



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

**Sondre Matias Rudi**

Masteroppgave i samfunnsfag

*«Å utfordre etablerte sannheter.»*

**En kvalitativ undersøkelse av lærere sine tanker  
og refleksjoner omkring utdanning for  
bærekraftig utvikling**

Challenging established truths: A qualitative investigation of teachers' thoughts and reflections on education for sustainable development

MGLU510 | 2024



## SAMMENDRAG

Bærekraftig utvikling har med fagfornyelsen fått økt satsning i skolesystemet. Som en rød tråd i grunnskolen, er bærekraftig utvikling satt inn både som et tverrfaglig tema, og som et kjerneelement i samfunnsfag. Skolesystemet satser på en bedre fremtid for kommende generasjoner, samtidig som de ivaretar dagens befolkning. Med dette som utgangspunkt kan man spørre seg hvilken kompetanse og ferdigheter elevene tilegner seg av en slik satsing.

Denne oppgaven utforsker hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. For å utforske den gitte problemstillingen, tar oppgaven utgangspunkt i læreres refleksjoner og tanker omkring bærekraft og praksis i grunnskolen. Det er benyttet et kvalitativt forskningsdesign, og forskningsmaterialet er samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer. Informantene er lærere i grunnskolen. I tillegg til det teoretiske rammeverket, vil dette være grunnlaget for å synliggjøre hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan bidra til å fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse hos elevene.

Hovedfunnet som presenteres i denne masteroppgaven er at en pluralistisk undervisningstradisjon, og en kritisk tilnærming, er mest brukt i utdanning for bærekraftig utvikling. Disse tilnærmingene til undervisning legger grunnlaget for hvordan kritisk tenkning og handlingskompetanse kan fremmes. Samtidig viser det seg at holdningsendring og handlingsrom er viktige faktorer. Miljødimensjonen er den mest dominerende i undervisningen.

**Nøkkelord:** Bærekraftig utvikling, handlingskompetanse, kritisk tenkning, medborgerskap og globalt statsborgerskap

## ABSTRACT

Sustainable development has, with the renewal of academic subjects, received increased investment in the school and education system. As a common thread in primary and lower secondary school, sustainable development is inserted as an interdisciplinary theme, and as a core element in social studies. The school system is aiming for a better future for coming generations, while at the same time looking after today's population. One may ask what competences and skills the students gain from such a venture.

This task aims to find out how education for sustainable development can progress critical thinking and empowerment. In order to explore the given research question, the thesis is based on teachers' reflections and thoughts on sustainability and practices in primary and lower secondary school. A qualitative research design has been used, and the research material has been collected through semi-structured interviews. The informants are teachers in primary and lower secondary school. In addition to the theoretical framework, this will be the foundation for how to highlight the way education for sustainable development can help promote critical thinking and empowerment for the students.

The main finding presented in this master's thesis is that it is a pluralistic teaching tradition and a critical approach, which are most used in education for sustainable development. These teaching approaches set the foundation for how critical thinking and empowerment can be promoted. At the same time, it turns out that attitudinal change and room for actions are important factors. The environmental dimension is the most dominant in teaching.

**Keywords:** Sustainable development, empowerment, critical thinking, citizenship, global citizenship



# Innhold

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	12
1.2 Bakgrunn for valg av tematikk.....	12
1.3 Formål med oppgaven .....	13
1.4 Avgrensning av tema og strukturering.....	13
<b>2.0 Bakgrunn</b> .....	<b>15</b>
2.1 Hva sier tidligere forskning?.....	15
2.2 Bærekraftig utvikling i fagplanen samfunnsfag .....	17
<b>3.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>19</b>
<b>3.1 Hva er bærekraftig utvikling?.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2 FNs bærekraftsmål.....</b>	<b>20</b>
3.2.1 Delmål 4: God utdanning .....	21
3.2.2 Dimensjoner av bærekraftig utvikling .....	21
3.2.3 Smultring modellen av Kate Raworth .....	23
<b>3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).....</b>	<b>25</b>
3.3.1 Faktabasert, normativ og pluralistisk undervisningstradisjoner .....	26
<b>3.4 Globalt medborgerskap og utdanning for bærekraftig utvikling .....</b>	<b>28</b>
3.4.1 Mykt og kritisk globalt medborgerskap.....	28
3.4.2 Myk og kritisk tilnærming til undervisning i globalt medborgerskap .....	30
<b>3.5 Kritisk tenkning</b> .....	<b>32</b>
<b>3.6 Handlingskompetanse</b> .....	<b>33</b>
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>34</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon .....	34
4.2 Valg av metode; Kvalitativ metode .....	35
4.2.1 Utforming av intervjuguide .....	35
4.3 Beskrivelse av datainnsamling .....	37
4.3.1 Utvalgskriterier.....	37
4.3.2 Datainnsamlingen .....	38
4.4 Dataanalyse.....	39
4.5 Forskningskvalitet.....	43
4.5.1 Selvfleksivitet .....	43
4.5.2 Reliabilitet .....	45
4.5.3 Validitet.....	46
4.7 Generaliserbarhet og overførbarhet .....	47

4.8 Etisk vurdering .....	48
<b>5.0 Analyse.....</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Hvordan forstår lærerne bærekraftig utvikling .....</b>	<b>50</b>
5.1.1 Hvordan kommer dimensjonene av bærekraftig utvikling til uttrykk? .....	51
<b>5.2 Hvordan forstår lærerne kritisk tenkning.....</b>	<b>52</b>
5.2.1 Kritisk tenkning og digitale verktøy .....	54
<b>5.3 Hvordan forstår lærerne handlingskompetanse? .....</b>	<b>55</b>
5.3.1 Broen mellom kritisk tenking og handlingskompetanse .....	55
5.3.2 Broen mellom handlingskompetanse og globalt medborgerskap.....	56
5.3.3 Handlingsrommet .....	57
<b>5.4 Undervisningsmetoder og mål for undervisningen .....</b>	<b>58</b>
5.4.1 Bærekraftig utvikling i skolen .....	59
5.4.2 Lærernes praksiser og undervisningsmetoder .....	61
<b>6.0 Drøfting.....</b>	<b>64</b>
<b>6.1 Hva vektlegges i UBU? .....</b>	<b>64</b>
6.1.1 Hva peker seg ut som viktig i UBU hos informantene?.....	64
6.1.2 Hvordan kommer dimensjonene til uttrykk? .....	66
<b>6.2 UBU og kritisk tenkning .....</b>	<b>67</b>
6.2.1 Kritisk tenking; «å utfordre etablerte sannheter» .....	68
6.2.2 Kritisk tenkning i lys av undervisningstradisjonene .....	69
<b>6.3 Bærekraftig utvikling og handlingskompetanse .....</b>	<b>75</b>
6.3.1 Handlingsrommet .....	75
6.3.2 Handlingskompetanse og kritisk tenkning .....	77
6.3.3 Handlingskompetanse og globalt medborgerskap.....	78
6.3.4 Kritisk og myk tilnærming i UBU.....	79
<b>7.0 Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>84</b>
7.1 Hva vektlegger lærerne i utdanning for bærekraftig utvikling?.....	84
7.2 Hvordan mener lærerne at UBU kan fremme kritisk tenkning? .....	85
7.3 Hvilken sammenheng ser lærerne mellom bærekraftig utvikling og handlingskompetanse? .....	86
<b>8.0 Videre forskning .....</b>	<b>89</b>
<b>9.0 Litteraturliste.....</b>	<b>91</b>
9.1 Figuroversikt .....	95
<b>10.0 Vedlegg .....</b>	<b>97</b>
10.1 Samtykkeskjema .....	97
10.2 Intervjuguide .....	100
10.3 Godkjennelse fra SIKT .....	103

## **Figurer**

Figur 1: FNs bærekraftsmål.....	s.20
Figur 2: Tre-pillarmodellen.....	s.22
Figur 3: Smultringmodellen.....	s.24
Figur 4: Myk vs. Kritisk tilnærming .....	s.30
Figur 5: Informantoversikt.....	s.39
Figur 6: Utdrag av koding .....	s.41
Figur 7: Utdrag av koding .....	s.41
Figur 8: Informantenes mål i UBU .....	s.58
Figur 9: Undervisningstradisjon hos informantene.....	s.74



## Forord

Tiden går fort i godt lag! Med denne masteroppgaven avsluttes fem år med grunnskolelærerutdanning på Hamar. Studiet har vært innholdsrikt på måter jeg ikke kunne forestilt meg for fem år siden. Jeg har blitt kjent med mennesker som har gjort studentlivet mitt til en ren glede. Det ville jeg ikke vært foruten. Dette studiet har vært litt som å bestige en fjelltopp. I starten virket toppen fjern, men nå er den allerede her. Videre blir det nok å utforske flere topper. Men neste gang jeg skal bestige en topp, har jeg mye mer i sekken, uten at det veier mer.

Jeg ønsker å rette en spesiell takk til veilederen min, Jørgen Klein, for særdeles god oppfølging, meningsfulle samtaler og gode råd.

Jeg ønsker også å takke de deltakende lærerne i mitt forskningsprosjekt. Tiden er verdifull, og jeg setter stor pris på deres tid til dette prosjektet. Jeg vil også takke foreleserne som har gitt oss faglig kunnskap gjennom studieløpet.

Jeg ønsker å takke mine venner som jeg har vært så heldig å få blitt kjent med. Ser tilbake på mange fine sammenkomster, lesing på biblioteket, gode middager, skitur, treninger og spillekvelder. Deres gode tanker, holdninger, verdier og spenstige sprell, er uunngåelig for meg å ikke ta med videre i livet.

Tusen takk til Moelven Friidrett for å ha ivaretatt meg siden første dagen jeg møtte opp på trening, og muliggjort satsning og studier. Miljøet her har vært med på å forme meg til den jeg er i dag, og det er jeg både glad og stolt av.

Til slutt vil jeg også takke familien min. Mamma. Bestemor. Kåre. Min søster Mathea. Deres barmhjertighet, støtte og engasjement for idrett og skole, er for meg helt avgjørende. Uansett hvor hver og en av oss måtte befinne oss, vil hjemme for meg alltid være der familien er.

Et kapittel av min livsfortelling er nå over. Om litt starter et nytt.

Hamar, mai 2024.



## 1.0 Innledning

“ *Edelt er mennesket, jorden er rik! Finnes her nød og sult, skyldes det svik!*”

(Nordahl Grieg, 1936).

Nød, sult og svik. Grieg var forut sin tid da han skrev diktet «*Til ungdommen*». En observant leser vil kanskje finne diktet givende og aktuelt i dag, selv om nesten hundre år har gått. Barn og unge er vår fremtid. Nød, sult og svik forteller om en verden som ikke er bærekraftig. Ordene i denne strofen sier også noe om hvordan vi som mennesker bør handle og tenke om hverandre. Hvis det virkelig er nok ressurser på jorden, hvorfor er det så mye urettferd på jorden? Jeg har tro på at kunnskap og bevissthet rundt bærekraft kan bidra til handlingskompetanse som positivt påvirker samfunnet. Med dette som utgangspunkt, lurer jeg på hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. For å finne ut av dette, undres jeg over hvordan lærere reflekterer over sine undervisningspraksiser og metoder.

Med fagfornyelsen i 2020 ble kompetanse om bærekraftig utvikling sterkt fremhevet. Ikke bare ble emnet et av tre tverrfaglige temaer, men med fagfornyelsen fikk også bærekraftig utvikling en helt ny og avgjørende posisjon i det norske skoleverket. Bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle fag i skolen, læreplanene og undervisningen. Dette skal skje sammen med de andre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, samt folkehelse og livsmestring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Man ser at den nye læreplanen og skolene satser på å en bedre fremtid for kommende generasjoner, men også dages befolkning.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min problemstilling har gitt formulering: «*Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?*».

Grunnet det brede omfanget omkring bærekraft, har jeg valgt å avgrense oppgaven til å se på hvordan utdanning for bærekraftig utvikling (heretter forkortet med UBU), kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse.

Jeg har operasjonalisert denne problemstillingen i tre forskningsspørsmål:

- (1) Hva vektlegger lærerne i utdanning for bærekraftig utvikling?
- (2) Hvordan mener lærerne at utdanning for bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning?
- (3) Hvilken sammenheng ser lærere mellom bærekraftig utvikling og handlingskompetanse?

For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg intervjuet samfunnsfaglærere på mellomtrinnet. Min tanke er at samfunnsfaglærere har erfaring og kunnskap omkring bærekraft. Som lærere har de også ansvaret for å gjennomføre utdanning for bærekraftig utvikling.

## 1.2 Bakgrunn for valg av tematikk

Hovedtematikken i min masteroppgave er bærekraftig utvikling. Hensikten er å forstå hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. For å finne ut av dette, finner jeg det hensiktsmessig å se på hvordan lærere reflekterer og tenker omkring egen praksis i bærekraftig utvikling. Dagens utfordringer knyttet til blant annet miljø, fattigdom og sult er reelle og derfor spesielt viktige. Utfordringene er lokale, men også globale. Dette gir meg en motivasjon til å formidle viktigheten av bærekraft til kommende elever. Jeg ønsker å bevisstgjøre og skape bærekraftige holdninger og handlinger. Jeg finner særlig FNs bærekraftsmål nummer fire interessant. Dette målet omhandler å sikre en rettferdig og god utdanning som skal legge grunnlag for livslang læring for alle (*FNs bærekraftsmål*, 2024).

En annen grunn til at bærekraftig utvikling interesserer meg, er grunnet de ulike endringene som kom med fagfornyelsen. I stortingsmeldingen 28 i 2016 (St.meld. nr. 28 (2015-2016) var et av hovedpunktene at elevene skulle få en opplæring som ga varig kunnskap og forståelse. Dette ble begrunnet med at elevene skulle rustes for et dynamisk samfunn

(Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmeldingen skisserer videre at fagplanene skulle være relevante for fremtiden, noe som sterkt kan knyttes til bærekrafttemaet. Med denne masteroppgaven ser jeg på en mulighet til å få større innsikt i hvordan UBU kan fremme ferdigheter og kompetanse. Dette er ikke bare interessant for egen forståelse og praktisering, men det er også aktuelt og givende for fremtidens elever. Basert på sin aktualitet i dag, er dette noe som jeg tenker er relevant for alle som tar en lærerutdanning.

### 1.3 Formål med oppgaven

Gitt problemstillingens formulering, ønsker jeg å bidra med ny innsikt gjennom et kvalitativt forskningsdesign. Jeg håper at min oppgave kan belyse hvordan man kan forstå bærekraftig utvikling knyttet til kritisk tenkning og handlingskompetanse. Skal elever utvikle kritisk evne og handlingskompetanse om bærekraftig utvikling, mener jeg de trenger en utfyllende forståelse av bærekraftig utvikling. Med dette mener jeg innsikt og kunnskap om emner som fattigdom, ulikhet, økonomiske forhold og biomangfold. Dette krever å se sammenhenger og å tenke kritisk. Samtidig kreves det handling for å imøtekomme utfordringene knyttet til bærekraft. Jeg håper at intervju med lærere som har samfunnsfag, kan gi meg dypere innsikt og forståelse for UBU i utvalgte skoler.

