



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk-Høgskolen i Innlandet avd. Hamar

**Christian Tokerud**

## **Masteroppgave**

# **Bærekraftig utvikling i samfunnsfag**

Sustainable Development in Social Studies

Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

2023





## Forord

Etter innlevert masteroppgave har jeg fullført fem år på høgskolen med grunnskolelærer 5-10. trinn. Bærekraftig utvikling er et tema som jeg syntes var spennende etter å ha hatt det på høgskolen, og som jeg kjapt bestemte meg for at jeg ville skrive masteroppgavene min i. Det er et tema som jeg ikke har hørt så mye om fra min egen skolegang, og et tema som jeg knytter mest til søppelplukking. Jeg syntes det derfor hadde vært interessant å fordype meg inn i emne å se på endringene fra kunnskapsløftet 2006 til kunnskapsløftet 2020.

Skriveprosessen har vært lang og preget av oppturer og nedturer. I prosessen har jeg blitt bedre kjent med meg selv og mine tålegrenser i forhold til oppgaveskriving.

Jeg vil starte med å takke veilederen min, Jill Tove. Tusen takk for all hjelpen jeg har fått, fra små til store spørsmål. Jill Tove har vært veldig interessert i oppgaven min og selv vært en god bidragsyter til at jeg valgte temaet.

Jeg vil også takke kjæresten min, Vilde Aaslund Malmedal for den tålmodigheten du har vist ovenfor meg. Jeg har nok hatt tidspunkter hvor det ikke har vært like lett å håndtere meg. Tusen takk til foreldrene mine som har støttet meg under hele prosessen. Ellers vil jeg takke gode medstudenter som har bidratt til latter, hjelp, sosial støtte og noen episke slag med boms og president.

## Norsk sammendrag

Temaet for denne oppgaven er utdanning for bærekraftig utvikling. Problemstillingen min tar for seg endringer som har skjedd med bærekraftig utvikling gjennom kunnskapsløftet 2006 og kunnskapsløftet 2020, og hvilken påvirkning dette har på elever. Jeg har brukt dokumentanalyse som metode for å belyse de endringene som har skjedd.

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er teorier som tar for seg danning, didaktikk, bærekraftdidaktikk og tidligere forskning. Teorien blir brukt for å belyse hvordan endringene fra problemstillingen, påvirker elevene i dagens skole.

Hovedfunnene i oppgaven er at gjennom kunnskapsløftet 2020 har det skjedd endringer i hvordan bærekraftig utvikling kommer frem i læreplanen og overordnet del. Funnene peker på at elevene har bedre forutsetninger for å lære seg bærekraftig praksiser i dag enn tidligere. Et annet funn er at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema kan gjøre elevene mer aktive innenfor undervisningen.

## **Engelsk sammendrag (Abstract)**

The topic of these thesis is Education for Sustainable Development. My problem statement deals with changes that have occurred with sustainable development through the curriculum of 2006 to the curriculum of 2020, and what impact this has on students. I have used document analysis as a method to shed light of the changes that have taken place

The theoretical basis for the thesis is theories that deals with education, didactics, sustainable didactics and previous research. The theory is used to illuminate how the changes from the problem affect the students in today's school.

The main findings in the thesis are that through the curriculum 2020, there have been changes in how sustainable development is presented in the curriculum and the overall part. The findings indicate that students have better conditions for learning sustainable practices today then in the past. Another finding is that sustainable development as an interdisciplinary topic can make students more active in teaching.

## Innhold

1.	Innledning.....	9
1.1	Valg av problemstilling.....	10
1.2	Strukturering og avgrensning av oppgave .....	11
2.	Bakgrunn .....	13
2.1	Bærekraftig utvikling .....	13
2.2	Utdanning for bærekraftig utvikling .....	15
2.2.1	Faglig oppdatert kunnskap og en tverrfaglig tilnærming .....	15
2.2.2	Nøkkelpetanser.....	16
2.2.3	Skolen som læringsarena.....	17
2.3	Norske læreplaner .....	18
2.4	Hva er en læreplan? .....	20
3.	Teori.....	22
3.1	De undertryktes pedagogikk .....	22
3.2	Klafkis danningsteori .....	25
3.2.1	Materiale danningsteorier.....	25
3.2.2	Formale danningsteorier .....	26
3.2.3	Kategorial dannelse .....	27
3.3	Bærekraftdidaktikk i samfunnsfag .....	29
3.3.1	Medborgerskap .....	29
3.3.2	Systemtenkning .....	30
3.4	Tidligere forskning .....	31
3.4.1	Studie av kritisk tenkning og bærekraftig utvikling .....	31
3.4.2	To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen .....	33
3.4.3	Realisering av utdanning for bærekraftig utvikling.....	34
4.	Metode .....	35
4.1	Valg av metode .....	35
4.2	Dokumentanalyse.....	35
4.3	Kvalitativ analyse .....	37
4.4	Tematisk innholdsanalyse.....	38
4.4.	Tilrettelegging til forskning.....	39
4.4.1	Avgrensninger i analysen.....	40
4.5	Validitet og reliabilitet .....	40
5.	Funn i Læreplanene.....	41
5.1	Funn i generell del (LK06) .....	41
5.1.1	Bærekraftig utvikling .....	41

5.1.2 Undervisning i bærekraftig utvikling .....	43
5.1.3 Tverrfaglighet.....	44
5.1.4 Kompetanser .....	44
5.2 Overordnet del (LK20) .....	46
5.2.1 Bærekraftig utvikling .....	46
5.2.2 Undervisning i bærekraftig utvikling .....	47
5.2.3 Tverrfaglighet.....	48
5.2.4 Kompetanser .....	48
5.3 Læreplan i samfunnsfag (LK06) .....	49
5.3.1 Bærekraftig utvikling .....	49
5.3.2 Undervisning i bærekraftig utvikling .....	50
5.3.3 Tverrfaglighet.....	50
5.3.4 Kompetanser .....	51
5.4 Læreplan i samfunnsfag (LK20) .....	52
5.4.1 Bærekraftig utvikling .....	52
5.4.2 Undervisning i bærekraftig utvikling .....	53
5.4.3 Tverrfaglighet.....	54
5.4.4 Kompetanser .....	54
6. Sammenligning .....	55
6.1 Sammenligning av overordnet del og generell del .....	55
6.1.1 Likheter og ulikheter i bærekraftig utvikling .....	55
6.1.2 Har det skjedd en endring i hvordan undervisningen bør foregå?.....	56
6.1.3 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema .....	56
6.1.4 Hvordan blir sentrale UBU kompetanser nevnt i overordnet og generell del? .....	57
6.1.5 En helhetlig sammenligning .....	58
6.2 Sammenligning av læreplan i samfunnsfag (LK06) og (LK20) .....	59
6.2.1 Hvordan kommer bærekraftig utvikling frem i læreplanene? .....	59
6.2.2 Hvordan skal det undervises i bærekraftig utvikling? .....	60
6.2.3 Hvordan kommer det tverrfaglige frem?.....	61
6.2.4 Hvilke sentrale kompetanser blir brukt i læreplanene? .....	61
6.2.5 Helhetlig sammenligning av læreplanene .....	62
7 Refleksjon .....	63
7.1 Bærekraftig utvikling sin endring i læreplanene.....	63
7.2 En undervisning preget av kunnskap.....	65
7.3 Nye tverrfaglige temaer.....	67
7.4 Gjør kompetansene elevene klar til en ukjent fremtid?.....	68

8. Konklusjon .....	71
8.1 Videre forskning.....	72
9. Kilder.....	73



## 1. Innledning

Den 21. juni 2013 ble det oppnevnt et utvalg som skulle vurdere grunnopplæringens fag mot krav til kompetanse som et fremtidig samfunns og arbeidsliv ville kreve. Utvalget kom frem til at skolen trengte en fornyelse av fagene slik at man kunne møte fremtidige behov innenfor samfunns- og arbeidslivet. I den samme utredning ble det konkludert med at tre nye temaer må være med i læreplanverket. Bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring ble de tre temaene som utvalget anbefalte at det skulle undervises i på tvers av fag (NOU 2015:8, s. 8 & 49).

Bærekraftig utvikling ble nevnt som et av de tre fagene som skulle jobbes med tverrfaglig. Dette er et tema som også var aktuelt i LK06, men som kanskje har fått en større plass i skolen med den nye læreplanen. Nå som skolene skal ha et større fokus på de tverrfaglige temaene betyr dette at skolene også har måtte endres i hvordan det skal undervises. Større samarbeid mellom fag og mer praksisorienterte undervisningsmetoder vil være med på å påvirke elever, lærere og ledere i skolen.

Men det er ikke bare de tverrfaglige temaene som er nytt med LK20. Generelt for skolen kommer LK20 med færre kompetansemål knyttet til hvert av fagene. Dette gjør at læreren får større frihet til å velge innholdet som det skal undervises i, og åpner opp for dybdelæring.

Engelsen (2012) skriver «Hvis noe går galt i samfunnet, må læreplanen bli forandret. Med andre ord: Samfunnets problemer blir til skolens læreplan" (Engelsen, 2012, s. 22). Som skrevet over så ble bærekraftig utvikling valgt som et av tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen. Med utgangspunkt i sitatet fra Engelsen kan man antyde at man har skjont hvor viktig det er for samfunnet at bærekraftig utvikling får en mer sentral rolle i læreplanen. Nå har man skjont alvoret rundt at vi har en usikker fremtid i vente, og skolen vil derfor få et viktig mandat når fremtidens voksne skal lære seg å leve bærekraftig. Hvordan de forskjellige skolene gjør dette vil nok varierer masse, og med tiden som kommer vil vi nok finne gode og dårlige metoder for hvordan bærekraftig utvikling kan prege undervisningen. Det som er sikkert er at de nye tverrfaglige temaene er noe skolene rundt om i landet må ta på alvor, noe som gir bærekraftig utvikling en ny og viktig plass i skolen med fagfornyelsen.

Bærekraftig utvikling har altså fått en viktig plass i skolen. Dette betyr ikke nødvendigvis at fremtidens elever blir noe bedre enn det vi har vært tidligere. For at fremtidens elever skal være både bevisste på å leve bærekraftige liv er vi avhengig av at selve utdanningen er god

nok. Utdanning for bærekraftig utvikling kan vise seg å bli viktigere enn noen gang når vi nå skal jobbe med LK20. For at elevene skal bli rusta opp er vi avhengig av skoler og lærere som kan bidra til å øke kompetansen og handlingsviljen til dagens og fremtidens elever. Erfaring fra min egen skolegang tilsier at bærekraftig utvikling har hatt et stort fokus på miljø, uten at de andre sidene ved begrepet har blitt nevnt for mye. Jeg har en hypotese om at med LK20 vil vi ha et større fokus på selve helheten ved begrepet, og på denne måten kan vi kanskje ruste elevene bedre til det som kommer i fremtiden.

### 1.1 Valg av problemstilling

Masteroppgaven min er en analyse av Kunnskapsløftet 2020 og 2006. Som skrevet over har fagfornyelsen blitt innført i skolen og det vil derfor være naturlig å se på hva som har skjedd siden forrige kunnskapsløfte. Denne studien vil ha utdanning for bærekraftig utvikling som tema og vil sette søkelys på utdanning for bærekraftig utvikling innenfor samfunnsfag. Med fagfornyelsen har det kommet mange nye endringer knyttet til bærekraftig utvikling i samfunnsfag. Selv om hovedfokuset mitt vil være på bærekraftig utvikling i samfunnsfag, så tar jeg også for meg bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema vandrer på tvers av fag og jeg syntes det derfor er spennende å se om dette gjør at samfunnsfag mister noe av mandatet sitt ovenfor bærekraftig utvikling, eller om det styrker posisjonen til samfunnsfag når det skal undervises i temaet bærekraftig utvikling.

Problemstillingen min er som følger *Hvordan har fokuset på bærekraftig utvikling endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hvilken betydning har disse endringene for elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser?*

Dette er en todelt problemstilling som jeg svarer på gjennom datainnsamlingen min og analysen min. Jeg bruker tematisk innholdsanalyse som metode. På denne måten vil jeg se på den første delen av problemstillingen, gjennom en sammenligning av overordnet del og generell del og lærerplanene i samfunnsfag LK06 og LK20. Den andre delen av problemstillingen besvarer jeg gjennom teori, tidligere forskning og funnene mine fra metoden. I den tematiske innholdsanalysen min har jeg sett etter fire kategorier som også danner forskningsspørsmålene mine under problemstillingen. De fire kategoriene jeg har sett etter er bærekraftig utvikling i samfunnsfag, hvordan undervise i samfunnsfag, tverrfaglighet og kompetanser. Forskningsmålene mine blir da:

*Hvordan kommer bærekraftig utvikling fram i generell del, overordnet del, læreplan i samfunnsfag (LK06) og læreplan i samfunnsfag (LK20)?*

*Hva forteller overordnet del, generell del, læreplan i samfunnsfag (LK06) og læreplan i samfunnsfag (LK20) om hvordan det skal undervises i faget?*

*Hvordan kommer tverrfaglighet inn i overordnet del, generell del, læreplan i samfunnsfag (LK06) og læreplan i samfunnsfag (LK20)*

*Hvilke bærekraftkompetanser er sentrale i overordnet del, generell del, læreplan i samfunnsfag (LK06) og læreplan i samfunnsfag (LK20)?*

Gjennom disse fire forskningsspørsmålene vil jeg belyse problemstillingen min. Jeg valgte ut disse forskningsspørsmålene av den grunn at det er sentralt innenfor temaet mitt. Jeg har fra før av en hypotese om at bærekraftig utvikling vil være mer sentralt og mer nevnt i Overordnet del og læreplan i samfunnsfag (LK20) enn de andre. Med bakgrunn i forkunnskap om blant annet bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema forventer jeg at jeg finner mer om tema mitt i de to nevnte delene. Jeg syntes allikevel det vil bli spennende å se på hvordan endringene som har skjedd til kunnskapsløftet 2020 faktisk vil påvirke elevenes bærekraftige prinsipper og praksiser.

## 1.2 Strukturering og avgrensning av oppgave

Oppgaven begynner med en innledning hvor jeg presenterer tema og problemstillingen min. Jeg går så videre til en bakgrunn. Her tar jeg for meg noen av begrepene som oppgaven min omhandler, nemlig bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling, i tillegg til å gå gjennom læreplanene historisk med hvilke fokus det har vært på bærekraftig utvikling. Jeg har så fulgt på med et teorikapittel der jeg tar for meg relevant teori. Etter dette har jeg skrevet et metodekapittel hvor jeg går gjennom dokumentanalyse, kvalitativ analyse og tematisk innholdsanalyse. Etter dette vil jeg presentere funnene mine. Jeg fant det mest oversiktlig å sammenligne funne mine i et eget kapittel, så kapittel seks tar for seg sammenligning av kunnskapsløftet 2006 og kunnskapsløftet 2020. Etter dette kommer diskusjonskapittelet hvor jeg har knyttet analyse, teori og funn opp mot valgte problemstilling. Jeg avslutte oppgaven med en konklusjon samt hvilken vei man kan gå videre etter arbeidet mitt.

Bærekraftig utvikling er et stort tema som omfatter mye. I oppgaven min har jeg valgt å fokusere på bærekraftig utvikling i samfunnsfag gjennom de to læreplanene jeg har analysert.

Med tanke på at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema, fant jeg det naturlig å se på bærekraftig utvikling som en overordnet del, noe som inkludere andre fag også. Jeg må allikevel påpeke at samfunnsfag er hovedfokuset som det meste av oppgaven går ut på.

## 2. Bakgrunn

Etter industrialiseringen har det skjedd en endring på jordkloden. Høyere gjennomsnittstemperatur, ismelting og hyppigere ekstremvær er alle fenomener som de fleste forskere er enige om at er menneskeskapte. (FN-sambandet, 2021). Hvis kloden skal overleve er vi avhengig av at mennesket gjør noe. Dette er noe av grunnen til at utdanning for bærekraftig utvikling er så viktig. Personlig er det et tema som jeg finner fascinerende. Gjennom egne år på grunnskolen og høyskolen har jeg blitt interessert i, men også engasjert i bærekraftig utvikling noe som er grunnen til at jeg har valgt å skrive om dette temaet. Men jeg er vel ikke den eneste unge som i dag bryr seg om dette temaet. I 2019 streiket 40 000 unge mennesker for klimahandling i Norge, Greta Thunberg holdt taler i FN og stater blir saksøkt for sin klimapolitikk (Sinnes, 2020, s.15 & 16). Dette er en sak som engasjerer over hele verden, og kanskje kommer det en generasjon som virkelig tar det på alvor.

### 2.1 Bærekraftig utvikling

I 1987 gikk Gro Harlem Brundtland opp på talestolen i FNs hovedkvarter i New York og presenterte rapporten som hun og Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling (VMU) hadde jobbet med over fire år. Rapporten ble presentert som *Vår felles framtid* og ble godkjent av FNs generalforsamling. Gjennom *Vår felles framtid* fikk vi en ny definisjon på bærekraftig utvikling som lyder: «*Bærekraftig utvikling er en utvikling som tilfredsstiller dagens behov uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å tilfredsstille sine behov*» (VMU, 1987, s. 42).

Dette er en kjent definisjon som man fortsatt kan se igjen når bærekraftig utvikling diskuteres. Ifølge denne definisjonen ser man på bærekraftig utvikling som en type utvikling hvor vi skal tilfredsstille oss selv og våre behov, men det er også viktig at fremtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov. Definisjonen kan sies å være stor og vag ettersom den kun tar for seg at vi må tilfredsstille behovene våre og deres. Det blir derfor en definisjon som ikke egentlig gir noen særlige svar på hvilke behov vi skal tilfredsstille eller hvordan vi kan tilfredsstille behovene.

Før *Verdenskommisjonen for miljø og utvikling* kom med rapporten sin, var ikke bærekraftig utvikling et begrep som hadde vært i bruk. Tiden før Brundtlandkommisjonen var preget av at

man hadde sett ringvirkningene av industrialiseringen og overbruk av ressurser. I 1962 kom Rachel Carson ut med boken *Den tause våren*. Boken tar opp hvordan bruken av sprøytemiddelet DDT ødela fuglelivet i en Amerikansk småby. Gjennom boken kom det frem hvordan mennesker og utvikling er med på å ødelegge naturen. Boken blir av mange markert som selve starten på den moderne miljøbevegelsen (Holden & Linnerud, 2021, s. 62).

I etterkant av boken, skjedde det mye på miljøfronten. Bekymringene fra 1960-tallet kom virkelig frem og førte blant annet til den første internasjonale miljøkonferansen, Stockholmkonferansen i 1972. Samme året kom rapporten *Limits to growth* ut. Rapporten advarte om at jorden ikke har uendelig med ressurser, og at hvis vi ikke endrer retning vil vi få problemer med blant annet matmangel og ressurser. Tiden videre var preget av flere miljøkonferanser. UNEP ble opprettet i 1968 og var FNs miljøprogram. Bærekraftig utvikling var ikke et begrep som ble nevnt i særlig grad, men ideen om at vi måtte endre oss kom klarere frem. Senere på starten av 1980-tallet fikk *Verdens Naturvernunion* oppdrag av UNEP hvor målet var «å oppnå bærekraftig utvikling gjennom bevaring av levende ressurser.» (Holden & Linnerud, 2021, s. 69). Rapporten tok for seg hvordan vi må erkjenne samspillet mellom miljø, økonomi og sosiale forhold og ble en begynnelse på den velkjente *Vår felles framtid* (Holden & Linnerud, 2021, s. 69).

Bærekraftig utvikling kom som et nytt begrep med Brundtlandkommisjonen. Her kom man frem til at mennesker og stater ikke har klart å opprettholde verken utvikling eller holde miljøet ved like. Kommisjonen peker på viktigheten av å se miljø og utvikling som to begreper som tilhører hverandre. Fra kommisjonen kommer det frem « Development cannot subsist upon a deteriorating environmental resource base; the environment cannot be protected when growth leaves out of account the costs of environmental destruction.» (VMU, 1987). Vi måtte altså behandle begrepene likt å se hvordan de påvirker hverandre. Kommisjonen peker videre på tre sentrale aspekter innenfor en bærekraftig utvikling som vi i dag kjenner som det sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonene ved bærekraftig utvikling.

