og ved at dette skal bli klart for elevene kreves det en undervisning som legger til rette for kreativitet, kritisk tenkning og systemtenkning.

Ved dette som lærer B sier så ser vi både positive og negative sider ved vaskemaskinen. Vi ser altså tilbake i tid for å forstå nåtid for igjen kunne bygge framover. Og det å bruke historien i bærekraftig utvikling undervisningen er viktig og det er som lærer A på skole 2 sier «Å bruke historien også for å se hvordan verden er som den er, er viktig også. Se på historiske data for å få en prognose av hvordan framtiden vil bli. Se på regnskogen og dyrearter og hvordan bestanden har gått nedover. Og hvordan vi kan bruke historien til å ikke gjenta feil som er gjort tidligere.»

Det er som mål i læreplanen at man skal kunne forstå sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid. Og hele 102 lærere velger dette som hva de forbinder med bærekraftig utvikling. Og

gjennom dette så kan man lære hvordan menneskers levemåte opp igjennom historien har påvirket dagens mennesker sine levekår. Og gjennom et antropocen epoken som har foregått til nå så ser vi mange eksempler på hvordan menneskers levemåte har påvirket jorden. Og da er det et mål at fremtidens generasjoner skal minske fotavtrykket som vi setter på jorden. Og for at dette skal skje så kreves det handlingskompetanse.

Og skal vi ta for oss sosiokulturell metode så skal vi gjennom sosialt og kulturelt samarbeid oppnå kompetanseutvikling. Og den utviklingen krever dermed at vi som folk står sammen om å skape en bærekraftig fremtid, og da må vi studere historien. Og igjen gjennom en sosiokulturell tilnærming så kan vi forstå menneskers modenhet gjennom å se på det kulturelle i mennesker (Daniels, 2012). Og da har det tidligere vist seg at samfunnet ikke har hatt noe spesielt forhold til miljø og naturvern. Selv om det har blitt nevnt i flere læreplaner etter den industrielle revolusjonen, så har det først nå blitt at vi har kjent på konsekvensene av levemåten deres. Og dermed trenger vi en kultur forandring som tenker bærekraftig i forhold til natur, sosial og økonomi. Og først da kan vi forandre samfunnet.

Handlingskompetansen i form av ny teknologi krever en ny tankemåte, men vi kan fortsatt se på eksempler som gir energi i form av fornybare energikilder sånn som solcelle, vannkraft og med mer (Ferrer et al., 2019) . Og det å se på eksempler er noe man kan bruke mye i undervisningen for å gi handlingskompetanse. For eksempel ved å dra ut til steder som viser hvordan man kan gjøre ting bærekraftig eller vise konkrete eksempler. Da kan elevene tenke videre over disse måtene, og bygge disse videre.

Lærer A på skole 2 sier at «. Også er vi heldig som bor der vi bor at aktører lar oss komme å se og få foredrag gratis. Fordi da blir det ikke bare noe som står i en bok, men man ser det faktisk.» Og dette er jo også det sier også, ved at man kan lære mye ved å dra til bedrifter som driver med noe innen bærekraft. Og man kan spesielt lære mye om eget nærmiljø, ved å se på hva som gjøres i ditt lokale område. Men her er det jo et krav om at du bor på et sted der du har denne muligheten. Og Lærer A på skole 2 sier også at dette har vært utforende under covid-19 pandemien. Ved at det har vært vanskelig å fått organisasjoner som driver med dette på besøk, eller å besøke dem. Det har også vært et problem med Covid om at man ikke har visst hvor mange elever man er, så man ikke har fått gjort noe spesielt som klasse på grunn av dette.

For å skape handlingskompetanse så må elevene gjøre en kritisk vurdering av eget liv, og se seg selv i forhold til verden og motsatt. Dette gjøres ved å knytte stoffet i undervisningene til

elevenes virkelighet. Og ha undervisningsmetoder som gir læring som elevene husker. Ved å ha et søkelys på at elevene skal utvikle ny kunnskap og teknologi gjennom at dem hele tiden skal motiveres til å utvikle seg og bli med moden. Da må undervisningen foregå i den proksimale utviklingssonen, sånn at de alltid strekker seg etter sitt potensielle utviklingsnivå. Dette er en faktor som kan gi elevene den kompetansen som trengs for å kunne skape ny kunnskap og teknologi for å kunne være mindre energikrevende, og utjevne forskjellen i verden. Dette fører frem en handlingskompetanse. Og de opparbeider seg metoder som kan brukes i den prosessen gjennom samfunnsfaglig arbeid i timene, der de ser kritisk på de store spørsmålene i forhold til bærekraftig utvikling.

Noen Klafki ser på som et problem i skolen er begrepene «problembarn» og «læringsssvake», han mener at disse begrepene samt handlingene som gjøres for «tilrettelegge» for denne eleven ofte går imot sin hensikt. Og at det å ta eleven ut av undervisningen og gi spesialundervisning dytter individet lenger unna sine jevnaldrende. Også straff og kjeft er med på å bidra til den negative oppførselen (Hohr, 2011), og dette blir også som Vygotsky sier med tanke på at straff og kjeft kan ødelegge forbilderollen som læreren har. Og ved dette så vil eleven gjør det motsatte av det læreren sier. (Moll, 1990)

Klafki kommer med noen tanker som kan løse disse problemene, og det innebærer at eleven ikke burde skille fra klassen og tilbringe mest mulig tid sammen med jevnaldrende. Og i læringsprosessen burde disse elevene få ekstra oppmerksomhet og hjelpe. I tillegg kan det hjelpe med å sette de læringssterke elevene sammen med de elevene som sliter i fag, sånn at den læringssterke kan bidra med opplæring og hjelp. Dette er noe begge tjener på ved at den ene får kompetanse i å hjelpe, mens den andre lærer. Klafki mener også at det kan være en ide med flere delinger i form av kompetanse, sånn at alle elevene blir kognitivt utfordret uten at det er for vanskelig. Og noe som spesielt kan hjelpe er at skolen gir foreldrene til eleven opplæring i hvordan de kan hjelpe, støtte og lære opp barna sine på en pedagogisk måte. (Klafki, 2001a)

Ved til rette lagt læring under tilpassete undervisningsformer kan man skape et godt læringsmiljø til elever som sliter litt mer med enkelte ting enn andre. Ved å følge disse tankene som Klafki kommer med så kan det skape en utvikling for eleven som til slutt ender opp i handlingskompetanse. Dette burde da være mulig for alle elever, ved å tilpasse undervisningen til deres nivå, enten du er spesielt begavet eller sliter litt mer. Ved at hver elev får jobbe i den proksimale utviklingssonen kan man øke hver enkelt sitt utviklingspotensialet ytterlig ved å

passer på at alle deltar i klassesamfunnet, og blir delaktig sosialt og faglig. Uavhengig elevens modenhet og faglige nivå.