### 1.4 Avgrensning av tema og strukturering

Denne masteroppgaven retter seg mot utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg har i min masteroppgave valgt å avgrense til hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan bidra til *1; kritisk tenkning og 2; kunnskaper og ferdigheter som kan gi en bærekraftig handlingskompetanse*. Jeg har avgrenset til å ta for meg bærekraftig utvikling i samfunnsfag på 5.-10.trinn. I forskningen har jeg bare med lærere som underviser eller har undervist i samfunnsfag. Lærerne har også andre fag de underviser i, men kriteriet er altså at de har undervist, eller underviser i samfunnsfag.

Masteroppgaven starter med en innledning, der jeg presenterer problemstilling, bakgrunn for valg av tematikk og avgrensning. Jeg finner det hensiktsmessig å se på tidligere forskning, samtidig som jeg tar et raskt overblikk på den nye læreplanen i samfunnsfag. Den nye læreplanen og kunnskapsløftet legger bestemte føringer til innhold. Jeg vil så presentere et teoretisk rammeverk med kapitler hvor jeg gjør rede for bærekraft begrepet. Jeg har valgt å benytte teorier av Kate Raworth, Andreotti og Öhman & Ostman. Jeg finner teoriene aktuelle,

fordi de kan utdype og forklare undervisningen som finner sted. Etter teorien vil jeg presentere valg av metode. Etter metodedelen vil jeg analyse og drøfte forskningskvaliteten knyttet til reliabilitet, validitet og etiske vurderinger. Kapittel 5 vil presentere funnene som er gjort, mens jeg i kapittel 6 drøfter funn opp mot teori. Masteroppgaven avsluttes med en konklusjon hvor jeg oppsummerer mine funn i med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål.

## 2.0 Bakgrunn

I dette kapittelet vil jeg vise til tidligere forskning som har sett på hvordan bærekraftig utvikling praktiseres i skolen. Dette er viktig for å kunne tydeliggjøre hvordan oppgaven min bidrar til å forstå andre sider ved bærekraft i skolen. Videre tar jeg også for meg hvordan emnet skisseres i fagfornyelsen og fagplanen i samfunnsfag. Dette gir et ståsted for å kunne forankre oppgaven og tematikken knyttet til oppgavelyden. Det finnes flere masteroppgaver som belyser tematikken i skolen. Ettersom jeg skal gjøre forskning i norske skoler, har jeg avgrenset søket til norske resultater. Jeg har hovedsak benyttet meg av Oria og Google Scholar, og brukt søkeord som bærekraftig utvikling, kritisk tenkning, handlingskompetanse, og utdanning for bærekraftig utvikling.

### 2.1 Hva sier tidligere forskning?

Hansen (2022) skriver i sin masteroppgave om hvordan bærekraftig utvikling kan bidra til økt dannelse og kritisk tenkning i skolen. Med utgangspunkt i sosiokulturelle teorier, benyttet Hansen spørreundersøkelser og intervjuer for å skaffe empiri. Et hovedfunn hos Hansen var at lærerne mente at elevene måtte få erfare og kjenne på betydningen av å være bærekraftig. Oppgaver som prosjekter kunne munne ut i økt handlingskompetanse hos elevene (Hansen, 2022). Mange lærere finner mangel på kompetanse som en utfordring i undervisningen (Hansen, 2022).

I masteroppgaven til Blichfeldt (2021), skriver han om nyutdannede og erfarne grunnskolelærere, og deres forståelse av undervisning i bærekraftig utvikling og kritisk tenkning (Blichfeldt, 2021). Gjennom kvalitative intervju konkluderer Blichfeldt med at nyutdannede lærere i grunnskolen i større grad har en teoretisk forståelse av begrepene. I undervisningen vektla de det å engasjere og ta utgangspunkt i elevaktivitet som viktig for å fremme handlingskompetanse. De mer erfarne lærerne la mer vekt på forkunnskaper hos elevene, og vektla hvordan undervisning om bærekraftig utvikling kunne skape håp om en bedre fremtid (Blichfeldt, 2021).

Jeg ønsker også å belyse Kjølberg sin masteroppgave på kritisk tenkning i bærekraftig utvikling. Kjølberg tar for seg bærekraftig utvikling og hvordan elever forstår kritisk tenkning. Dette gjennom et utforskende prosjekt om bærekraftig utvikling. Gjennom individuelle intervjuer med elever, kommer det frem at elevene har en sammensatt forståelse av kritisk tenkning. Kjølberg konkluderer med at en undersøkende tilnærming gjorde

problemene mer virkelighetsnære og personlige. Dette skapte videre større engasjement rundt tematikken, og de fikk mer forståelse av å være bærekraftige (Kjølberg, 2018).

Hansen (2022) sier at lærere uttrykker mangel på kompetanse i undervisningen. Mangel på kompetanse og forståelse av bærekraft er noe som er tatt på alvor hos EU. Gjennom sitt program «Green Comp The European sustainability competence framework» (2022) skal denne kompetansen fremmes. Hensikten er at man ønsker å fremme kompetanser knyttet til bærekraftig utvikling. Disse kompetansene skal impliseres i utdanningsprogrammer, slik at elever kan utvikle bedre kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Målet er å ivareta planeten og den generelle folkehelsen (Bianchi et al., 2022).

Jeg ser en sammenheng mellom masteroppgaven til Fornes (2022) og EUs tiltak for å øke den bærekraftige kompetansen. Handlingskompetanse blir i Green Comp et nøkkelbegrep. Ved å få en bredere forståelse for bærekraft, kan det resultere i bredere perspektiver på holdninger og handlinger. Jeg finner Fornes sin master interessant, fordi handlingskompetanse er en temattikk som sentrerer. Viktigheten av handlingskompetanse som følge av undervisning i bærekraft understrekes i hennes masteroppgave (Fornes, 2022). Hennes kvalitative studie har et funn som viser til at elever mangler kompetanse for handling, og dermed ikke kan bidra til en bærekraftig utvikling (Fornes, 2022).

I gjennomgangen av tidligere forskning, har jeg vist til masteroppgaver som belyser hvordan bærekraftig utvikling fremtrer i skolen. Kortfattet ser vi at Hansen peker på at undervisning i bærekraft fremmer dannelse og kritisktenkning. Dette skjer gjennom at elevene må erfare bærekraft. Blichfeldt understreker også viktigheten av elevaktivitet som grunnlag for å fremme handlingskompetanse, men at lærerne må inneha bærekraftig kompetanse. Kjølberg retter fokuset på at utforskende arbeidsmetoder skaper en virkelighetsnær og personlig forståelse av å være bærekraftig. Fornes har handlingskompetanse som agenda, og gjorde et funn om at elever mangler kompetanse for handling. Dette fører til en mindre bærekraftig utvikling i skolene.

De tidligere masteroppgavene er med på å legitimere denne masterens formål: Å få større innsikt og forståelse for UBU i skolen. Alle masteroppgavene peker på ulike aspekt ved bærekraftundervisningen og hvilke konsekvenser undervisningene har. Min masteroppgave tar derimot for seg hvordan lærerne selv reflekterer over bærekraft og sin undervisningspraksis i UBU. Jeg ønsker å sette søkelyset på *hvordan* UBU kan *fremme* kritisk tenkning og



handlingskompetanse. Dermed må jeg undersøke *lærernes* refleksjoner rundt omkring bærekraft og deres praksiser i undervisningen.

## 2.2 Bærekraftig utvikling i fagplanen samfunnsfag

Jeg har valgt å se på hvordan undervisningen i 5.-10.trinn foregår. I likhet med LK06 konstruerer Lk20 et bilde på respekt for natur og miljøbevissthet. Likevel tar LK20 steget videre. Dette gjøres ved å presisere viktigheten av bærekraft, ved at dette inngår som et tverrfaglig tema. Bærekraftig utvikling skal også gjennomsyre alle fagene. Målet er å skape mennesker som evner til å reflektere og handle etisk og ansvarlig overfor naturen og kloden (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bærekraftig utvikling er sammen med folkehelse og livsmestring, samt demokrati og medborgerskap, et av tre tverrfaglige temaer i fagplanen. Bærekraftig utvikling som tverrfaglig emne handler om at elevene skal forstå sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft. Dette krever at elevene får kompetanse om sammenhenger mellom natur og samfunn. De må forstå hvordan mennesker påvirker klima og miljø, samt forholdet mellom levekår, levesett og demografi. Eksplisitte metoder til dette arbeidet kan være at elever skal reflektere over dilemma og spenningsforhold knytta til disse dimensjonene (Koritzinsky, 2020, s.272; Utdanningsdirektoratet, 2023).

Koritzinsky peker på at den nye overordnede læreplanen i stor grad vektlegger opplæringens kritiske funksjon. Særlig peker han på evnen til å kritisk bruke ulike kilder, metoder, drøfte og vurdere faginnhold (Koritzinsky, 2020, s.89). Under «om faget» i samfunnsfag, heter det at faget er sentralt for å skape deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. At elevene viser evne til kritisk tenkning, er også noe som skal vektlegges ved standpunktvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2023). Handlingskompetanse kommer eksplisitt til uttrykk under fagplanens kjerneelement «medborgerskap og bærekraftig utvikling». Her heter det at elevene skal få handlingskompetanse slik at de kan bli aktive samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Siden jeg setter søkelys på lærere som jobber fra 5.-10.trinn, velger jeg bevisst å vise til kompetansemålene etter 10.trinn. Kompetansemålene tar også for seg de tre dimensjonene ved bærekraft. Her lyder det at elevene skal ha forståelse for de ulike dimensjonene ved bærekraftig utvikling, og at elevene kan presentere tiltak for å skape mer bærekraftige samfunn. Videre heter det at elevene skal evne å sammenligne økonomiske, politiske,

geografiske og historiske forhold, og hvordan dette er utgangspunkt for ulikhetene i verden. Etter 10.trinn skal også elevene ha tilegnet seg ferdigheter til å reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for endringer i samfunnet. Det siste målet som Klein finner relevant for bærekraftig utvikling, er evnen til å reflektere over aktører i samfunnet. Hvem har makt, hvorfor har de makt og hvordan styrer maktbruk forvaltning (Utdanningsdirektoratet, 2023; Klein, 2020a, s.43).

Til tross for at bærekraftig utvikling har fått en solid forankring i LK20, peker Jegstad og Ryen (2020) på at læreplanen begrenser tilnærmingen til bærekraftig utvikling. Videre påpeker de også på at det er en lite synlig overlapping mellom dimensjonene miljø, klima og sosiale forhold (Jegstad & Ryen, 2020, s.308). Imidlertid hevder Jegstad og Ryen at læreplanen legger opp for diskusjon av dilemmaer og utfordringer, men disse nevnes ikke eksplisitt. Dette gir læreren i større grad autonomi, da de selv må velge ut hvilke utfordringer og dilemmaer undervisningen skal ta utgangspunkt i (Jegstad & Ryen, 2020, s.308-309).

### 3.0 Teoretisk rammeverk

Det teoretiske kapittelet skal gi grunnlag for å drøfte funnene som er gjort i min masteroppgave. Jeg ønsker altså å besvare problemstillingen, *om hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse*. I de første delkapitlene vil gjøre rede for og avklare begrepet bærekraftig utvikling. Særlig er det tatt utgangspunkt i FNs bærekraftsmål, og bærekraftsmål 4 vektlegges. I denne delen presenteres også dimensjonene for bærekraft. Raworths smultringmodell finner jeg aktuell her, fordi den kan gi en bredere oppfatning av bærekraftig utvikling. I del 3.3 vil jeg gjøre rede for utdanning for bærekraftig utvikling. I denne delen av det teoretiske rammeverket belyses undervisningstradisjoner som legges frem av Ostman & Öhman (2005). Disse undervisningstradisjonene viser til ulike tilnærminger ved UBU. Delkapittel 3.4 vil omhandle UBU knyttet til globalt medborgerskap, hvor Vanessa Andreotti (2006) sentrerer i teorien. Til slutt vil jeg avklare begrepene kritisk tenkning og handlingskompetanse.

#### 3.1 Hva er bærekraftig utvikling?

I 1987 la Gro Harlem Brundtland frem rapporten fra FNs verdenskommissjon for miljø og utvikling «Vår felles fremtid». Denne rapporten satte søkelys på globale miljøproblemer, samtidig som den skisserte ulike fremtidige forslag for å løse dem. Et av de viktigste punktene var at energiforbruket i de mest velstående land ble for høye. Et slikt behov måtte ikke gå på bekostning av fremtidige generasjoner – altså det vi kjenner som bærekraftig utvikling (World Commission on Environment and Development, 1987, s.42). Hovedfokuset her var altså hvordan man kunne forvalte naturressursene for å imøtekomme miljøutfordringene.

FN definerer begrepet på følgende måte: «*En utvikling som imøtekommer dagens behov, uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.*» (FN, 2023). FN vektlegger særlig de fattiges behov for å oppfylle sine grunnleggende rettigheter og muligheter til å skape et bedre liv (FN, 2023). Slik sett understreker denne definisjonen en sosial og økonomisk dimensjon ved begrepet, samtidig som definisjonen peker på ressursforvaltning knyttet til klima og natur. Sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige aspektene ved bærekraftig utvikling blir også fremmet i rapporten Plan of Implementation. Rapporten er fra FN-konferansen «World summit on sustainable development» som fant sted i Johannesburg i 2002. Sammenhengen kommer eksplisitt til uttrykk hvor det står «the integration of the three components of sustainable development,

social development and environmental protection – as interdependent and mutually reinforcing pillar» (United Nations, 2002, s. 8). Ifølge Sachs går man altså fra en definisjon som var rettet mot en generasjonstenkning, til at begrepet omfavner forhold som økonomi, miljø og sosiale forhold (Sachs, 2015, s.5).

### 3.2 FNs bærekraftsmål

FNs bærekraftsmål synliggjør områder verdenssamfunnet skal arbeide mot for å skape en mer bærekraftig verden. Samtidig illustrerer målene holdninger og verdier man ønsker å arbeide for. Derfor finner jeg dette relevant for kritisk tenkning og handlingskompetanse i undervisningen om bærekraftig utvikling.

Agenda 2030 ble den 25.september 2015 vedtatt som egen resolusjon av FNs generalforsamling. FNs 17 bærekraftsmål ble vedtatt av alle FNs medlemsland. Landene måtte da godta prinsippet om at ingen land skal utelates. Man ser på bærekraftsmålene innenfor miljø, økonomi og sosial utvikling (Utenriksdepartementet, 2023). 2030 agendaen utgjør altså en politisk overbygging av regjeringens arbeid, både nasjonalt og internasjonalt. I åpningen av agendaen presiseres det at målet er å frigjøre verden fra fattigdommens tyranni, samtidig som man helbreder planeten. De 17 bærekraftsmålene som den gang ble lansert, var og er et uttrykk for ambisjonen til å gjennomføre dette. Innen 2030 skal altså målene lede til handling som innebærer å utrydde fattigdom, bekjempe ulikheter og stoppe ødeleggelse av miljøet. – Agenda 2030 (United Nations, 2015).