## 2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

«Utdanning for bærekraftig utvikling er en utdanning som tar på alvor at den verden dagens elever skal leve i vil være fundamentalt annerledes enn den verden vi lever i i dag» (Sinnes, 2021, s. 15). Astrid T. Sinnes skriver i boka *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan* om utdanning for bærekraftig utvikling. Det er et tema som omhandler mye, og det kan derfor være vanskelig å definere kjennetegnet på utdanning for bærekraftig utvikling. Sinnes trekker allikevel frem fem elementer på hva som kan være sentralt i utdanning for bærekraftig utvikling.

1. Faglig oppdatert kunnskap
2. Tverrfaglig tilnærming
3. Kunnskap som knyttes til elevenes kontekst
4. Kompetanser som kritisk tenking, systemforståelse og handlingskompetanse
5. Skole som arena for å leve bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 55)

### 2.2.1 Faglig oppdatert kunnskap og en tverrfaglig tilnærming

Faglig oppdatert kunnskap handler om viktigheten av at læreren er oppdatert. Bærekraftig utvikling er et relativt nytt tema. Det er derfor viktig at man som lærer, holder seg oppdatert på det nyeste som har kommet innenfor feltet (Sinnes, 2021, s. 56).

Å ha en tverrfaglig tilnærming til temaet betyr at man må se på bærekraftig utvikling som noe mer enn det fagene kan begrense. Bærekraftig utvikling er et begrep som består av så mye at det er viktig å jobbe tverrfaglig med temaet (Sinnes, 2021, s. 57). Klein (2020) forklarer tverrfaglighet som en prosess hvor innføringen av et tema skjer gjennom en sammenkobling av tema i forskjellige fag. Dette skiller seg fra flerfaglighet, hvor man heller jobber med det samme temaet i forskjellige fag, med fagene sine respektive metoder og begreper (Klein, 2020, s. 37).

Fagfornyelsen sine tre nye tverrfaglige temaer legger opp til at man får muligheten til å jobbe med bærekraftig utvikling tverrfaglig. Det er allikevel viktig å påpeke at det er fagene som styrer skolen. Det blir derfor viktig at skolen med lærere og ledelse legger til rette for at man kan jobbe tverrfaglig med temaet (Sinnes, 2021, s. 57).

Det er viktig at eleven klarer å bruke den kunnskapen de får slik at de bidra å gjøre verden mer bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 58). Det er derfor viktig at skillet mellom skolen og livet utenfor blir så lite som mulig slik at elevene kan få erfaring med læringsutbytte utenfor skolen

### 2.2.2 Nøkkelpetanser

Kompetanser som kritisk tenking, systemforståelse og handlingskompetanse er på samme måte som kunnskap om bærekraftig utvikling, viktig. Kunnskap er ikke i seg selv nok til å endre holdninger og handlingsmønstre (Sinnes, 2021, s. 58). Det er viktig at eleven også utvikler ulike kompetanser slik at de kan bruke den kunnskapen de har tilegnet seg til å leve bærekraftige liv.

Kompetansen kritisk tenking er sentralt for eleven å lære seg for å kunne leve bærekraftige liv. Kompetansen kan ses på som en måte elevene lærer seg å gjøre sine egne vurderinger rundt informasjon i forhold til om det er sant eller ikke (Sinnes, 2021, s. 61). I forhold til bærekraftig utvikling er dette en viktig kompetanse fordi det gir elevene et grunnlag for å vurdere initiativ knyttet til bærekraftig utvikling. Gjennom kritisk tenkning vil elevene være i stand til å vurdere informasjon knyttet til bærekraftsspørsmålet og dermed gjøre opp sine egne meninger om hva som er riktig eller galt når de skal leve bærekraftige liv.

Kreativitet er en annen kompetanse som er viktig innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Ludvigsen-utvalget definerer kreativitet og innovasjon som «[...] å være nyskapende, nysgjerrig, idérik, å kunne se utenfor rammene og å ta initiativ» (NOU, 2015, s.31). Når vi snakker om fremtiden med bærekraftig utvikling i bakhånd så vet vi at fremtiden er usikker. For at vi skal klare å leve bærekraftige liv er vi avhengig av kreativt tenkende elever som er nytenkende og skapende i den grad at vi kan finne kreative løsninger og innovasjoner som kan påvirke fremtiden. Vi står ovenfor et relativt nytt problem som krever nysgjerrighet og nytenkning for å kunne løse problemet.

Systemforståelse er en kompetanse som tar for seg hvordan man klarer å se ulike elementer i en sammenheng. «Økonomiske, samfunnsmessige og naturvitenskapelige problemstillinger er ofte sammenvevd, og ofte er det ulike svar på samme spørsmål alt etter hvilket perspektiv man ser spørsmålet fra» (Sinnes, 2021, s. 61). Systemforståelse handler om at elevene klarer å se at det finnes ulike svar på det samme spørsmålet. Man må erkjenne at det finnes flere



perspektiv som er knyttet til samme problemstilling og dermed se saken fra de ulike perspektivene. I forhold til bærekraftig utvikling vil dette være en viktig kompetanse for elevene å ha. Dette fordi veien mot å leve bærekraftig vil være preget av at man må se handlinger fra forskjellige perspektiv, og påvirkningen disse perspektivene har på hverandre.

Handlingskompetanse er den kompetansen som tar for seg det man faktisk gjør, og vil derfor være svært viktig for skolen å gi til elevene. Man kan nesten si at de andre kompetansene knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling, leder mot utviklingen av handlingskompetanse fordi det er her man faktisk gjør noe med saken. «Handlingskompetanse som en egen tilnærming har som mål å utvikle kapasiteten og muligheten elevene har til å stille spørsmål ved ting som tas for gitt, og kunne ta aktivt del i å skape sine egne levekår» (Sinnes, 2021, s. 64). Ved å bruke andre tillærte kompetanser som kritisk tenking og systemforståelse i handlingskompetansen vil eleven lære seg å se kritisk på problemstillinger, se problemstillingen fra ulike sider, og etter dette utføre handlingen med grunnlag i det man har gjort tidligere.

Som man kan se her så henger kompetanser knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling sammen. Man kan se det som individuelle kompetanser som i seg selv er viktig å lære, men også i et helhetlig perspektiv hvor kompetansene er med på å prege hverandre, og dermed få eleven til å ta gode avgjørelser.

### 2.2.3 Skolen som læringsarena

Det er viktig at elevene får kjennskap til hva bærekraftig utvikling er, men det er også viktig at elevene opplever skolen som en arena til å leve bærekraftig. UNESCO (2020) tar opp i *Education for development. A roadmap*, viktigheten av at skolen som helhet lever etter bærekraftige prinsipper. Ved at skolen lever etter bærekraftige prinsipper vil elevene lære gjennom de livene de lever på skolen samtidig som livet på skolen i seg selv vil være læring for eleven. Dette er en av strategiene som blir presentert i artikkelen og fører til at skolen ikke kun lærer om bærekraftig prinsipper, men også er med på at eleven får oppleve det i praksis.

I korte trekk, trekker Sinnes (2021) frem at utdanning for bærekraftig utvikling er et komplekst tema, hvor hver enkelt skole må finne sin måte å jobbe med det, slik at utdanningen blir relevant for elevene. Det finnes allikevel noen fellestrekk gjennom disse fem elementene, som kan være med å bidra når skoler skal jobbe med utdanning for bærekraftig utvikling.

## 2.3 Norske læreplaner

Utdanning har eksistert lenge i Norge og vært med på å danne barn i mange år. Bærekraftig utvikling kan bli sett på som et nytt fenomen som nå har blitt et sentralt emne i læreplanen, men opp gjennom årene har det vært varierende fokus på dette temaet. Mønsterplanen av 1974 var den første norske læreplanen hvor natur og miljøvern var obligatoriske emne. Det at natur og miljøvern var satt som et obligatorisk emne betydde at man kunne bruke det i flere fag. Fokuset i M74 var at man hadde sett hvilke ødeleggelser vi hadde gjort på naturen. Elevene skulle få forståelse for betydningen naturen har for oss og hva som skjer med naturen ved hensynsløs utnytting (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974, s. 277).

Undervisningen knyttet til dette tema skulle først og fremst skje i naturfag, men andre fag som samfunnsfag, kristendom og heimkunnskap fikk også ansvar for opplæring i dette temaet. Samfunnsfag sine hovedoppgaver knyttet til dette temaet i M74 var å se på naturvern og industriens utvikling (Kirke og undervisningsdepartementet, 1974, s. 278.).

I 1987 kom det en revidering av M74 klar, noe som førte til at vi fikk M87. I denne mønsterplanen skulle man fra 1-6 trinn ha et fag som het orienteringsfag. Orienteringsfag var en type blanding mellom hovedsakelig naturfag og samfunnsfag, men også andre fag kunne bli dratt inn (Kirke og undervisningsdepartementet, 1987, s. 212). Dette ble gjort for å vise viktigheten av det tverrfaglige i skolen. Natur og miljøvern hadde blitt byttet ut, der dette tverrfaglige temaet kun het miljøvern i M87. Miljøvern var et tverrfaglig tema som var tilknyttet fagene naturfag, samfunnsfag, heimkunnskap, kristendomskunnskap og livssynskunnskap (Kirke og undervisningsdepartementet, 1987, s. 103). Det ble allikevel påpekt i M87 at de tverrfaglige temaene ikke nødvendigvis var begrenset til kun de fagene de ble satt opp til, men kunne undervises i, i flere fag. Innenfor naturvern så man flere aspekter som passer til temaet, noe som førte til at økonomi og samfunnsmessige sider knyttet til miljøvern, også ble en viktig del av opplæringen om temaet. Samfunnsfag var et fag som ble undervist i fra 7-9 trinn, men man jobbet også innenfor samfunnsfaglige temaer gjennom orienteringsfaget. Natur, mennesket og ressurser var sentrale temaer innenfor miljøvern som samfunnsfag skulle jobbe med.

Etter M87 ble det jobbet på nytt for å endre skolen. I 1997 fikk vi reform 97 som kom med nye læreplaner. I reform 97 ble det lovfestet med 10-årig grunnskoleopplæring. Det som er verdt å legge merke til her er at naturfag hadde blitt endret til natur og miljøfag, samt at samfunnsfag ble et eget fag for mellomtrinnet. I reform 97 fikk «Det miljøbevisste menneske»

plass i den generelle delen. Hovedfokuset her er på de endringene som mennesket har skapt på naturen gjennom overbruk av naturressurser samt teknologisk utvikling (Den kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s. 47). Denne delen er preget av at miljø har fått stor plass, men drar også inn samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi for å skape en bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling bli brukt som et begrep her, noe som kommer naturlig ettersom dette er den første reformen som har kommet etter «vår felles framtid» (1987).

Samfunnsfag sine oppgaver i forhold til bærekraftig utvikling/miljøspørsmålet ble tettere knyttet opp mot bærekraftig utvikling i reform 97. I delen som handler om faget sin plass i skolen står det «Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi er viktige utfordringer i vår tid. Samfunnsfaget må derfor utvikle innsikta og interessa hjå elevane for samspelet mellom mennesket og natur og auke medvititet deira om livsvilkåra og levekåra til menneska.» (Den kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement, 1996, s. 175). Det blir definert hvordan man må se samspillet mellom økonomi, økologi og teknologi, noe som begynner å nærme seg det vi ser på som bærekraftig utvikling i vår tid. Som skrevet tidligere så ble naturfag endret til natur og miljø. Reform 97 gir et inntrykk av at natur og miljø har det største mandatet knyttet til opplæringen om bærekraftig utvikling. Delen som tar opp om faget sin plass i skolen i natur og miljø tar opp at faget skal bidra til å utvikle kunnskaper og holdninger som gjør at elevene blir aktive samfunnsborgere som kan medvirke til en bærekraftig utvikling. Fokuset i natur og miljø er på hvordan teknologi og utnyttning av ressurser kan skade natur og miljø, og dermed ødelegge for fremtidige generasjoners levekår (Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartementet, 1996, s. 206).

Ved å se på læreplanene i et historisk perspektiv, har man i mange år hatt et fokus på miljøet. Fra M74 har skolen jobbet rundt temaer som har med miljøperspektivet å gjøre. Historisk sett har naturfag fått størst ansvar for opplæringen rundt temaet, men samfunnsfag har siden M74 også vært delaktig i denne opplæringen. Mye av grunnen til dette kan være at det først og fremst er natur og miljøvern som var det sentrale temaet på de tidligere læreplanene. Etter Brundtlandkommisjonen ble det et større fokus på at bærekraftig utvikling ikke kun handlet om natur og miljøspørsmålet, noe som også preget Reform 97 i noen grad, da man så mer på andre faktorer enn kun natur og miljø.

Samfunnsfag har som fag også utviklet seg mye de siste 50 årene. Fra en ni-årig skolegang med samfunnsfag fra 7-9.trinn, utviklet det seg til å dekke alle trinnene i grunnskoleopplæring 1-10 i reform 97. Dette har vært med på at samfunnsfag har fått et større ansvar for

undervisningen knyttet til bærekraftig utvikling, særlig etter begrepet kom, og man fant ut at det ikke kun var natur og miljø man måtte ha fokus på når man snakker om en bærekraftig utvikling.

## 2.4 Hva er en læreplan?

Læreplaner er et viktig utgangspunkt for lærere i deres utforming av undervisning. De kan ses på som en måte å fortolke skolens formål, og inneholder gjerne mål for hva eleven skal ha kunnskap om innen gitte års trinn. De enkelte fag har sine mål, og det ligger gjerne retningslinjer i disse målene for hvordan man skal velge faglig innhold og undervisningsmetode (Engelsen, 2012, s. 17). Læreplanen kan dermed nesten bli sett på som en type veileder, hvor læreren får i oppgave å følge opp læreplanen og legge til rette for god undervisning. Alle elever er forskjellig og lærer på forskjellige måter. Det blir derfor umulig for en læreplan å gå helt i dybden på hvordan noe skal gjøres. For å bruke en sammenligning kan man si at læreplanen blir lærerens bibel, der læreren selv bestemmer hvordan man tolker og bruker innholdet.

Men læreren står ikke alene når man skal tolke og bruke innholdet i læreplanene. På de forskjellige skolene i landet må lærere jobbe sammen. Dette kan foregå i læringsteam eller andre type grupper som involverer blant annet foresatte og lokalt næringsliv. På denne måten legger man til rette for at elevene totale læringsmiljø blir godt (Engelsen, 2012, s. 20).

Dagens læreplaner er statlig styrt. Dette vil si at læreplanene gjelder for opplæringen over hele landet. Dette kommer som en del av enhetsskolen, som handler om at alle uansett bosted eller sosial bakgrunn kan få et likt tilbud (Engelsen, 2012, s. 21). Vi bor i et land preget av store ulikheter fra landsdel til landsdel, så skolen og læreplanene er et middel for å binde oss sammen. Dette betyr ikke at nødvendigvis at man skal ha lik type undervisning i Lillestrøm som i Trondheim, men alle elever skal ha de samme tilbudene uansett hvor de kommer fra.

Læreplanen kan sies å ha en samfunnsmessig funksjon. Tre funksjoner blir beskrevet som læreplanene har på samfunnet.

- Læreplanen avspeiler samfunnet
- Læreplanen informerer om samfunnets prioriteringer
- Læreplanen styrer (Gundem i Engelsen, 2012, s. 22)

Læreplanen blir her hevdet som et viktig dokument for å beskrive statusen til samfunnet. Gjennom utvikling av læreplaner kan man se på hva samfunnet trenger eller hva som er viktig for samfunnet i en gitt tidsperiode. Arbeidet med LK06 kom som følge av blant annet at norske barn gjorde det for dårlig på internasjonale tester som blant annet PISA (Engelsen, 2012, s. 22). For å endre denne utviklingen kunne utarbeiding av en ny norsk læreplan være med som et middel på å endre resultatene. Nye læreplaner kan føre til endring i skolen, som i dette tilfelle, hvor man ville gjøre det bedre på internasjonale tester. Gjennom de siste 50 årene har vi gått gjennom store samfunnsmessige endringer. Dette gjør at utdanningens prioriteringer har endret seg. Men det å lage en ny læreplan tar tid.

Læreplanen skal gjennom mye arbeid før den blir presentert. Forskjellige instanser vil få frem sin innflytelse i læreplanen, noe som fører til at man må inngå ulike kompromisser i utviklingen av læreplanen. Dette fører til at man får innflytelse fra flere interesser, men kan også skape vage retningslinjer for undervisningen. Læreplaner kan ofte være fylt med «pluralistiske kompromissformuleringer» (Engelsen, 2012, s. 23). Dette kommer av at læreplanen har vært gjennom forskjellige politiske prosesser. Som skrevet over så vil forskjellige instanser prege læreplanen, som fører til at planmakerne velger formuleringer som kan gi et inntrykk av at det er enighet mellom forskjellige hold. Dette viser at læreplanen ikke kun fungerer som et styringsdokument for lærerens undervisning, men det blir også en type politisk manifest (Engelsen, 2012, s. 22–24).

### 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg ta for meg teorier og tidligere forskning som jeg ser på som sentrale innenfor problemstillingen min: *Hvordan har fokuset på bærekraftig utvikling endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hvilken betydning har disse endringene for elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser?* Jeg har tatt for meg teori av Paulo Freire, Wolfgang Klafki, bærekraftsdidaktikk, studie om bærekraftig utvikling og kritisk tenkning, to realfaglæreres møte med skolen og realisering av utdanning for bærekraftig utvikling. Dette vil jeg bruke i refleksjonsdelen min hvor jeg ser på endringene fra 2006 til 2020 og reflekter rundt endringen i lys av teoriene jeg beskriver i dette kapitlet.

#### 3.1 De undertryktes pedagogikk

Paulo Freire var en pedagog som vokste opp i en middelklassefamilie i slummen av Brasil. Gjennom barne- og ungdomsårene gikk han og familien gjennom fattigdom noe som har vært med på å prege hans videre liv. Som liten gutt sverget han på å vie livet sitt til å kjempe mot sult og fattigdom. Fattigdommen førte til en oppdagelse av Freire som han beskriver som «den tause kulturen» (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 10). Dette handler om at de fattige har samhold og omsorg for hverandre, men har ikke noen kraft for å klare å forandre på dette. Fattigdom førte til mangel på kunnskap og apati, noe som var grunnen til at fattige forble fattig mente Freire (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 10). I motsetning til andre fattige hadde Freire opplevd middelklasse livet, så han viste at han kunne få en annen hverdag. Dette ble starten på et liv fylt med interesse for forskning og filosofi som etter hvert endte med boka *De undertryktes pedagogikk* (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 9-11).

Et sentralt punkt innenfor Freire sin pedagogikk er at man må være subjekt i sitt eget liv. Man må altså selv bli klar over situasjonen sin som undertrykt og ta kontroll på livet sitt. Det er dette han kaller den frigjørende pedagogikk. Man må ikke godta situasjonen man står i uten å gjøre noe med det, men heller se på livet som en oppgave hvor målet er å forandre situasjonen sin (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 13). Freire sitt grunnleggende spørsmål er «Hva slags pedagogikk trenger vi for at ethvert menneske skal ta sine rikelige muligheter i bruk?» (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 13).

Pedagogikken til Freire handler om at man skal bli en deltaker i samfunnet, men for at man skal bli det er det noen forutsetninger som ligger til grunn. For det første må man ikke være utrygg passivisert eller undertrykt. Pedagogikken må gjøre eleven til likeverdige deltakere i

fellesskapet som har tilgang på støtte og veiledning slik at elevene kan bygge opp identiteten og selvbildet sitt (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 13).

I Freire sin pedagogikk legger han stor vekt på at menneske vil søke etter et rikere menneskeverd, men at dette gjennom alle tider har blitt hindret gjennom fornedrelse. Undertrykkelse og manglende rettferdighet gjør at menneske stiller seg selv spørsmålet om man kan oppnå et rikere menneskeverd. Freire uttrykker at før eller senere vil det faktisk at mennesker opplever at de har mindre verdighet føre til en kamp mot de som undertrykker (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 25). Ifølge Freire vil det være de undertrykte sin oppgave å frigjøre seg selv og undertrykkerne. Det er viktig at de undertrykte ikke går i samme felle som undertrykkerne har gjort, men heller prøver å frigjøre både seg selv og de som undertrykker slik at begge parter får sitt menneskeverd tilbake (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 25).