5.3 Hvordan bidrar undervisningsmetode og innhold til danning og kritisk tenking

Læreplanen både i samfunnsfag og generelt er opptatt av å få mennesker som tenker og handler bærekraftig. Og i spørreundersøkelsen svarer hele 283 lærer at bærekraftig utvikling i skolen handler om at elevene skal få en forståelse for en felles framtid for alle på jorden. Og det er på en måte det overordnede målet til undervisningen. For å skape denne forståelse så skjer det gjennom danningen i skolen. I teorien om kategorial dannelse så er fokuset stort på innhold og metode. I intervjuene kommer det fram at arbeidsmetoder som gir elevene mulighet til å utforske selv er mye brukt som metode innenfor emnet. Gjennom en sånn måte å jobbe på så bidrar det til at elevene må reflektere og foreta bruk av psykologiske redskaper som Vygotsky forklarer det (Daniels, 2012). Det er også et overordnet søkelys på at elevene skal få kunnskapen de trenger for å leve bærekraftig gjennom konkrete eksempler som gjerne blir visuelt lagt fram til dem i form av bilder og videoer. Lærer 2 på skole 1 sier «Noe som jeg har funnet ut som skaper engasjement er å knytte det til noe konkret. Og noe som elevene kan relatere til, for eksempel sjekk snøgrensa for Hedmark de siste 30 årene. Da kommer jo den oi jeg liker å gå på ski, dette er interessant. Så kan man relatere til det så skaper det motivasjon. En annen ting er jo å legge opp undervisningen til en utforskende undervisning. Der de får lov til å utforske selv, og det er jo bærekraft et godt tema å bruke.»

Dette treffer på den kategoriale dannelsen i form av at det knyttes til elevenes erfaringer, noe som også er viktig i den sosiokulturelle teorien. Med eksemplet om snøgrensa så er det innholdet, og de skal utforske selv som er metoden. Gjennom innholdet da så er det virkelighetsnært til eleven. Samtidig som det følger læreplanens mål om skaperengasjement. Så selv om dette bare er et eksempel så sier lærerne i intervjuet at dette er noe de jobber mot å få til. Og gjennom å skape engasjement til bærekrafttemaet så danner det også til respekt for miljøet og en mulighet til å reflektere over hvordan det ble sånn.

I intervjuet så stilte jeg spørsmålet «I overordnet del står det at elevene skal få kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg, handle etisk og miljøbevisst. Hvordan sikrer du

dette?» Og da mener Lærer 1 på skole 1 at det ikke kan garanteres i noen måte i skolen på grunn av at de ikke har kontroll over hva elevene gjør når de er ferdig på skolen. Men at man må jo satse på at de kan få denne kompetansen gjennom kunnskapen de har fått fra skole, og at de har fått utarbeidet noen arbeidsmetoder som kan hjelpe dem i oppgaven om å handle miljøbevisst og etisk i henhold til resten av verden.

Lærer A på skole 2 sa i løpet av intervjuet at for å nå målene i læreplanen så må man «Motivere elevene for å lære for og lære og utvikle seg, og ikke for en eventuell vurdering. Det er ganske viktig, og vi er en karakterfri skole. Men vi får fortsatt spørsmålet om vi setter karakter. Så det er ganske viktig å få elevene til å skjønne at de gjør dette for deres egen skyld og ikke for karakterene. Så det er ganske viktig å jobbe for. Så det er jo utfordrende å finne motiverende arbeidsmetoder for elevene.» Lærer B på skole 2 fortsetter da med «Jeg skulle helst ikke satt karakter nå, men om 30 år og spørre om du har lært noe».

Så med andre ord så vet man ikke etter endt skolegang om målet i læreplanen er oppnådd. Om elevene har oppfostret seg kompetanse nok til å ta ansvarlige valg og handle bærekraftig og etisk (Kunnskapsdepartementet, 2017b) . Men som lærerne sier så er det beste de kan gjøre å gi elevene den kunnskapen som trengs til å utøve kompetansene som trengs for å handle bærekraftig. Om elevene gjør det eller ikke blir aldri sikkert. Og her kommer kompetansen om fremtidstenkning inn nøytralt. For å kunne utøve gode ting og gjøre gode valg er det viktig med kunnskapen om fremtidstenkning, og en forståelse om at det du gjør i dag kan få konsekvenser i morgen.

101 lærere mener bærekraftig utvikling forbindes med undervisning som utvikler elevenes evne til problemløsning og kritisk tenkning. Og en lærer i undersøkelsen svarer «For bærekraftig utvikling må elevene være løsningsorienterte og kreative. Vi må legge til rette for at de utvikler både kunnskap, kritisk tenkning og har mulighet til å være kreativ i tankeprosesser».

Kritisk tenkning handler om å tolke, analysere, vurdere, trekke slutninger, forklare og til slutt selv regulere (Ferrer et al., 2019). Og skal vi gjennom gå igjennom en prosedyre for kritisk tenkning gjennom den sosiokulturelle teorien så kan det foregå ved at fra tolkningen til og med vurderingen av en eventuell teori foregå ved hjelp av en lærer. Og på punktet der det skal forklares så skal elevene ha automatisert ferdigheten (Moll, 1990). Ut ifra Klafkis teori så skal eleven ta del i egen dannelse. Og lærerens jobb er da å hjelpe eleven til

selvrealisering. Og ved å se prosessen i kritisk tenkning gjennom en selvrealiseringsprosess til dannelse så kan vi gi elevene kompetansen kritisk tenkning som en fundamental funksjon, og dette er da med på at elevene kan bruke denne kompetansen senere i livet når det kommer til valg som er bærekraftige (Klafki, 2001a).

Og ved skole 1 sier Lærer 1 at det brukes gjerne mer visuelle arbeidsmetoder i samfunnsfag enn i andre fag. Her var det å vise bilder og videoer, og gå gjennom dem. Og da får de eksempler på naturkatastrofer og hvordan det rammer både miljøet, men også økonomiske og sosiale forhold. Grunnet til dette er fordi de får et annet forhold til det i motsetning til å lese i en bok.

Lærer 2 på skole 1 følger opp med at dem er veldig opptatt av at undervisningen skal foregå på en måte som elevene får mest mulighet til å utfolde seg kreativt, og ta i bruk kritisk tenkning og refleksjon. Da kommer læreren inn for å sparre med elevene for å hjelpe dem i gang og til å gi dem nye tanker. Og lærerens rolle blir da mer å legge opp undervisningen slik at dette kan foregå og komme inn å samle trådene hvis det trengs. Og vi bruker gjerne da historien som et virkemiddel for å sette ting i perspektiv for elevene, ved å se på bortgangen av dyrebestanden eller hvordan koloniseringen har preget både de andre kontinentene, men også Europa.

Lærer A på skole 2 nevner en arbeidsmetode som de bruker i stor grad og det er rollespill. Der elevene får i oppgave å sette seg inn i noe som de faktisk ikke er enige i selv. Men må uansett reflektere rundt utsagnet, og dermed kan komme til å få et nytt syn på saken. Dette kan da bli tatt opp til en debatt, for eksempel ved et imaginært møte i FN-rådet. Og dette er blant noen undervisningsstrukturer vi har fått ved å være en FN-skole. Og andre ting vi har fått ved å være det er for eksempel handelsspillet, der elevene er i grupper og får hvert sitt land de skal være. Da har noen mye ressurser og lite utvikling, mens andre får land som er motsatt. Også er læreren verdensbanken. Og ved sånne arbeidsmetoder så blir elevene engasjerte, og det setter i gang følelser. Og det er akkurat det elevene husker, der de har følt noe. Også plutselig skjer det en naturkatastrofe i et av u-landene, og da får dem også kjenne på selv i en liten grad hvordan det føles når du som allerede er et u-land får enda mer forferdeligheter.