Figur 1.: Bærekraftsmålene, FNs bærekraftsmål (FN, 2023).

### 3.2.1 Delmål 4: God utdanning

Jeg håper oppgaven min kan bidra med å få en bredere innsikt i hvordan lærere tenker og reflekterer om bærekraft og sine praksiser i UBU. I lys av dette vil jeg prøve å forstå hvordan UBU kan fremme evne til kritisk tenkning og handlingskompetanse hos elevene. Elevene trenger en bred oppfattelse av hva bærekraftig utvikling er. Derfor trenger de kunnskap, ferdigheter og forståelse gjennom undervisningen.

I bærekraftsmål nr. 4 heter det at «God utdanning» skal sikre inkluderende og rettferdig utdanning som fremmer livslang læring for alle (FN, 2024). Til tross for en betydelig økning i antall barn som har tilgang på skole, viser FN til at det fremdeles er over 750 millioner barn som hverken kan lese eller skrive. To av tre er kvinner. Skal det dannes et stabilt og velfungerende samfunn, er en faktor i bærekraftig retning å skape inkluderende opplæring av god kvalitet (FN-sambandet, 2022).

Skal en god og inkluderende opplæring være mulig, kreves det gode lærere som skaper kvalitet i skolen (Holden & Linnerud, 2021, s.46). FN viser til en dystre statistikk som synliggjør utfordringene knyttet til skolegang og læring. Som et utfall av koronapandemien, har 500 millioner barn stått uten skoletilbud. Det er også en økning på 100 millioner barn i verden som ikke kan lese (FN, 2023). Delmålene som tilhører det fjerde bærekraftmålet handler grovt sett om tre ting; 1) Viktigheten av å tilby alle gratis skole (grunnskole og videregåendeopplæring), 2) Tilbudet om opplæring skal gjelde begge kjønn, og 3) Alle elever og studenter skal tilegne seg den kompetansen som ansees som nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling (Holden & Linnerud, 2021, s.46).

### 3.2.2 Dimensjoner av bærekraftig utvikling

FNs bærekraftsmål består av dimensjoner innenfor miljø, økonomi og sosiale forhold. Sachs (2015) viser til viktigheten av å forstå alle de tre dimensjonene for bærekraftig utvikling, for å utfylle og oppnå en bærekraftig utvikling. Når vi snakker om bærekraftig utvikling, snakker vi gjerne om en betegnelse bestående av tre aspekt; sosiale forhold, økonomi og miljø.

Forståelse av disse dimensjonene er avgjørende for å forstå bærekraftig utvikling (Sachs, 2015, s.8). En mye brukt modell for å illustrere dimensjonene vil være tre-pillarmodellen.



**Figur 2.:** Trepilar-modellen. (Gjengivelse av modell fra Holden & Linnerud, 2021, s.198).

Den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling understreker rett på et rettferdig og godt liv. Et nøkkelspørsmål her blir hvordan man skal bekjempe fattigdom. Menneskerettighetene og menneskelig utvikling har særposisjon for gjennomføring av dette. FN peker blant annet på likestilling, utdanning og anstendig arbeid, samt et godt helsetilbud som viktige utgangspunkt for den sosiale dimensjonen (FN, 2023).

Den økonomiske dimensjonen omhandler om å sikre økonomisk trygghet, både for mennesker og samfunn. Grunnet økt gap mellom fattige og rike i verden, skapes det konflikter og politiske opprør. Dette svekker mulighetene for en bærekraftig utvikling. Spesielt for de fattige landene er en økonomisk vekst viktig, fordi arbeidsplasser og anstendig arbeid er grunnleggende for å opprettholde et velgående samfunn. En av hovedutfordringene er imidlertid å skape en grønn økonomi. Grønn økonomi innebærer at både menneskers behov ivaretas, samtidig som planetens tåleevner opprettholdes (FN, 2023).

Miljødimensjonen innebærer klimakrisen verden står ovenfor grunnet høyt utslipp av naturgasser som CO<sub>2</sub>. Som en konsekvens av utslippene gjennom forbruk, produksjon og industrialisering, forsterkes drivhuseffekten. Resultatet fører til en global oppvarming og klimaendringer som drastisk påvirker økosystemer og samfunn. Både dyr, mennesker og naturen preges av dette. Dette betyr flere naturkatastrofer som gjerne rammer de fattigste, mindre habitat og biologisk mangfold. I tillegg svekkes naturressurstilgangene. Klimakrisen er summen av alle de utfordringene som verden imøtekommer, grunnet klimaendringene. Ettersom landene i det globale nord står mest ansvarlige for dagens klimakrise, bør også disse samarbeide for en utvikling som ivaretar flest mulig (FN, 2023).

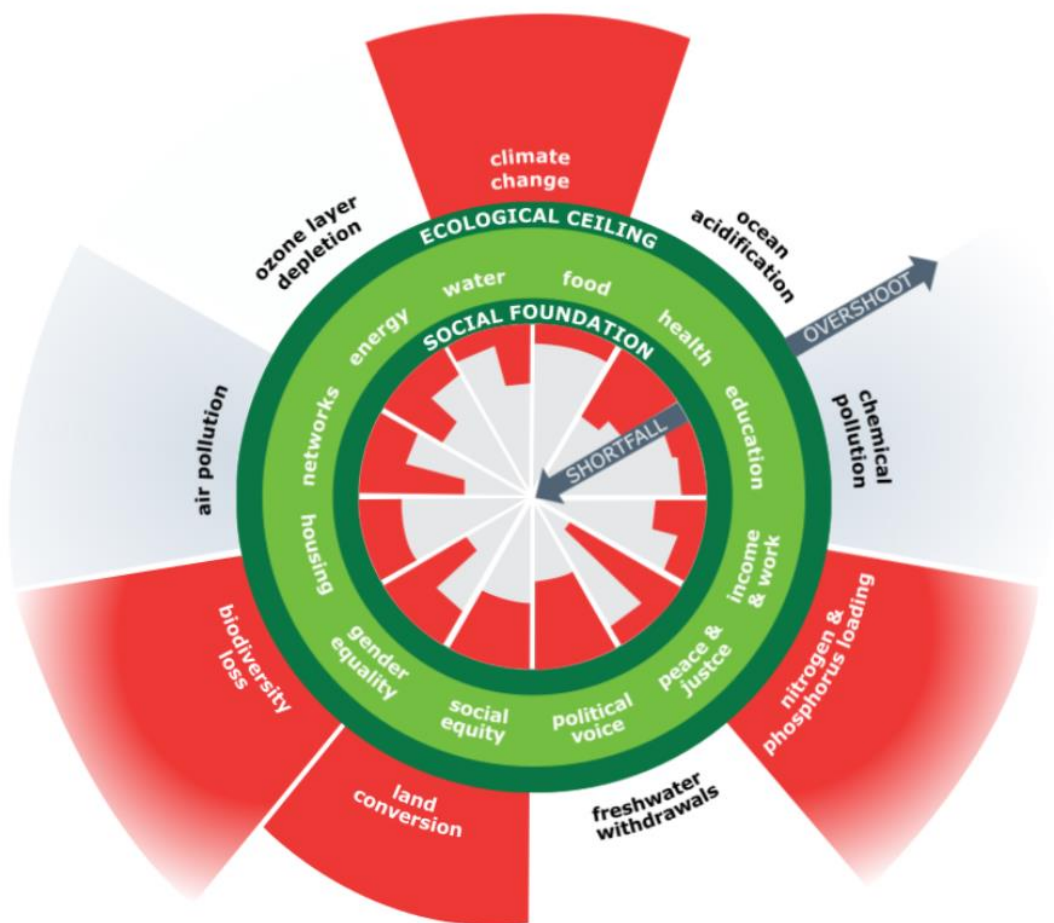
Trepilar-modellen tvinger oss altså til å se på bærekraft gjennom ulike dimensjoner. Dette er avgjørende når man skal vurdere bærekraft av teknologi, handlinger, politikk eller virkemidler. Holden og Linnerud viser til at økonomene må se på hva tallene betyr for klima og rettferdighet. Ingeniører må se på hvordan deres arbeid påvirker det biologiske mangfoldet, mens økologene må ta i betraktning på hva deres forskning har å si for vern av folk og forvaltning (Holden & Linnerud, 2021, s.198).

### 3.2.3 Smultring modellen av Kate Raworth

Jeg finner Kate Raworth sin modell relevant i henhold til hvordan man kan forstå bærekraftbegrepet helhetlig. Med smultringmodellen, appellerer Raworth til en radikal endring i holdningen mennesker har til sin økonomi (Holden & Linnerud, 2021, s.202). Modellen kan forstås som et kart som representerer den bærekraftige situasjonen. Den bærekraftige situasjonen er en konsekvens av dagens handlinger og forvaltninger. Modellen illustrerer dermed et konkret bilde av sammenhengene med hensyn til fattigdom, ulikhet, ressursforvaltning og klima (Holden & Linnerud, 2021, s.201).

Utviklingsidealet smultringmodellen konstruerer, viser til hvordan mennesker skal handle uten å overskride økologiske grenser, eller få mangel på minimum behov (Holden & Linnerud, 2021, s.204; Raworth, 2017b, s.29). Raworth illustrerer med denne modellen en presentasjon av det som gjerne kan oppleves som abstrakt. Dette vil ifølge henne gjøre det lettere å se en helhetlig og sammenhengende forståelse innenfor økologisk økonomi (Raworth, 2017b). Modellen skisserer at den økonomiske utviklingen må medvirke til å minske økning av sosioøkonomiske ulikheter som i dag fremtrer (Raworth, 2017b, s.29). Skal dette imidlertid være mulig, opererer Raworth med at økonomien skal ha et handlingsrom under det som hun beskriver som det «økologiske taket.» Det økologiske taket handler om hva jorden kan tilby, altså en grense. Forvaltning og forbruk presser jordens regenerative evne. Fremtidens økonomiske utvikling kan ikke gå på bekostning av jordens yteevne, samtidig som menneskerettigheter også ivaretas (Raworth, 2017a, s.29).





**Figur 3.:** (Hentet fra: <https://www.kateraworth.com/doughnut/>)

Det er en lysegrønn sirkel i modellen som illustrerer et sosialt fundament som sikrer grunnleggende menneskerettigheter. Disse behovene skal være tilgjengelige for alle. Den grønne ringen kan forstås som det trygge og rettferdige rommet for mennesker, samtidig som det er det optimale rommet for naturen og miljøet (Holden & Linnerud, 2021, s.202). Den ytre, mørke sirkelen utenfor den lysegrønne, kan forstås som et økologisk tak (*ecological ceiling*). Dersom man overstiger denne grensen, indikerer det overforbruk av ressurser, og illustreres med rød utfyllelse. Betingelsene for bærekraft vil da være brutt. Modellen viser altså her til ni plantetgrenser (*planetary boundaries*). Dette er begrepene som befinner seg utenfor den ytterste sirkelen (Holden & Linnerud, 2021, s.203). Sirkelen innerst representerer det sosiale fundamentet. Den innerste sirkelen viser grensen for når menneskeheten overskrider sine minimumsstandarder. Innenfor den innerste sirkelen, kan vi i modellen se tolv minimumsstandarder for behov (vann, mat, helse, utdanning ... etc.), og disse er i stor grad gjenkjennbare med FNs bærekraftsmål. Dersom et eller flere behov faller under det



sosiale fundamentet, får vi det som kalles for ‘‘shortfall’’ av behovet. Kort fortalt viser det til at en betingelse for bærekraft er brutt. Det ser vi på de røde sylindrene som går innover.

Tomrommet inni sirkelen kan representere humanitære kriser som likestilling, sult og fattigdom. Tomrommet utenfor representerer de økologiske krisene som tap av biologisk mangfold, forurensing og klimaendringer. Raworth påpeker at det er en sammenkopling mellom de økologiske og humanitære krisene, der menneskene må etterstrebe for å skape det hun beskriver som holistiske løsninger (Raworth, 2017a, s.49). Holistiske løsninger her handler om et samliv mellom menneskene og det bioøkologiske artsmangfoldet.

Jeg finner det mulig å trekke tråd til Gadotti (2008) og Sinnes (2011). Gadotti (2008) skriver i «What We Need To Learn To Save The World» om hvordan undervisning i bærekraftig utvikling bør gå for seg. Gadotti hevder blant annet at for å lære om bærekraftig utvikling, må også skolesystemet i seg selv være bærekraftig. Blant annet peker Gadotti på at det fysiske miljøet er essensielt for læringsprosessen (Gadotti, 2008, s.26). Sinnes (2021) skriver at undervisningen i seg selv må være bærekraftig, for å skape god opplæring i bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s.67-69). Gadotti hevder at utdanning må inneholde mer enn bare tilegnelse av kunnskap, og Sinnes hevder at skolen skal være en plass for å leve bærekraftig (Gadotti, 2008; Sinnes, 2021, s.69).

Raworth presenterer med modellen et bilde på det ideelle handlingsrommet for naturen, miljøet og menneskene. Ideen er at det skal være likevekt mellom forbruk, naturressurser og velferd. Slik sett impliseres dimensjonene i bærekraftig utvikling, og en plass hvor man kan lære å være bærekraftig. Gadotti skriver at skolen skal speile en mest mulig bærekraftig verden. Sinnes påpeker viktigheten av en undervisning som i seg selv er bærekraftig (Gadotti, 2008; Sinnes, 2021, s.67). Gadotti og Sinnes kan dermed sammenfalle med Raworths smultringmodell. Smultringmodellen presenterer aktuelle perspektiver på hensyn innenfor bærekraftig, og gir en grunnleggende forståelse for hvordan man kan forholde seg bærekraftig (Raworth, 2017b).

### **3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)**

Jeg ønsker å forstå og fortolke lærernes refleksjoner over egen praksis. Derfor finner jeg det nødvendig å redegjøre for UBU. Bærekraftig utvikling handler om å forstå sammenhengen mellom de ulike dimensjonene natur, miljø og økonomi. For å imøtekomme utfordringer som

finnes i dag, og fremtidige, trenger man opplæring i bærekraftig utvikling. Sinnes er svært opptatt av tilnærmingen UBU i boken *Utdanning for bærekraftig utvikling; Hva, hvorfor og hvordan* (2021).

Sinnes er opptatt av hva elever trenger å lære for å kunne leve i fremtiden. Hun mener at UBU er et verktøy som kan bidra til en bærekraftig fremtid. UBU kjennetegnes av Sinnes som et stort felt, hvor fem elementer er gjentakende; 1) Faglig oppdatert kunnskap, 2) Tverrfaglig tilnærming, 3) Kunnskapen må knyttes til elevenes kontekst, 4) Vekt på å arbeide kreativt, kritisk, systematisk, kommunikativt, kollektivt, handlingskompetanse og 5) skolen må være en arena hvor man lærer å leve bærekraftig (Sinnes, 2021, s.55). Sinnes beskriver at en undervisning som vektlegger *for bærekraft*, har en målsetning om at elevene skal få kompetansen for å engasjere seg for en bærekraftig utvikling. Dette kan innebære kunnskap om hvordan en selv kan gå inn for å bli mer bærekraftig. I tillegg kan det innebære hvordan mennesker kan påvirke samfunnet til å bli mer bærekraftig. Det handler om å forstå helhet, samtidig som det krever forståelse for et globalt medborgerskap (Sinnes, 2021, s.70).