Menneskeverd og lærer-elev forholdet er sentralt i Freires pedagogikk. Han beskriver det som kalles en bank-oppfatning av undervisning som preger verden. Denne bank-oppfatningen av undervisning handler om at læreren blir det fortellende subjektet, men eleven blir det lyttende objektet. Freire beskriver en type enveisundervisning, hvor det kun blir kommunisert fra lærerens side, men eleven skriver ned og mottar det læreren forteller (Freire, Lie & Nordland 1999, s. 55). Det blir en type forhold mellom elev og lærer som indikerer at læreren er den kunnskapsrike med innsikt som skal lære bort til eleven som er helt uvitende. Denne "bank-oppfatningen" av undervisning fører til at eleven blir undertrykt i form av at eleven ikke har noe å bidra med og er med på å undertrykke elevenes menneskeverd.

Freire legger altså vekt på at de undertrykte må prøve å frigjøre seg selv. Læreren har også en viktig rolle i dette. «Helt fra begynnelsen må hans anstrengelser for å engasjere i kritisk tenkning og til å søke gjensidig rikere menneskeverd falle sammen med elevenes» (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 58). Det handler om at læreren må være en medarbeider i forholdet til elevene sine slik at både lærer og elev kan bli type lærere som lærer av hverandre i et fellesskap.

"Bank-undervisning" er ikke det ideell for Freire. Elevene får ikke utfoldet seg og frigjort seg selv, men blir objekter som kun lagrer informasjon. Freire tar opp en problemrettet-undervisning som motsvar til bank-undervisningen. Den problemrettede undervisningen oppløser motsigelsen mellom lærer og elev og skaper heller et dynamisk forhold mellom lærer og elev hvor de gjennom dialog kan lære av hverandre (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 64). Dette fører til at «Elevene – ikke lenger fromme tilhørere – er nå kritiske med-undersøkere i

dialog med læreren.» (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 64). Den problemrettede undervisningen fører til at elevene vil stå ovenfor problemer som utfordrer dem til å tenke nytt og til å se sammenhenger. Målet med denne typen undervisning er at elevene etter hvert vil kritisk oppfatte verden de lever i, og dermed se en verden som en virkelighet i utvikling (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 67). En problemrettet undervisning vil dermed danne kritisk tenkende elever som gjennom dialog og refleksjon, danner skapende elever som klarer å se de utfordringer vi har i verden.

Freires pedagogiske metode kan virke og passe best inn i fattige land, men slik er det ikke nødvendigvis. Undertrykkelse av grupper skjer også i den vestlige verden, og det er ikke nødvendigvis slikt at vi ser på oss selv som subjektet i vårt liv her heller. Man kan si at vi lever i en type klatresamfunn hvor vi programmeres til å passe inn i systemet. På denne måten blir vi kjøper, forbrukere og kunder og står i en ulik, men samtidig lik posisjon i det som bli vår hjemmelige «tause kultur» (Freire, Lie & Nordland, 1999, s. 15). Med dette som utgangspunkt kan man stille seg spørsmålet om skolegangen til dagens elever er god nok i forhold til å danne kritiske, skapende og selvstendige mennesker eller om vi bukker under for det systemet vi har i dag som har vært med på å skape store forskjeller i verden.

Ved å se Freires pedagogikk i sammenheng med utdanning for bærekraftig utvikling og miljø kan man se at det er en del likheter. For det første har utvikling stått sterkere enn de bærekraftige prinsippene. Mennesker og utvikling har på sin måte vært undertrykkere i form av at det har vært viktigere med utvikling enn å bevare jordkloden og leve etter bærekraftige prinsipper. Ved å knytte Freire sin pedagogikk til UBU så er det mange likheter i form av hvordan man vil danne eleven. Kritisk tenking og skapende elever står sentralt i den problemrettede undervisningen. Dette er også en viktig del av UBU fordi vi må ha elever som klarer å se de problemene og utfordringene som vi står ovenfor, samtidig som vi må komme med løsninger på disse problemene. Freires pedagogikk er verken gammel eller utdatert, men en måte å tenke på som kan ruste opp elevene til å se nye løsninger i fremtiden i det som kan sies å være kampen mot oss selv.



## 3.2 Klafkis danningsteori

Dannelse er et viktig begrep i Norske læreplaner. I et utdanningspolitisk perspektiv blir danning sett på som en måte å ruste opp elever til å klare seg i fremtiden. Kunnskap, kompetanse, verdier og ferdigheter er alle begreper som tilhører danning og som skal være med på å gjøre eleven klar til å leve i et samfunn. Gjennom historien har det kommet frem flere forskjellige perspektiv på hva danning er. En av dem som har sett på dannelsesbegrepet er Wolfgang Klafki, som jeg skal se på i dette kapitlet.

Wolfgang Klafki var en tysk pedagog og didaktiker som har vært med på å prege norsk didaktikk. Klafki ser på danning som «en prosess som foregår i møtet mellom en persons subjektive forutsetninger og erfaringer og en verden som ikke er gitt, men fra første stund kulturelt formidlet.» (Hohr, 2011, s. 164). Klafki sin teori blir kalt kategorial dannelse, og kan ses på som et mellompunkt mellom to type dannelses teorier som han kaller materiale og formale danningsteorier.

### 3.2.1 Materiale danningsteorier

Et kjennetegn på de materiale danningsteoriene er at eleven er passiv i dannelsesprosessen. Det vil si at eleven kan sammenlignes med en tom beholder som skal fylles med samfunnsmessig og kulturelt innhold (Hohr, 2011, s. 165). Klafki deler de materiale danningsteoriene i undergrupper kalt danningsteoretisk objektivisme og klassisk danning.

Den danningsteoretiske objektivisme tar utgangspunkt i at samfunnet har kulturgoder som individet drar nytte av. Innenfor ulike samfunn fins det kunnskap, verdier og idealer som individet tar til seg (Fuglseth, 2018, s. 33). Denne kunnskapen, verdiene og idealene er ikke noe som vil endre seg i samfunnet, men det vil heller være med på å endre individet slik at individet kan bli en deltaker i samfunnet.

Den klassiske danningstradisjonen er noe lik danningsteoretisk objektivisme, men skiller seg i hva man ser på som danning. Den klassiske danningstradisjonen mener at ikke alt av kulturinnhold kan være dannende. Innenfor denne tradisjonen hevder man at kun det kulturinnholdet som betegnes som klassisk skal være med i dannelsesprosessen (Fuglseth, 2018, s. 34). Dette vil si at klassiske verker, historiske forbilder og klassiske etiske idealer er med på å forme og å danne individet. Man kan si at det som skiller de to undergruppene er hva av kunnskap og innhold som skal føre til danning. I objektivismen kan man si at all kunnskap er god kunnskap, mens i klassisk danningstradisjon legger man større vekt på hva

av relevansen til innholdet (Fuglseth, 2018, s. 34). Felles for begge undergruppene er at man tar utgangspunkt i den objektive kunnskapen når individet skal dannes.

Klafki kommer med kritikk til begge undergruppene og generelt den materielle danningsteorien. For det første stiller han seg kritisk til hvordan de materielle danningsteoriene ser på individets forutsetninger. Denne danningsteorien fokuserer kun på hva det objektive kan gjøre i dannelsesprosessen og utelukker subjektets forutsetning for dannelse. Klafki hevder den danningsteoretiske objektivisme er historieløs i form av at kulturinnholdet løsrives fra den historiske konteksten (Fuglseth, 2018, s. 33). Klafki kritiserer den klassiske danningstradisjonen for hvordan man skal definere noe som klassisk. Her hevder Klafki at det ikke er noe som kan definere hva som faktisk er klassisk. Det vil dermed være vanskelig å si hva som faktisk skal være med på danningen til elevene (Fuglseth, 2018, s. 34).

### 3.2.2 Formale danningsteorier

De formale danningsteoriene deler Klafki også inn i to undergrupper som han kaller funksjonell danning og metodisk danning. Teorier knyttet til funksjonell danning hevder at det viktige i dannelsesprosessen er «å utvikle og modne individets iboende evner og anlegg.» (Fuglseth, 2018, s. 34). Denne danningsteorien tar utgangspunkt i at menneske er i besittelse av styrke, kreativitet og etisk dømmekraft. Det er derfor viktig innenfor denne danningsteorien at de kompetansene som eleven allerede har, må utvikles slik at eleven finner sin rolle i voksenlivet.

Metodiske danningsteorier mener at danning skjer ved at eleven utvikler eller tilføres visse metoder som man bruker på nytt innhold senere (Fuglseth, 2018, s. 35). Det vil si at danning skjer ved blant annet utvikling av tankemåter eller arbeidsmåter. Den metodiske danningsteorien mener det er umulig å basere danning på innhold fordi det finnes uendelig mengder med innhold der ute.

Felles for disse to retningene er at de formale danningsteoriene legger vekt på subjektets rolle i dannelsesprosessen. Mens den funksjonelle danningen tar utgangspunkt i det latente som bor i menneske, fokuserer heller den metodiske dannelsesprosessen på hvordan danning hos elevene skjer gjennom bruk av metoder.

Klafki stiller seg kritisk til noen av sidene ved de formale danningsteoriene. I de funksjonelle danningsteoriene stiller Klafki seg kritisk til hvordan disse evnene kan være iboende i menneske. Han hevder at på samme måte som vi har muskler i kroppen som utvikler seg, må vi ha åndelige muskler, noe som kun vil være hypotetisk (Fuglseth, 2018, s. 35). Klafki kritiserer de metodiske danningsteoriene for hvordan de ikke legger vekt på innhold. I følge Klafki finnes det ingen metode som vil være forut innhold, fordi dette henger sammen (Fuglseth, 2018, s. 35).

### 3.2.3 Kategorial dannelse

Den kategoriale dannelsen kan ses i lys av at Klafki prøvde å forene de formale og materiale danningsteoriene. Han kommer med kritikk til både formale og materielle danningsteorier, men mener fortsatt at det finnes noen sannheter og viktigheter med dannelsesbegrepet i både formale og materiale dannelsesteorier. Kritikken hans til alle undergruppene kan forstås som at det ikke er en helhet i dannelsesbegrepene som blir definert, men heller ufullstendige dannelsesteorier.

Klafki hevder at kategoriene fungerer som bindeledd mellom person og verden, noe som gjør at eleven åpnes for verden og verden åpnes for eleven (Klafki 1959; Hahr, 2011, s. 166). Essensen i Klafki sin dannelsesteori handler om at man må se dannelse i lys av både formale og materielle danningsteorier. Dannelse skjer ved at en fysisk og åndelig virkelighet åpner seg for menneske, noe som kan knyttes til de materiale dannelsesteoriene. Samtidig skjer dannelse ved at mennesket åpner seg for denne virkeligheten, som blir det formale aspektet av danningen (Klafki, 2001, s. 192). Det er dette som Klafki definerer som den dobbeltsidige åpningen. Klafki (2001) beskriver kategorial dannelse på denne måten:

«Dannelse er *kategorial dannelse* i dobbelt forstand fordi en virkelighet har åpnet seg «kategorialt» for et menneske, og fordi dette mennesket dermed selv – takket være de «kategoriale» innsikter, erfaringer og opplevelser det har tilegnet seg – er blitt åpnet for denne virkeligheten.» (Klafki, 2001, s. 193).

Hvis man skal se på danning i et utdanningsperspektiv så er det «bare det innholdet som svarer til de kriterier som er forenet i begrepet om den kategoriale dannelse, kan gjøre krav på å få en sentral plass i dannelsesfæren» (Klafki, 2001, s. 194). Det vil si at alt som ikke kan være kategorialt åpent, som blant annet isolert kunnskap eller lagervare som elevene i sin nåtid ikke kan oppleve som fremtid, bør ikke ha noe plass i utdanningssystemet (Klafki, 2001,

s. 194). Dette vil si at innholdet i undervisningen må være virkelighetsnært for eleven og ha en betydning for eleven i den forstand at de faktisk kan bruke den kunnskapen de får. Gjennom dannelsesprosessen vil eleven utvikle seg og i større grad kunne ta i bruk det som tidligere bare har vært lagringskunnskap. Med dette som grunn kan man si at fordypning er en viktig del av kategorial dannelses.

Etter den kategoriale dannelses ble det gjort flere endringer i Klafki sin teori på 80 og 90-tallet. Fra hans opprinnelige arbeid på 50-60 tallet, hadde det skjedd store endringer i samfunnet, noe som også var med på å prege hans teori. En stor endring som skjedde på 80-tallet var blant annet at bruken av dannelsesbegrepet. Danning fikk en endring ved at det ikke kun ble knyttet til nasjonalstaten og noen samfunnsgrupper, men måtte også ses i forhold til globaliseringen som var gjeldende for alle mennesker (Kvamme, 2021, s. 4). Med disse store samfunnsendringene kom det også en endring i Klafkis teori, hvor han presenterte fem epokale nøkkelspørsmål. Disse epokale nøkkelspørsmålene handlet om miljøspørsmålet, fredsspørsmålet, ulikhet, tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier og utfordringer som ble knyttet til enkelt menneskets subjektivitet og fenomenet jeg/du forhold (Klafki, 2021, s. 75-79). Allmenndannelsens utfordringer blir da endret til viktige spørsmål som er tilknyttet den tiden man lever i. Bakgrunnen for at det er sånn er fordi allmenndannelsens tredje betydningsmoment handler om at elevene skal få en historisk bevissthet om problemstillinger som er sentrale i samtiden. Videre skal elevene forhåpentligvis få innsikt i dette i fremtiden og dermed kunne være med på å løse problemet (Klafki, 2021, s. 74).

Klafki går videre inn på hvordan man skal jobbe med de epokale nøkkelspørsmålene. Ifølge Klafki burde man ha «problemundervisning» hvor tverrfaglighet er viktig i denne undervisningen. Innenfor denne tverrfaglige «problemundervisningene» skal de tradisjonelle tradisjonelle fagene komme inn (Klafki, 2021, s. 86). I forhold til dette kommer det da frem at nøkkelproblemer om miljøspørsmål bør bli behandlet tverrfaglig i skolen.

Kategorial dannelses handler om dannelses av kategorier som gir oss et rammeverk til å forstå verden som vi har rundt oss. Dette kan man knytte til utdanning for bærekraftig utvikling på flere måter. UBU handler om å gi elever en utdanning som skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som vi trenger for å kunne leve bærekraftig og oppnå en bærekraftig fremtid. Den kategoriale dannelsen kan bidra med at man ser sammenhenger og helhet rundt et tema. Knyttet til bærekraftig utvikling kan dette handle om å se økonomiske, sosiale og miljømessiges forhold på hverandre. Kategorial dannelses er også med på å fremme hvordan

man ser på både objekt og subjekt sin rolle. Dette er også en viktig del av UBU hvor man må se på hva man selv kan gjøre i en større helhet når man skal leve bærekraftig.

Sentralt i kategorial dannelse er hvordan undervisningen må være tett knyttet eleven. Man bør unngå lagringskunnskap og heller fokusere på kunnskap som eleven kan kjenne seg igjen i eller knytte seg til. Dette er et viktig aspekt i UBU, hvor man blant annet snakker om en utdanning for, om og i bærekraftig utvikling. Ved å utvikle undervisningsmetoder og læringsaktiviteter som engasjerer elevene og gir dem mulighet til å reflektere rundt egne handlinger og valg, kan dette føre til at elevene utvikler evner som helhetlig tenkning, refleksjon, empati og kritisk tenkning, som er sentralt innenfor den kategoriale dannelsen.

### 3.3 Bærekraftdidaktikk i samfunnsfag

Bærekraftig utvikling er som det kom frem i delen min om dette, et stort område som tar for seg mye. Hvordan skal man angripe dette kan være vanskelig å forstå, men Sæther (2019) har prøvd å forklare medborgerskap og systemtenkning som viktig bidrag i bærekraftdidaktikken. Sæther tar opp hvordan en utvidelse av begrepet aktivt medborgerskap og systemtenkning vil være med å påvirke elevene, og føre til en større vilje til å utvikle elevens handlingskraft.

#### 3.3.1 Medborgerskap

Medborgerskapsbegrepet har over mange år vært diskutert med tanke på hva det skal omhandle og hvordan man skal forstå det. «I samfunnsfagsdidaktikken er det vanlig å understreke betydningen av det *aktive* medborgerskapet, der det å være aktiv er forstått som deltakelse i demokratiet.» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 99). Medborgerskap er ikke et statisk begrep, men heller et begrep som er i utvikling. I senere tid har medborgerskapsbegrepet gått over til å ta for seg andre ting som ikke nødvendigvis har med statsborgerskap å gjøre. Sæther beskriver hvordan avgrensning av medborgerskap har blitt utfordret med den globale klimakrisen (Kvamme & Sæther, 2019, s. 99).

Dagens krise kjennetegnes av at global oppvarming ikke nødvendigvis rammer landene som har hatt det største ansvaret for den situasjonen vi står i, noe som indikerer at et globalt perspektiv på medborgerskap bør føre til at rettferdigheten blir økt. Mennesker er ikke de eneste som blir berørt, dyr og natur må også bli tatt med i regninga noe som betyr at dette også må bli inkludert i medborgerskap.

«For samfunnsfagdidaktikken åpner nyere tilnærminger til medborgerskap opp for flere perspektiver på hva det kan innebære å utdanne barn og ungdommer til å bli aktive medborgere» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 102). Ved å utvide begrepet på en måte som tar for seg både det private, det globale og naturen, vil medborgerskap som begrep få flere skalaer. «[...]... skala kan forstås både som et nivå i et hierarki og som en horisontal avgrensning, som for eksempel offentlig eller privat sfære» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 102). Ved at medborgerskap får flere skalaer vil for eksempel handlinger som er knyttet til å beskytte naturen bli sett på som et uttrykk for et aktivt medborgerskap.

### 3.3.2 Systemtenkning

Systemforståelse blir innenfor utdanning for bærekraftig utvikling sett på som en svært viktig kompetanse når man skal jobbe med bærekraftig utvikling. Vår egen forståelse av medborgerskap og hvordan vi påvirker samfunnet kan bli knyttet opp mot systemtenkning (Kvamme & Sæther, 2019, s. 102). «Medborgerskapsforståelsen som legges til grunn i skolen, vil også ha konsekvenser for normene for hva som er aktivt medborgerskap, hvilke skalaer og hvilke fellesskap som regnes som arenaer for det aktive medborgerskapet.» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 102). Man kan si at det er en forskjell på en smal og en flerskalaforståelse av medborgerskap. En smal forståelse vil ta utgangspunkt i medborgerskap som noe som handler om engasjement i det offentlige og vil antakeligvis påvirke barn i liten grad. En flerskalaforståelse av begrepet vil heller få flere kontaktpunkter i barnas liv og de systemene de er i. På denne måten kan medborgerskap ses på som en inngang til systemtenkning (Kvamme & Sæther, 2019, s. 103).

Systemtenkning er et begrep som ikke blir brukt noe særlig, men innenfor samfunnsfag er forståelsen for sammenhenger viktig (Kvamme & Sæther, 2019, s. 104). Det å se sammenhenger er ikke nødvendigvis det vanskelige i samfunnsfag, mens det å forstå hvordan systemer endres kan være vanskelig. Hvordan man forklarer systemendring kan være med på å bestemme hvilke handlinger man ser på som inntreffer aktivt medborgerskap. Innenfor dette temaet sorterer man gjerne to type forklaringsmodeller som forklarer hvordan samfunnsendringer skjer. Strukturorienterte forklaringsmodeller og voluntaristiske forklaringsmodeller prøver å forklare hvordan systemer endres. «De strukturorienterte forklaringene ser samfunnet som et resultat av underliggende maktforhold og praksiser, og i et slikt perspektiv må disse, for eksempel de økonomiske strukturene, forandres for å skape endring.» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 103). Den andre forklaringsmodellene til hvordan

samfunnsendringer skjer, voluntaristiske forklaringsmodeller «[...] vektlegger hvordan handlingene og holdningene våre former strukturene» (Dobson, 2007 i Kvamme & Sæther, 2019, s. 103).

Ved å forstå et aktivt medborgerskap ut ifra en strukturorientert forklaringsmodell vil barn se på aktivt medborgerskap som låst frem til man blir myndig. Ved en voluntaristisk forklaringsmodell vil det være motsatt ved at man forstår aktivt medborgerskap som en oppmuntring til engasjement og handlinger. Begge forklaringsmodellene tar for seg noen sentrale poeng i forhold til forståelsen av medborgerskap, men kan samtidig føre til overdrevne forestillinger rundt hva et enkeltindivid faktisk kan få til (Kvamme & Sæther, 2019, s. 104). Det har vært gjort forsøk på å prøve å forene de to klassene innenfor forklaringsmodeller. Ved å gjøre dette vil man legge føringer for at eleven kan få en forståelse av at de har en handlekraft som de kan bruke, men at det også finnes begrensninger i form av systemer som vil påvirke deres handlingskraft.