Dette er arbeidsmetoder som fostrer opp under hvordan Klafki mener dannelse skal foregå gjennom at elevene får et emosjonelt forhold til det de driver med. Og dermed knyttes det til elevenes virkelighet. De opplever urettferdighet på nært hold, og hvordan det føles. Det bidrar derfor til en sunn dannelse ved at de selv kan sette seg inn i situasjoner som flere i verden kjenner på, og ved dette kan de selv vise en form for empati til situasjonen i verden i dag. Dette skaper dermed dannelse ved at elevene opplever noe så fundamentalt som i verden i dag som er urettferdighet og skjevfordeling av ressurser og produkt. Da er det lærerens jobb til å trekke trådene til bærekraftig utvikling sine dimensjoner så de kan få se en sammenheng. (Klafki, 2001a)

For at en dannelse skal foregå så skal utviklingen og undervisninger av kunnskap være relevant til elevenes liv. Og kunnskapen de får skal de kunne anvende senere i livet, og ikke fylles opp med lagerkunnskap som ikke bidrar til noe i livet. Siden elevene skal ta del i egen dannelse så er det viktig at elevene også ser at den kunnskapen de får er viktig for fremtiden og de får bruk for den. Den teoribasert objektivismen fikk kritikk for dette, ved at den baserte kunnskap på vitenskapelige svar og tall. Dette var da såkalt lagerkunnskap, noe som har vært en stor del av samfunnsfag tidligere etter min oppfattelse fra egen skolegang, med tanke på å huske årstall og datoer. (Straum, 2018)

Dette betyr at det er viktig at elevene i tillegg til mye kompetanse innen bærekraft, også får vite hvordan de kan anvende denne kunnskapen i eget liv i fremtiden, samt at de forstår viktigheten av kunnskap om hvordan få en bærekraftig utvikling. Lærer A på skole 2 mener også dette og svarer «Det er viktig at man ser viktigheten av det og det er viktig at man ser nødvendigheten av god informasjon og erfaringsbasert læring knyttet til veldig mange områder på bærekraftig utvikling»

I spørreundersøkelsen så mener så mange som 42 lærere at det er viktig at elevene får kunnskap om emnet og svarer noe med dette i den individuelle svarboksen i undersøkelsen. Og en lærer svarer at det er et «Viktig tema som omhandler alle fag. Viktig at barn for grunnleggende kompetanse om og veiledning for bærekraftig liv. Må læres å tenke kritisk og gi rom for handling.»

Med en felles forståelse som dette betyr det at det er en forestilling om at bærekraftig utvikling er en så viktig del av skolen, og at det er helt kritisk at elevene opparbeider seg kompetanse innenfor emnet. Det betyr både gjennom egne opplevelser, som ved å jobbe med å forminske eget forbruk og leve mer bærekraft. Men også få en felles forståelse om at det jeg gjør lokalt får konsekvenser globalt. Og her mener 111 lærer av de 480 at det burde forbindes med bærekraftig utvikling. Handle lokalt, tenke globalt. Og dette er også noe som står sentralt i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017b)

I intervjuet så kom det fram at Lærer B på skole 2 hadde jobbet med et rollespill om Iran og USA og atomdebatten. Og under denne øvingen så ble olje og Saudi Arabia tatt opp og hvor viktig deres olje er for vestlige land. Og hvor lite villig enkelt er for å skifte ut denne energiformen, på grunn av at det er dette de tjener ekstreme mengder penger på. Og gjennom debatter som dette så sier Lærer B at da kjenner elevene på at det ikke hjelper hvor lenge jeg dusjer og om jeg bruker mindre plast. Fordi Saudi Arabia bryr seg ikke om det. Og da blir lærerens oppgave å hente dem inn igjen og si at alt hjelper.

Med utfordringer som dette så blir det vanskelig å lære elevene opp til å leve bærekraftig, og at det man gjør lokalt får konsekvenser globalt. Men da er det viktig å få lært opp elevene til å bli en aktiv medborger og ta del i samfunnet. Fordi hvis alle da er lært opp til at man skal prøve å begrense forbruket sitt og gi litt ekstra til de som trenger det, så er det plutselig et helt samfunn som tenker og handler bærekraftig. Og hvis et samfunn gjør det så kan det virke som en motivator for andre samfunn. Og til slutt kan man begrense bruken av naturressurser til jordens bæreevne og få en bærekraftig fremtid. Dette er da et mål som utdanningen i Norge har og det vises gjennom læreplanen. Men for å få til dette må kompetansene som samarbeid og kommunikasjon læres opp.

Og hvis man ser på Klafkis eksempler på hva som burde forbedres i skolen, så kommer eksemplet det å lære og hjelpe (Klafki, 2001a). Og ut ifra Vygotskys teori så skjer læring i samhandling med andre (Daniels, 2012). Og hvis det å jobbe med ideer om å kunne hjelpe andre blir gjort i for eksempel gruppearbeid så kan man utvikle ferdighetene som trengs for å hjelpe andre. Lærer B beskriver bærekraft som «Man bruker jo også bærekraftbegrepet om det å hjelpe andre, være en god støttespiller. Hjelp miljøet rundt deg. Så bærekraft er et vidt begrep».

Men for at dette skal skje, og at læringen om å hjelpe andre skal bli en virkelig kompetanse. Så er det viktig å legge til rette for at folk tørr å være med. Og i for eksempel gruppearbeid så sier lærer 2 på skole 1 at det er viktig at gruppene ikke er for store sånn at noen ikke tørr å si noe, eller føler seg utenfor. Det som er en faktor for at elevene skal føle seg trygge på hverandre og skolen er at skolen er en trygghetskjerne for elevene. Når man ikke trenger å tenke på det å måtte passe inn og å være kul. Så kan kunnskapslæring og kompetansebygging komme i første rekke, og da kan elevene få et sunt forhold til kunnskap og at det er kult å være smart. Med en trygghetsfølelse så tørr elevene å utfolde seg mer og det kan også være med å fjerne angst. Angst til prøver og eksamener er noe som mange føler på og der av så presterer dem dårligere eller får skolevegring. (Klafki, 2001a)

Ved å bygge opp tryggheten i skolen, så vil det være med å bidra til at flere elever slipper å føle på angst og depresjon i form av prøver og oppgaver. Men hovedproblemet ligger nok på det å få testet kunnskapene sin og bli vurdert med karakterer. Vygotsky kaller dette å teste elevenes aktuelle utviklingsnivå og at dette ikke er noe som bærekraftig i forhold til elevenes utviklingskurve. (L S Vygotsky, 1978)

Lærer A på skole 2 er usikker på om det i det hele tatt passer med eksamen i skolen med tanke på at det har blitt et større fokus på det tverrfaglige og dybdelæringen. Lærer A sier «Nå er det jo de tverrfaglige temaene som skal gjennomsyre hele opplegget. Og når jeg ser tilbake på lærerlivet så har jo det alltid vært der, men ikke brukt begrepet. Så det har jo alltid vært noe rundt det. Så kom det egentlig bare som en sånn plagsom greie, men jeg er veldig glad nå for at temaet bærekraftig utvikling er over alt nå. Fordi det er mye mer enn det som var før. Men det er vanskelig å se hvordan det skal henge sammen med eksamen. Om eksamen i det hele tatt kommer til å passe med fagfornyelsen vet jeg ikke.»

Her kommer det kritikk til hvordan skolestrukturen med en avsluttende eksamen og fagfornyelsen skal kunne samarbeide. Og det er sant med tanke på at elevene skal læres opp til å se og tenke fremover og skape en bærekraftig fremtid, med bruk av ny kunnskap og ny teknologi for å løse opp i problemene knyttet til fattigdom og klimaproblematikk. Og da er det litt motstridene og henge igjen med gamle tanker som eksamen. Og dette er akkurat det Vygotsky kritiserte med skolen for flere år siden.