### 3.3.1 Faktabasert, normativ og pluralistisk undervisningstradisjoner

Öhman og Östman beskriver og differensierer mellom tre dimensjoner knyttet til miljø og bærekraftundervisning. Disse tilnærmingene representerer de mest dominerende tradisjonene som lærere benytter seg av i undervisning for bærekraft. Jeg finner tradisjonene relevante, fordi de presenterer tilnærminger på hvordan undervisning for bærekraft kan se ut. Disse tradisjonene er faktabasert tradisjon, normativ tradisjon og pluralistisk tradisjon (Sandell et al., 2005; Öhman & Östman, 2019). Forskning tidligere på dette feltet preges, ifølge Wals (2011), av en underliggende forståelse om at det finnes en lineær kausalitet som binder kunnskap og handling i miljøundervisningen (Wals, 2011, s.178-179). Det finnes altså antakelser om at det er en årsakssammenheng mellom kunnskap og handlinger knyttet til miljøutfordringer.

For å legitimere bruk av den faktabaserte tradisjonen, blir kausaliteten mellom kunnskap og handling lagt til grunn. UBU med utgangspunkt i faktabasert tradisjon, tar for seg miljørettede spørsmål og utfordringer, primært som kunnskapsproblemer. Tradisjonen bringer frem ideen om at miljøutfordringer kan løses og redegjøres gjennom mer forskning og supplert informasjon til folket (Sinnes, 2020, s.70-71; Öhman, 2009, s.51). En tilnærming hvor målsetningen er å fremme bærekraftig utvikling ved fakta og kunnskap, legger grunnlag for

nødvendig kompetanse for å kunne handle (Sinnes, 2020, s.71). Dette kan også føre til at elever får tilført objektiv informasjon som gir utgangspunkt for meningsdannelse. Slik sett oppstår den demokratiske prosessen etter utdanningen (Sandell et al., 2005, s. 161; Öhman, 2009, S.51). Dette sammenfaller også med Ott. Ott skriver at kunnskap blir som grunnstein for utforskning, argumentasjon og beslutningstaking. Ott understreker at dette også skjer utenfor, eller etter selve undervisningen (Ott, 2019, s.34).

Den normative tradisjonen kan ifølge Öhman forstås som en motreaksjon på de manglende verdisyntene til den faktabaserte tradisjonen (Öhman, 2009, s.51). Tradisjonen baserer seg på at bærekraftutfordringene kan imøtekommes dersom man påvirker holdninger og handlinger. Undervisningens rolle blir som et verktøy som kan hjelpe elevene med å integrere inn i bestemte verdier og livsstiler (Ott, 2019, s.34; Öhman, 2009, s.51). Miljøutfordringer er i første rekke forstått som et spørsmål angående verdier. Problemene forstås i større grad som en konflikt mellom menneskene og naturen. Mennesker må endre sine holdninger og verdier for å imøtekomme en miljøvennlig hverdag (Sandell et al., 2005, s.162). Den normative tradisjonen har blitt kritisert, blant annet fordi den motarbeider skolens demokratiske og frigjørende målsetning (Sandell et al., 2005, s.162; Sinnes, 2020, s.70). Samtidig viser Sinnes til at en slik kritikk er snever, da det ikke handler om at læreren formidler sine egne normer. Hun sier det handler om å formidle normene samfunnet har vedtatt. Menneskerettighetene, eller FNs bærekraftsmål er eksempel på slike samfunnsvedtatte normer. Dette kan forstås som undervisning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2020, s.71).

En pluralistisk tradisjon skal i mest mulig grad gjenspeile pluraliteten av oppfatninger om bærekraft. Dette skal skje ved å belyse og drøfte samfunnsdebatten knyttet til de mange komplekse spørsmål som kan koples til klima og miljø. Denne tradisjonen oppfattes gjerne som politisk, og som et resultat bør den behandles gjennom demokratiet. I stedet for at lærere skal formidle forutbestemte idealer til bærekraftige løsninger, ligger det i denne tradisjonen en ide om at elevene skal fatte egne beslutninger for problemløsning (Ott, 2019, s.35). Det blir hos Öhman argumentert for at den pluralistiske tradisjonen egner seg best for å skape og utdanne elever med handlingskraft. Imidlertid er dette også tradisjonen som er mest tidkrevende (Öhman, 2009, s.52). Evner vi å se denne tradisjonen i tråd med kritisk tenkning, kan vi se en sammenheng. Kritisk tenkning og elevenes myndiggjøring får sentral plass, da tradisjonen baserer seg på demokrati og medborgerskap (Ott, 2019, s.35). Kritisk tenkning får såpass sentral plass, fordi det brukes som verktøy for å identifisere og bedømme utfordringer

og løsninger. Dette krever å forstå og vurdere ulike perspektiver. Gjennom deliberasjon og diskusjon kan man komme frem til ulike tiltak (Öhman, 2009, s.52; Ott, 2019, s.35).

### **3.4 Globalt medborgerskap og utdanning for bærekraftig utvikling**

Globalt medborgerskap finner jeg svært relevant og nærliggende til bærekraftig utvikling. Handlinger vi gjør på et lokalt plan har betydning på et globalt perspektiv. Derfor må vi ta hensyn til folk som er utenfor vårt geografiske ståsted. Begrepet medborger kan hos Elin Sæther (2017) forstås som det å ha tilhørighet til noe, spesielt til noe som kan knyttes til et territorium. Sæther deler medborgerskapet inn i fire dimensjoner; 1) medborger som juridisk status, 2) medborger som deltakelse, 3) medborger som rettigheter og 4) medborger som medlemskap (Sæther, 2017, s.218). Dersom en person har et statsborgerskap, har vedkommende politiske og sosiale rettigheter, samt mulighet til politisk og sosial deltakelse. Ifølge Sæther er skolen pålagt til å skape aktive medborgere som kan bruke sin juridiske status og sine rettigheter til å delta i samfunnet. Elevene skal ha rett på å føle seg som en del av et større fellesskap (Sæther, 2017, s.219).

Claudia Lenz (2020) presenterer globalt medborgerskap ved å vise til globale utfordringer. Klimautfordringer, sult og fattigdom er globale utfordringer. Disse utfordringene kan ikke bare løses innenfor nasjonalstatens politiske rammeverk. Løsningen mener Lenz ligger gjennom nye former for globalpolitisk samhandling og organisering (Lenz, 2020, s.50). Handlinger og ansvar hos mennesket strekker seg utenfor de nasjonale grensene. Ser vi dette i sammenheng med Sæther, kan vi forstå at et globalt medborgerskap innebærer bruk av sine rettigheter og deltakelse. Her knyttes ansvar og rettighetene til et globalt samfunn. Man er del av et globalt fellesskap. Dette er noe elevene må tilegne seg gjennom UBU.

#### **3.4.1 Mykt og kritisk globalt medborgerskap**

Andreotti (2006) innfører begrepene «soft og critical citizenship» knyttet til global medborgerskapsundervisning. Andreotti hevder at elevene i skolen behøver å lære seg hvordan de kan engasjere seg. Elevene trenger også å bli bevisstgjort på hendelser knyttet til globale utfordringer, med særlig tyngde på hvordan dette påvirker deres hverdag (Andreotti, 2006). Dette er med på å fremme både en kritisk tankegang, og kompetanse til handling. Bærekraftig utvikling kan være en slik type global utfordring.

I artikkelen *Soft versus critical global citizenship education* blir det hos Andreotti skilt mellom en myk og en kritisk tilnærming til global medborgerskapsundervisning. Andreotti argumenterer for at det er mange fordeler ved en kritisk tilnærming i skolen. Den kritiske tilnærmingen gir grunnlag for å forstå hvor antakelser og implikasjoner stammer fra. Det handler ikke bare om hva som er rett og galt (Andreotti, 2006, s.49). En slik kritisk tilnærming vil derfor innebære å gi elevene rom for å reflektere over egne meninger, holdninger og verdier på et globalt nivå. Andreotti sier at dette kan gi elevene innsikt og mulighet til å involvere seg i globale utfordringer og problemstillinger både på lokale og globale plan. Eksempler på dette kan være maktforhold, sosiale ulikheter, fordeling av arbeidskraft og ressursforvaltning (Andreotti, 2006, s.48).

### 3.4.2 Myk og kritisk tilnærming til undervisning i globalt medborgerskap

For å skille mellom myk og kritisk tilnærming til undervisning i globalt medborgerskap, presenteres en tabell med hovedtrekkene til de to ulike tilnærmingene:

	MYK TILNÆRMING	KRITISK TILNÆRMING
<b>Problemet</b>	<b>Fattigdom, hjelpeløshet</b>	<b>Ulikhet, urettferdighet</b>
<b>Kjernen i problemet</b>	Indre faktorer; Mangel på utdanning, ressurser, ferdigheter, kultur og teknologi, → mangel på utvikling	Komplekse systemer og strukturer, forutsetninger og ubalansert maktforhold. → Utnyttelse og asymmetriske forhold.
<b>Hvorfor bry seg</b>	Handler om det moralske og være et medmenneske. Man har ansvar for andre.	Retter seg mot det politiske og etiske. Man må være aktiv i kampen mot urettferdighet. Her har man ansvar overfor den andre.
<b>Forståelse av gjensidig avhengighet</b>	Alle menneskene er like og sammenknyttet, derfor kan alle mennesker gjøre det samme.	Skjeve maktforhold skaper en asymmetrisk globalisering hvor det dannes sentrum og periferi.
<b>Hva må endres</b>	Samfunnets strukturerer og institusjoner	Både strukturer og institusjoner, men også fordommer, holdninger, kulturer og individer.
<b>Intensjon med undervisning i GMU</b>	Skape aktive borgere som kan handle, og slik sett gjøre endringer.	Skape kritisk reflekterende individer, som tenker på sine kulturer og dannelser, og hvordan dette kan danne utgangspunkt for en bedre fremtid. Skape myndige og handlingsorienterte mennesker.
<b>Hvilken rolle har individet</b>	Kun enkeltindivider er del av problemet, men alle kan bidra gjennom å jobbe mot strukturendringer.	Alle er en del av både problemet og løsningen. Gjennom å reflektere over egen posisjon kan man bidra til endring.
<b>Utfordringer med GMU</b>	Skyldfølelse	Skyldfølelse, hjelpeløshet

**Figur 4.:** Soft vs critical citizenship. (Modifisert fra Andreotti, 2006).

En myk tilnærming ser på årsaker til fattigdom ved å peke på indre forhold. Land i det globale sør, ansees som fattige og kan i mindre grad hjelpe seg selv. Kjernen i problemene ligger i indrefaktorer: de interne strukturene og institusjonene. Disse gjør til at landene mangler det som kan være bærende for utvikling. Dette kan være utdanning, kunnskaper og ferdigheter, ressursgrunnlag og teknologi. Den myke tilnærmingen har store paralleller med moderniseringsteorier knyttet til fattigdom og ulikhet. I likhet med moderniseringsteorier, knyttes her mangel på utvikling og velferd til interne faktorer i eget land (Nystad & Rosén, 2018, s.261). Grunnen til at man i en myk tilnærming skal bry seg på et globalt nivå, vil være forankret i det medmenneskelige og moralske. Det humanitære prinsippet og det moralske prinsippet er anker for handling. Individets rolle i en myk tilnærming, baserer seg på idealet

om at kun et fåtall er en del ved en utfordring. Imidlertid kan alle løse utfordringen, eller problemet, gjennom å bidra til strukturendringer (Andreotti, 2006, s.48).

Den kritiske tilnærmingen på sin side forklarer den globale ulikheten gjennom urettferdigheter i systemer og strukturer. Tilsvarende forklarer avhengighetsteorier at mangel på utvikling knyttes til ufullstendige strukturer, skjeve maktforhold. Eksempelvis hvordan velutviklet land fortsatt bedriver utnyttelse av fattigeland (Nystad & Rosén, 2018, s.263). I motsetning til den myke tilnærmingen, vender man seg heller mot et politisk og etisk syn for det å bry seg om andre på et globalt nivå. Rettferdiggjøring og ansvarliggjøring overfor den andre, er i den kritiske tilnærmingen et fotfeste. Dersom man også sammenligner den individuelle rollen, vil den kritiske tilnærmingen innebære at alle mennesker er en del av problemet og løsningen. Alle mennesker kan tenke og reflektere over sitt ståsted og posisjon, og på denne måten bidra til utvikling (Andreotti, 2006, s.49).

Andreotti understreker med sin artikkel viktigheten av global medborgerskapsundervisning. Hun retter søkelyset på hvordan den globale medborgerskapsundervisningen burde gå for seg i skolen, slik at elevene best mulig kan forstå globale problemstillinger. Dette er sammenfallende med det Peters (2022) hevder. Han skriver om lærerens rolle knyttet til global medborgerskapsundervisning. Peters hevder at undervisning i globalt medborgerskap handler om å hjelpe elevene til å fragmentere. Å fragmentere betyr å forstå de ulike delene av de fortellingene og sannhetene som munner ut fra nasjonalstatens utdanning og media (Peters, 2022, s.20).

Faren med en slik type undervisning i skolen, er at hvis den svikter, kan det føre en tilnærming der elevene skaper antakelser om virkeligheten. Resultatet kan dermed være at elevene reproducerer maktforhold (Andreotti, 2006, s.49). Peters (2022) peker på at globale hendelser som terror, klimaendringer og pandemier kan være en stor påkjenning for elevene. Dermed kan undervisning i globalt medborgerskap skape elever som opplever avmakt. Resultatet kan bli at elevene blir passive i undervisningen (Peters, 2022, s.13). Andreotti sier tilsvarende at en utfordring særlig knyttet til den kritisk tilnærmede delen vil være at elever kan føle på skyld og hjelpeløshet (Andreotti, 2006, s.48).

### 3.5 Kritisk tenkning

Ifølge Scheie et al. henger kritisk tenkning og bærekraftskompetanse tett sammen som tematikk, og bør derfor kombineres i undervisningen (Scheie et al., 2022a). Kritisk tenkning forstås som en grunnleggende og avgjørende ferdighet for å kunne leve og delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Scheie et al., 2022b). Jeg velger å benytte meg av Facione (1990), som oppsummerer at elevene trenger flere faser for å tilegne seg kritisk tenkning. Dette innebærer at elevene må tolke og analysere gitt informasjon, forså å evaluere innholdet før de avslutningsvis kan formulere en konklusjon (Facione, 1990, s.3). Røthing definerer begrepet som en sentral faktor for utvikling av kunnskap. Sammen med etisk bevissthet skal kritisk tenkning bidra at elever kan utvikle god dømmekraft. Røthing presiserer spesielt at kritisk tenkning skal være mer enn bare «kildekritikk». Kildekritikk settes her i hermetegn, fordi elevene skal bevisstgjøres om tematikken rundt kildebruk og kunnskapsproduksjon. Elevene skal kunne skille mellom hvilke antakelser som er virkelige falske, legitime eller ulegitimert (Røthing, 2020, s.25).