«Samfunnsfagets kanskje viktigste bidrag til bærekraftdidaktikken er å formidle hvordan handlinger og engasjement kan kanaliseres» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 104). Ungdommer må få en forståelse av at dere handlinger vil påvirke klima og miljøproblemer. Med systemtenkning og et utviklet aktivt medborgerskap som tar for seg også handlinger knyttet til natur kan dette gjøre det enklere for elever å utvikle en handlingskraft.

### 3.4 Tidligere forskning

I arbeidet med masteroppgaven har jeg både blitt inspirert og interessert i å se på hva andre har jobbet med innenfor fagområdet. Det har vært interessant å se hvilke funn andre personer har gjort innenfor temaet og jeg har sett på en studie og en artikkel som er interessant i forhold til min problemstilling. Jeg syntes det hadde vært interessant å se på tidligere forskning som tar for seg både Kunnskapsløftene 2006 og Kunnskapsløftet 2020 for å se hva det har blitt forsket på og resultatene av forskningen innenfor begge Kunnskapsløftene.

#### 3.4.1 Studie av kritisk tenkning og bærekraftig utvikling

Det første studiet er forsket og skrevet av Scheie, E, Berglund, T, Munkebye, E, Staberg, R. I & Gericke, N. Deres studie er gjort i sammenheng med prosjektet Critical Thinking in Sustainable Education og er en læreplananalyse av kritisk tenkning og bærekraftig utvikling i norske og svenske læreplaner. Problemstillingen til denne studien er: *Hvordan er KT koblet til*

*BU i overordnede og fagspesifikke deler av norske og svenske læreplaner?* For å finne koblinger mellom bærekraftig utvikling og kritisk tenkning har de brukt en kvantitativ dokumentanalyse som metode (Scheie, Berglund, Munkebye, Staberg & Gericke, 2022, s. 8).

I analysen har de tatt for seg ulike kompetanser som kan knyttes til bærekraftig utvikling og koda dette i forhold til hvor mye det er nevnt. Noen av kompetansene som ble brukt er systemtenkningskompetanse (SyTK), kritisk tenkning (KtK), strategitenkningskompetanse (StTK), implementeringskompetanse (IK) og integrert problemløsningskompetanse (PUK). I analysen tok de for seg direkte og indirekte tilknytning til bærekraftig utvikling som handlet om ordene var bærekrafts ord eller ikke (Scheie et al, 2022, s. 10)

Resultatene fra analysen viste at det var kodet for 73 bærekraftkompetanser i den norske læreplanen. Av disse 73 kodene for bærekrafts kompetanser ble SyTK kodete 17 ganger, KtK kodet 10 ganger, StTK kodet 5 ganger og PUK ble kodet 3 ganger. Studie dere fortsatte kodingen med å se på hvor mange ganger kritisk tenkning ble koblet sammen med den andre kompetansene. Resultatene her var at kritisk tenkning ble koblet til SyTK, PUK og StTK.

Det videre arbeidet i forskningen besto av å se på kompetansene knyttet til fagspesifikke områdene. Her gikk studien inn i alle fagene i skolen og så på hvor mange ganger kompetansene ble nevnt. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at samfunnsfag var det faget som sto for flest koblinger til bærekraftskompetansene i den norske lærerplanen, i motsetning til de svensk, hvor naturfag ble kodet med flest bærekraftkompetanser (Scheie et al, 2022, s. 14). Gjennom kodingen kom det frem at kompetansene SyTK, KtK og PUK kom frem flest ganger i læreplan i samfunnsfag. SyTK var den bærekraftkompetansen som kom klart mest frem i undersøkelsen.

Den siste analysen som ble gjort handlet om hvor mange ganger og i hvilke sammenhenger bærekraftkompetansen ble koblet til bærekraftig utvikling og kritisk tenkning. Her ble ingen av de bærekraftkompetansene jeg har nevnt koblet til bærekraftig utvikling eller kritisk tenkning. Det var generelt lite koblinger mellom bærekraftkompetansene og kritisk tenkning og bærekraftig utvikling, men de koblingene som ble kodet var innenfor kompetansene, implementeringskompetanse (IK) og verditenkningskompetanse (VTK) (Scheie et al, 2022, s. 16).

Avslutningsvis blir det drøftet de funnene de har gjort i analysen. Deres konklusjon er at kritisk tenkning ikke står som en sentral kompetanse i den overordnede delen verken som en egen del eller i koblingen med de andre bærekraftkompetansene (Scheie et al, 2022, s. 17).



Analysen deres kommer også frem til at bærekraftig utvikling og kritisk tenking bli svært sjeldent koblet til bærekraftkompetansene både i overordnet del og i læreplan i samfunnsfag.

#### 3.4.2 To unge realfaglæreres møte med skolehverdagen

Dette er en artikkel som har blitt skrevet av Sinnes, A. T. & Jegstad, K. M. Artikkelen tar for seg to intervjuer som forfatterne har gjort av to personer som har skrevet masteroppgave med utdanning for bærekraftig utvikling som tema og som nettopp har kommet ut i jobb. Gjennom intervjuene kommer det fram hvordan de nyutdannede lærerne møter skolen, deres tanker om utdanning for bærekraftig utvikling i Kunnskapsløftet og hva skolen kan lære av møtet (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 248)

Gjennom intervju med Anne kommer hennes syn på utdanning for bærekraftig utvikling i generell del frem at hun «[...] synes at den generelle delen av læreplanen gir et godt utgangspunkt for å drive utdanning for bærekraftig utvikling» (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 252). Gjennom intervju kommer det fram at andre lærere ved skolen syntes læreplanene er lite konkret. Anne beskriver også hvordan det er lite fokus på bærekraftig utvikling på skolen (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 252).

Den andre personen som ble intervjuet het Lise og jobbet på videregående skole. Hun opplevde at det var lite fokus på bærekraftig utvikling på skolen, og noe av grunnen kan ligge i beskrivelsen hennes av at lærerne ikke visste om Fns tiår for bærekraftig utvikling og at generell del sjeldent ble snakket om. Lise gir sin egen forklaring til hvordan det kan bli større fokus på bærekraftig utvikling:

«For å få et større fokus på bærekraftig utvikling mener Lise at det må gjøres mer forpliktende i læreplanen. Det er også nødvendig med vilje fra ledelsens side til å prioritere dette, og legge til rette for mer tverrfaglig samarbeid. Hun sier også at lærerutdanningen kan bli enda mer tydelige på både å gi kunnskaper om bærekraftig utvikling og tips til konkrete måter å behandle dette temaet i undervisningen.» (Sinnes & Jegstad, 2011, s. 254)

Konklusjonen etter intervjuene var at ingen av lærerne var at begge var villige, men ingen av dem fikk gjennomført noe særlig om bærekraftig i undervisningen. Sinnes & Jegstad (2011) kommer med noen konkluderende punkter til hva som gikk galt.

For det første blir det pekt på læreplaner hvor fokuset er lite forpliktende. Det kom også frem hvordan læreplanene var preget av at det ble mye utdanning om bærekraftig utvikling og ikke så mye for. For det andre kommer det frem gjennom intervjuene at metodefrihetene preger lærere i negativ forstand med tanket på at deres mening om at læreplan er for lite konkret.

Den tredje konklusjonen som blir dratt er at det er et for stort fokus på målbasertkunnskap. I forhold til dette kom det også frem hvordan omfattende kompetansemål er med på å gjøre det tidskrevende for lærerne. Dette fører til at man må prioritere og nedprioritere, noe som blant annet har gått utover bærekraftig utvikling.

### 3.4.3. Realisering av utdanning for bærekraftig utvikling

Det siste studie jeg har sett på er en studie utført av Sundstrøm, Killengreen, Misund & Köller (2019). Studiet kom i etterkant av FNs utdanningstiar for bærekraftig utvikling og de ville i den forbindelse undersøke synligheten til bærekraftig utvikling i skolen. Studiet tar for seg bærekraftig utvikling i naturfag, men jeg synes fortsatt det er relevant i forhold til mitt arbeid av den grunn at man får sett hvordan det blir undervist i bærekraftig utvikling og særlig hvilke problemer som lærere har møtt på når det skal undervises i bærekraftig utvikling. Dette var også de to problemstillingene de tok for seg i studiet. Fokusgruppeintervju var metoden som ble brukt i studiet, hvor de intervjuet flere lærere i naturfag. Undersøkelsen tok også for seg noen sentrale spørsmål som hadde blitt brukt i andre relevante undersøkelser.

Noen av spørsmålene som ble stilt i intervjuene var hvilke ressurser de brukte når de skulle planlegge undervisning om bærekraftig utvikling, tverrfaglig samarbeid og hvordan de vektlegger utdanning for bærekraftig utvikling i skolen.

Resultatene knyttet til spørsmålet om hvilke ressurser lærerne brukte, svarte flertallet av lærerne at de brukte kompetansemålene i lærerplanene i naturfag. Generell del og prinsippene for opplæring ble også brukt av noen, men i mindre grad enn læreplanen. Dette synet kom også frem i intervjuene da flertallet av intervjuobjektene nevnte læreplanen og kompetansemålene som sentrale i utbredelsen av undervisningen (Sundstrøm, E.M, Killengreen, S.T, Misund, S & Köller, H 2019, s. 212).

I spørsmål om tverrfaglig samarbeid kom det frem at det var lite tverrfaglig samarbeid i de skolene som informantene kom fra. I spørsmål om «tverrfaglig samarbeid tar for mye tid å organisere og gjennomføre» var det delte meninger hvor mange pekte på at skolen ikke la opp til at man kunne jobbe med tverrfaglig samarbeid (Sundstrøm et al, 2019, s. 215).

I resultatene om undervisningstilnærminger lærerne bruker til bærekraftig utvikling var det delte svar fra spørreundersøkelsen. De tre mest utbredte tilnærmingene var teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling, ferdigheter og kompetanser i bærekraftig utvikling og engasjement/motivasjon for bærekraftig utvikling (Sundstrøm et al, 2019, s. 214).

## 4. Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere metoden min og de valgene jeg har gjort i prosessen. Jeg innleder med å presentere valg av metode og hvorfor jeg har valgt denne metoden. Etter dette beskriver jeg hva dokumentanalyse og kvalitativ metode er. Jeg beskriver så hva en tematisk innholdsanalyse er. Etter dette har jeg skrevet et kapittel om hva jeg har gjort i forskningsarbeidet mitt. I det kapitlet tar jeg for meg hvordan jeg har jobbet med læreplanene, hva jeg har sett etter og hvorfor jeg har sett etter det. Jeg avslutter kapitlet med en kort del om validiteten til oppgaven.

### 4.1 Valg av metode

Som skrevet over så valgte jeg en kvalitativ tematisk innholdsanalyse. Problemstillingen min er *Hvordan har fokuset på bærekraftig utvikling endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hvilken betydning har disse endringene for elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser?* Problemstillingen min legger opp til at jeg må jobbe innenfor dokumentanalyseområdet. Analyse knyttet til læreplaner går innenfor dette område. Innenfor dokumentanalyse er det mange forskjellige måter å jobbe på. Jeg fant det naturlig å bruke kvalitativ tematisk innholdsanalyse fordi dette gir meg en type frihet i arbeidet med læreplanen. Gjennom innholdsanalysen vil jeg også få mulighetene til å reflektere rundt andre del av problemstillingen min.

### 4.2 Dokumentanalyse

I oppgaven min har jeg funnet det hensiktsmessig å bruke dokumentanalyse som metode. En dokumentanalyse kan defineres som:

«den detaljerede undersøgelse af dokumenter, der er produceret på tværs af en række forskellige sociale praksisser, og som kan antage en varietet af udtryksformer fra det skrevne ord fra til visuelle billeder. Betydningen af dokumenterne kan lokaliseres i de historiske omstendigheder, hvorunder de er skabt, i deres cirkulation og modtagelse samt ligeledes i de sociale funktioner, fortolkninger, effekter og anvendelser der associeres ned dem» (Wharton 2006:79) (Duedahl & Jacobsen, 2010, s. 14.)

Som det kommer frem i Duedahl & Jacobsen (2010) så er dokumentanalyse et stort begrep som omfatter mye. Det finnes en stor varietet i hvordan man kan utføre en dokumentanalyse ut ifra hvilke materialer som skal analyseres. Brottveit (2018) beskriver dokumentanalyse som en type analyse som tar for seg offentlige dokumenter som blant annet læreplaner.

En dokumentanalyse kan bli oppfattet som en «ikke-påtrengende-metode» (Tjora, 2017, s. 182). Med dette menes at forskningen ser etter empirisk data uten at andre ikke-forskende deltakere er med. Når man driver forskning har man et ansvar for at deltakere skal få så liten belastning som mulig. I en dokumentanalyse er det dokumentet som er det sentrale, noe som gjør at ikke-forskende deltakere ikke vil få noen belastning. Dette er et hensyn som man kan se litt bort fra, i motsetning til intervjuer og observasjoner, hvor det blir viktig å fokusere på at deltakerne føler så lite belastning som mulig (Tjora, 2017, s. 183).

En dokumentanalyse handler om å undersøke tekster/bilder, noe som kan bli gjort på forskjellige måter. Rapley (2007) tar for seg flere måter på hvordan man kan undersøke tekster på. For det første handler det om å se på hva teksten inneholder, men det kan være like viktig å se på hva teksten ikke inneholder (Rapley, 2007, s. 113). Ved å fokusere på både det man kan se, og det man ikke kan se, kan man få et større helhetsinntrykk av teksten.

En annen viktig faktor når man skal undersøke tekster er å se på det retoriske arbeidet med teksten. Innenfor det retoriske arbeidet kan man blant annet se på hvordan teksten er strukturert eller hvem som står bak teksten (Rapley, 2007, s. 113). Det er også viktig å se på hvordan de som har skrevet teksten, argumenterer for det de har skrevet. Med dette kan man se på hvem teksten er skrevet for, og hvordan den passer inn i denne konteksten. Tjora (2017) beskriver også hvordan det er viktig å sette dokumentet inn i en kontekst, hvor man blant annet ser på når dokumentet har blitt skrevet, hvem som har skrevet det og formålet til dokumentet, hvor mottakeren er viktig.

Et annet viktig aspekt ved dokumentanalysen er å se på hva en analyse av tekst er, og formålet med analysen. Postholm & Jacobsen (2018) beskriver hvordan noe av det viktigste med en analyse av tekst er å skape et system, mønster og en mening i de dokumentene man tar for seg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). For å finne et mønster i analysen blir det pekt på tre ting som må til.

Det første som må gjøres er å ta teksten fra hverandre slik at man kan analysere mindre enheter eller temaer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Ved å ta teksten fra hverandre kan man analysere mindre deler av temaet slik at man forstår helheten i det man analyserer bedre. Det andre som må gjøres er å sette delene man har analysert sammen igjen slik at man får helheten i teksten man analyserer. Det som har skjedd da er at man har fått helheten med de enkeltelementene som man analyserte når man setter det sammen igjen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

Til slutt må man fortolke teksten eller gi teksten en mening (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103). Avslutningen handler om at man selv tolker det man har funnet ut. Det er her man reflekterer og argumenter rundt funnene man har gjort. Dette kan skje som en blanding av egne tolkninger og med bruk av teorien man har funnet.

Dokumentanalyse handler altså om å gå inn i en tekst å analysere den. Man kan analysere teksten på forskjellige måter ut ifra hvilken type problemstilling man har. Jeg skal nå gå videre til kvalitativ analyse for å beskrive dette nøyere.

### 4.3 Kvalitativ analyse

Oppgaven min har fokus på en kvalitativ tematisk innholdsanalyse. Man skiller gjerne mellom en kvalitativ eller kvantitativ metode. En kvantitativ metode tar gjerne i bruk tall og ser på fenomener gjennom statistikk. En kvalitativ metode derimot ser heller på ord og språk når man skal innhente informasjon. «Forskere som anvender kvalitativ metode, vil svært ofte definere seg selv innenfor et konstruktivistisk paradigme» (Postholm, Jacobsen & Søbstad, 2018, s. 90). Med dette menes at forskere som bruker en kvalitativ metode vil ha som utgangspunkt at kunnskap om virkeligheten skapes av forskeren.

I et historisk perspektiv kan man si at hensikten med en kvalitativ forskning har vært å forstå «den andre». Det har derfor vært viktig innenfor den kvalitative forskningen med rikelige beskrivelser slik at man på best mulig måte kan beskrive forskjeller og likheter i teksten som forskeren produserer (Postholm, Jacobsen & Søbstad 2018, s. 95). Man kan si at intensjonen med å bruke en kvalitativ metode er å beskrive, forstå eller finne meningen rundt det man har valgt å studere. Dette kan gjøres i form av blant annet observasjoner, intervjuer eller dokumentanalyse slik jeg har valgt.

Thagaard (2013) beskriver noen karakteristiske trekk ved kvalitativ metode. Først og fremst handler den kvalitative metoden om å få en forståelse av et sosialt fenomen. Dette har man historisk oppnådd gjennom nær kontakt med forskeren og de som studeres. I nyere tid har det også blitt mer normalt å analysere verbale og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2013, s. 11). Når forskerne skal få forståelse for et sosialt fenomen handler mye av arbeidet om hvordan forskeren analyserer og tolker det som studeres.

Noen sentrale aspekter ved en kvalitativ undersøkelse er begrepene systematikk og innlevelse. Innlevelse handler om å sette seg inn i den sosiale situasjon til de man studerer. Dette er et

begrep som i størst grad kan knyttes til prosjekter som omfatter kontakt mellom forsker og andre deltakere. Systematikk handler om hvordan man forholder seg til de framgangsmåtene man gjør i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 15). Med dette menes at man som forsker gjør vurderinger rundt fremgangsmåtene sine og hvordan man tolker den dataen man har. Ved å ha en systematisk tilnærming til arbeidet vil kvaliteten til arbeidet bli bedre fordi man hele tiden begrunner de valgene man har tatt underveis i forskningsprosessen. Et annet viktig aspekt her er at alt av tolkninger og refleksjoner har en dokumentasjon som ligger i grunn for de valgene man har gjort.

#### 4.4 Tematisk innholdsanalyse

En læreplan er et offentlig styringsdokument. I oppgaven min tar jeg for meg to læreplaner. Jeg har valgt å se på de to læreplanene i samfunnsfag som kom med LK06 og LK20. Første delen av problemstillingen min handler om å se på hvilke endringer som har forekommet fra LK06 til LK20. Den andre delen av problemstillingen handler mer om utdanning for bærekraftig utvikling. For å besvare dette vil jeg gjennomføre en innholdsanalyse. Ved å bruke innholdsanalyse for å analysere de to læreplanen går dette under betegnelsen dokumentanalyse.

Innenfor innholdsanalyse har jeg gjennomført en tematisk innholdsanalyse. I boken «Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter» skriver Anker (2020) at innholdsanalyse brukes mye i kvantitativ forskning. Dette gjør man gjerne for å finne begreper eller annet materialets hyppighet. I store dokumenter kan dette være en god strategi fordi det gir et innblikk i hva dokumentet fokuserer på. På den andre siden kan dette gjøre at man går glipp av det store bilde ved teksten fordi man fokuserer på kun noen deler av helheten (Anker, 2020, s. 40). Ved å heller ha en kvalitativ tilnærming i den tematiske innholdsanalysen bryr man seg ikke like mye om hvor ofte begreper kommer opp, men ser på konteksten til bruken av begrepet. En tematisk innholdsanalyse kan ta for seg større sammenhenger sammen med små enheter for å få med seg helheten til dokumentet (Anker, 2020, s. 40).

Med dette som grunn har jeg valgt en tematisk innholdsanalyse. «*Tematisk innholdsanalyse er den vanligste og mest generelle formen for analyse som benyttes i masterprosjekt*» (Anker, 2020, s. 40). Braun og Clarke skriver i «Using thematic analysis in psychology» at tematisk innholdsanalyse ikke krever like mye teoretisk eller teknologisk kunnskap om tilnærmingen som andre analysemodeller krever. Dette gjør at tematisk innholdsanalyse eier seg for de som er tidlig i den kvalitative forskningskarrieren sin (Braun & Clarke, s. 81, 2006). Braun og

Clarke beskriver tematisk analyse som «*a method for identifying, analysing and report patterns (themes) within data*» (Braun & Clarke, 2006, s. 79). De argumenterer for at tematisk innholdsanalyse er en fleksibel metode noe Anker også er inn på. Anker skriver at den tematiske innholdsanalysen i hovedsak er en epirinær strategi hvor fokuset ligger på spesifikt materialet. Den tematiske innholdsanalysen kan allikevel kombineres med mer teoretisk analyse (Anker, 2020, s. 40).