Og med kritisk tenkning som en stor del av en utvikling som er bærekraftig, så må man kanskje rette et kritisk blikk til skolestrukturen. Men selv om det sies at man skal utdanne kritisk tenkning i skole, så er det enkelte ting som man ikke skal tenke kritisk til eller stille spørsmål ved. Så man blir på en måte opplært til å ha en selektiv kritisk tenkning. Der organisasjoner som FN og det norske demokratiet bare blir fremstilt som ene og alene positivt i norske skolebøker (Ferrer et al., 2019), så gjelder det kanskje også utdanningen i Norge.

Så da kan det tenkes at det kreves en kritisk vurdering av samfunnet i Norge og utdanninga før vi kan få en bærekraftig utvikling. Siden ingen mennesker er perfekte, så kan vi heller ikke si at det norske samfunnet er det heller. Og ved å gjennomføre en kritisk vurdering av samfunnet vårt, så kan det hende vi får en ny tanke om hva som må gjøres og hvordan vi kan forbruke mindre ressurser og utjevne forskjellene. Fordi selv om det er veldig bra i Norge, så må vi finne en måte å ha det like bra, men bruke mindre ressurser og hjelpe resten av verden til å få det like godt som oss.

For ved å bruke historien som innhold i undervisningen så ser vi både hvordan vi har fått det så godt, men også hvordan vår utvikling har gått på velferden til naturen og andre land. Dette sier en lærer i spørreundersøkelsen «Dette dekker både miljøspørsmålene vi lever midt i. Men det dekker også forskjellen mellom fattig og rik, og at vi i Norge lever på en måte som ikke er bærekraftig også på andre områder enn miljø.» Også flere av lærerne i intervjuene mener at vi i Norge har det godt. Lærer 1 på skole 1 sier for eksempel «Så reflekterer vi litt om hvor bærekraftig er egentlig vår hverdag. Og etterfulgt er det viktig at elevene får erfare litt selv hva bærekraft er. Og da finner man jo ut at i Norge sløser vi en del med ressurser og da blir oppgaven hvordan man kan endre vanene sine da og ikke sløse».

Lærer B på skole 2 sier også «Målet med undervisningen bør jo være at man kan se seg selv i en samfunnsmessig sammenheng og bidra til å minske fotavtrykket på jorden. Og være bevisst på ressursbruken. Og spesielt med oss som bor i et av verdens rikeste land som har alle ressurser rundt oss hele tiden ikke sløser med disse. Da må vi bli mer effektive i bruken av dem, så hvis elevene kan finne smartere løsninger som begrenser ressursbruken og gjør det mer effektivt, vil det på sikt bidra til en mer rettferdig og renere verden. Og målet burde også være at elevene får et optimistisk framtidssyn, at det ikke er for sent å sette i gang».

Her nevner flere av lærerne at vi i Norge må begrense vår bruk av ressurser for å kunne bli et bærekraftig samfunn. Da kreves det en kritisk vurdering av eget samfunn og eget liv for å kunne få til dette. Og da kan man diskutere for at vi trenger en pluralistisk undervisningstradisjon ved at fokuset i skolen er å skape mennesker som er fundamentalt kritiske tenkende. Og at ved en sãnn undervisningstradisjon kan vi vende oss først mot eget samfunn og videre mot resten av verden. Sã kan vi muligens finne løsninger og oppfinnelser som kan hjelpe oss med bærekraftproblematikken som er i dag. (Ott, 2019)

Da blir det viktig å ha arbeidsmetoder som innenfor en pluralistisk undervisningstradisjon gir kompetansen kritisk tenkning. Det må legges opp til refleksjon og de skal få mulighet til å utvikle egen identitet og få et innblikk i hva som foregår i verden lokalt og globalt. Og utdanningen må sikte etter å få rettferdighetssøkende medborgere. Innholdet må gi positivt innblikk til emner som menneskerettigheter, demokrati, likestilling, mangfold og bærekraftig utvikling.

Jeg nevnte tidligere at FN blir brukt i undervisningen i skolen. Her kommer et eksempel på hvordan Lærer 2 på skole 1 bruker det «Vi ser igjennom det nyeste som kommer av klimarapporter fra FN, også ser vi hvilke spørsmål de snakket om og hvile store utfordringer er oppe til diskusjon der. Også kan elevene lære litt hvordan de diskuterer ting og hva som er i søkelyset for en så stor organisasjon som FN, pluss at de får et innblikk i FN sitt arbeid i bærekraft. Og i tillegg så gir jo faktisk den siste klimarapporten håp også, fordi de sier jo det at det ennå er håp».

Ved spørreundersøkelsens egne svar boks så henviser 14 lærer direkte til FNs bærekrafts mål. Og at de forbinder bærekraftig utvikling med disse utarbeidete målene for å få en bedre fremtid. Ved at disse er mye mer demokratiske lagd enn FNs tusenårs mål, så er det kanskje en bedre oppskrift på bærekraftig utvikling. Men det betyr heller ikke at disse målene skal bli som en mal for bærekraftundervisningen eller unngå å gjennomgås en kritisk vurdering i skolen. Det blir som det jeg nevnte før med at vi må rette et kritisk blikk mot eget samfunn. Som FN nevnes i undervisning i dag så blir det ikke utsatt for noe kritisk tenkning, og selv om FN for det meste gjør gode handlinger, så betyr det ikke at det er entydig positivt. (Ferrer et al., 2019)

Når lærerne fikk spørsmål om hvordan de ville undervist om bærekraftig utvikling uten å tenke på noe læreplan eller krav, så svarte alle lærerne at de hadde startet det hele ved å starte med industrielle revolusjonen. Og videre bygge historien fram til i dag. Da ville dem trukket tråder til hvordan denne revolusjonen både skapte velferdsforskjeller på land, men også i samfunnet, der fabrikkere fikk stor økonomisk makt. Og hvordan denne makten ble både bakgrunn for sosial makt, ved å styre hvem som fikk jobb og hvem som ikke fikk det. Hvordan barnarbeid ble brukt og at arbeiderforeninger etter hvert vokste frem. Og så trekke all denne industrien til hvordan miljøet tok skade av de farlige avfallsstoffene som kom.

Ved en sån tilnærming til arbeidet bruker du historien i stor grad til å trekke de sammenhengene til dagens samfunn, men også fremtiden. Da gjelder det å lære av feilene som er gjort og se på dagens samfunn, hva må gjøres og hvordan vil dette se ut i fremtiden. Samtidig i en sån tilnærming vil begrepene stå sterkt, så en begrepsøving må være til stede. Dette må forklares gjennom at læreren deler sin kunnskap med elevene og da foregår læringen gjennom en sosial samhandling (Daniels, 2012). Gjennom denne prosessen trengs det også at man trekker inn andre ting som har forsakat krig, fattigdom, hat og forfølgelse. Da må elevene læres opp til godhet og respekt gjennom at læreren setter ideen om mangfold og demokrati i en positiv setting. Dette betyr da ikke at det norske demokratiet, eller andre demokratier er perfekte, men at ideen om det perfekte demokratiet er et mål.

Lærer A på skole 2 sier at «Jeg bruker jo meg selv som eksempel mye, da jeg ikke hadde svart/hvitt TV engang da jeg var barn. Og da spør elevene og lurer. Da begynner de å se tilbake og forstå at det var sån engang også. Og da har de noe konkret å henge det på. Og da kan man gå tilbake til den industrielle revolusjonen og se at det startet der og se på utviklinga fram til i dag».