Det er gjort flere studier knyttet til hvordan kritisk tenkning er sentralt for undervisning i bærekraftig utvikling. Ott (2019) viser for eksempel til Rickemanns studie i 2012, at kritisk tenkning ikke bør regnes som en nøkkelkompetanse i undervisning for bærekraftig utvikling. Begrunnelsen ligger i at kritisk tenkning inngår som en mer generell kompetanse som allerede er integrert i opplæringen (Ott, 2019, s.31). Kritisk tenkning er videre ikke noe man kan unngå i undervisningen.

I litteraturen om UBU, assosieres kritisk tenkning ifølge Ott, til bestemte tenkeferdigheter som sammenfaller med den amerikanske delphistudien (Ott, 2019, s.32). Konklusjonen i delphistudien var at man kunne karakterisere kritisk tenkning gjennom seks nøkkelferdigheter; tolkning, analyse, vurdering, slutning, forklaring og selvregulering (Ott, 2019, s.32). Ott viser også til Hasslöfs, Lundegård og Malmberg, som i 2016 knyttet kritisk tenkning til to ulike epistemologiske ståsteder. Gjennom lærerintervjuer om kompetanser som skolen skulle belære, kom kritisk tenkning frem som et kjernepunkt. På den ene siden knyttet lærerne kritisk tenkning til anvendelser i forhold til faktakunnskap. Dette ville innebære rasjonell, vitenskapelig retorikk og dypforståelse. På den andre siden viste de til at kunnskap kan være kompleks, ufullstendig og verdiladet (Ott, 2019 s.33).

Utifra det som er skrevet tidligere om kritisk tenkning, ønsker jeg i denne masteroppgaven å operasjonalisere begrepet med utgangspunkt i Røthing (2020); Røthing presiserer at



bærekraftig utvikling for det første skal bidra til utvikling av god dømmekraft. Likedan understreker Røthing at kritisk tenkning ikke bare skal omhandle det å være kritisk til kilder, men bevisstgjøres rundt kildebruk og kunnskapsproduksjon (Røthing, 2020, s.25).

### 3.6 Handlingskompetanse

Hilsen & Tønder (2013) tar utgangspunkt i NOU 1991:4 for å forklare begrepet handlingskompetanse. Begrepet kan defineres som ferdigheter, holdninger og kunnskaper som er hensiktsmessige for å imøtekomme en utfordring eller en oppgave (Hilsen & Tønder, 2013, s.1). Handlingskompetanse kan utfra denne definisjonen forstås i tre underkategorier 1) *Læringskompetanse*, 2) *Faglig kompetanse* og 3) *Sosial kompetanse*. Læringskompetansen handler om at man klarer å skaffe seg ny kunnskap. En faglig kompetanse vil omhandle innsikt i spesifikke temaer eller enkelte fag. Den sosiale kompetansen handler om hvordan man evner å samarbeide med andre, imøtekommer konflikter og arbeider med mellommenneskelige forhold. Denne forståelsen av begrepet handlingskompetanse vektlegger viktigheten av at handlingskompetanse utvikles i et læringsmiljø. Dette læringsmiljøet består av både faglige og sosiale utfordringer, og kompetansen blir utviklet mellom teori og praksis (Hilsen & Tønder, 2013, s.1).

FNs delmål 4.7 konstaterer at alle elever og studenter skal utvikle kompetanse til å fremme bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap (FN, 2023). Handlingskompetanse blir slik sett aktualisert, ikke bare nasjonalt, men også internasjonalt. Dette gjør til at det stilles nye krav til undervisningspraksisen (Klein, 2020b). Judith Klien operasjonaliserer handlingskompetanse til hvordan man kan skape en mer bærekraftig verden, og viser til betydningen av å utvikle en didaktikk som fremmer handlingskompetanse i skolen. Særlig peker Klein på at skolen skal legge til rette for at det utvikles handlingskompetanse hos elevene. Forslagene må komme fra elevene selv. Hun sier at handlingskompetanse i en formell utdanningssektor bør forstås som noe progressivt. Elevene skal utvikle handlingskompetanse overtid. Dette skal sees i tråd med at elevene myndiggjøres. Klein hevder at målet er at elevene gjennom myndiggjøring skal utvikle eierskap til å forstå følgene av handlingene de selv gjør (Klein, 2020b).

## 4.0 Metode

Hensikten med metodekapitlet vil være å gi innsikt i hvilket forskningsdesign og forskningsmetode som passer for å belyse min problemstilling; *Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?* For å best mulig kunne besvare min problemstilling, ble det innhentet data gjennom kvalitative intervjuer. Jeg ønsker å legitimere studien min gjennom nøyaktige og reflekterte vurderinger som kan forklare mine valg. En viktig del av forskningen innebærer også validiteten av forskningen. Samtidig skal jeg kunne legge opp til at leseren kan vurdere relabiliteten knyttet til forskningen jeg har gjort. Mot slutten vil jeg også drøfte i hvor stor grad oppgaven min kan sies å være generaliserbar og overførbar. Avslutningsvis vil jeg trekke frem etiske vurderinger som er gjennomført.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk posisjon

Min studie er først og fremst forankret i en hermeneutisk tilnærming. Bakgrunnen for mitt valg av denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen, er at min studie har som intensjon i å forstå læreres tanker og meninger. Dette legger grunnlaget i studien for å fortolke hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. Hensikten med en hermeneutisk tilnærming vil være at man skal forstå meningsperspektivet til de som uttrykker seg gjennom muntlig eller skriftlige ytringer (Postholm & Jacobsen, 2018, s.163). I denne masteroppgaven vil en hermeneutisk tilnærming synliggjøres ved at informantene deler sine meninger og forståelser knyttet til UBU. Dette fordi datainnsamlingen i min oppgave fremtrer gjennom muntlige ytringer.

Tankene og refleksjonene lærerne deler, kan ha kommet fra deres fortolking og forståelser av tekster som lærebøker og læreplaner. Edgren et al. (2021) påpeker at når man skal skrive en masteroppgave hvor tolkning av resultat er involvert, vil man alltid mer eller mindre bevisst forholde seg til hermeneutiske strategier (Edgren et al., 2021). Fra informantenes side omhandler dette tolkninger de gjør av undervisning, undervisningsmateriale, begreper og læreplaner. Tolkningsarbeidet hos meg innebærer å forstå informantene og deres svar, samt trekke frem og drøfte deres perspektiver og refleksjoner.

## 4.2 Valg av metode; Kvalitativ metode

Da jeg vurderte best egnet metode til min forskning, var det for min del en kvalitativ tilnærming som jeg ønsket å benytte. For å få mulig svar på problemstillingen, ville det være nødvendig å gå i dybden. Jeg synes at semistrukturerte-intervju skaper en sterk tilknytning til forskningen, da jeg er en aktiv deltaker i den. Gjennom samtale med lærere, føler jeg at jeg får dybde i forskningen. Jeg ser ansiktsuttrykk, engasjement, hører stemmer og ser artikulasjonsuttrykk hos intervjuobjektene. Dette ville ikke vært mulig om jeg benyttet meg enten av en litterær analyse eller kvantitativ tilnærming. Som Dalland (2020) påpeker, kan en intervjuform øke sannsynligheten for å skape større helhetsforståelse i forskningen. Dette er fordi jeg som forsker ser fenomenet innenfra og erkjenner påvirkning og delaktighet (Dalland, 2020, s.55).

Postholm og Jacobsen sier at forskning har som hovedmål å løfte frem kunnskap som er gyldige for flere enn bare en selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s.15). Kvalitative metoder kjennetegnes ved at datainnsamling om virkeligheten innhentes ved ord og språk.

Virkeligheten fremstilles i form av tekster. Dette kan være at man skriver ned det folk tenker, eller skriver ned det man selv observerer (Postholm & Jacobsen, 2018 s.89). Ifølge Tjora vil en kvalitativ metode, i motsetning til en kvantitativ metode, fremme andre aspekter ved forskningsfenomenet. Dette kan skje gjennom å stille utdypende spørsmål, eller stille spørsmålene annerledes for å grave frem forståelse (Tjora, 2021, s.35-36).

Jeg kunne også benyttet meg av en kvantitativ metode, for eksempel gjennom spørreskjemaer med ferdige nedsatte spørsmål. Denne tilnærmingen kunne gitt meg et større antall lærerperspektiver, noe som kunne løftet frem anledningen til å generalisere. Ulempen er at empirien ville vært begrenset fordi min evne til å utforme spørsmål omkring tematikken ville satt en ramme for de deltakende. I et semistrukturert intervju kan jeg heller i samspill med lærerne konstruere kunnskap.

### 4.2.1 Utforming av intervjuguide

Hovedfokuset mitt i forskningen er å få større innsikt og forståelse for hvordan UBU på mellomtrinnet kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. Denne forståelsen gir meg et utgangspunkt for fortolkning av min problemstilling. Problemstillingen i seg selv kan ikke forstås som et direkte spørsmål om lærerens tanker og praksis. Imidlertid belyses

lærernes tanker og praksiser av underspørsmålene som utgjør intervjuguiden. Dermed mener jeg at en kvalitativ metode kan danne et grunnlag for å undersøke problemstillingen.

Underveis i arbeidet med å ferdigstille en intervjuguide, ble det tydelig at det var lurt å dele intervjuet opp i ulike hovedkategorier. Dette ga bedre oversikt både for meg som forsker, men også intervjuobjektene i samtalen vi hadde. Følgende kategorier ble til; (1) *Innledning og begrepsavklaring*, (2) *Metode og gjennomføring*, (3) *Lærernes refleksjoner* og (4) *Oppsummering*. Disse kategoriene ble operasjonalisert i intervjuguiden, se vedlegg 1.

Kategoriene gir et utgangspunkt for samtalen, men definerer den ikke. Fordelen med det semistrukturerte intervjuet vil være å kunne grave dypere ved for eksempel å stille oppfølgingsspørsmål underveis (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Intensjonen med å kategorisere på denne måten, er å få en naturlig fremdrift gjennom intervjuene. Dette kan skapes med at informantene får en innledende start og blir kjent med settingen. Her dannes det en grunnmur man kan bygge på. Videre velger jeg å la lærerne snakke *om* egen metodikk og gjennomføring, *før* de skal reflektere over egen praksis. Denne rekkefølgen kan gjøre det lettere å sette ord på tankene. Slik blir tematikken gradvis spisset mot min problemstilling og det jeg som forsker ønsker å finne svar på. I etterkant av intervjuene vil jeg si at dette fungerte godt, og det ble naturlige overganger. Jeg benyttet samme intervjuguide hos samtlige informanter. Oppfølgingsspørsmålene ble naturligvis tilpasset basert på hva informantene svarte. For hver gang vi var ferdig med en hoveddel, tydeliggjorde jeg dette, slik at informantene var klar over overgang.

Første hovedkategori i intervjuguiden er *innledning og begrepsavklaring* hovedtematikk. Hovedintensjonen med intervju, er at det i relasjonen mellom forsker og intervjuobjekt skal produseres kunnskap (Dalland, 2020, s.66). Ved å stille innledningsspørsmål som; «Hvor lenge har du jobbet som lærer?», og «Kan du si noe om din utdanningsbakgrunn?», ønsker jeg gradvis å bygge en relasjon og et tillitsforhold til informanten, ved å erkjenne og respektere læreren. I første hoveddel ønsker jeg også å avklare begrepsforståelse hos lærerne. Jeg stiller slike type spørsmål for å få en generell forståelse av hvordan informantene oppfatter begrepene. Samtidig bringer spørsmålene tematikken som det faktisk forskes på nærmere. Dette kalles for et introduksjonsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.167).

«*Metodikk og undervisningspraksis*» er den andre hovedkategorien. I denne delen av intervjuet er intensjonen å få innsikt i hvordan lærerne underviser i bærekraft. Et spørsmål her kan være «Har du et eksempel på en metode du benytter i undervisningen om bærekraft?».

Intensjonen er å få konkrete svar om gjennomføring og metodikk hos informantene. Jeg fant det nyttig å ta i bruk noen inngående spørsmål som «Kan du si noe mer om det?», eller «Har du flere eksempler på dette?», dersom lærerne sa noe som jeg ikke oppfattet helt. Da denne hoveddelen var gjennomført, hadde jeg etablert et ståsted som man kunne bygge videre på; nemlig hvilke refleksjoner og tanker informantene hadde omkring det de selv har sagt.

Den tredje hovedkategorien, «*Dine refleksjoner*», er selve hoveddelen i intervjuet. I denne delen ønsket jeg at informantene skulle reflektere og utdype sine svar. Her prøver jeg å stille mer åpne spørsmål som gir rom for drøfting omkring erfaringer og tanker. Et spørsmål her kunne være «På hvilken måte kan arbeidet med bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning?» Denne delen av intervjuet tok uten tvil mest tid, og her ble det også benyttet flest oppfølgingsspørsmål. Å stille oppfølgingsspørsmål som «Finnes det andre fordeler eller ulemper, tror du?», finner jeg fordelaktig. Ved å benytte meg av oppfølgingsspørsmål, ønsker jeg å grave dypere i tanker og forklaringer som informantene legger frem. Jeg benyttet også andre type spørsmål som inngående spørsmål «Kan du utdype dette?» og spesifiserende spørsmål for å få mer presise beskrivelser. Et slik eksempel kan være «Hva legger du i et godt nivå?».

Den siste hovedkategorien er «*Avslutning*». Avslutningen skal legge føringer for at intervjuet lander på en stødig måte, samtidig som man kan oppsummere det som er blitt sagt og avklare eventuelle spørsmål som ikke er oppklart (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.81). I intervjuguiden la jeg avslutningsvis inn spørsmålene «Hva er det viktigste du vill oppsummert det vi har vært gjennom i dag?» og «Er det noe mer du ønsker å legge til, som ikke har kommet frem?». Hensikten med dette er oppsummere det som er sagt på en myk måte, samtidig som det gis rom for informantene til å trekke inn noe de selv ikke har fått sagt. Enten fordi det ikke har passet seg, eller fordi de har glemt av det. Etter intervjuene snakket jeg med samtlige informanter. Dette var for å oppklare intervjuet, samtidig som jeg ville forsikre meg om at informantene følte seg profesjonelt behandlet.

### 4.3 Beskrivelse av datainnsamling

#### 4.3.1 Utvalgsriterier

Da jeg skulle finne ut hvilke informanter som var aktuelle, spurte jeg meg selv hva er det jeg egentlig ønsker å finne ut av? Jeg ønsket å finne ut av hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. Jeg måtte oppsøke personer som har meninger, kunnskap,

holdninger og erfaringer som kunne være relevant for å besvare min problemstilling (Edgren et.al, 2021, s.131). Premissene jeg satte meg da var å få tak lærerne i jobb, og som enten underviser eller har undervist i faget. Samtidig la jeg vekt på at lærerne måtte jobbe på mellomtrinnet (5.10.trinn). Jeg satte ingen begrensninger på alder eller utdanningsbakgrunn. Dette begrunner jeg med at jeg ser på ulikheter i erfaring som en styrke i min forskning. Lærerne er ulike og har ulike oppfatninger. På denne måten kan jeg få ulike forståelser for hvordan lærerne reflekterer over egen praksis. For min del var det en stor glede at resultatet ble fem informanter med ulik alder, utdanningsbakgrunn og erfaringer.