#### 4.4. Tilrettelegging til forskning

I metodearbeidet har jeg tatt for meg følgende dokumenter: Generell del av læreplanen 2006, overordnet del i kunnskapsløfte 2020, Læreplan i samfunnsfag fra LK06 og Læreplan i samfunnsfag fra LK20. I metodearbeidet har jeg definert fire kategorier som jeg har sett etter i de nevnte dokumentene. Jeg brukte fargekoding for å fokusere på enkelte deler av de nevnte dokumentene. Dette førte til at jeg kunne separere dokumentene jeg analyserte, før jeg kunne sette det sammen igjen og se helheten til dokumentet i refleksjonsdelen min. De fire kategoriene som jeg har tatt for meg er: Bærekraftig utvikling, Undervisning i bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og kompetanser. Ved siden av dette har jeg også pekt på punkter i LK 06 og LK20 som er nærliggende teoriene jeg har valgt å bruke.

Kategorien om bærekraftig utvikling tar for seg hvor mye det er nevnt og i hvilke sammenhenger det har blitt nevnt. Som skrevet tidligere så handlet mye av fokuset på bærekraftig utvikling om natur og naturvern i LK06. Jeg har tatt dette til følge og sett på natur og naturvern i tillegg i denne kategorien.

I kategorien om undervisning i bærekraftig utvikling har jeg sett etter hvordan nevnte dokumenter jeg har brukt, legger opp til at man skal undervise i temaet. Her har jeg sett etter arbeidsmetoder og hvordan det anbefales at man skal gå inn på temaet. Det har skjedd mye de siste årene innenfor området utdanning for bærekraftig utvikling, så det var derfor interessant å se om det har skjedd en endring i hvordan man skal jobbe med temaet.

Tverrfaglig undervisning fant jeg naturlig å ha som en av kategoriene jeg har sett etter. Med bærekraftig utvikling som et eget tverrfaglig tema i LK20 mener jeg det er sentralt å se på hvordan synet på bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema har endret seg.

Innenfor kategorien kompetanser har jeg sett på ulike kompetanser som er sentralt i utdanning for bærekraftig utvikling. Fra før av har jeg kunnskap om en del nøkkelkompetanser som er sentralt at elevene skal lære seg i skolen. Jeg har derfor sett på kompetanser i seg selv som er

nært knyttet utdanning for bærekraftig utvikling, men også hvordan kompetansene blir brukt i forhold til temaet bærekraftig utvikling.

I arbeidet hvor jeg skulle sette opp kategorier måtte jeg finne kategorier som var sentralt for problemstillingen jeg valgte. Ved å se på bærekraftig utvikling som en kategori har jeg fått muligheten til å reflektere rundt hvor mye det er nevnt og i hvilke sammenhenger det blir nevnt. Med dette kan jeg også få et innblikk i viktigheten av temaet i LK06 og LK20.

Kategorien som har med undervisningen å gjøre har gitt meg muligheten til å reflektere rundt hvordan elevene skal bli kjent med temaet, og dermed hvordan elevene kan lære å leve et bærekraftige prinsipper og praksiser. Bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema er sentralt i forhold til problemstillingen min av den grunn at det gir meg et innblikk i viktigheten bærekraftig utvikling i skolen på et generelt grunnlag. Kompetanser knyttet til bærekraftig utvikling fant jeg sentralt av den grunn at jeg har en problemstilling som baserer seg mye på utdanning for bærekraftig utvikling. Innenfor utdanning for bærekraftig utvikling er disse kompetansene svært sentrale for at elevene skal klare å leve bærekraftige liv.

#### 4.4.1 Avgrensninger i analysen

I metodearbeidet så jeg tidlig at jeg måtte sette noen avgrensninger for meg selv når jeg skulle analysere. For det første kan man enkelt knytte ganske mye til bærekraftig utvikling. Jeg har derfor prøvd å avgrense meg i forhold til hva jeg skal se på i analysen som er knyttet til bærekraftig utvikling. Kategorien som er knyttet til kompetanser er også et område jeg fant meg nødt til å avgrense meg selv. Jeg visste på forhånd at både overordnet del og læreplan er full av kompetanser som elevene skal lære seg. Jeg har derfor valgt å se på kompetanser som er knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling som jeg har skrevet om i bakgrunns delen min.

#### 4.5 Validitet og reliabilitet

Som skrevet tidligere i kapitlet så er dokumentanalyse en form for ikke-påtrengende-metode. Med dette menes at det kun er forskeren som er deltaker i arbeidet, noe det er i tilfellet med oppgaven min. Validiteten til denne oppgaven må sees i lys av at det er jeg og mine tolkninger som legger føring for oppgaven. Dette er generelt også typisk for en kvalitativ metode, hvor fortolkningen til forskeren er viktig. Dette betyr at hvis en annen person hadde gjort samme type forskning ville de ikke nødvendigvis ha kommet frem til de samme synspunktene som jeg gjør.



## 5. Funn i Læreplanene

Som skrevet i metodekapittelet har jeg ved analysen min sett etter fire kategorier i dokumentene jeg tar for meg. I dette kapitlet tar jeg for meg de funnene jeg har gjort og presenterer disse. I hvert delkapittel vil jeg gå inn på et enkelt dokument og presentere funnene i dette dokumentet. De fire første delkapitlene er organisert på en lik måte hvor jeg først presenterer funnene innenfor hver kategori. Etter dette reflekterer jeg rundt de funnene jeg har gjort. Videre har jeg skrevet to delkapitler hvor jeg sammenligner funnene og refleksjonen min til hvert av dokumentene. Sammenligningen skjer ved at jeg ser på generell del og overordnet del i en sammenligning, mens jeg sammenligner de to læreplanene i neste sammenligningskapittel.

### 5.1 Funn i generell del (LK06)

Generell del av læreplanen (LK06) er en videreføring av reform 94 og læreplanverket 97 og består dermed av mye tidligere ideer. Den er delt inn i sju delkapitler som sammen utgjør overordnede mål for opplæringen. Den generelle delen er delt inn i: Det meningsseekjande mennesket, Det skapande mennesket, Det arbeidande mennesket, Det allemndanna mennekset, det samarbeidande mennesket, det miljømedvitne mennesket og det integrerte mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2015). Hver av disse delene har sine underkategorier som tar for seg hva den enkelte delen handler om. Jeg vil i dette kapitlet presentere de funnene jeg har gjort ut ifra kategoriene jeg har satt for meg selv. Jeg prøver å holde det til konkrete funn, men av og til kommer det noen kommentarer til funnene.

#### 5.1.1 Bærekraftig utvikling

Den første definerte kategorien min er bærekraftig utvikling med hvor mye det har blitt nevnt og hvilke sammenhenger det har blitt nevnt i. Den generelle delen er delt opp i ulike overordnede mål som skal gjelde for opplæringen. I forhold til kategorien bærekraftig utvikling er det delen om "Det miljømedvitne mennesket" som kan knyttes til bærekraftig utvikling. Dette overordnede målet er delt inn i tre underkategorier, "Ny naturfag, økologi og etikk", "Mennesket, miljø og interessekonflikter" og "Naturglede".

Generell del er innoom punkter hvor man kan ha bærekraftig utvikling i bakhånd. I innledningen til dokumentet står det: «Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å meistre skiftander omgivnader og ei ukjent framtid»

(Utdanningsdirektoratet, 2015). Det at de legger vekt på skiftende omgivelser og en ukjent fremtid ligger veldig nært bærekraftig utvikling, og hva som kan skje dersom vi ikke gjør noe med de problemene vi har foran oss.

Videre i den generelle delen blir lovverk om miljøvern beskrevet innenfor "det skapande mennesket" i sammenheng med sosiale oppfinnelser innenfor kulturarv. I "det arbeidande mennesket" er temaer knyttet til teknologi sentralt. Her blir det beskrevet hvordan den teknologiske utviklingen vi har gått gjennom har ført til at menneskers sine kår er mindre naturbestemte og mer samfunnsbestemt. Innenfor dette delkapittelet blir det tatt opp problemstillinger som ny teknologi har ført på naturen. "Det allmenndanna menneske" tar opp i delen om "internasjonalisering og tradisjonskunnskap" hvordan vi gjennom internasjonale forhold må være med på å bevare miljøet.

I det miljømedvitende mennesket blir det tatt opp masse som kan knyttes til bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling blir nevnt to ganger i den generelle delen og det kommer med «Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlege kunnskapsmessige og moralske utfordringar for å sikre ei berekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som det forekommer andre steder så blir det også i det miljømedvitne mennesket påpekt hvordan «[...] vår tids avfall blir problem for neste slektledd» (Utdanningsdirektoratet, 2015) Det virker å være et fokus på hvordan våre valg vil få påvirkning på neste generasjoner.

Teknologiens påvirkning på natur og miljø er sentralt i det miljømedvitende mennesket. «Eit hovudtrekk ved moderne samfunn er at dei blir meir baserte på teknologi – på framgangsmåtar og hjelpemiddel for å omdanne råstoffa frå naturen for menneskeformål» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er et eksempel på hvordan teknologi blir framstilt i den generelle delen. Det kommer også frem i underkapittelet "mennesket, miljø og interessekonfliktar" med «Kort sagt: kunnskap og ny teknologi har utvida rommet for inngrep både i menneskelivet og i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom denne delen er det et stort fokus på hvordan teknologi er med på å påvirke naturen på både positive og negative måter.

Den generelle delen bærer preg av at den fokuserer mye på naturen. «Opplæringa må følgjeleg gi brei kunnskap om samanhengane i naturen og samspelet mellom menneske og natur.» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne fokuseringen på natur kommer frem flere steder i det naturmedvitende menneske og gir et klart inntrykk over hva som er fokuset i

bærekraftsspørsmålet. Underkapittelet "naturglede" fremmer også dette, hvor det kommer frem hvor vakker natur vi har i Norge.

#### 5.1.2 Undervisning i bærekraftig utvikling

Det kommer noe frem hvordan undervisningen i bærekraftig utvikling burde foregå, men jeg har her også sett på undervisning knyttet til natur og miljø. Innenfor kategorien "kreative evner" blir det beskrevet hvordan barn lærer av hverandre og av voksne. «Dei utviklar sine skapande evner til å tenkje, tale, skrive, handle og føle ved å bli inlemma i dei vaksne si verd og tileigne seg deira dugleik» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her kommer det frem hvordan voksne og voksenlivet påvirker elevene. Videre blir det beskrevet hvordan barn og barnekultur gjør at de påvirker hverandres læring. Underkategorien "kreative evner" tar for seg flere måter i hvordan undervisningen skal prege elevene. Videre blir det beskrevet hvordan undervisningen må få frem at skaperkraft og oppfinnsomhet har vært med på å påvirke og endre levekår.

Innenfor underkategorien "tre tradisjoner" kommer det frem hvordan man gjennom forskjellige generasjoner har kommet med innsikt og kunnskap som de fremtidige elevene må være med på å utvikle. Den første tradisjonen tar for seg hvordan læring må skje gjennom erfaring. Her blir det skrevet «Framgangen i samfunnet kjem ikkje berre av uvanlege bidrag frå nokre evnerik få, men av tallause ytringar over lange periodar frå ei stor mengd vanlege kvardagsmenneske» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Undervisningen må altså få frem at alle har en betydning når man skal utvikle samfunnet. Den andre tradisjonen tar for seg hvordan undervisninga må hjelpe elevene i deres trening i å tenke. Trening i å tenke handler om å undersøke, føre konklusjoner, observere og eksperimentere.

Det kommer ikke så mye konkret frem om hvordan undervisningen i bærekraftig utvikling bør foregå, men heller litt hva bærekraftig utvikling er og betydningen av å leve bærekraftig. Derimot beskriver generell del hvordan undervisning knyttet til natur og teknologi bør skje. Funnene mine her peker på at undervisningen må gi bre kunnskap i både temaene, og sammenhengen mellom natur, teknologi og menneske. Generell del tar også opp at konkret kunnskap ikke nødvendigvis er nok. «Undervisninga må motverke oppsplitta læring. Konkret kunnskap er nødvendig, men er aleine ikkje nok – Heilskapleg naturfagleg og økologisk innsikt er også nødvendig» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Undervisningen om temaet må altså ikke bare baseres på konkret kunnskap, men også gjøre elevene i stand til å se

sammenhenger slik at man kan se framover og være med på å løse de store globale problemene.

### 5.1.3 Tverrfaglighet

Generell del tar for seg noe som kan knyttes til tverrfaglighet, men jeg har ikke gjort så mange funn av dette. Innenfor det allmenndannende menneske blir det i generell del beskrevet noe som kan knyttes til tverrfaglighet. «Opplæringa må gi overblikk over korleis prosessar på eit felt slår over på andre – som når produksjon verkar tilbake på natur og miljø. Menneske kan utløyse krefter dei ikkje kontrollerer, eller valde verknader dei ikkje overskodar» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den generelle delen tar her for seg hvordan det allmendannede mennesket må forstå at en problemstilling kan bli knyttet til flere forskjellige felt. Det blir beskrevet videre hvordan kunnskapen som elevene tilegner seg må bli brukt på en måte som gjør at man får et helhetsperspektiv. Den generelle delen påpeker viktigheten av tverrfaglig samarbeid, men gir også uttrykk for at det må bli jobbet med på en ordentlig måte. «Men tverrfagleg samarbeid krev fagleg soliditet om det ikkje skal bli overflatisk og useriøst» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Viktigheten av tverrfaglig undervisning kommer frem, men det må også bli tatt seriøst slik at man får brukt det på en god måte.

Når den generelle delen tar for seg bærekraftig utvikling og natur- og miljøspørsmålet kommer det også frem funn som peker på at man må jobbe tverrfaglig med temaene. Innenfor underkategorien "menneske, miljø og interessekonflikter" kommer det frem hvordan det er nødvendig å få innsikt i sammenhenger på tvers av fag. Dette kommer inn i forbindelse med at bruksrettet vitenskap har blitt større og mer omfattende (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### 5.1.4 Kompetanser

Den generelle delen tar for seg noen av kompetansene som er sentrale for utdanning for bærekraftig utvikling. Særlig innenfor delen om det skapende menneske blir det beskrevet viktigheten av sentrale kompetanser. Delkategoriene innenfor dette området er: kreative evner, tre tradisjoner, kritisk sans og skjønn og vitenskapelig arbeidsmåte og aktive elever (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det blir også beskrevet i innledningen viktigheten av kompetanser i forbindelse med skiftende omgivelser og den ukjente fremtiden som vi har i vente.

Innenfor det skapende mennesket er "kreative evner" en underkategori. Dette er en kompetanse som er nært knyttet utdanning for bærekraftig utvikling. I denne underkategorien går de inn på blant annet skapende evner og hvordan dette kan være med på å finne nye løsninger på problemer.

Underkategorien "vitenskapelig arbeidsmåte og aktive elever" går nærmere inn på andre sentrale kompetanser som er viktig i skolen og i utdanning for bærekraftig utvikling. Første setningen i underkapittelet går som følge: «utdanninga skal ikkje berre overføre lærdom – den skal også gi elevane kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den generelle delen tar for seg viktigheten om at kunnskap ikke nødvendigvis er alt, kompetanser er også en sentral del av opplæringa. Kritisisk tenking blir tatt opp i dette underkapittelet og blir beskrevet med «Kritisisk tenking inneber å prøve om føresetnadene for og dei einskilde ledda i ei tankerekkje held.» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Innenfor delen om det samarbeidene mennesket kommer det frem i underkapittelet "Livskunnskap fra fellesskapet i skole og opplæring" en annen sentral kompetanse innenfor utdanning for bærekraftig utvikling, nemlig handlingskompetanse. Det blir her skrevet om hvordan skolen ikke kun må rette seg mot faginnhold, men også mot personlige egenskaper som man vil utvikle. Den generelle delen beskriver at «Nøkkelen er å forme ut omgivnader som gir rikt høve for barn og unge til å utvikle medvite samfunnsansvar og handlingskompetanse for rolla som vaksen» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den generelle delen legger altså grunn for at handlingskompetanse er en viktig kompetanse som elevene må lære seg når de i fremtiden skal innta rollen som voksen.

I den generelle delen blir ikke kompetansene knytte noe særlig opp mot bærekraftig utvikling eller miljø. Kompetansene som elevene skal utvikle blir heller beskrevet som en viktig del av helheten i skolen slik at elevene kan stille sterkere innenfor alt som er av fagområder.

## 5.2 Overordnet del (LK20)

Overordnet del (LK20) er en del av det læreplanverket vi bruker nå og beskriver verdier og prinsipper for opplæringen. Overordnet del består av tre hoveddeler som alle har sine underkategorier. De tre delene er: Opplæringens verdigrunnlag, Prinsipper for læring, utvikling og danning og prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringens verdigrunnlag består av underkategoriene: Menneskeverdet, Identitet og kulturelt mangfold, Kritisk tenkning og etisk bevissthet, Skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet og demokrati og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Prinsipper for læring, utvikling og danning består av underkategoriene: Sosial læring og utvikling, Kompetanse i fagene, Grunnleggende ferdigheter, Å lære å lære og tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Prinsipper for skolens praksis består av: Et inkluderende læringsmiljø, Undervisning og tilpasset opplæring, samarbeid mellom hjem og skole, Opplæring i lærebedrift og arbeidsliv og Profesjonsfelleskap og skoleutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 5.2.1 Bærekraftig utvikling

Med fagfornyelsen har bærekraftig utvikling fått en ny plass i skolen, noe som kommer frem i overordnet del. Innenfor underkategorien "Respekt for naturen og miljøbevissthet" i opplæringens verdigrunnlag blir det beskrevet hvordan «Skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre blir det gått inn på hvordan dagens elever skal håndtere morgendagens problemer og ta vare på jordkloden. Denne delen tar ikke for seg helheten i bærekraftig utvikling, men den miljømessige dimensjonen om hvordan klimaendringer og forurensning er store problemer vi har i dag som vi må finne en løsning på.

Innenfor prinsipper for læring, utvikling og danning blir det tatt opp hvordan danning skjer gjennom innsikt i blant annet natur og miljø. Det er også i denne hovedkategorien hvor de tverrfaglige temaene står. Bærekraftig utvikling blir i delen under tverrfaglige temaer beskrevet med «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter

til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre blir det beskrevet hvordan de tre dimensjonene henger sammen. Teknologi blir også nevnt som en sentral del innenfor bærekraftig utvikling. «Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 5.2.2 Undervisning i bærekraftig utvikling

Overordnet del (LK20) tar for seg en del om hvordan det skal undervises generelt, men også i forhold til bærekraftig utvikling. I underkategorien om "skaperglede, engasjement og utforskertrang" blir det gått inn på hvordan undervisningen skal bidra til at eleven får mulighet til å utvikle et engasjement og utforskertrang. Dette skal gjøres ved bruk av forskjellige undervisningsmetoder. Noen av metodene som blir nevnt er samarbeid og undervisning som skjer gjennom skapende virksomhet. «I et større perspektiv er skapende læringsprosesser også en forutsetning for elevenes danning og identitetsutvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når det kommer til undervisningen i bærekraftig utvikling så kommer det noe frem om hvordan dette skal foregå, særlig hvordan undervisningen skal foregå på en tverrfaglig måte. «Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Opplæringen skal altså gi eleven forståelse og være praktisk rettet i forhold til at elevene skal forstå hvordan dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet kan håndteres.

En viktig del av undervisningen om bærekraftig utvikling handler om at elevene skal utvikle kompetanser som er sentrale for bærekraftig utvikling. «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I delen om tverrfaglige temaer blir det tatt opp hvordan arbeid med problemstillinger fra ulike fag vil være med på å utvikle kompetanser som er knyttet til bærekraftig utvikling.

### 5.2.3 Tverrfaglighet

Overordnet del tar for seg tverrfaglige temaer som en underkategori innenfor sosial læring og utvikling. De tre tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring tar opp hvordan elevene skal få god fysisk og psykisk helse. Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema tar for seg hvordan opplæringen skal føre til kunnskap og ferdigheter i tråd med demokratiske prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2017). Delen tar også opp hvordan elevene skal bli aktive medborgere. I delen om tverrfaglige temaer står det «Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bærekraftig utvikling er altså et tema som er tverrfaglig, og bærekraftige problemstillinger skal jobbes med sammen i forskjellige fag. Delen om tverrfaglige temaer tar ikke opp konkret hva eleven skal lære innenfor temaet, ettersom dette kommer i kompetansemålene til faget.