Lærer A bruker dermed noe som kan knyttes til virkeligheten til elevene ved å knytte noe til seg selv. Da oppnår de tidsforståelse, og kan lettere se sammenheng i historien. Og ved at du som lærer bruker deg selv i undervisningen, så kan elevene også oppleve seg selv i forhold til undervisningen ved å knytte ting til seg selv også.

Ved gjennomgåelse av kriger og uroligheter må man se på bakgrunnen til at det ble sån, ved å se på eksempler der det finnes urettferdighet enten ved samfunnsstrukturen som blant annet apartheid eller generell rasisme, og hvordan dette er tanker som truer freden. Man skal opplæres til at aggressive holdninger som rasisme, hat mot folkegrupper og minoriteter,

fordommer og fiendtlig sjåvinisme ikke er akseptert, og bruke historien som eksempler på at dette er gjort og ikke har endt godt. Dette blir da en del av fredsdannelsen og det er noe som burde læres på et nivå som står over fag. Man skal også lære om urettferdighet ved å se på samfunnet i dag, ved hvordan økonomiske og sosiale ulikheter kommer fra historiske urettferdigheter som for eksempel ødeleggelse og kolonialisme. (Klafki, 2001a)

Elever må også læres opp til at verdensfreden er truet ved tanke på hvilke våpen som finnes i dag versus før. Og supervåpen og atomvåpen ikke kan treffe kun noe lokalisert mål, noe som betyr at det også kommer til å ta mange sivile liv og dermed er en konstant trussel til freden. Dette er da noe som må være i grunndannelsen ved at dette skal unngås til enhver pris, både på grunn av miljøødeleggelser og sivile tap. (Klafki, 2001a)

Ved å trekke sammenhengene fra den industrielle revolusjonen til miljøproblematikken i dag, så må man også se på eksempler som er miljøvennlige. Fordi skal det foregå miljødannelse så må man trekke frem fornybare energi oppfinnelser som for eksempel solcelle, for at elevene skal kunne komme frem med ny kunnskap. Kreativitet og systemtenkning er også ideelt i en sånn undervisning.

Ved miljødannelse så kreves det et sunt forhold til naturen og miljøet, dette læres best ved at skolen, læreren og undervisningen gjøres bærekraftig og fungerer på den måte. Bærekraftig utvikling kan ikke læres kun ved å lese i en bok. Man må hjelpe elevene å utvikle vaner som ikke overforbruker naturressurser for at vi skal ende opp med å utjevne forskjeller blant land. Og gi kunnskap om hvordan teknologiutviklingen og økonomiutviklingen i dag har vært ukontrollert sånn at det har tatt sin kost på naturen. Ved videre teknologi og økonomi utvikling må det legges føringer sånn at vi får den under kontroll. (Klafki, 2001a)

Elevene må også utvikles til at man må se kritisk på informasjonen man får i dag, og at nyheter fort kan være ikke nøytrale og falske. Og hvordan sosiale medier kan brukes mot andre i form av mobbing og ryktespredning. Da må kildekritikk og medieopplæring være sentralt ved en dannelse for en bærekraftig fremtid.

Ved økende miljøproblemer så kan det tenkes at flere steder på jorden blir ubeboelig, og man må derfor lære seg å samarbeide med mennesker fra andre kulturer og religioner. Dette blir et spørsmål om respekt. Elevene må også læres opp til at ved mangfold så kommer det

muligheter. Og ved respektopplæring i forhold til andre religioner og kulturer, så opparbeider man seg kompetanse til å dele og hjelpe andre, noe som blir essensielt i fremtiden. Elevene må også læres opp til forståelse og tålmodighet til samfunnet rundt seg. Og at det ikke er noen andre sitt ansvar å bestemme over hvem du er og hvem du elsker. Det er ingen som skal styre over din lykke og hvem din kjærighet tilhører. (Klafki, 2001a)

6. Konklusjon

Avslutningsvis skal jeg svare på problemstillingen «Hvordan bidrar undervisningen i bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomstrinnet til dannelse og kritisk tenkning?»

Kritisk tenkning er en stor del av bærekraftig utvikling, og den er en kompetanse som blir verdsatt i skolen. Den utvikles gjennom at elevene jobber med visuelle eksempler som er virkelighetsnært for dem. De ser på bilder og videoer som knytter deres hverdag opp mot temaet bærekraftig utvikling. Det er også et stort fokus på at elevene selv skal være med på å kjenne på hva det vil si å leve og jobbe bærekraftig. Dette blir gjort gjennom en prosess der de for eksempel skal prøve å leve mer bærekraftig, og selv reflektere over hva de gjør og hvorfor de gjør det. Det utformer en form for kritisk tenkning der de retter blikket mot eget liv og hvor bærekraftig det er. Prosjekter som nevnt over muner også ut i en handlingskompetanse, der elevene utfører nye og mer bærekraftig vaner.

Læreren og elevene bruker historien som en reflektert og oppklarende del av undervisningen, og ser kritisk på den. De går igjennom en prosess der de ser på sammenhenger og grunner til hvorfor verden opplever fattigdom, ulikheter, migrasjon, urbanisering og miljøproblemer, bruker dermed dette til å kunne finne ut hva som må gjøres annerledes denne gangen. Gjennom en kritisk vurdering så skal elevene komme opp med ny kunnskap og ny teknologi som kan gi oss en bærekraftig fremtid, om dette hjelper gjenstår å se. Oppmerksomheten som bærekraftig utvikling har fått blant unge er betraktelig større enn tidligere, og dette kan derfor være grunn til at det kan bli en bedre fremtid.

Elevene oppmuntres til å behandle ny informasjon via en kritisk tankeprosess, og jobber ofte gjennom sosial samhandling for å gå igjennom og komme med tanker. Det oppmuntres til kildekritikk og å snakke sammen når man får utdelt ny informasjon. Lærerne er opptatte av ny og god kunnskap innenfor emnet, men kan ha problemer med dette grunnet at de ikke har tilgang til nettressursene til boka og må bruke mye tid på å lete frem gode kilder.

I tillegg så er norske lærebøker ofte lite kritisk til det norske demokratiet, og FN. Dette er noe som også burde få et kritisk blikk på bakgrunn av at selv om ideen er om det er positivt, så kan det være enkelte ting innenfor strukturen som ikke fungerer bra nok. Dette omhandler også egen skolestruktur, der lærerne i intervjuet sier at de er usikre på om læreplanen og eksamen passer sammen, og om eksamen tar bort søkelyset på dybdelæring.

Hvordan bærekraftig utvikling bidrar til dannelse i samfunnsfag på ungdomstrinnet er i stor grad gjennom arbeid med eksempler der freden har vært truet, og hva som truer freden i dag og hvilke holdninger som bremser utviklingen av samfunnet. I skolen er man svært opptatt av å sette pris på mangfoldet og freden, og dette kommer tydelig frem i undervisningen, noe som betyr at det er med på å danne mennesker som ønsker fred og setter pris på mangfoldet.