#### 4.3.2 Datainnsamlingen

Da jeg fastsatte metoden gjennom en kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju, iverksatte jeg prosedyren med å samle inn data. I forkant av intervjuene utarbeidet jeg både en intervjuguide bestående av firehovedkategorier, et infoskriv om hva intervjuene gitt ut på, samt et samtykkeskjema hvor det stod informasjon om rettigheter knyttet til prosjektet. Lærere som jobbet i skolen, hadde enten gjennomført lignende intervjuer selv, eller vært informanter ved lignende anledninger. Likevel ville jeg forholde meg profesjonell og gi de tilstrekkelig med informasjon. Alt som innebar personvern er godt ivaretatt, og det er ikke mulig å gjenkjenne informantene på noen som helst måte.

Infoskrivet og intervjuguide var også viktig for å få godkjenning fra SIKT (tidligere kjent som NSD), og dette ble godkjent rett før semesterstart. Verving av informanter tok utgangspunkt i at jeg kontaktet skoler i håp om at det var interesse for å kunne delta i forskningen min. Jeg har vært heldig og skaffet meg fem informanter. Kontakten ble gjennomført på mail og samtykkeskjema ble tatt med på intervjuet hvor informantene skrev under. Det første intervjuet ble gjennomført i august 2023, mens det siste fant sted i oktober 2023.

Intervjuene ble utført enkeltvis, der informantene syntes det passet best. Dette førte til at intervjuene ble gjort på skoler og bibliotek. Hvert av intervjuene ble gjennomført ved å stille de planlagte spørsmålene. I snitt tok et intervju ca. 45 minutter. Det dukket opp behov for tilpasning og ulike oppfølgingsspørsmål mellom intervjuene. Informantene naturligvis svarte ulikt. Hvert av intervjuene ble tatt opp med appen «diktafon», hvor samtalene ble lastet opp til en nettsky knyttet til Nettskjema. Intervjuene ble så transkribert, og lydfilene ble umiddelbart slettet.

Det er fem lærere som legger grunnlag for empirien i min masteroppgave. Informantene er lærere som per dags dato jobber i skolen. De har enten undervist i samfunnsfag, eller så underviser de per dags dato. Fire av informantene har jobbet og vært etablert i skolen i en god stund. en av informantene har nylig begynt læreryrket. Grunnet fagkrets og en kortstokk som skal gå opp for hver skole, er det ikke alle av informantene som underviser i samfunnsfag dette undervisningsåret. Alle informantene er knyttet til skoler i Innlandet, men med geografisk variasjon innad i fylkeskommunen. Jeg presenterer under en tabell som gir en oversikt over lærerne, hvor fiktive navn tas i bruk.

Pseudonym	Erfaring	Utdanning	Trinn	Undervisningsfag (i år)
<b>Jani</b>	24år	Adjunkt med opprykk	Mellomtrinnet	Matematikk, KRLE, gym, kunst og håndverk
<b>Lise</b>	8år	Lektor	Ungdomsskole	Samfunnsfag, KRLE og Norsk
<b>Pernille</b>	31år	Adjunkt med opprykk	Mellomtrinnet	Engelsk, norsk og naturfag
<b>Fredrik</b>	Nyutdanna	Lektor	Mellomtrinnet	Samfunnsfag, kroppsøving, Engelsk
<b>Vegard</b>	14år	Adjunkt med opprykk	Ungdomsskole	Samfunnsfag, Engelsk, Kroppsøving

**Figur 5.:** Oversikt over informanter, erfaring, fag og skole.

Å gjennomføre selve intervjuene var interessant og lærerikt. Informantene gjorde seg svært lett tilgjengelige. I etterkant ser jeg at det kunne vært lurt og hatt noe utvidet tid på intervjuene. Tidsbegrensing var kanskje det jeg opplevde som mest utfordrende. Det teknologiske var stort sett på plass, med unntak av ett intervju hvor mobilen min plutselig skrudde seg av. Under et av intervjuene kom det også elever inn og banket på, noe som forstyrret samtalen. Likevel fikk informanten sagt det vedkommende ønsket, og det ble ingen problem ut av situasjonen.

#### 4.4 Dataanalyse

For å analysere datamateriale, benytter jeg meg av en prosess *på fire trinn*, beskrevet av Christoffersen og Johannessen (2012). Denne fremgangsmåten for å analysere data kan

forstås i tråd med tematisk analyse. En tematisk analyse er en fleksibel metode for å analysere, fordi det innebærer å identifisere, analysere og synliggjøre mønster i et datamateriale. Mønstrene som kommer frem utformes videre til ulike temaer. Hovedmålet er å forsøke å identifisere ulike temaer som kan beskrive det essensielle innholdet i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.77-78). Dette kommer frem i måten jeg har kodet og kategorisert datamaterialet.

*Først* benyttet jeg meg av lyttefunksjonen på nettskjema for å analysere datamaterialet. Under lyttingen transkriberte jeg intervjuene ordrett. Når det skal sies fjernet jeg sensitiv informasjon som dukket opp. Dette kunne være navn på personer eller sted. Under transkriberingen noterte jeg meg alle lyder som «ehh, ahh», selv om dette sjeldent er nødvendig. Likevel ser jeg en fordel med dette i form av forståelse. Ved å inkludere alle ord og lyder i den transkriberte teksten, kan jeg forstå intervjuet lettere. Ord og lyder som latter, «ehh» og lignende kan være kontekstuell informasjon som kan være relevant for fortolkningen av utsagn (Gleiss & Sæther, 2021, s.98). Etter transkriberingen ble opptakene slettet. Når alle intervjuene var ferdigtranskribert, leste jeg flere ganger over intervjuene og laget et sammendrag for hvert av intervjuene.

*Det andre trinnet* omhandler koding og kategorisering, som er en organiseringsprosess hvor mengden data reduseres. Det som blir gjenværende står dermed frem som de mest meningsbærende, hvilket gjør analyse av materialet enklere (Edgren et.al., 2021, s.174). Denne delen siler ut det som er viktig for å kunne besvare min problemstilling. Metoden for å gjøre dette, er ved å systematisk gå gjennom materialet og identifisere tematikker som jeg mener kan gi utgangspunkt for svar på problemstillingen. Første analysemetode som ble tatt i bruk etter transkriberingen, var fargekoding. Med utgangspunkt i sammendragene og oversiktsskjemaet, lagde jeg fire kategorier; 'Bærekraft, handlingskompetanse, kritisk



tenkning og medborgerskap ‘. Jeg delte kategoriene i ulike farger. Dette gjorde det lettere for meg å finne igjen kategoriene i funn og diskusjonskapittelet.

Koder	Sitat fra informant	Kommentar
Bærekraftig utvikling Kritisk tenkning Handlingskompetanse Medborgerskap	Vi har jo forsøkt å ha 30days challenge blant annet, hvor de har spist mindre kjøtt, der det blir stilt krav til dokumentasjon underveis. Da ser vi jo at noen får det til, også har vi bedt de reflektere litt i etterkant om hvordan det har gått, og om det vil påvirke dem siden. Men jeg er litt redd for dette, fordi elevene synes det er kult der og da, også endrer de seg litt og er tilbake til der de var først. Da har det vært fokus på mindre kjøttspising, og at vi lager og dokumenterer valg de har gjort. Vi har også hatt andre lignende valg, som å sykle til trening, mindre avhengig av skyss, handle mer klær osv... Fungerte bra der og da, men jeg er usikker på om dette vil sitte igjen. Det er en bevissthet der hos elevene om hva som er rett, men om de er villige til å handle deretter er en annen sak.	30days challenge er et bærekraftig tiltak  Spiser mindre kjøtt bevisst, og dokumenterer, grunnlag for kritisk tenkning og handlingskompetanse  Her må de tenke kritisk og reflektere over egne valg  Dette legger igjen grunnlag for handlingskompetanse og å kunne begrunne valg. De må stille seg kritiske til sine valg og det de vil – de må bruke handlingskompetansen  Denne bevisstheten handler om hvordan mennesker ønsker å handle, og hvilke utfall dette kan få for verden og kloden.

Figur 6.: Utdrag fra hvordan jeg fargekodet svarene fra informantene.

Etter fargekodingen, skisserte jeg et skjema som ga meg oversikt over hva de ulike informantene sa. En kodingsmetode jeg benyttet meg av, var å lage et overblikkskjema for hånd, hvor jeg dannet kategorier i venstre kolonne listet jeg opp informantene. I høyre kolonnene skrev jeg ned stikkordsform av svarene som passet under kategoriene. På denne måten gikk jeg fra fragment til funn. Dette er et utdrag av skjemaet jeg lagde:

Intervju-objekt	Alder Bakgrunn	Bærekraft	KRITISK TENKNING	Handlingskompetanse	METODE	BU → Hverdaglig bruk	BU → Kritisk Tenkning	Hverdaglig ENGASJEMENT	Global Medisom
Intervju 1: Lise	8 år Adjunkt Allmennfag	Forvalte og forbruke ressurs v. høy, samtidig som man involverer ressurser til de etter, hvordan bruke den	Være skeptiske og se ting fra flere sider. F.eks. lokale-kritisk	Ferdigheter for å kunne handle godt	Digitale ressurser. Gr. arb ved å sammenligne lunde → løsut på FNs bærekraftsoppgaver	Fremmes ved å jobbe med hendelser, årsaker, virkning lokal/globalt kritisk tenkning	Uka i jobben med gitt metode hvor refleksjon stilt hvorfor, hvordan	Gjøre ting virkelighetsnært og relevante	Ting man gjør påvirkes andre → bevissthet tenkning! ↳ Handlingskompetanse
2. Kanskje sammenheng	24 år Adjunkt Allmenn	forvalte side at den totale belastningen ikke økes og for oss og de etter	Innsikt for å kunne angripe problem. for ulike innfallsvinkler	Summen av de erfaringene som gir deg kompetanse til handlinger der skal gjøre.	Ug. p. i digitale ressurser. + innhentning av eksterne instanser + tverrfaglig	oppgaver som krever kritisk tenkning	Etablerte sammenhenger som blir stilt på prøve - Miljø, klima - Ny kunnskap.	Si kunnskap bli oppmuntret, tørre å være sårbar - gode miljø hvor du kan si i/ytre seg	Jegne ser bak - jeg skal bare - hver enkelt bør tenke at 'jig's kan gjøre en forskjell
3. Pernille	31 år Allmenn-utd. Alle fag	Ta vare på jorda slik at de som kommer etter kan ha utbytte av kloden slik	Se ting fra flere vinkler, være vitende	Ferdigheter til å løse en problem. både faglig/sosialt - Handlingsrommet må være der	Tverrfaglig Rørale og felt/nær miljø - Prosjekt til fremstilling	Hvordan skolen + lære som hjalp fremstår → fremme bærekraft og helhetlig forståelse	- Bevisstgjøring på eget forbruke - Stronge tiltak	Gjøre det virkelighetsnært - hvilke lokale samfunn/områder	Kjennskap til hvordan andre har det og hvordan, våre handlinger påvirker

Figur 7.: Utsnitt av hvordan jeg sammenlignet funn fra informantene.

Jeg ønsker å påpeke at arbeidet med å kode og kategorisere materialet på ingen som helst måte kan fullstendig erstatte tolkningsprosessen av materialet. Samtidig så utgjør det en viktig del av tolkningen, og kan derfor heller ikke adskilles helt.

I prosessen med å kode forskningsmaterialet, er det to ulike tilnærminger man kan skape kodingen på. Induktiv og deduktiv koding (Gleiss & Sæther, 2021, s.171). En *induktiv* koding vil ligge tett på datamaterialet som er innsamlet. Her utvikler forskeren kategorier eller koder med utgangspunkt i datamaterialet, uten bruk av forhåndsdefinerte koder. På den motsatte side er den *deduktive* tilnærmingen. Her dannes kodene eller kategoriene ut ifra en teoretisk tilnærming. I motsetning til en induktiv koding, er kategoriene her etablerte på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s.171). I noen tilfeller kombinerer forskere induktiv og deduktiv tilnærming. Dette kalles for *abduksjon*. En abduktiv tilnærming kan forekomme for eksempel ved at forskeren danner kategorier basert på datamaterialet. Samtidig kan forskeren bruke kategorier som har sitt utgangspunkt i forskning og teori (Gleiss & Sæther, 2021, s.171). Min oppgave er i størst grad rettet mot en deduktiv tilnærming. Dette kan for eksempel sees på ved måten jeg aktivt bruker kategorier fra intervjuguiden i resultat og drøftingskapittelet.

*Det tredje trinnet* handler om å skape mening av koding og kategorisering. For å skape meningsinnhold av kodingen og kategoriseringen av materialet, må man som forsker abstrahere dette meningsinnholdet. Dette kan forstås som *kondensering*. Gjennom systematisering av koder og kategorier, vil forskeren få hjelp til å sammenligne tanker, holdninger, sitater og refleksjoner fra informantene (Christoffersen & Johannsen, 2012, s.104). Ifølge Christoffersen & Johannsen (2012), vil det her etableres mer abstrakte kategorier enn de opprinnelige kodene. Resultatet av kondenseringen vil være at det skapes en tydeligere tekst. Her vil det bli valgt ut sitater som gir grunnlag for å forstå det informantene svarer i intervjuene.

*Avslutningsvis* i datanalysen, som trinn nummer fire, sammenfatter jeg funnene. Ifølge Christoffersen & Johannsen (2012), er hensikten med en sammenfatning, å se sammenhenger i materiale som ved første øyekast ikke er lett synlige (Christoffersen & Johannsen, 2012, s.105). Hensikten er altså å utforme nye begreper og beskrivelser med materialet som grunnlag. I sammenfatningen skjer det en type kvalitetssjekk på det materiale som er analysert. Denne kvalitetssjekken foregår ved om man finner samsvar mellom den sammenfattende beskrivelsen, og det inntrykket som ble synliggjort av det opprinnelige materiale som var etablert før kodingen fant sted.

I min masteroppgave viser jeg for eksempel til at begrepet handlingskompetanse kan forstås ut ifra gitt teori. I analyse og drøftingsdelen kan man forstå begrepet på samme måte, gjennom måten informantene svarer på. Samtidig belyser også funnene nye aspekt ved begrepet, som viktigheten av holdning og handlingsrommet. Dette gjør til at man også kan få ny kunnskap som kan løfte kodene og kategoriene som først ble laget. Et annet eksempel kan være sammenhengen mellom kritisk tenkning og handlingskompetanse, som for meg var noe mer løsrevet. I løpet av diskusjonsdelen tydeliggjøres denne sammenhengen, ved at jeg ser hvordan begrepene er med på å utfylle hverandre.