### 5.2.4 Kompetanser

Overordnet del tar for seg en del kompetanser som er viktige at elevene blir tillært. Dette er også kompetanser som er svært viktige innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. I opplæringens verdigrunnlag kommer det frem gjennom underkapittelet "Kritisk tenkning og etisk bevissthet", noen sentrale kompetanser innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Overordnet del beskriver kritisk og vitenskapelig tenkning som «[...] å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I denne sammenhengen kommer det frem at gjennom kritisk tenkning skal elevene granske allerede etablerte ideer og vurdere ulike kilder til kunnskap. Overordnet del tar også for seg hvordan kritisk tenkning og etisk bevissthet ligger til grunn for at eleven kan utvikle god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I underkapittelet "skaperglede, engasjement og utforskertrang" kommer det frem hvordan kompetansen kreativitet er sentral for elevene. I denne delen blir kreativitet beskrevet som en måte å løse problemer på samt utvikle ideer til å bli handlinger.

I prinsipper for læring, utvikling og dannelse kommer det frem i underkapittelet "Kompetanse i fagene" hvorfor ulike kompetanser er sentralt i opplæringen. Kompetansebegrepet blir



beskrevet som «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.

Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Kompetanse blir beskrevet som en viktig del av opplæringen av den grunn at det bygger på å utvikle elevenes refleksjon og kritisk tenkning som er sentralt for å kunne utføre noe i praksis eller forstå teoretiske resonnementer

(Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 5.3 Læreplan i samfunnsfag (LK06)

Læreplanen i samfunnsfag er delt inn i flere deler. Jeg har tatt for meg formål, hovedområdene i faget og kompetansemålene i faget. Hovedområdene i faget er delt inn i utforskeren, historie, geografi, samfunnskunnskap, individ, samfunn og kultur, arbeids- og næringsliv, politikk og demokrati og internasjonale forhold. Kompetansemålene er delt inn i utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap. Jeg har valgt å analysere kompetansemålene etter 7. og 10. trinn.

#### 5.3.1 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling kommer inn noe i læreplanen i samfunnsfag (LK06). I formålet med faget står det «For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnande» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Formålet er preget av et natur- og miljøsyn på bærekraftig utvikling. Innenfor hovedområdene er det geografi og internasjonale forhold som virker å ha hatt ansvar for bærekraftig utvikling.

I kompetansemålene etter 7. trinn blir ikke bærekraftig utvikling brukt som begrepet, men elevene skulle likevel innom temaer som kan knyttes til bærekraftig utvikling innenfor geografi. Noen eksempler på dette er «Forklare sammenhengar mellom naturressursar, næringar, busetnad og levevis» (Utdanningsdirektoratet, 2013) og «Beskrive korleis produksjon og forbruk kan øydeleggje økosystem og forureine jord, vatn og luft, og drøfte korleis dette kan hindrast og reparerast» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I kompetansemålene etter 10. trinn er det fortsatt geografi som har ansvaret for bærekraftig utvikling. Her blir bærekraftig utvikling brukt som begrep i kompetansemålet «undersøkje korleis menneske gjer seg nytte av naturgrunnlaget, andre ressursar og teknologi i Noreg og i

andre land i verda og drøfte premisser for berekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Innenfor geografi skal elevene også diskutere hvordan bruk og misbruk av ressurser kan få konsekvenser for miljøet og samfunnet. Et annet funn er at økonomi virker å komme igjen flere ganger i både formål, hovedområde og kompetansemål, uten at det blir knyttet noe særlig til bærekraftig utvikling.

### 5.3.2 Undervisning i bærekraftig utvikling

Innenfor kategorien undervisning i bærekraftig utvikling har jeg gjort noen funn ved læreplanene i samfunnsfag (LK06). I formålet ved faget er mye basert på at elevene skal få kunnskap i det de skal gjennom i løpet av skoleårene. I hovedområde kommer det frem gjennom utforskeren hvordan undervisningen skal prege elevene. Diskusjon, kritisk vurdering og utvikling av samfunnsfaglig kunnskap og kompetanser er det som skal prege undervisningen.

Kompetansemålene definerer hvilken kunnskap eleven skal sitte igjen med etter det gitte års trinnet. Etter 7. trinn bygger mange av kompetansemålene på at eleven skal reflektere og beskrive. Mange av kompetansemålene begynner med "beskrive" og "gjør rede for". I kompetansemålene som har med bærekraftig utvikling å gjøre er metoden å beskrive og å forklare. Kompetansemålene etter 10. trinn bygger på mye av det samme som etter 7. trinn, men i målene som omhandler bærekraftig utvikling skal elevene "undersøke" og "diskutere".

### 5.3.3 Tverrfaglighet

Når det kommer til tverrfaglighet i læreplan i samfunnsfag (LK06) så blir ikke dette nevnt noe spesifikt. Det blir allikevel nevnt i hovedområde «Alle hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng. Utforskaren er eit hovudområde som grip over og inn i dei andre hovudområda i faget, både i grunnskolen og i vidaregåande opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Innenfor utforskeren som hovedområde kommer det mer frem hvordan dette er rettet mot tverrfaglig undervisning. Det kommer frem at hovedområdet til utforskeren handler om at målene i utforskeren skal jobbes med sammen med de andre hovedområdene. Utforskeren består ikke av faktabasert kunnskap, men heller metoder å jobbe på slik at man kan jobbe på flere områder. Det blir ikke nevnt i utforskeren hvordan man skal jobbe med dette i forhold til andre fag.

Utforskeren i kompetansemålene etter 7- og 10. trinn handler om de kompetansene elevene skal sitte igjen med slik at de kan reflektere og se sammenhenger. Noen eksempler på dette er «Diskutere samfunnsfaglege tema med respekt for andre sitt syn, bruke relevante fagomgrep og skilje mellom meninger og fakta» (Utdanningsdirektoratet, 2013) og «lese tekstar om menneske som lever under ulike vilkår, og drøfte kvifor dei tenkjer, handlar og opplever hendingar ulikt» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utforskeren gir altså elevene mulighet til å få kompetanser som kan hjelpe dem med å se samfunnsfag som et helhetsperspektiv. Utforskeren tar ikke for seg bærekraftig utvikling, men gjennom kompetansemålene som står etter 7- og 10. trinn kan man bruke den kompetansen man får til å jobbe med bærekraftig utvikling.

#### 5.3.4 Kompetanser

Læreplan i samfunnsfag (LK06) tar for seg lite kompetansebegreper som er sentralt innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. I formålet med faget finner jeg ingen av kompetansebegrepene jeg har tatt for meg i oppgaven min. Funnene mine viser at kunnskap virker å være den sentrale kompetansen innenfor formålet med faget, noe man kan se gjennom avsnittet som tar for seg bærekraftig utvikling.

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

Innenfor hovedområde kommer det frem gjennom utforskeren, noen sentrale kompetanser. Her står det om hvordan samfunnsfag skal bidra til å stimulere kritisk vurdering, skapende aktiviteter og nysgjerrighet som skal hjelpe elevene til å få en forståelse av samfunnsfaglige temaer.

De konkrete kompetansemålene etter 7- og 10. trinn bruker kompetanse om konkret kunnskap som elevene skal sitte igjen med etter det gitte året. LK06 er full av kompetansemål som lærer og elev skal være gjennom, uten å nødvendigvis gå gjennom kompetanser som kritisk tenking, kreativitet eller handlingskompetanse.

## 5.4 Læreplan i samfunnsfag (LK20)

Læreplan i samfunnsfag (LK20) består i all hovedsak av to deler, om faget og kompetansemål og vurdering. "Om faget" består av flere underkapitler. Fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Delen om kompetansemål og vurdering tar for seg kompetansemål som eleven skal sitte igjen med etter ulike år samt vurdering i faget. Kompetansemålene skiller seg ut fra LK06 i forhold til at kompetansemålene ikke er tilknyttet enkelte fagområder innenfor samfunnsfag, men kompetansemålene står heller som en helhet. Som i læreplan i samfunnsfag (LK06) har jeg også her valgt å ta for meg kompetansemål etter 7- og 10. trinn.

### 5.5.1 Bærekraftig utvikling

Allerede i innledningen har jeg gjort funn som kan knyttes til bærekraftig utvikling. Innenfor fagrelevans og sentrale verdier blir det beskrevet hvordan elevene skal forstå hvordan «[...] geografiske, historiske og notidige forhold legg føresetnader for korleis menneske dekkjer behova sine, og for korleis makt og ressursar blir fordelte.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kommer også frem i denne delen hvordan samfunnsfaglige tenkemåter og metoder skal utvikle et medborgerskap hvor eleven har bevissthet om blant annet miljø.

Under kjerneelementer blir det presentert i delen om samfunnskritisk tenking og sammenhenger, viktigheten av at den innsikten elevene får om den gjensidige påvirkningen som finnes mellom natur og samfunn.

Bærekraftig samfunn står som et av kjerneelementene i samfunnsfag. Innledningen til dette kapitlet er «Elevane 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» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bærekraftig utvikling som kjerneelement tar for seg bærekraftig utvikling som vi kjenner fra Brundtlandkommisjonen hvor man legger vekt på de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling.

Bærekraftig utvikling står også som et tverrfaglig tema. Innenfor samfunnsfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om mye av det sentrale fra bærekraftig liv i kjerneelementene. Fokus på de tre dimensjonene er viktig og kommer frem flere ganger innenfor det tverrfaglige temaet.

I kompetansemål etter 7. år er det særlig ett kompetansemål som er sentralt i forhold til bærekraftig utvikling. «utforske og presentere ei global utfordring ved bærekraftig utvikling og kva for konsekvensar ho kan ha, og utvikle forslag til korleis ein kan vere med på å motverke utfordringa og korleis samarbeid mellom land kan bidra» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Bærekraftig utvikling blir altså nevnt som et begrep elevene skal kjenne til etter 7. år. Selv om jeg kun har fokusert på kompetansemålene som kommer etter 7. trinn og 10. trinn, syntes jeg det er interessant å nevne et funn fra kompetansemål etter 4. trinn, hvor elevene skal utforske bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling kommer altså inn som et begrep etter 4. trinn.

I kompetansemål etter 10. trinn har det skjedd en utvikling i forhold til kompetansemålet som tar for seg bærekraftig utvikling. I dette kompetansemålet skal elevene kunne beskrive de ulike dimensjonene ved bærekraftig utvikling og se på påvirkningskraften de har på hverandre. Innenfor dette kompetansemålet skal elevene også komme med tiltak for at samfunnet man lever i skal bli mer bærekraftig.

Bærekraftig utvikling står altså som kompetansemål bare et sted i læreplanen etter 7- og 10 trinn. Det er viktig å påpeke at kjerneelementet "bærekraftig samfunn" viser betydningen og mandatet som samfunnsfag har fått ovenfor bærekraftig utvikling.

#### 5.4.2 Undervisning i bærekraftig utvikling

Læreplanen i samfunnsfag (LK20) går også innpå hvordan man skal undervise i faget og temaet bærekraftig utvikling. Kjerneelementene i samfunnsfag kan ses på som noe av det viktigste som elevene skal lære seg i samfunnsfag. Med bærekraftig samfunn som et kjerneelement viser dette at mye undervisning i samfunnsfag skal bygge på temaet bærekraftig samfunn. Det samme kan sies om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema som viser at det skal være mye undervisning i bærekraftig utvikling.

I bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema kommer det også frem funn om hvordan elevene skal jobbe med temaet. Her handler det om at undervisningen skal gi elevene forståelse og kunnskap i temaet samt reflektere og drøfte ulike dilemmaer som er knyttet til bærekraftig utvikling og dimensjonene som bærekraftig utvikling består av.

Kompetansemålene som tar for seg bærekraftig utvikling etter 7. trinn viser hvordan undervisningen skal føre til at elevene skal utforske og presentere en utfordring knyttet til bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). Undervisningen skal også gjøre

elevene i stand til å selv kunne komme med forslag knyttet til utfordringer vi står ovenfor. I kompetansemålene etter 10. trinn skal undervisningen gjøre elevene i stand til å beskrive dimensjoner ved bærekraftig utvikling. Ved siden av dette skal undervisningen gjøre elevene i stand til å selv presentere tiltak som kan bli gjort.

#### 5.4.3 Tverrfaglighet

Gjennom fagfornyelsen kom det ganske klart frem at skolen må jobbe for at undervisningen skal være mer tverrfaglig. I læreplan i samfunnsfag (LK20) er bærekraftig utvikling et av de tverrfaglige temaene. Det tverrfaglige temaet tar opp hvordan elevene skal forstå sammenhenger i det de lærer om bærekraftig utvikling. Læreplanen tar altså opp hvordan man skal jobbe med problemstillinger som berammer flere områder. Tverrfagligheten kommer ikke noe særlig frem i kompetansemålene, noe som gir en antakelse om at lærerne selv må finne hvilke kompetansemål man kan jobbe tverrfaglig med temaet.

#### 5.4.4 Kompetanser

Kompetansebegreper knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling virker gjennom funnene mine å være svært sentrale i læreplanen i samfunnsfag (LK20). Allerede i fagrelevans og sentrale verdier kommer det frem sentrale kompetanser som elevene skal tilegne seg. «Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Senere i det samme kapitlet blir det også understreket samfunnsfag sin viktighet i å sikre elevene engasjement, kritisk tenking og skaperglede for å realisere verdigrunnet i skolens opplæring.

Læreplanen tar ikke opp hvordan disse kompetansene skal prege undervisningen som handler om bærekraftig utvikling, men står heller på et overordnet plan, hvor kompetansene skal bidra i hele faget.

## 6. Sammenligning

I dette kapitlet skal jeg sammenligne de funnene jeg har gjort. Måten jeg har strukturert dette på er å sammenligne overordnet og generell del som et kapittel og sammenlignet de to læreplanene i samfunnsfag i en annen del. Jeg har valgt å sammenligne dem delvis først med at jeg fokuserer på sammenligning av de kategoriene jeg har satt for meg selv, før jeg ser på dokumentenes helhet og tar for meg overordnet hva som har skjedd.

### 6.1 Sammenligning av overordnet del og generell del

#### 6.1.1 Likheter og ulikheter i bærekraftig utvikling

En sammenligning av bærekraftig utvikling og hvordan bærekraftig utvikling kommer frem i overordnet og generell del viser at det finnes en del likheter og ulikheter mellom disse to. Den første påpekningen jeg legger merke til er hvordan begge delene tar for seg fremtidsbegrepet i en type forklaring på bærekraftig utvikling. I generell del kommer dette frem ved blant annet beskrivelsen av hvordan vår tids avfall vil bli fremtidens problemer. I overordnet del kommer beskrivelser knyttet til fremtiden gjennom den tverrfaglige delen. Beskrivelsen her om hvordan man skal ta vare på behovene til mennesker nå uten å ødelegge behovene for fremtidens mennesker ligger veldig nært Brundtlandkommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling, og ser ut til å ha vært inspirert av dette.

En annen likhet innenfor temaet bærekraftig utvikling er hvordan begge delene tar for seg teknologiens rolle i forhold til bærekraftig utvikling. Gjennom begge delene kommer det frem hvordan teknologi og ny teknologi spiller en viktig rolle innenfor bærekraftig utvikling. I generell del kommer dette frem hvordan vi må se på samspillet mellom teknologi og naturen. Overordnet del fokuserer på hvordan man må se på teknologisk kompetanse i sammenheng med de tre dimensjonene ved bærekraftig utvikling. En likhet her er hvordan det blir nevnt i forhold til at teknologi og ny teknologi har både positive og negative sider ved seg i forhold til naturen og bærekraftig utvikling. En forskjell i hvordan de ser på teknologi tilknyttet til temaet er at Generell del tar for seg hvordan teknologi har stor påvirkningskraft på naturen, mens overordnet del tar i større grad for seg hvordan man må se teknologi i lys av bærekraftig utvikling.

Med dette vil jeg gå inn på siste delen av sammenligningen innenfor dette området, nemlig hvordan delene tar for seg bærekraftig utvikling. På dette området finnes det ulikheter i

delene. Generell del virker å ha et fokus på naturbegrepet innenfor bærekraftig utvikling. Dette forekommer flere steder med blant annet teknologiens betydning for naturen og hvordan vår tids avfall blir neste generasjons problem. Overordnet del virker å gå mer inn på bærekraftig utvikling og ta for mer om de andre dimensjonene enn den miljømessige dimensjonen. Delkapittelet om det miljømedvitende mennesket virker å ha en likhet med overordnet del om respekt for naturen og miljøbevissthet. Begge delene tar for seg viktigheten av den fantastiske naturen vi har i Norge, og viktigheten av at vi beskytter den. Begge delene har en likhet i at naturen har en viktig rolle i skolen, mens ulikheten ligger i at overordnet del tar mer for seg de andre sidene ved bærekraftig utvikling.

#### 6.1.2 Har det skjedd en endring i hvordan undervisningen bør foregå?

Undervisningen på et generelt grunnlag har endret seg noe fra generell del til overordnet del, men funnene mine her indikerer ikke at det er så store endringer i overordnet del og generell del. For det første virker både overordnet del og generell del å ta utgangspunkt i at kunnskap er en viktig del av undervisningen. Mye av undervisningen som skal skje innenfor bærekraftig utvikling er basert på at de skal ha kunnskap om temaet. Kompetanser blir også beskrevet som en viktig del av undervisningen. Begge delene virker å se til den sosiokulturelle læringsteorien med tanke på at samarbeid er en viktig del av undervisningen og bør prege undervisningen.

En forskjell i de to delene er hvordan undervisning tilknyttet bærekraftig utvikling blir tatt opp. I den generelle delen blir bærekraftig utvikling mer plassert som et begrep, uten at det nødvendigvis hjelper lærere så mye i forståelsen av hvordan man skal undervise i det. I overordnet del kommer dette mer frem særlig gjennom tverrfaglig tema, hvor det kommer frem mer spesifikt hvordan man kan jobbe med bærekraftig utvikling.

#### 6.1.3 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

Ved å se på tverrfaglighet har det skjedd store endringer fra generell del til overordnet del. I generell del handler funnene mine stort sett om ting som kan knyttes til tverrfaglighet. Dette kommer frem gjennom funn om hvordan man må se sammenhenger på tvers av fag når man skal jobbe med bærekraftig utvikling. Generell del tar også for seg viktigheten av å få et helhetsperspektiv som kan bli knyttet til tverrfaglighet i form av at man må se forskjellige sider ved en problemstilling.

I overordnet del har det skjedd store endringer når det kommer til tverrfaglighet. Det at



overordnet del vier et underkapittel til tverrfaglige temaer viser endringen i form av hvilken plass tverrfaglighet nå har fått i skolen. Bærekraftig tema er et av de tverrfaglige temaene som man skal jobbe med innenfor tverrfaglighet. Dette er en stor ulikhet fra generell del i form av at man ser viktigheten i at elevene får en forståelse for temaet og problemstillinger innenfor temaet gjennom forskjellige fag. I den overordnede delen kommer det dermed frem at for det første så må tverrfaglige temaer bli en mer sentral i skolen enn hva det var i generell del. For det andre understreker bærekraftig tema som et tverrfaglig tema at bærekraftig utvikling skal være et viktig tema som elevene skal få forståelse igjennom flere fag.

En sammenligning av tverrfaglighet gjennom generell del og overordnet del viser at det har skjedd store endringer i forhold til viktigheten med tverrfaglighet i skolen.

#### 6.1.4 Hvordan blir sentrale UBU kompetanser nevnt i overordnet og generell del?

Kompetanser er nærliggende utdanning for bærekraftig utvikling og innenfor dette fagområde snakker man gjerne om noen sentrale bærekraftkompetanser. I generell del og overordnet del blir det beskrevet noen sentrale kompetanser innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Begge delene tar for seg kritisk tenkning og har dette som egne underkapittelet. I overordnet del har de valgt å beskrive hva kritisk tenkning er og forklarer hvorfor det er viktig i skolen. Dette kommer også for så vidt frem i generell del, men de vektlegger ikke her like mye om hvorfor det er viktig at elevene lærer seg kompetansen kritisk tenkning. En sentral forskjell i hvordan kompetansen kritisk tenkning blir brukt er hvordan det står i forhold til kompetansebegrepet. I generell del kommer kritisk tenkning som en sentral kompetanse for elevene, mens i overordnet del blir kritisk tenkning nevnt som både en kompetanse, og som en del av begrepet kompetanse. Dette kommer frem i setningen «Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetanse begrepet og kritisk tenkning blir altså sett på som to begreper som er avhengig av hverandre.