Elevene opplæres også til å sette pris på naturen, og verne om den gjennom undervisningen. Denne miljødannelsen har et målrettet ønske om at fremtidens generasjoner skal minske sitt geologiske fotavtrykk, med å finne nye energibesparende oppfinnelser som skaper en teknologi og økonomi utvikling som er under kontroll. De jobber med dette gjennom å se på eksempler hvor mennesker i u-land opplever naturkatastrofer, og ser på hvor mye hardere de blir rammet av dette enn for eksempel Norge. De får også kjenne på følelsen av å bli urettferdig behandlet gjennom metoder som rollespill, der de spiller handelsspillet. Dette er med på å gi dem den følelsen som mange i verden har og gjør den i en liten grad virkelighetsnært for elevene. Her får dem også dannelse til å kunne ønske å forandre verdensbildet med at verden skal bli mer lik og at alle har krav på å ha et godt liv. Samtidig som de får en forståelse for at om dette skal skje så må ressursbruken ned.

De får en forståelse av sammenhengen mellom de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling, og selv om lærerne sier at de ikke gjør dette bevisst, så kommer sammenhengene uansett. Et annet aspekt er at det er modenhetsorientert om de ser sammenhengen eller ikke, og den eneste måten å få dem modne nok er å jobbe i den proksimale utviklingssonen, for å nå det potensielle utviklingsnivået. Her er begrepslæring viktig, sånn at elevene kan få et forhold til ulike begreper som bærekraftig utvikling, fattigdom, global oppvarming og liknende.

Lærerne knytter bærekraftig utvikling i stor grad til den industrielle revolusjonen, og elevene får i oppgave å gå igjennom den ved kritisk tenkning. De blir utfordret til å se både positive og negative sider ved den og hvilken innvirkning den har hatt på diverse historiske hendelser og påvirket samfunnet til å bli sånn det er i dag. I tillegg dannes elevene til å sette pris på livet de har, ved å se på hvordan mennesker hadde det før i tiden, og læres opp til at mennesker i verden i dag har det tilsynelatende likt nå.

Elever danner også en forståelse og respekt til å kunne være den man vil være og at man skal kunne elske dem man vil, uavhengig av kjønn. Samtidig så dannes de til å respektere andre kulturer. Undervisningen, læreren og skolen utarbeider seg bærekraftig, sånn at elevene

dannes opp til å være bærekraftige selv. Temaet blir tatt opp i flere fag, og i samfunnsfag er mye av søkelyset på en forståelse av at det skal skapes en fremtid for alle. Dette gjøres gjennom samfunnsfaglige arbeidsmetoder som baserer seg på samfunnsvitenskapelig forskning.

Læreplanen og samfunnet gjenspeiler seg, og når elevene er ferdige på skolen så skal de sitte igjen med kunnskap som kan hjelpe dem i den virkelige verden. Da skal skille mellom skolen og verden rives ned, og man skal kunne ta i bruk kompetanser man har lært i skolen til å skape en bærekraftig fremtid.

Undervisningen i bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomstrinnet bidrar til danning og kritisk tenking i en stor grad. Elevene dannes til å bli kritisk tenkende, samarbeidsvillige, hjelpsomme, miljøvennlige, kreative og respektfulle. Dette gjennom arbeidsmetoder og innhold som er virkelighetsnært, eksempelbasert, begrepsbasert, følsomt og reflektert. Dette vil dermed bidra til å skape et bærekraftig samfunn, med en tanke om at alle menneskers valg har noe å si. Bærekraftig utvikling framstår dermed som en naturlig del av dannelsen i skolen. For å få til dette så kreves det videre hardt arbeid for å øke sannsynligheten for en bedre og mer bærekraftig fremtid.

Litteraturliste

- Dale, E. L. (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990119656574702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Daniels, H. (2012). *An Introduction to Vygotsky*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9780203022214>
- Ferrer, M., Wetlesen, A., Jøsok, E., Ryen, E., & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenking: I samfunnsfag* (s. 11–30). Universitetsforlaget.
- Forente Nasjoner. (2021, oktober 28). *Bærekraftig utvikling*. fn.no.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Forsøksrådet for skoleverket. (1960). *Læreplan for forsøk med 9-årig skole: Bd. nr 5*. I kommisjon hos Aschehoug.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:997511472734702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk. I S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163–177). Tapir Akademisk Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Aschehoug.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999312665994702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

-
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen: Bokmål* ([Ny utg.]). Aschehoug.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998030724064702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (Bokmål[utg.]). Kirke- og undervisningsdepartementet Aschehoug.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998721598254702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kirke og utdanningsdepartementet. (1922). *Normalplan for landsfolkeskolen*. J.M. Stenersens forlag.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999400407434702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999622244804702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktik—Nye studier* (B. Christensen, Overs.). Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990119656574702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen* (1. utgave.). Pedlex.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap - bærekraftig utvikling - folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920138401102202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (Midlertidig utg. juni 2006.). Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:990613126904702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del- Bærekraftig utvikling*. udir.no.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?TilknyttedeKompetansemaal=true>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del—Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Kjerneelementer—Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. udir.no. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Kvamme, O. A., & Sæther, E. (2019). *Bærekraftsdidaktikk—Spenninger og sammenhenger*. I E. Sæther (Red.), *Bærekraftsdidaktikk*. Fagbokforlaget.

L S Vygotsky. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Moen, T. (2022). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. I I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 269–279). Fagbokforlaget.

Moll, L. C. (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. University Press.

-
- Nagel, M. (2005). Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering «Learned Hopelessness» in Children on JSTOR. *Cambridge University Press*, 21, 10.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I A. Wetlesen (Red.), *Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?* (s. 30–50). Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning: I samfunnsfag* (s. 69–88). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinsholt, K. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (S. Dobson, Red.). Tapir Akademisk Forlag.
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillon, J., & Wals, A. E. J. (2012). *International Handbook of Research on Environmental Education*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=1105876>
- Straum, O. K. (2018). 2 Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*, 30–52. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Straume, I. (2013). Danningens filosofihistorie: En innføring. I I. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–55). Gyldendal akademisk. [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991308632704702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag—Hva innebærer det? I E. Sæther (Red.), *Bærekraftsdidaktikk* (s. 97–113). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden norsk forlag.

[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:998760155934702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 (Intervjuguide)

7.2 INTERVJUGIDE LÆRERE – FELLES DEL

Kontekst: Lærere i grunnskolen. De er målgruppe fordi det er vesentlig å finne ut hvordan tverrfaglig arbeid, undervisningsmetoder, vurderingsmetoder, utfordringer/fordeler m.m. foregår i grunnskolen. Intervjuet er ment å utdype resultatene fra spørreundersøkelsen. Dette er en semi-strukturert intervjuguide. Dermed åpner den for oppfølgingsspørsmål.

Introduksjon:

- Hvor lenge har du vært i din nåværende stilling?
- Hvilket trinn underviser du på?
- Hvilke(t) fag underviser du i?

Hovedspørsmål – del 1:

- Når du jobber tverrfaglig, hvilke andre fag samarbeider du med? Hvorfor disse fagene?
- Hvordan samarbeider dere? Gi eksempler?
- Hvorfor samarbeider du med andre fag om de tre tverrfaglige temaene?
- Hva mener du gjør samarbeidet tverrfaglig?

Hovedspørsmål – del 2 (dersom de har lærerstudenter i praksis):

- Hvordan involveres studentene som er i praksis i det tverrfaglige arbeidet?
- Hvordan arbeider du med ett eller flere av de tverrfaglige temaene i praksisundervisningen?
Gi eksempler
- Samarbeider du med lærerutdanningen om ett eller flere av de tre tverrfaglige temaene?
 - om didaktikk for ett eller flere av de tre tverrfaglige temaene?
 - om vurdering av de tverrfaglige temaene?
- Hvordan kan vi videreutvikle samarbeid mellom lærerutdanning og skolen deres om de tverrfaglige temaene Forslag?
- Har du forslag til hvordan arbeid med de tverrfaglige temaene kan systematiseres og videreutvikles i praksisundervisning ved lærerutdanningen?
- Er det andre du samarbeider med om dette?