#### 4.5 Forskningskvalitet

Gless & Sæther (2021) peker på viktigheten av at forskning til enhver tid er gjenstand for vurdering og tilbakemelding fra andre. Samtidig har jeg som forsker et særskilt ansvar for å vurdere og reflektere over kvaliteten på eget forskningsarbeid (Gleiss & Sæther, 2021, s.201). Under hele forskningen ønsker jeg å holde meg profesjonell. Selv om jeg tilstreber å være nøytral i søken etter å få et valid svar, vil det imidlertid ikke være mulig fordi vi har alltid med en bagasje med synspunkt og oppfatninger. Min fortolkning av materialet er også noe som vil påvirke resultatet. Likevel er man som forsker et verktøy for å frembringe kunnskap. Jeg vil etter beste evne forholde meg til svarene jeg har fått gjennom intervjuene. Det samme gjelder for analysering av resultatene. For å vurdere forskningskvaliteten, er det vanligste å ta utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet. Begrepene prøver å sette kriterier for hva som kjennetegner god forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s.201).

##### 4.5.1 Selvrefleksivitet

Jeg ønsker å gjøre forskningsprosessen min så transparent som mulig. Derfor ønsker jeg å avklare hvordan jeg forstår min rolle som forsker og min forståelse av dette forskningsprosjektet. Hensikten er at jeg ønsker å være åpen for å vurdere mine erfaringer, bakgrunn og perspektiver, og hvordan dette kan påvirke studien. I denne forskningen er jeg en ny forsker, men som har en viss grad av tilknytning til miljøet det forskers på. Jeg har en tilknytning til tematikken fordi jeg har jobbet på skole om emnet, men jeg har ikke jobbet fast. Som masterstudent valgte jeg å skrive om bærekraftig utvikling på bakgrunn av min interesse for emnet, samtidig som jeg finner tematikken svært dagsaktuell. Verden i dag preges av konflikter som skaper nød, sult og svik. I dag har vi en ressursfordeling som gjør til at noen

legger seg sultne, mens andre har mye mer enn det de trenger. Derfor synes jeg bærekraft er interessant. Dette gjør at jeg har en grunnleggende engasjerende holdning for tematikken. På en side kan dette være innvirkende, da mine holdninger indirekte kan prege forståelse og tolkning. På den andre siden finner jeg det svært gunstig å ha interesse og engasjement for et forskningsprosjekt.

I mitt forskningsprosjekt benytter jeg kvalitative intervju, hvor jeg oppfatter informasjonen innenfra fra informantene. Av denne grunn må jeg erkjenne og forstå at jeg har en påvirkning og delaktighet i studien (Dalland, 2020, s.55). Som student og lærervikar har jeg en bakgrunn som påvirker. Samtidig ved å ha lært om og arbeidet med tematikken, legger dette et grunnlag for å utvikle kunnskap om fenomenet i studien. Dette kan begrunnes med at jeg for eksempel kan forstå begreper og metoder informantene presenterer. Dette kan gjøre til at jeg på en enklere måte kan sette meg inn i deres livsverden. Imidlertid kan en utfordring med å vandre i kjent miljø, være at jeg forveksler informasjon, som mine erfaringer og forståelser, med informantene. Jeg er også en ny forsker med lite erfaring til tidligere forskning. Dette er også noe jeg ønsker å bære bevisst på.

Informantene i denne masteroppgaven vet om at jeg studerer til å bli lærer. På grunnlag av informasjonsskrivet vet de også at jeg har samfunnsfag som masterfag. Dette kan ha medført til at informantene har antakelser om mine forkunnskaper og meninger. Dette kan ha ført til at informantene kan ha svart på en måte som var mindre utfyllende enn om de ikke visste det. Ved to av intervjuene kom det frem at jeg jobbet som lærervikar. Måten dette kan ha påvirket på, kan ha vært at informantene på et vis søkte bekreftelse ved å si «Det vet du jo», eller «Du som er student og jobber som vikar er jo kjent med dette». I denne anledningen var jeg ikke noe annet enn en forsker, og min oppgave var å føre samtalen slik at informantene selv kunne svare. Jeg skulle holde egne meninger utenfor samtidig som jeg lyttet kritisk og oppfattet det som informanten sa. Informantene visste at jeg er student og at de var informanter til oppgaven min. Derfor kan det også hende de ønsker å svare det som høres mest «riktig» ut, enn det som faktisk er den helt ærlige meningen. Dersom jeg hadde vært en annen forsker fra et annet miljø, kan det være noe usikkert om det hadde blitt andre svar.

Forståelsen jeg har for begrepene bærekraftig utvikling, handlingskompetanse og kritisk tenkning, er forankret både i teori og erfaringer fra å være student og vikar. På høyskolen har vi arbeidet med fagfornyelsen, og styringsdokumenter som det er forventet at lærerne i skolen skal bruke. På denne måten forsterkes mine antakelser om hva jeg forventer at informantene forstår begrepene. Dette er noe jeg ikke har søkt etter å hverken bekrefte eller avkrefte.

Hovedintensjonen min er å se hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse.

#### 4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet skal kvalitetssikre studien. Forskningen skal være pålitelig, og reliabilitet tar for seg kvaliteten på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s.202). Jeg ønsker videre å henvise til Gleiss og Sæthers to spørsmål, som kan vurdere reliabiliteten i et forskningsprosjekt; 1) *Hvilke faktorer kan påvirke måten datamaterialet er samlet inn på?* og 2) *Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?* Bak det første spørsmålet gjemmer det seg en antakelse om at forskeren bør være så objektiv som mulig. Personlige forhold, metode og gjennomføring kan være avledende faktorer. Bak det andre spørsmålet, handler det om hvorvidt forskningen er pålitelig. For at forskningen skal være pålitelig, foreligger det at dersom undersøkelsen blir gjort på nytt, skal det samme resultatet forekomme (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205).

Forskningen skal altså fremstå som uavhengig av relasjon mellom det som undersøkes og forskeren. Med henblikk til kvalitativ forskningsmetode, vil jeg si at å imøtekomme et slikt kriterium er utfordrende. Selv om jeg ønsker å være objektiv og nøytral, er ikke dette mulig fordi man velger selektivt ut spørsmål og emner som blir fortolket. Dette kommer frem i intervjuene, fordi jeg vil for eksempel alltid gjøre en tolkning på hva informantene svarer. Det er mulig at en annen person kan tolke svarene på en annen måte. Dette er noe som selvsagt svekker påliteligheten til en slik type undersøkelse. En annen svakhet som kan svekke reliabiliteten, kan være begrensningen av tiden. Tiden gikk veldig fort, og jeg tror samtlige av informantene kunne kommet med enda flere erfaringer, kunnskaper og meninger om tiden hadde vært tilstrekkelig nok.

Eksterne faktorer, eller ukontrollerbare variabler kan også svekke reliabiliteten i en forskning. Intervjuene ble gjennomført der informantene ønsket det. I to tilfeller ble intervjuene avbrutt for en mindre periode. Begge gangene skyldes det at det var støy utenfor rommet, og informanten måtte gå ut og sjekke ut årsaken til støyet. Dette skapte et unødvendig avbrekk, noe som kan ha gjort til at samtalen ble avsporet. Jeg noterer meg også at noen av informantene har hatt intervju om lignende tematikk. Utfordringen med dette kan være at informantene kan huske svarene sine fra sist, eller at de kan gå lei å svare på spørsmål som kan være gjentakende.

For å imidlertid styrke reliabiliteten til masteroppgaven, finner jeg det relevant å belyse det jeg har gjort for å sikre en objektiv og nøyaktig innsamling av datamateriale. I metodekapittelet har jeg skrevet så detaljert som mulig. Jeg har under hele forskningsprosjektet vært tydelig på å få frem den informasjonen som har kommet frem gjennom intervjuene. Derfor benyttet jeg meg av taleopptak. Med taleopptak kunne jeg ordrett transkribere det informantene har sagt. Dette er viktig for å skape trygghet rundt hvordan innsamling av data har blitt etablert. Jeg har også forklart og skildret intervjuguiden som en oppskrift, for å tydeliggjøre fremgangsmåte og hensikt med intervjuguiden.

#### 4.5.3 Validitet

Validitet innenfor en samfunnsvitenskapelig forskning, baserer seg på i hvor stor grad en metode er egnet til det studien er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Validitet kan forstås som gyldighet, og definerer kvaliteten på datamaterialet. Validitet definerer også kvaliteten på konklusjoner og fortolkninger som er gjort av forskeren. Man kan altså forstå validitet dit hen, hvor begrepet omhandler hvor godt de forskjellige delene av forskningsdesignet henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021, s.204). Man kan stille seg spørsmålene; Er valgt metode egnet for å kunne besvare gitt problemstilling? Er det sammenheng mellom forskerens fortolkninger og konklusjoner på datamaterialet? Og svarer forskeren på den gitte problemstillingen?

Kvale og Brinkmann (2015) peker på begrepet *kontinuerlig prosessvalidering*. Her understrekes det at validering er en prosess som gjennomsyrrer hele forskningen. Den kontinuerlige prosessvalideringen skjer ved alle fasene i et intervju, fra forberedelse til tematisering, til transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s.277). I min forskning kunne flere ulike metoder vært aktuelle. Dersom jeg hadde benyttet meg av observasjon som metode, kunne jeg i større grad fått en direkte tilgang til handlingene som ble utført av lærerne. Dette kunne kanskje gitt meg en annen forståelse enn det kvalitative intervju gjør. Samtidig vil kvalitative intervju bidra til å skaffe kunnskapsdeling om fenomen som direkte lar seg observere (Postholm & Jacobsen, 2018, s.231).

En utfordring knyttet til validiteten i mitt forskningsarbeid kan være mine erfaringer og forståelser som uerfaren forsker. Dette er noe jeg har prøvd å være bevisst på under hele forskningsarbeidet, men dette vil likevel ha en viss påvirkning. Siden jeg er relativt ny som forsker, kan dette føre til at jeg tar valg der en erfaren forsker ville gjort noe annet. Samtidig vet jeg at siden jeg er ny på området, har jeg satt meg ekstra godt inn i metoden i forkant. Jeg

har prøvd etter beste evne å lære mest mulig før intervjuene ble gjennomført. En annen mulig utfordring til validiteten kan være utvalget. Kravet var at alle informantene enten underviser eller *har* undervist i samfunnsfag. De informantene som underviser i faget dette året, vil kanskje lettere kunne svare og komme på eksempler fordi det ligger dem nærmere. Informanter som ikke har undervist i samfunnsfag i år må kanskje grave litt mer for å finne frem til svar de synes er passende.

Semistrukturerte intervju kan styrke validiteten til oppgaven min, fordi jeg tar utgangspunkt i lærernes forståelser og tanker omkring egen praksis. For meg er det interessant og nyttig å forstå hvordan informantene forstod og fattet begrepene kritisk tenkning, bærekraftig utvikling og handlingskompetanse. I analysedelen har jeg for eksempel latt alle sitatene stå uendret, slik at de som leser denne oppgaven selv kan avgjøre om jeg har fortolket riktig. For å videre styrke validiteten i oppgaven min, ble for eksempel intervjuguiden til samtlige sendt på samme tidspunkt. Hensikten med dette er at informantene i prinsippet hadde lik tid og mulighet til å forberede seg. Intervjuguiden fastsatte jeg fra første intervju, og det er tatt utgangspunkt i samme intervjuguiden for alle intervjuene. Imidlertid ble oppfølgingsspørsmålene naturligvis annerledes hvor det falt seg naturlig.

#### 4.7 Generaliserbarhet og overførbarhet

Til tross for fordelene som finnes ved kvalitativt semistrukturerte intervju, bør man være seg bevisst over de ulike svakhetene metoden bærer med seg. En av svakhetene kan være overførbarhet. Generalisering ifølge Gleiss & Sæther, viser til hvordan man kan generalisere et funn fra en kontekst til en annen kontekst (Gleiss & Sæther, 2021, s.207). Det handler altså om hvordan funn i min studie kan være gjeldende for andre, og hvorfor min er forskning relevant for andre.

I en kvalitativ studie, viser Postholm og Jacobsen til at overføring er knyttet til gjenkjennbarheten til det som er skrevet. Dette betegnes som naturalistisk generalisering. Leseren skal oppleve at det som leses kan knyttes til parallelle erfaringer, og at leseren opplever forskningsteksten som nyttig og relevant. Dette fordi forskningen kan fungere som en tanke og utviklingsredskap (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238). En måte å styrke den naturalistiske generaliseringen, kan være å skrive så detaljert som mulig. Da kan leser oppleve at han eller hun inviteres inn i forskningsprosessen. På denne måten kan man gjøre arbeidet



sitt transparent, fordi forskeren gjør forskningen overførbar til andre lignende situasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s.238).

Funnene i min forskning kan ikke generaliseres, fordi det er for lite dataomfang. Funnene som er gjort ved denne metodikken kan likevel gi innsikt og fortelle oss hvilke tanker og refleksjoner lærere har. Det er min fortolkning av funnene som danner grunnlag for resultat og funn. Mitt bidrag til forskningsfeltet omkring bærekraftig utvikling, forteller om tanker og refleksjoner lærere har om UBU. Dette gir grunnlag for å besvare min problemstilling. Det er feil å si at funnene vil være gyldige for alle lærere og skoler. Imidlertid er det flere likheter som også kommer frem mellom mine informanter. På grunnlag av dette er det mulig å tenke seg dit hen at flere deler samme tanker. Man kan forstå det dit hen at utvalget som gjøres i en kvalitativ undersøkelse ikke er representativ. Samtidig betyr ikke dette at utvalget ikke er hensiktsmessig. Bærekraftig utvikling i skolen er en svært aktuell tematikk, som mest sannsynlig vil være like, om ikke mer, aktuell i fremtiden. Derfor kan det være givende for andre å reflektere over funn gjort i denne forskningen.

#### 4.8 Etisk vurdering

Forskningsetikken er et område hvor vurderingen av forskningen tas opp mot samfunnets normer og verdier. Denne vurderingen innebærer alle sider ved forskningen; fra planlegging til hvordan metoder anvendes og tas i bruk. Meningen med forskning er å frembringe ny kunnskap og innsikt. Denne prosessen må ikke skje på bekostning av den enkeltes integritet og velferd (Dalland, 2020, s.168).

Som forsker bør man være reflektert over negative utfall som kan forekomme under intervju. I et intervju dannes det gjerne et asymmetrisk forhold mellom informant og forskeren. Det er forskeren som gjennom sine spørsmål styrer samtalen (Gleiss & Sæther, 2021, s.45). Derfor er det viktig at informantene føler seg respektert og verdsatt. Som intervjuer er det viktig å være oppmerksom på at spørsmål kan lede til mulige emosjonelle eller psykologiske konsekvenser som kan være sensitive for de deltakende. Et etisk prinsipp innenfor den kvalitative studier blir dermed velgjørenhet. Prinsippet om velgjørenhet omhandler at forskeren skal evaluere risiko for potensielle skader som deltakerne kan bli påført gjennom studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107).