Ved å se på sammenhengen som kritisk tenkning blir brukt i så har både generell del og overordnet del en likhet. Likheten er at kritisk tenkning ikke blir nevnt i noe særlig grad i forhold til bærekraftig utvikling eller spørsmål knyttet til natur og miljø. Kritisk tenkning blir heller beskrevet som en type overordnet kompetanse som er sentral i mye av skolen.

Andre sentrale kompetanser knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling blir også nevnt i generell og overordnet del. Begge delene tar for seg kompetansen kreativitet og dens rolle i skolen. Overordnet del beskriver kreativitet som en kompetanse som er med på å utvikle nye

ideer som kan føre til handling. Generell del ser også på kreativitetskompetansen og hvordan denne kompetansen kan være med på å løse problemer. Felles for begge delene innenfor kreativitetskompetansen er som med kritisk tenkning at det ikke blir nevnt i sammenheng med bærekraftig utvikling.

Handlingskompetanse blir sett på som svært viktig i utdanning for bærekraftig utviklings litteraturen, men er en kompetanse som gjennom mine funn kommer svært lite frem i både generell del og overordnet del. I overordnet del kommer det noe frem i beskrivelsen av kompetanser, hvor beskrivelsen går inn på hvordan man skal løse oppgaver. I generell del blir handlingskompetanse brukt i forbindelse med at det er en viktig kompetanse å inneha til voksten livet.

Kompetanser knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling virker altså å være viktig i skolen. Mange av bærekraftkompetansene er kompetanser som man trenger for å mestre flere deler av livet og det kan se ut som dette er retningen generell og overordnet del har tatt. Felles er altså at begge delene ser på kompetanser som en viktig del av opplæringen, men ingen av delene tar noe særlig opp hvordan disse kompetansene kan bli brukt i forhold til bærekraftig utvikling.

#### 6.1.5 En helhetlig sammenligning

Ved å se på generell og overordnet del gjennom de fire kategoriene jeg har satt for meg, har jeg fått et innblikk i likheter og forskjeller innenfor de ulike kategoriene. Ved en helhetlig sammenligning av dokumentene så viser det seg at det har skjedd ganske store endringer fra generell del til overordnet del. Som skrevet tidligere så er generell del basert på reform 94 og læreplanverket 97 noe som i all hovedsak betyr at det ikke har skjedd så store endringer med generell del fra tidligere. Overordnet del derimot er ikke noen videreføring noe som gjør at det blir store endringer. Ut ifra problemstillingen min: *Hvordan har fokuset på bærekraftig utvikling endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hvilken betydning har disse endringene for elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser?* så vil jeg si at fokuset på bærekraftig utvikling har endret seg veldig mye fra kunnskapsløftet 2006.

Gjennom funnen mine kom jeg frem til at generell del sitt fokus på bærekraftig utvikling i all hovedsak er knyttet til natur og miljøspørsmålet, noe som har endret seg betraktelig i overordnet del. I overordnet del viser funnen mine at man nå prøver i enda større grad å se på

helheten i bærekraftig utvikling som begrep. Med dette mener jeg at overordnet del tar for seg mer av de kulturelle og økonomiske sidene ved bærekraftig utvikling.

Funnene mine viser også at det er mange likheter ved de to delene som blant annet hvordan kompetanser kommer inn i forhold til bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling har blitt en fagdisiplin som er viktig innenfor bærekraftig utvikling fordi den kan fortelle oss hvordan elevene faktisk skal håndtere problemene som kommer i fremtiden. Overordnet del virker ikke å ha endret seg så mye fra generell del på dette området, så spørsmålet da kan være om lærere vet hva som er viktig når det skal undervises om, i og for bærekraftig utvikling.

Med overordnet del kom det et underkapittel om tverrfaglige temaer som er en stor endring fra generell del. Funnene mine her viser at tverrfaglighet har fått en større plass i skolen i form at det står ganske klart at de tverrfaglige temaene skal implementeres inn i fagene. Med bærekraftig tema som et av de tverrfaglige temaene peker dette på at bærekraftig utvikling har blitt viktigere i skolen.

## 6.2 Sammenligning av læreplan i samfunnsfag (LK06) og (LK20)

### 6.2.1 Hvordan kommer bærekraftig utvikling frem i læreplanene?

I læreplanene i samfunnsfag har det skjedd endringer i forhold til temaet bærekraftig utvikling, med fokus og hvilke områder det blir nevnt i sammenheng med. I begge læreplanene kommer bærekraftig utvikling tidlig frem. I læreplan i samfunnsfag (LK06) kommer det frem i formålet ved faget, hvor det blir beskrevet hvordan man må forstå bærekraftig utvikling ut ifra sammenhengen mellom natur og menneskelig omgivelser. I Læreplan i samfunnsfag (LK20) kommer det også tidlig frem i fagrelevans og sentrale verdier, hvor det blir tatt opp hvordan ulike forutsetninger er med på å prege hvordan vi får dekket behovene våre. Det kommer også frem hvordan man skal utvikle et medborgerskap som er bevisst på miljø, altså økologisk medborgerskap.

Læreplanen i samfunnsfag (LK06) er som skrevet tidligere bygd opp med formål, hovedområder og kompetansemål. Funnene mine fra hovedmål viser at bærekraftig utvikling har blitt plassert inn i de spesifikke hovedområdene geografi og internasjonale forhold. I læreplanen i samfunnsfag (LK20) har man ikke delt inn på samme måte, men bruker heller kjerneelementer om de viktige målene til faget. Her kommer det frem at bærekraftig utvikling

er en veldig sentral del av faget i form av at bærekraftig samfunn står som et kjerneelement. I motsetning til LK06 så viser dette at bærekraftig utvikling er et viktig område som berører hele faget, og ikke kun fagspesifikke områder ved samfunnsfag.

Ved å gå inn i kompetansemål som tar for seg bærekraftig utvikling har jeg gjennom funnene mine sett at det er en likhet i kompetansemålene. I kompetansemål etter 7. trinn er det tydelig at man skulle innom temaet bærekraftig utvikling i både LK06 og nå i LK20. I LK06 skulle man se på sammenhenger knyttet til naturressurser og levevis. LK20 tar for seg etter 7. trinn at elevene skal presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling. Forskjellen eller ulikheten innenfor kompetansemål etter 7. trinn ligger i at elevene skal helt klart kjenne til begrepet bærekraftig utvikling i LK20. I LK06 blir ikke bærekraftig utvikling brukt i kompetansemålene etter 7. trinn.

I kompetansemålene etter 10. trinn blir bærekraftig utvikling brukt som begrep i både LK06 og LK20. I LK06 skal elevene drøfte premisser innenfor bærekraftig utvikling, mens man i LK20 skal se på de tre dimensjonene som er knyttet til bærekraftig utvikling. Det ligger en forskjell i hvordan man ser på bærekraftig utvikling i med grunn i hva som er fokuset.

Alt i alt har det skjedd mye med bærekraftig utvikling i de to læreplanene. For det første peker funnene mine på at elevene skal se bærekraftig utvikling i lys av flere fagområder i LK20 enn i LK06 i forhold til at bærekraftig utvikling står som et kjerneelement. For det andre har det skjedd en endring i kompetansemålene, hvor kompetansemålene i LK20 er knyttet til det som er dagsaktuelt. Funnet mitt om at bærekraftig utvikling blir brukt i kompetansemål etter 4. trinn peker også på at viktigheten av begrepet har blitt større fordi man skal kjenne til det tidligere enn ved LK06.

#### 6.2.2 Hvordan skal det undervises i bærekraftig utvikling?

Som jeg påpekte i funnene mine så står bærekraftig samfunn som et kjerneelement, noe som viser at man skal undervise i temaet gjennom flere kompetansemål. I LK 20 skal undervisningen bygge på at elevene får kunnskap om bærekraftig utvikling og at de skal klare å reflektere rundt det. LK06 er bygget opp på at mye av undervisningen handler om kunnskapen som elevene skal lære seg.

I kompetansemålene etter 7. trinn som tar for seg bærekraftig utvikling skal elevene utforske, presentere og komme forslag. Dette er noe likt i forhold til LK06 hvor elevene skal beskrive og forklare. Forskjellen ligger i at undervisningen i LK20 skal også engasjere elevene til selv å

kunne gjøre noe med tema. I LK06 er det mer basert på at de skal få kunnskap og forståelse for temaet.

Kompetansemålene etter 10. trinn i LK06 fortsetter litt i samme sporet som etter 7. trinn, men gjennom de tre årene skal gjerne eleven ha blitt mer reflektert, noe kompetansemålene gir inntrykk for når elevene skal diskutere og undersøke. I LK20 er det noe likhet ved dette hvor elevene skal kunne beskrive her også, men en forskjell ligger i at de selv skal presentere tiltak.

### 6.2.3 Hvordan kommer det tverrfaglige frem?

Det tverrfaglige kommer frem på to ulike måter i LK06 og LK20. I LK06 kan man se på utforskeren som veien til å jobbe tverrfaglig i LK06. Utforskeren er som vent ikke konkret kunnskap som eleven skal sitte igjen med, men heller kompetansemål som går på tvers av temaene i samfunnsfag. På denne måten skulle elevene jobbe med kompetansemål som tar for seg problemstillinger innenfor ulike fagområder.

I LK20 har tverrfaglighet i samfunnsfag blitt en viktig del av fag. Med fagfornyelsen kom de tre tverrfaglige temaene, hvor bærekraftig utvikling er et av de tverrfaglige temaene. Funnene mine her peker på at bærekraftig utvikling skal jobbes med innenfor flere områder i samfunnsfag.

Kompetansemålene fra LK06 og LK20 tar ingenting opp om tverrfaglighet.

Kompetansemålene fra de to læreplanene tar heller opp spesifikke mål som man skal jobbe med. Dette betyr at i LK20 må læreren selv velge hvordan man skal bruke bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema inn i undervisningen. Fra LK06 kunne dette også vært en mulighet i forhold til utforskeren, men utforskeren er ikke like klar på hva som inngår i tverrfaglig undervisning som det de tverrfaglige temaene er i LK20.

### 6.2.4 Hvilke sentrale kompetanser blir brukt i læreplanene?

Lærerplanene i samfunnsfag bruker begge to en del kompetanser som er knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling. I LK20 kommer det frem under fagrelevans, noen sentrale kompetanser innenfor faget samfunnsfag. Det blir her tatt opp hvordan samfunnsfag har en viktig rolle i å utvikle kompetanser som kritisk tenkning og skaperglede. LK06 tar opp i mindre grad de sentrale kompetansene innenfor bærekraftig utvikling. Men også her blir kritisk vurdering og skapende aktiviteter tatt opp.

Læreplanen har altså endret seg i fokuset på kompetanser innenfor samfunnsfag.

Kompetansene blir ikke nevnt spesifikt i forhold til bærekraftig utvikling her heller slik som i overordnet og generell del. Kompetansene står heller som sentrale elementer av faget som skal hjelpe elevene i temaene som kommer i faget.

Endringen eller ulikheten mellom LK06 og LK20 kommer gjennom funnene mine at kompetansene virker å være mer sentrale i LK20 enn i LK06 i forhold til faget, men det blir ikke nevnt noe spesifikt om kompetansene knyttet til bærekraftig utvikling.

#### 6.2.5 Helhetlig sammenligning av læreplanene

Som det kommer frem gjennom sammenligningen min så har det skjedd endringer i læreplanene fra LK06 til LK20. For det første så har bærekraftig utvikling blitt et enda mer aktuelt tema, noe man ser i forhold til hvor mye det blir nevnt i læreplanene og de temaene som omfatter bærekraftig utvikling. I LK06 peker funnene mine på at bærekraftig utvikling som begrep først skal brukes etter 7. trinn. Dette er ikke tilfelle i LK20, hvor bærekraftig utvikling blir beskrevet i kompetansemålene allerede etter 4. trinn.

Med bærekraftig samfunn som et kjerneelement i samfunnsfag skal bærekraftig samfunn være en viktig del av den generelle undervisningen slik at eleven forstår hva det handler om. I forhold til hvordan det skal undervises i faget så er kompetansemålene for så vidt ganske like, selv om kompetansemålene i LK20 tyder på at elevene også skal få utviklet en form for handlingskompetanse.

De nye tverrfaglige temaene er også med på å styrke bærekraftig utvikling sin posisjon i samfunnsfag i forhold til hvordan bærekraftig utvikling sto i læreplanen i LK06. Med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema indikerer dette at bærekraftig utvikling skal bli knyttet inn i mer av arbeidet i faget enn det var tidligere.

Bærekraftkompetanser kommer mer frem i LK20 enn i LK06 og viser hvilken posisjon kompetanser som kritisk tenkning og kreativitet har i skolen. LK20 viser at dette er kompetanser som elevene må få innsikt i fordi man trenger det i fremtiden. Det finne allikevel en likhet her i LK06 og LK20 i forhold til at kompetansene i liten grad blir knyttet til bærekraftig utvikling.

## 7 Refleksjon

Jeg har nå presentert funnene mine og sammenlignet overordnet del og generell del og læreplanen i samfunnsfag (LK06) og (LK20). I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene mine og se på funnene mine i lys av del to i problemstillingen min. Problemstillingen er: *Hvordan har fokuset på bærekraftig utvikling endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hvilken betydning har disse endringene for elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser?* Jeg har nå tatt for meg sammenligningsdelen og skal drøfte funnene jeg har gjort her i lys av teori og forskning som jeg har brukt tidligere i oppgaven.

### 7.1 Bærekraftig utvikling sin endring i læreplanene

Ut i fra forskningen min kommer det frem at overordnet del og læreplanen i samfunnsfag (LK20) har et større fokus på bærekraftig utvikling enn generell del og læreplanen i samfunnsfag (LK06). Hjelper dette lærerne og elever når bærekraftig utvikling skal undervises i? Ved å se på fokuset til bærekraftig utvikling i kunnskapsløftet 2006 i lys av Klafki sine epokale spørsmål, så viser funnene mine at kunnskapsløfte 2006 tok for seg dette i forhold til betydningen bærekraftig utvikling og natur og miljø hadde. Bærekraftig utvikling var allikevel et etablert begrep når LK06 kom ut, så det at fokuset var på natur og miljø indikerer at man kanskje henger igjen i fortiden.

I LK20 viser funnene mine hvordan bærekraftig utvikling har blitt et mer helhetlig begrep som går dypere inn på alle dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling. I forhold til de epokale nøkkelspørsmålene så viser dette at man fra et høyere hold ser på problemene knyttet til bærekraftig utvikling, og vil at elevene skal være i stand til å møte den usikre fremtiden som vi har i vente. De epokale spørsmålene tar for seg de mest sentrale utfordringene man har i samfunnet. I 2015 kom bærekraftsmålene som en type oppgradering til tusenårsmålene. Sentralt innenfor bærekraftsmålene ligger det at vi må leve mer bærekraftig og gjøre mer bærekraftige valg. Dette kan bli sett på som et epokalt nøkkelspørsmål i vår tid, og det er derfor viktig at overordnet del og læreplanen i samfunnsfag (LK20) tar for seg hele bærekraftbegrepet.

I denne sammenhengen vil det helt klart være mer gunstig at begrepet bærekraftig utvikling har utviklet seg i kunnskapsløftet 2020. Når bærekraftig utvikling får en større plass i skolen, så vil også temaet få et større fokus på seg. Ifølge allmenndannelsens tredje betydingsmoment så må elevene få kunnskap om de sentrale spørsmålene som stilles i vår tid. Ved at bærekraftig

utvikling har fått en større plass i skolen fører dette til at det kan bli undervist mer i temaet, noe som igjen kan hjelpe elevene å få innsikt i hva som skal til for å leve bærekraftige liv.

Ved å knytte dette igjen til Klafkis originale kategoriale dannelse, samsvarer dette med hvordan danningen bør skje i skolen. Bærekraftig utvikling kan ses på som noe så langt unna isolert kunnskap som det er mulig å komme. Med tanke på tiden vi lever i er bærekraftig utvikling viktigere enn noen gang, noe som gjør at elevene vil få bruk for den kunnskapen og innsikten de får i dette temaet, i fremtiden. Bærekraftig utvikling vil på denne måten være forenelig med kategorial dannelse fordi det er kunnskap som elevene kan bruke og antakeligvis må bruke i fremtiden. Ut ifra dette vil jeg si at endringen hvor bærekraftig utvikling har fått en større plass i skolen vil være med på danne elevene og kan derfor bidra til at elevenes prinsipper og praksiser om bærekraftig utvikling, utvikles i en positiv grad.

Ved å se på bærekraftig utvikling sin endring fra kunnskapsløftet 2006 til 2020 så kan det også virke som om man har brukt de epokale nøkkelspørsmålene som grunn i utforming av det nye læreplanverket. Nøkkelspørsmål som preger vår tid er svært sentrale i kunnskapsløfte 2020 og viser noe av veien som danningen skal gå. Dette gjelder ikke bare for bærekraftig utvikling, men også de to andre tverrfaglige temaene som er demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Det kan se ut til at man har skjönt hvilke problemer vi står ovenfor i fremtiden. Utdanning har ofte blitt brukt som et middel for å løse de problemene vi har, noe man tydelig kan se med kunnskapsløftet 2020.

Som det ble presentert i underkapittel 6.1.1 og 6.1.2 så har det skjedd en endring med tanke på hvordan bærekraftig utvikling blir beskrevet. Et bærekraftig fokus på naturen i kunnskapsløftet 2006 gikk over til et større fokus på de andre dimensjonene ved siden av det miljømessige i kunnskapsløftet 2020. Funnene mine viser hvordan man i kunnskapsløftet 2020 knytter bærekraftig utvikling opp mot mer enn den miljømessige dimensjonen slik det var i kunnskapsløftet 2006. Dette gjør at en undervisning som følger læreplanen vil introduserer elevene for mer enn bare klimakrisen og forsøpling og dermed gjør elevene i større grad klar for fremtiden. Det å se på de ulike perspektivene innenfor bærekraftig utvikling vil også påvirke perspektivforståelsen til eleven som er sentralt innenfor systemforståelse.



## 7.2 En undervisning preget av kunnskap

Undervisningen om bærekraftig utvikling har ikke endret seg så mye, men samsvarer fortsatt mer med utdanning for bærekraftig utvikling. Funnene mine peker på at det ikke har skjedd så store endringer i forhold til arbeidsmetoder om temaet. Det finnes noen ulikheter, særlig med tanke på at elevene selv skal presentere tiltak. I kunnskapsløftet 2006 viser funnene mine hvordan undervisningen var kunnskapsbasert. I kunnskapsløftet 2020 er det fortsatt en kunnskapsbasert undervisning, men LK20 legger mer vekt på at elevene skal gjøre noe selv. I forhold til utdanning for bærekraftig utvikling er dette en viktig del for hvordan elevene kan leve mer bærekraftige liv. Ved å selv presentere tiltak for bærekraftig utvikling vil elevene få innsikt i temaet på en annen måte, noe som også kan gi elevene innsikt i handlingskompetanse som er sentralt i utdanning for bærekraftig utvikling.

Likheten i hvordan kunnskapsløfte 2006 og kunnskapsløftet 2020 åpner for at læreren selv må finne metoder for hvordan man kan jobbe med bærekraftig utvikling er ikke nødvendigvis bare positivt. Sett i lys av tidligere forskning med intervjuene til Sinnes & Jegstad (2011) så hadde ikke de to intervjuobjektene god erfaring med at lærere selv må komme på metoder for hvordan det skal undervises i temaet bærekraftig utvikling. Funnene mine i kunnskapsløftet 2006 peker på noe av det samme som kommer frem gjennom intervjuene. Gjennom kompetansemålene kommer det frem at man skal beskrive og forklar i forhold til bærekraftig utvikling, men utforskeren baserer seg mer på at lærerne selv må bestemme metode for hvordan man skal jobbe med det. Det samme gjelder i kunnskapsløftet 2020, hvor det kommer frem hvordan man skal jobbe med bærekraftig utvikling gjennom kompetansemålene, mens det virker å være en større frihet i forhold til hvordan man skal jobbe med bærekraftig utvikling tverrfaglig.