[Svarene på spørsmålene over må transkriberes og gjøres tilgjengelige for andre forskere i BRIDGES. Kontakt prosjektleder dersom du lurer på noe.]

7.3 INTERVJUGIDE LÆRERE – INDIVIDUELL DEL

- Hvordan underviser du bærekraftig utvikling i samfunnsfag?
- Hvorfor underviser man i bærekraftig utvikling tenker du?
- Hva mener du er viktig i undervisningen?
- Er det noe gjør det utfordrende å undervise i bærekraftig utvikling?
- Hvilke arbeidsmetoder syns du er effektive i undervisningen? Og hvordan bidrar dette til tilpasset opplæring?
- Hvordan skaper du engasjement blant elevene når du underviser i bærekraftig utvikling?
- Hva er målet med undervisningen i bærekraftig utvikling? Hva gjør du for at de skal nå disse målene?
- Hva er hovedfokuset ditt når du underviser i bærekraftig utvikling?
- I overordnet del står det at elevene skal få kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg, handle etisk og miljøbevisst. Hvordan sikrer du dette?
- Knytter dere bærekraftig utvikling til andre temaer i faget? I så fall hvordan?
- Hvordan knytter dere en sammenheng mellom de ulike aspektene av bærekraftig utvikling?
- Hvordan får du elevene til å se viktigheten av bærekraftig utvikling?
- Er det noe dere vil tilføye, eller har dere noen spørsmål?



This project has received funding from the Research Council of Norway under the FINNUT programme, grant

agreement No 301180.

7.4 Vedlegg 2 (samtykkeerklæring)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”BRIDGES – Bridging the gaps in teacher education and school through interdisciplinary work”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle tverrfaglig didaktikk i lærerutdanning gjennom forskningsbasert kunnskap som kan fungere som brobygger 1) mellom ulike disipliner innad i lærerutdanning, og 2) i samarbeid mellom lærerutdanning og skoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

7.4.1 Formål

Målet med [BRIDGES](#) er å utvikle, styrke og systematisere tverrfaglig undervisning og læringsaktiviteter i lærerutdanning i temaene *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. I tillegg skal vi utvikle, styrke og systematisere samarbeidet mellom lærerutdanning og skole i arbeidet med disse temaene. Dette skal vi gjøre i samarbeid på tvers av fag i lærerutdanningen, sammen med lærerstudenter, interesserte skoleeiere, skoleledere, lærere og elever slik at vi sammen kan bidra til grunnskolelærerutdanninger som responderer på ny nasjonal læreplan og det som defineres som eksisterende og fremtidige samfunnsutfordringer.

Forskningsprosjektet varer frem til sommeren 2024 og har ca. 25 forskere involvert i tillegg til master- og doktorgradsstudenter.

7.4.2 Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Universitetet i Tromsø (UiT) og Høgskolen Innlandet (HINN) er samarbeidspartnere i prosjektet.

7.4.3 Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Lærere ved skoler som samarbeider med USN, UiT og HINN får spørsmål om å delta i intervju. Intervjuet vil sette søkelys på arbeid med de tre tverrfaglige temaene i LK20-Fagfornyelsen.

7.4.4 Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer at du blir intervjuet i 40-60 minutter, enten personlig eller via Zoom/Teams. I intervjuet spør vi også om hvor lang erfaring du har som lærer, hvilke(t) trinn du underviser på og hvilke(t) fag du underviser i. Vi tar lydopptak av intervjuet, samt notater.

I tillegg vil det i prosjektet bli gjennomført deltakende observasjon, og i samarbeid med lærerutdanningen utvikles og prøves ut nye metoder for tverrfaglig undervisning. Derfor er det også mulig at du vil få henvendelse om å delta i disse aktivitetene.

7.4.5 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.

7.4.6 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.

Kun forskerne i prosjektet vil ha tilgang til datamaterialet i prosjektet.

Alt datamateriale blir oppbevart på kryptert server gjennom tjenesten [Tjenester for Sensitive Data \(TSD\)](#) og oppfyller lovens strengeste krav til behandling og lagring av forskningsdata.

Deltakerne i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i vitenskapelige og populærvitenskapelig publikasjoner. Der vil vi være opptatt av å skrive om utvikling av tverrfaglig didaktikk og lokal kompetanseheving.

7.4.7 Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes 31.07.2024.

7.4.8 Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

7.4.9 Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

7.4.10 Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge (USN) ved Heidi Biseth (heidi.biseth@usn.no, tlf. 95995313)
- USNs personvernombud: Mette Kammen (mette.kammen@usn.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen



Prosjektansvarlig for BRIDGES

Professor Heidi Biseth

Universitetet i Sørøst-Norge

Samtykkeerklæring

Innhentes gjennom UiO Nettskjema når TSD-prosjekt er opprettet.

BankID benyttes til å samtykke – og til eventuelt å trekke et samtykke.

7.5 Vedlegg 3 (spørreundersøkelse)

Fagfornyelsen mot 2020 - 3

Innledning:

Denne undersøkelsen kartlegger læreres perspektiver på og arbeid med tverrfaglighet i fagfornyelsen med [Fagfornyelse n](#). Spørreundersøkelsen har to hovedformål:

- 1) forberede deltakerne til arbeid med kompetanseheving i de tverrfaglige temaene i ny opplæringsplan av læreplanen, og
- 2) gi forskere mulighet til å analysere eksisterende arbeid med ny læreplan.

Du er anonym når du svarer, ingen svar kan spores tilbake til deg.

Ta kontakt med Heidi Biseth (heidi.biseth@usn.no) dersom du har spørsmål eller kommentarer.

Bakgrunnsinformasjon om deg:

Kjønn *

Kvinne

Mann

Alder *

18-29

30-39

40-49

50-59

60-69

Hvor mange år har du jobbet i skolen? *

0-10

11-20

21-30

31-40

41-50

Hvilket trinn underviser du på? *

Trinn 1-4

Trinn 5-7

Trinn 8-10

Hvilke fag underviser du i? *

Matematikk

Norsk

Engelsk

Samfunnsfag

Kroppsøving

Naturfag

KRLE

Mat og helse

Kunst og håndverk

Fremmedspråk

Musikk

Utdanningsvalg

GNO

Valgfag

Annet



Sideskift

Tverrfaglighet:

Hva legger du i tverrfaglig tilnærming til læring i skolen? (ja/nei)

Man kobler sammen ulike skolefag *

Man oppretter et nytt skolefag *

Flere lærere må jobbe sammen *

Fagene ses som midler, ikke som mål i seg selv *

Skoletimene må være bestemt som tverrfaglige *

For at jeg skal lykkes med tverrfaglighet, må teamledere, rektorer og skoleledere ha kunnskap og interesse for tverrfaglighet *

Jeg må utfordre andre lærere og andre fag med mine fag, begreper og kunnskaper *

Jeg må lære av andre lærere og de-



Ja



Nei

I hvilken grad vil du si at du jobber tverrfaglig i dag? *

Svært mye

En del

Av og til

Litt

Svært lite

På hvilke(n) måte jobber du tverrfaglig i dag? (sett ett eller flere kryss) *

Lager undervisningsopplegg på tvers av fag

Legger ukeplaner i team (ikke spesifikke undervisningsopplegg)