Gjennom intervjuene til Sinnes og Jegstad kom det også frem hvordan mengden kompetansemål gjorde det nærmest umulig å ta seg tid til undervisningen for bærekraftig utvikling. Funnene mine viser at det har skjedd en endring fra 2006 til 2020 ved at det er færre kompetansemål i samfunnsfag nå enn det var tidligere. Dette kan være positivt for bærekraftig utvikling i skolen av den grunn at lærere ikke nødvendigvis føler på det tidspresset man hadde tidligere, og dermed kan fokusere mer på ulike metoder å jobbe innenfor bærekraftig utvikling. Som det kom frem i intervjuene så bar undervisningen preg av at det var mye undervisning om, men ikke noe særlig for bærekraftig utvikling. Når det nå har blitt et kutt i antall kompetansemål kan dette føre til at man ikke føler på tidspresset lenger, og dermed

gjøre det mulig å ta seg tid til å utvikle undervisningsmetoder som fremmer en undervisning for bærekraftig utvikling.

Forskningen til Sundstrøm, Killengreen, Misund & Köller (2019) peker på at lærere i stor grad bruker læreplaner i forberedelsen til undervisning om bærekraftig utvikling. Lærerne brukte i mindre grad generell del i forberedelsene. Denne undersøkelsen viser hvor viktig læreplanene er i undervisningen til lærerne. Det vil da være viktige å ha læreplaner som gir lærerne et godt utgangspunkt til å kunne undervise i fagene. Funnene mine i kunnskapsløftet 2006 viser hvordan læreplanen er preget av at lærerne skal gi mye kunnskap. Med lærere som bruker læreplanene som utgangspunkt vil dette føre til det Freire omtale som en «bankopfatning» av undervisning. Læreplanene legger opp til at man får en subjekt-objekt undervisning. I kunnskapsløftet 2020 er det noe av det samme, men læreplanen forklarer at elevene også skal presentere egne tiltak. Sånn sett beveger man seg i kunnskapsløftet 2020 litt vekk fra «bankopfatningen» av undervisning.

Ved å se på funnene mine om undervisning knyttet til bærekraftig utvikling i lys av Freire sin pedagogikk så viser funnen mine at skolen kan være på vei bort fra «bankopfatningen» av undervisningen. Funnene mine peker på hvordan undervisningen er mer preget av at eleven selv skal presentere tiltak og komme opp med nye ideer. Dette er i samråd med hvordan Freire sin pedagogikk tar for seg at eleven ikke må bli statiske objekter som kun tar til seg kunnskap fra læreren.

Jeg har presentert hvordan kunnskapsløftet 2006 er full av kompetansemål og sterkt preget av at elevene skal få kunnskap. Dette er mer i samråd med «bankopfatningen» av undervisning og fører dermed til at eleven ikke får noen mulighet til å utfolde seg. I kunnskapsløftet 2020 kommer det også frem at elevene skal få kunnskap i mye og på den måten blir et slags objekt i undervisningen, men ikke i like stor grad som i kunnskapsløftet 2006.

Som et motsvar til «bankopfatningen» av undervisning kom Freire med en «problemrettet» undervisning. Målet med den «problemrettede» undervisningen er at eleven lærer gjennom dialog mellom lærer og elev, og at subjekt-objekt forholdet opphører. I kunnskapsløftet 2006 virker det gjennom det jeg tidligere har presentert som at det ville vært vanskelig med en «problemrettet» undervisning. Grunnen til dette er som nevnt i avsnittet over at mye av læreplanen tar for seg kompetansemål hvor eleven skal få kunnskap. Kompetansemålene tar som regel for seg kompetansemål som elevene ikke har kunnskap om fra før av, noe som fører til et subjekt til objekt undervisning. I kunnskapsløftet fra 2020 kommer det frem gjennom

funnene mine at det fortsatt er et subjekt-objekt forhold i skolen, hvor elevene fortsatt må ta til seg mye lagringskunnskap. Jeg må allikevel påpeke at det har skjedd en endring fra kunnskapsløftet 2006 til kunnskapsløftet 2020 som tyder på at vi er på vei mot en mer «problemrettet» undervisning hvor elevene skal gjøre mye mer enn bare å sitte på stolen og ta imot det læreren kommer med, men heller presentere tiltak og problemer selv.

### 7.3 Nye tverrfaglige temaer

De nye tverrfaglige temaene gjør bærekraftig utvikling mer sentralt i skolen og gir elevene større forutsetning for å lære seg bærekraftige prinsipper og praksiser. Funnene mine og forkunnskapen min viser hvordan de tre nye tverrfaglige temaene har blitt innført i skolen. Innenfor de tverrfaglige temaene er bærekraftig utvikling et av tre. Funnene mine peker på at vi nå har fått definert noen «faktiske» temaer som man skal jobbe med tverrfaglig. Dette er en stor endring fra det som var «utforskeren» i LK06. I forhold til Klafki spiller det at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema, en stor rolle for opplæringen om temaet.

Klafki sine epokale nøkkelspørsmål tar for seg som tidligere nevnt nøkkelspørsmål innenfor vår tid. I hvordan man skal jobbe med de epokale nøkkelspørsmålene legger Klafki vekt på at man må jobbe tverrfaglig med temaene. Ved å jobbe tverrfaglig med tema bærekraftig utvikling kan elevene få en forståelse for et komplekst tema, og dermed se på problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling fra flere perspektiv. I kunnskapsløftet 2006 er det som nevnt lagt til rette for å arbeide tverrfaglig gjennom forskeren. Som nevnt tidligere så er utforskeren en åpen løsning for hvordan man kan jobbe tverrfaglig. Det blir heller ikke nevnt hvilke temaer som det skal jobbes tverrfaglig med i denne delen. Denne endringen til kunnskapsløftet 2020 kan gjøre det enklere å vite hva man skal jobbe tverrfaglig med, med tanke på at det er definert tre klare temaer innenfor de tverrfaglige temaene. I forhold til de epokale spørsmålene så går man i kunnskapsløftet 2020 konkret inn på at bærekraftig utvikling er et tema som det skal jobbes tverrfaglig med. Forskjellen i forhold til utforskeren i kunnskapsløftet 2006 er at bærekraftig utvikling ikke nødvendigvis var et tema som man måtte jobbe tverrfaglig med, noe som er sentralt i de epokale nøkkelspørsmålene.

Ved å sette dette i lys av den tidligere forskningen med Sinnes & Jegstad (2011) så kan det vært problematisk med utforskeren i kunnskapsløftet 2006 som legger til rette for tverrfaglig undervisning. Funnene mine her peker på lite konkrete kompetansemål i forhold til hva man skal jobbe tverrfaglig med. Som det kom frem i intervjuene til Sinnes og Jegstad så virket

dette også å være et problem for lærere. Sammen med mange kompetansemålet ble det for tidskrevende å skulle finne må nye måter å undervise tverrfaglig i ulike temaer.

I beskrivelsen av hvordan man skal jobbe tverrfaglig med temaer i kunnskapsløftet 2020 peker funnene mine på at man skal jobbe med problemstillinger knyttet til tema i flere fag, men overordnet del tar ikke nødvendigvis opp hvordan man skal jobbe med. Sett i lys av intervjuene gjort av Sinnes og Jegstad kan dette være problematisk fordi det krever at både lærere og ledelse går aktivt inn for å utvikle opplegg knyttet til tema som er tverrfaglig. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema krever altså at man fordyper seg i tema og tar seg tid til å utvikle opplegg som kan gi noe til eleven. Det store spørsmålet da blir om bærekraftig utvikling som tverrfaglig blir for tidskrevende og omfattende til at man tar seg god tid til det, eller om man ser på temaet som så viktig at man faktisk må ta seg tiden til det. En antakelse vil være at dagens skole vil varierer voldsomt i forhold til hvordan man jobber med dette, noe som vil føre til en forskjell i den tverrfaglige opplæringen til elevene.

I bærekraftdidaktikk tar Sæther (2019) opp hvordan medborgerskap ikke er et statisk begrep, men har blitt formet til å inneholde mye i løpet av de siste årene. Innenfor dette området blir det tatt opp hvordan økologisk medborgerskap har kommet sterkere frem. Funnene mine er preget av at medborgerskap blir helst sett i lys med demokrati, og at man dermed utelukker andre sentrale verdier som medborgerskap står for. Dette gjelder for både kunnskapsløftet 2006 og kunnskapsløftet 2020. Et kunnskapsløfte som hadde tatt for seg den økologiske siden ved medborgerskap kunne gitt elevene en forståelse av hvordan det å f. eks dusje kortere faktisk kunne vært en handling som fremmet et aktivt medborgerskap gjennom det økologiske medborgerskapet.

#### 7.4 Gjør kompetansene elevene klar til en ukjent fremtid?

Bærekraftkompetansene er svært sentrale for at elevene skal klare å leve fremtidige bærekraftige liv, kunnskapsløftene legger noe opp til dette. I kunnskapsløftet 2006 peker funnen mine på noen sentrale kompetanser som kritisk tenkning og kreativitet som forekommer i generell del og læreplanen i samfunnsfag (LK06). Funnene mine fra kunnskapsløftet peker på at overordnet del og læreplanen i samfunnsfag (LK20) i større grad tar for seg kompetansebegreper som er sentrale innenfor utdanning for bærekraftige utvikling. Begge kunnskapsløftene tar for seg blant annet kritisk tenkning/sans som egne deler, men overordnet sitt underkapittel om kompetanser gir et større innblikk i bærekraftkompetansene

som er viktig i utdanning for bærekraftig utvikling.. Ved siden av dette har jeg gjennom funnen mine sett at blant annet handlingskompetanse blir svært lite nevnt i begge kunnskapsløftene, og kompetansene blir i liten grad knyttet til bærekraftig utvikling.

Dette stemmer overens med den tidligere forskningen gjort av Scheie, Berglund, Munkebye, Staberg & Gericke (2022). Deres studie kom frem til at kompetansene kommer en del frem i overordnet del og i læreplanene i samfunnsfag, men bærekraftkompetansene ble i liten grad knyttet til bærekraftig utvikling. I en annen del av funnene deres konkluderte studie deres med at kritisk tenkning ikke står som en sentral del av overordnet del, verken som en egen kompetanse eller som en kompetanse knyttet til de andre bærekraftkompetansene. Funnene mine er delvis likt med hva som kom frem i deres studie, men skiller seg ut i forhold til kritisk tenkning i forhold til de andre bærekraftkompetansene. Grunnen til dette kan være at gjennom en kvalitativ analyse har jeg kommet frem til funn som peker på at kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet og motsatt. Av den grunn vil kritisk tenkning i læreplanen alltid være tilkoblet de andre kompetansene fordi kritisk tenkning er en del av kompetansebegrepet slik det kommer frem i overordnet del. Ved å se studie deres i lys av kunnskapsløftene 2006, samsvarer funnene mine med funnen i studien i form av at det ikke er noen sammenheng mellom kritisk tenkning og de andre kompetansene.

Hvis man går over til hvorvidt kompetansebegrepene som kommer frem i kunnskapsløftene og læreplanene hjelper elevene for å oppnå større innsikt i bærekraftig utvikling, så peker funnene mine på at kompetansene hjelper elevene i noen grad. I kunnskapsløftet 2020 bygger jeg på funnene mine om at bærekraftkompetanser kommer mye frem i overordnet del. Disse kompetansene kommer også frem i læreplanene i samfunnsfag, men blir nevnt mindre. Kunnskapsløftet 2006 stiller seg likt på dette området og kan gi elevene større innsikt i bærekraftig utvikling. Som jeg har skrevet i de andre refleksjonsdelene så blir det også her et spørsmål om hvor mye lærere faktisk vektlegger det som står i overordnet del. Ved å bruke overordnet del vil jeg tenke at man får en forståelse for viktigheten av kompetansene og derfor knytte undervisningen til disse kompetansene.

Et annet aspekt rundt hvordan bærekraftkompetansebegrepene vil påvirke elevenes bærekraftige praksis og prinsipper, er fraværet av en del sentrale bærekraftkompetanser. Funnen mine peker på at både overordnet del og læreplanen i samfunnsfag beskriver i svært liten grad handlingskompetanse. I utdanning for bærekraftig utvikling kommer det frem at handlingskompetanse er en av de viktigste kompetansene elevene må beherske fordi det er denne kompetansen som faktisk tar for seg at man må gjøre en handling. Ved å se på

bærekraftdidaktikk og systemtenkning vil elevene være i bedre stand til å forstå hvilke handlinger de kan gjøre hvis skolen legger opp til systemtenkning. Funnene mine peker på at det er noe systemtenkning i kunnskapsløftet 2006 og kunnskapsløftet 2020. Innenfor bærekraftdidaktikk blir det påpekt hvordan systemtenkning kan være med på å bidra til at elevene får økt handlekraften sin. Dette kommer ikke frem i noen av kunnskapsløftene, da det som nevnt tidligere er lite fokus på handlingskompetanse gjennom de to kunnskapsløftene.

Problemene knyttet til bærekraftig utvikling krever nye ideer, å se problemstillinger fra flere sider, et kritisk blikk og til slutt at man gjør noe med de tankene man har forberedt. Funnene mine som peker på mangel av handlingskompetanse, peker dermed på at elevene ikke nødvendigvis vil være i stand til å kunne gjøre noe med problemer knyttet til bærekraftig utvikling.

I den «problemrettede» undervisningen til Freire er målet med undervisningen at elevene skal oppfatte verden de lever i, kritisk. Dette skjer gjennom en undervisning preget av at elevene får oppleve problemer som avhenger av at de må tenke nytt og se sammenhenger. Funnene i kunnskapsløftene skiller seg fra hverandre på dette området. I kunnskapsløftet 2006 forekommer det som nevnt tidligere mange kompetansemål. Dette fører til at undervisningen får et preg av at man må få kunnskap om et kompetansemål også neste. Det blir dermed lite tid til at elever får oppleve problemer som de får tid til å utforske selv. Funnene mine her peker også på at muligheten for å se sammenhenger knyttet til problemstillinger blir vanskelig. I kunnskapsløftet 2020 er det som nevnt færre kompetansemål, noe som gjør at dybdelæring blir mer aktuelt. På denne måten kan man enklere se sammenhenger og problemstillinger fra nye sider. På denne måten kan eleven se på problemstillinger de blir presentert for i skolen med et kritisk blikk og dermed være med på å danne mennesker som ikke funker som maskiner i samfunnet, men heller mennesker som ser sin egen rolle og bestemmer sin egen skjebne i samfunnet.

## 8. Konklusjon

Problemstillingen min er: *Hvordan har fokuset på bærekraftig utvikling endret seg fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 og hvilken betydning har disse endringene for elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser?* Dette er ikke nødvendigvis en problemstilling som fører til en klar konklusjon, men gjennom analyse, funn og refleksjon vil jeg si at endringene fra kunnskapsløftet 2006 til kunnskapsløftet 2020 har hatt stor betydning for elevens læring om bærekraftige prinsipper og praksiser.

For det første har bærekraftig utvikling blitt et viktigere begrep i skolen noe som kommer frem på flere måter. Bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, bærekraftig samfunn som kjerneelement i samfunnsfag og kompetanser knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling har vært med å forsterke overordnet del og læreplanene i samfunnsfag (LK20).

Når bærekraftig utvikling nå har kommet som et tverrfaglig tema viser dette viktigheten av tema. Viktigheten av temaet kommer frem ved at bærekraftig utvikling ikke lenger er et fag som kun skal knyttes til naturfag og samfunnsfag, men man skal jobbe tverrfaglig med det, altså ta opp problemer tilknyttet bærekraftig utvikling i de andre fagene i skolen også.

Med kunnskapsløftet 2020 har samfunnsfag fått et enda større mandat innenfor opplæringen i bærekraftig utvikling. Dette kommer blant annet frem ved å se på bærekraftig samfunn som et kjerneelement i faget. Det at bærekraftig samfunn er et kjerneelement i faget viser hvor sentralt det er i faget i forhold til at kjerneelementene er de viktigste tingene man skal gjennom i faget.

For det andre har endringen i forhold til fokuset i bærekraftig utvikling ført til at elevene kan oppleve bærekraftig utvikling på en annen måte. Med å gå vekk fra kun naturfokuset, og heller se på det miljømessige sammen med de sosiale og økonomiske dimensjonene vil elevene oppleve større dybdelæring innenfor temaet. De tre dimensjonen ved bærekraftig utvikling kom også opp i kunnskapsløftet 2006, men virket ikke å ha så stor betydning for hva undervisningen skulle handle om.

Avsluttende konklusjon blir da at endringene i fokuset på bærekraftig utvikling fra kunnskapsløftet 2006 til kunnskapsløftet 2020 har ført til en endring i elevenes læring om bærekraftige prinsipper og praksiser.

## 8.1 Videre forskning

Bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling er et fagfelt som det har blitt forsket mye på og som det kommer til å bli forsket på i fremtiden også. Med den usikre fremtiden vi har i vente hadde det vært spennende å se et forskningsprosjekt som tar for seg hvordan en fremtidig læreplan burde se ut. Gjennom funnene mine har det kommet klart frem at overordnet del og den læreplanen i samfunnsfag som vi har i dag, ikke tilfredsstillende utdanning for bærekraftig utvikling på alle punkter. Ved siden av dette ville det også vært interessant å se på hvordan skolene jobber med de tverrfaglige fagene. Sett i lys av tidligere forskning kom det frem at åpne metoder ikke nødvendigvis er veien å gå når man skal undervise i bærekraftig utvikling. Det ville derfor vært interessant å sett et forskningsprosjekt som tok for seg hvordan skolene jobbet med de tverrfaglige temaene, og særlig bærekraftig utvikling. Gjennom et slikt forskningsprosjekt kunne man sett hvordan skoler arbeider med det, men også hvilke resultater man får av den tverrfaglige jobbingen.



## 9. Kilder

- Anker. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706QP063OA>
- Brottveit, G. (2018). Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Det kongelige kirke, utdanning og forskningsdepartement (1996). Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Duedahl, P., & Hviid Jacobsen, M. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor*. Gyldendal akademisk.
- Fn-sambandet (2021, 28. oktober) *Bærekraftig utvikling*  
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Freire, P., Lie, S., & Nordland, E. (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Ad notam Gyldendal.
- Fuglseth, K (Red). (2018). *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning*. Universitetsforlaget.
- Gundem, Bjørg B. (2004). *Læreplanen som instrument for politisk styring – noen infallsvinkler*. *Bedre skole* 2, 30-35
- Hohr, H (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk: Steinshold, K & Dobson, S (Red). *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forl.
- Holden, & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling: en idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.

Kirke og undervisningsdepartementet (1974). Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Aschehoug.

Kirke og undervisningsdepartementet (1987). Mønsterplan for grunnskolen. Oslo: Aschehoug

Klafki, W. (2001). *Kategorial dannelse : bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk*. In *Om utdanning : klassiske tekster* (pp. 167–203).

Klafki, W. (2021). *Dannelseseori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Overs.; 3. utg.). Forlaget Klim.

Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen* (1. utgave.). Pedlex.

Kvamme, O. A. (2021). Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki. *HTS Theologise Studies/Theological Studies*, 77(3), 1-9.

<https://doi.org/10.4102/HTS.V77I3.6807>

Kvamme, O. A., & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)* Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018A). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapeli metode for lærerstudenter* (utg 1.). Cappelen Damm.

Postholm, M. B., Jacobsen, D. I., & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Rapley, & Flick, U. (2007). *Doing conversation, discourse and document analysis*. SAGE.

Scheie, E., Berglund, T., Munkebye, E., Lyngved Staberg, R., & Gericke, N. (2022).

Læreplananalyse av kritisk tenking og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan. *Acta Didactica Norden*, 16(2). <https://doi.org/10.5617/adno.9095>

Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Oslo: Gyldendal.

Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* (2. utgave.). Universitetsforlaget.

Sinnes, A. T., & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for Bærekraftig Utvikling: To unge realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(4), 248–259. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2011-04-02>

Sundstrøm, E. M., Killengreen, S. T., Misund, S., & Køller, H.-G. (2019). Realisering av utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) – slik erfart av et utvalg naturfagslærere i videregående skole. *Nordina : Nordic studies in science education*. <https://doi.org/10.5617/nordina.6142>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.

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

UNESCO (2020). *Education for sustainable development. A roadmap*.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/saf1-03#>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>

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