Utvikler noen prosjekter på trinn eller skolen i løpet av året

Hva er den/de viktigste grunnene for deg til å jobbe tverrfaglig? Fordi de

Interessant/utvikler meg faglig som lærer

Pålagt

Tidsbesparende

- For å få et nytt perspektiv
- For å gjøre undervisningen mer relevant eller knytte undervisning til utfordringer i samfunnet eller lokalsamfunnet
- Fordi elevene lærer mer/på bedre måter eller får økt læringsutbytte
- Jobber lite tverrfaglig

Hvor ofte vil du si at du jobber aktivt tverrfaglig? *

Hver dag

Hver uke

En gang i blant

Ved spesifikke prosjekter eller prosjektuker på skolen



Sideskift

Folkehelse og livsmestring:

Hva forbinder du med folkehelse og livsmestring? (Sett inntil fem kryss på de viktigste punktene) *

-
- Undervisning om mat og ernæring
 - Mestring av fag
 - Undervisning om psykisk helse
 - Undervisning om kropp og seksualitet
 - Arbeid mot mobbing
 - Å lære elever å ta ansvar for seg selv
 - Kognitiv utvikling og læringsstrategier
 - Relasjoner lærer-elev
 - Å snakke om/håndtere psykiske vansker (traumer, angst, stress)
 - Å ha et godt klassemiljø og ansvar for hverandre (relasjoner, vennskap)
 - Å ha ansvar for verden
 - Undervisning om økonomi
 - Å ha gode klasseregler
 - At elevene har det forutsigbart og trygt på skolen
 - Å se hvilke behov elever har fysisk, psykisk og sosialt

Å ha kunnskap om og/eller undervise om hjelpeapparat rundt elevene

Å ha gode rutiner om hjelpeapparat rundt elever

Hva forbinder du selv med folkehelse og livsmestring (med egne ord): *

I hvilken grad ser du potensiale for å se disse temaene i sammenheng med temaer om demokrati og medborgerskap?

I hvilken grad ser du potensiale for å se disse temaene i sammenheng med temaer om økonomisk kraftig utvikling?



Sideskift

Demokrati og medborgerskap:

Hva forbinder du med demokrati og medborgerskap? (Sett inntil fem kryss på de punktene) *

- Undervisning om kommune- og stortingsvalg
- Undervisning om politiske partier
- Undervisning om Grunnloven og maktfordelingsprinsippet
- Utvikle elevenes engasjement i nærmiljøet
- Oppmuntre til elevdeltakelse på skolen
- Prosjekter om menneskerettigheter
- Delta i flerkulturelle eller tverrkulturelle aktiviteter i nærmiljøet
- Oppfordre og bistå elevene til å skrive leserinnlegg til aviser eller tidsskrifter
- hjelpe elevene til å lage underskriftskampanjer om saker i lokalmiljøet
- Utvikle elevenes evne og ferdigheter i konfliktløsning
- Fremme elevenes kunnskap om samfunnsborgeres rettigheter og plikter
- Utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning
- Støtte utviklingen av effektive strategier for å redusere rasisme og diskriminering

Forberede elevene på fremtidig politisk engasjement

Diskusjoner om likestilling i samfunnet

Hva forbinder du selv med demokrati og medborgerskap (med egne ord):



Sideskift

Bærekraftig utvikling:

Hva forbinder du med bærekraftig utvikling (Sett inntil fem kryss på de viktigste)

Forståelse av betydningen av FNs bærekraftsmål

Forståelse for en felles framtid for alle på jorda

Handle lokalt, tenke globalt

Handlingskompetanse og etisk refleksjon for en bærekraftig framtid

En visjon som er vanskelig å konkretisere i skolen

- Et helhetlig tema som gjennomsyrrer alle fag i opplæringen
- Å imøtekomme naturens behov slik at den ikke blir ødelagt
- Å imøtekomme dagens behov uten at det går på bekostning av framtidige generasjoners behov
- Å sette behovene til framtidige generasjoner først
- Kunnskap om miljø og klima, fattigdom, ressursfordeling og ulikheter
- Å forstå sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid
- Å støtte utviklingen av god utdanning for alle overalt i verden
- Å hjelpe elevene til å forstå dilemmaer og hvordan de kan håndteres
- En verdi som gjennomsyrrer hele utdanningen
- Et tema som henger sammen med mange andre viktige tema (som mangfold, demokrati og globalt medborgerskap, likestilling, fred og ikke-vold, klimaomstilling osv)
- Noe som oppmuntrer til teknologioptimisme og nytenkning
- Undervisning som utvikler elevenes evner til kritisk tenkning og problemløsning

Hva forbinder du selv med bærekraftig utvikling (med egne ord):

*

Takk for innsatsen!

m

7.6 Vedlegg 4 (infoskriv personelig)

7.6.1 Informasjonsskriv i forskning

7.6.2 Hensikten med prosjektet

Hensikten med dette prosjektet er å finne ut hvordan bærekraftig utvikling undervises i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Gjennom denne prosessen ønsker jeg dermed å se på om undervisningen og læreplanen samsvarer til hverandre og om elevene sitter igjen med den kompetansen som kreves for kunne ta bærekraftig valg. Jeg vil også finne ut hva som dere lærere ser på som den viktigste delen av utdanning for bærekraftig utvikling.

Ettersom bærekraftig utvikling har blitt et hverdagslig uttrykk vil jeg også finne ut hva skolen gjør for at begrepet skal få en mening for fremtidens generasjoner. Og gjennom mine undersøkelser vil jeg ha svar på om det er noen bestemte undervisning strategier som fungerer bedre enn andre for å gi elevene et godt grunnlag for å nå målet om en bærekraftig utvikling. Hvordan er motivasjonen til elever og lærere når emnet skal være bærekraftig utvikling? Og i hvilken grad blir bærekraftig utvikling knyttet inn i andre temaer i samfunnsfag?

En annen del av dette prosjektet er å finne ut hvordan samarbeidet blant de tverrfaglige temaene fungerer og hvilke fag som samarbeider om de ulike temaene. Dette blir forskning som skal brukes i et større prosjekt som kalles Bridges. Bridges jobber med flere forskere flere

steder i landet. I prosjektet Bridges er det forskende personer fra flere steder i landet. Og det er flere høgskoler og universiteter som jobber sammen for å forske på tverrfagligheten i skolen. Og spesielt de tre tverrfaglige temaene i den nye læreplanen.

7.6.3 Hvordan datamaterialet skal brukes og hvordan anonymitet blir ivaretatt:

Intervjuene deres blir brukt som en del av min masteroppgave, samt bli brukt for Bridges. Anonymiteten deres vil bli ivaretatt gjennom den form at intervjuet deres vil bli tatt opp med nettskjema sin diktafon. Grunnen til at akkurat denne blir brukt er fordi da vil intervjuet ikke bli lagret på en spesiell enhet, men lastet rett opp til TSD (Tjeneste for sikker data). Inne på TSD vil jeg transkribere intervjuene deres og lagre dem inne på en annen mappe på TSD der deltagere i Bridges vil få tilgang til den transkribert delen. Dere vil da ikke kunne bli gjenkjent med verken stemme, navn, alder eller liknende.

Og det er bare forskere som er en del av Bridges som vil få tilgang til det transkriberte intervjuet. Intervjuet deres vil få et vilkårlig ID nummer som blir navnet på filen. Og etter at prosjektet er fullført vil alle data bli slettet. Midlene vi bruker for å ta opp og lagre datamateriale følger lovens strengeste krav for behandling og lagring av sensitive forskningsdata.