Når man forsker, er det viktig å være bevisst på at det kan være et motstridende forhold. På den ene siden er ønsket om å erverve kunnskap. På den andre siden ligger det etiske hensyn



som skal ivaretas. I kvalitative undersøkelser kan forskere støte på etiske dilemmaer fordi man ønsker at informantene skal være dype og være informative. På denne måten kan man grave for mye, og på denne måten treffe sårbare punkter hos informantene. Bevissthet rundt dette kan gjøre forskere mer hensynsfulle og respektfulle (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107).

Å informere om samtykke er et viktig grunnprinsipp i all forskning. Informanten skal bli kjent med at deltakelse er frivillig, og er kjent med overordnede formål. Samtykket skal være dokumentert. Omfanget av forskningen, hvordan data samles inn (metodikk), hvor lenge personopplysninger lagres, og hvem som har tilgang til informasjonen, skal tydeliggjøres for den deltakende. Samtykket skal også være det som betegnes som utvetydig. Det innebærer at deltakerne må gi uttrykk for at de forstår informasjonen som gis. Det skal også informeres om at de har rett på å trekke seg uten negative konsekvenser (Gless & Sæther, 2021, s.44).

Jeg tar personvern på alvor, og sendte ut tidlig et informasjonsskriv som beskrev prosjektet til informantene jeg søkte ut til. I skrivet var det også en samtykkeerklæring som måtte signeres før intervjuene. Dette informasjonsskrivet ble gjennomgått før intervjuene med den enkelte informant. Da informantene signerte på samtykkeskjemaet, skrev de under på at de hadde forstått og samtykket til å delta i prosjektet. De samtykket også til at jeg kunne benytte meg av lydopptaket til forskningen. For å ivareta anonymiteten til informantene, var konfidensialitet og anonymisering svært viktig. Lydfilene som ble tatt opp ble sendt til en nettsky. Nettskyen krypterte versjoner med lagring som krever to-loggingssystem. Lydopptakene ble umiddelbart slettet da de var ferdigtranskriberte. Under intervjuene ble det nevnt navn, steder og annen sensitiv informasjon som jeg mener ikke har betydning for å besvare problemstillingen. Jeg har gitt informantene fiktive navn.

## 5.0 Analyse

Oppgaven min handler om *hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse*. Derfor har jeg undersøkt hvilke tanker og refleksjoner som ligger hos aktuelle lærere. I Kapittel 5 vil jeg ta tak i funnene og kople de opp mot hovedbegrepene for studien. Jeg kommer til å ta utgangspunkt i begrepene bærekraftig utvikling, kritisk tenkning og handlingskompetanse. Jeg vil i underkapitlene synliggjøre informantenes tanker, forståelser og refleksjoner omkring begrep, metode og praksis i undervisningen. I analysen har jeg vektlagt jeg mener er et mønster hos informantene. Samtidig viser jeg funn som jeg synes er unike.

### 5.1 Hvordan forstår lærerne bærekraftig utvikling

Gjennom intervjuene uttrykker lærerne en forståelse for bærekraftig utvikling som er i tråd med skolens styringsdokumenter. *Lise* forstår for eksempel bærekraftig utvikling i tråd med fagplanen. Hun sier hun er opptatt av at man skal «forvalte og forbruke ressursene, samtidig som man ivaretar ressursene til kommende generasjoner.» Det blir gjentatte ganger av informantene påpekt hvordan bærekraftig utvikling skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å *ivareta jorden*, slik at de som kommer etter har en klode de kan ta i bruk på samme måte. Klimatematikken er en rød tråd i flere klasserom. Mye likt som *Lise*, kommer også andre informanter med svar som synliggjør tanke om hva bærekraftig utvikling er.

**Pernille:** «Det forstår jeg som å ta vare på jorden slik at de som kommer etter oss har en klode som de kan ha utbytte av som ikke er ødelagt, og at vi tar vare på ressursene våre og ikke ødelegger dem.»

**Fredrik:** «Bærekraftig utvikling for meg, handler om å forstå de store trekkene i samfunnet slik at vi kan håndtere klimaspørsmål og ivareta fremtidige generasjoner. Vi må forvalte på en måte som gir oss de nødvendighetene vi trenger, men vi kan ikke bruke det opp. Samtidig må vi være bevisste på hvordan dette påvirker naturen og klimaet.»

**Vegard:** «Med bærekraftig utvikling tenker jeg at vi skal klare å opprettholde balansen i samfunnet og naturen, som gjør til at vi kan leve slik vi gjør på lang sikt.»

Bærekraftig utvikling er med utgangspunkt i disse informantene fremtidsrettet. Disse tre svarene er nært knyttet til at bærekraftig utvikling handler om å forvalte og forbruke

ressursene for å ivareta kloden. Samtidig kaster de et lys på en tosidig bruk av ressursene for å dekke nødvendige behov. Baksiden innebærer at klima og natur ødelegges. Dette vil gå på bekostning av fremtidige generasjoner. Som et resultat må elever bevisstgjøres på hvordan forbruk ødelegger klima og natur. På den annen siden ønsker de å belyse hvordan man kan ivareta natur og klima selv om man forbruker.

Dersom man ser nærmere på sitatene, kan vi se at lærerne forklarer på ulike måter. *Pernille* svarer at vi må ta vare på kloden for å ivareta menneskene som kommer etter. *Fredrik* utdyper noe mer når han viser til at man også må ivareta klimaet for å ta vare på kloden. Han tydeliggjør at elevene må forstå sammenhengen mellom forbruk, samfunn og miljø. *Vegard* trekker frem ordet «balanse». Han setter dermed et konkret ord på hvordan man skal forholde seg til forbruk med tanke på mennesket, ressurser og miljø. «Uten balanse vil det ikke være mulig å være bærekraftig», er det han følger opp med i etterkant.

#### 5.1.1 Hvordan kommer dimensjonene av bærekraftig utvikling til uttrykk?

Gjennom datamaterialet kommer det frem hos informantene at bærekraftig utvikling fremmes ved å vektlegge en miljømessig dimensjon i klasserommene. De fleste av informantene trekker inn klimasituasjoner både som innhold og utgangspunkt for arbeidsmetode. For eksempel peker flere av informantene på viktigheten av virkelighetsnær undervisning, hvor de ser på hvordan klimaet i lokalområdet preges av økt klimaendring. Andre legger opp til diskusjoner og arbeidsmetoder som omhandler miljø og klima, som for eksempel å ha en 30 days-challenge. Flere av informantene viser til eksempel med matforbruk, økt temperatur og naturskader når de skal vise til eksempler i UBU. Da lærerne skulle forklare hvordan de forstår begrepet bærekraftig utvikling, nevnte de fleste begrepene «ressurser» og «naturen». Dette kan sees i sitatene i kapittel 5.1, s.50. Klimatematikken kan, som tidligere nevnt, forstås som en rød tråd i undervisningen hos de fleste av informantene. At den miljømessige dimensjonen utfylles godt, er noe to av informantene viser at de er bevisste på.

**Lise:** «Jeg må være ærlig å si at vi bevisstgjør nok den miljømessige dimensjonen mest. Vi kommer innom sosial og økonomiske dimensjoner, f.eks. når vi sammenligner land i forhold til fattigdom og økonomiske forskjeller. Men om vi bevisstgjør dette tydelig nok vet jeg ikke. Det er nok miljø og det grønne fokuset som vektlegges mest.»

**Fredrik:** «Jeg vektlegger nok miljø mest i undervisningen i bærekraftig utvikling. Det er det som er mest nærliggende og kanskje lettest å ta opp. Men jeg ser det, at for å virkelig oppfylle forståelsen rundt bærekraftig utvikling, må vi bevisstgjøre elevene på kultur og økonomi og sammenhengen til miljø. Men utfordringen er tidsbegrensning, vi skal liksom rekke alt også.»

Både *Lise* og *Fredrik* er bevisste rundt mangelen på å ha en undervisning som støtter hele omfanget av bærekraftig utvikling. En utfordring hos *Fredrik* var tidsressursen, og dermed blir det snakk om prioriteringer av innhold. *Lise* snakker om sammenligning av land. Her blir økonomiske forskjeller og sosiale forhold i uttrykk av fattigdom belyst i klassen. Sosiale og økonomiske ulikheter er noe av det FNs bærekraftsmål skal bekjempe. Å bevisstgjøre dette i undervisningen vil sammenfalle med en økonomisk og sosial dimensjon (FN, 2023).

*Jani* skiller seg fra de andre informantene. Han har som hovedmål å bevisstgjøre elevene på å forstå den økonomiske veksten i sammenheng med bærekraftig utvikling. *Jani* aktualiserer den økonomiske dimensjonen da han svarte på hvordan han forstår bærekraftig utvikling.

«Når det gjelder bærekraftig utvikling, tenker jeg at elevene må få innsikt i, og på en måte få så stort erfaringsgrunnlag, slik at de kan forstå at økonomisk vekst per nå er i konflikt med bærekraftig utvikling. Det er ofte vi ser at vi ønsker vekst i BNP hvert år, ønsker av materiell vekst, inntjening og utvikling. Elevene må se at det er ikke sikkert dette henger i hop og går opp.»

Slik jeg forstår *Jani*, kan man knytte miljø og sosiale forhold til en slik økonomisk forståelse. Han viser til at vekst i BNP, og ønsker å fremme at materiell vekst kolliderer med bærekraftig utvikling. Han påpeker at elevene må forstå at dette går på bekostning av naturressurser og klima. Samtidig sier han at vi har store sosiale ulikheter som økes av denne grunn.

## **5.2 Hvordan forstår lærerne kritisk tenkning**

Gjennomgående i mitt forskningsmateriale er at UBU skal gi grunnlag for å se sammenhenger og tenke kritisk. Samtlige av informantene svarer at kritisk tenkning er en viktig faktor i arbeidet med å fremme bærekraftig utvikling og handlingskompetanse. I samsvar med fagplan, svarer flere av informantene at kritisk tenkning er et verktøy for UBU. Flere av informantene formulerer at skolen skal gi elevene ferdigheter og handlingskompetanse til problemløsning. Gjennom intervjuene fremstår det som at lærerne arbeider med metoder og

innhold for å imøtekomme kravene til bærekraftig utvikling. Dette skjer gjennom å skape aktive medborgere med handlingskompetanse. Eksempel på handlingskompetanse kan være at elevene evner å stille seg kritiske til det de serveres på for eksempel nettet. Elevene skal lære å se ulike perspektiver og sammenhenger, årsaker og konsekvenser.

«De må tørre å utfordre etablerte sannheter», er et svar jeg fikk av informanten *Jani da* jeg spurte om hvilken bro han så mellom kritisk tenkning og bærekraftig utvikling. Her artikulerer han en mening og en holdning som sier at etablerte sannheter er et hinder for en bærekraftig fremtid. Slik han formulerer det, er en etablert sannhet en overordnet enighet som ansees som riktig. *Jani* hevder at man ikke bare skal lene seg på disse diskursene, men utfordre de ved å tenke kritisk.

«Det er vanskelig å sette ord på det, men jeg har tanker om det. Jeg tror vi må tørre å gå på tvers av det etablerte. Hvis vi går ti år tilbake er det en del etablerte sannheter som blir stilt på prøve: Miljøsituasjon, klimasituasjon, urbefolkningsrettigheter – alt dette er i utvikling. Vi lever i en samtid, og med ny kunnskap har vi mulighet til å forflytte oss i retninger som er litt på tvers med allerede etablerte oppfatninger.»

Dette sitatet fremstår som et mulig svar på hvordan bærekraftig utvikling og kritisk tenkning henger sammen. *Jani* formidler med sitatet hvorfor kritisk tenkning er så viktig når det kommer til UBU. Han sier at «*kunnskap kan gjøre til at vi kan forflytte oss i retninger som er på tvers av allerede etablerte oppfatninger*». Med dette mener han at ny kunnskap kan gi oss muligheten til å imøtekomme utfordringer som enten ikke er så synliggjort, eller som man alt tenker man har et godt svar på. Denne måten å bruke kunnskap på, kommer imidlertid ikke av seg selv. Elevene kan få dette gjennom UBU i skolen.

Også *Vegard* sier at elever må lære å stille spørsmål ved *sannheter* de får servert. *Vegard* på sin side sier at elevene har vist at de er flinke til å se ting fra flere sider. Likevel er det ikke alltid elevene orker å tenke utfall.

«Vi snakker gjerne om å stille spørsmål ved spørsmål som man får servert. Særlig snakker vi om dette med ungdommen fordi de får så mange ‘sannheter’ servert hver dag gjennom kanaler de bruker. Vi lærer dem til å tenke etter hvilken grad det de serveres er troverdig.»

*Vegard* sier han ikke bekymret for at elevene ikke lærer det de trenger. Elevene velger egne fordeler fremfor å stille seg kritisk tenkende til sine egne handlinger. *Holdningsendringen* er noe *Vegard* i sin undervisning om bærekraftig utvikling er opptatt av.

*Fredrik* trekker også frem at kritisk tenkning innebærer å se en hendelse fra ulike sider. I spørsmålet om hvordan *Fredrik* forstår kritisk tenkning, svarer han at «Man må tenke hva som er rett og galt i ditt eget hode, og derfra se ting fra ulike sider». *Fredrik* er den eneste av informantene som bruker ordene «rett» og «galt» når han svarer på hvordan han forstår begrepet kritisk tenkning. *Fredrik* viser til at elevene selv må veie og vurdere hva de mener er et godt valg, på bakgrunn av kunnskaper og erfaringer de har fått. Han konstaterer at det er noe som er mer riktig å gjøre. *Fredrik* legger også vekt på at elevene må være bevisste på at bakgrunn, erfaringer og miljø er med på å prege måten de oppfatter fenomenen på.

*Pernille* presiserer at en viktig del av å være kritisk tenkende, innebærer å forstå hvordan andre tenker og oppfatter virkeligheten. Hun sier at man må undersøke flere kilder og påstander før man kan konkludere om det man serveres er troverdig. Man skal rett og slett ikke godta alt. *Pernille* mener i tillegg at det ikke er nok å bare «se» ulike perspektiver. Hun tar et steg videre i det hun sier at elevene må «ta andre perspektiv man selv ikke har». På denne måten vil ikke elevene bare oppfatte nye perspektiver, men de kan dermed lettere forstå de.

### 5.2.1 Kritisk tenkning og digitale verktøy

Ved flere anledninger nevnes kildebruk i sammenheng med kritisk tenkning. Mange av skolene benytter seg kun av digitale læringsressurser, mens andre også benytter fysiske lærebøker. Felles for alle informantene er at elevene flere ganger i flere fag kan bruke internett for å finne informasjon eller utarbeide arbeidsoppgaver. Dette fører også til at elevene har tilgang på en verden av kilder utenfor lærebøkens rekkevidde. Barn og unge utsettes for en rekke ulike sannheter. Slik blir kritisk tenkning svært aktuelt, fordi elevene må sile ut informasjon og finne frem til riktige og troverdige kilder.

At teknologien er i utvikling, er noe *Lise* trekker opp mot kritisk tenkning. *Lise*, i likhet med *Fredrik*, er opptatt av at elevene skal være kildekritiske. *Lise* den eneste som nevner kunstig intelligens (AI, artificial intelligence) under intervjuene. Hun nevner at med kunstig intelligens kan elevene bli mer slappe, fordi de får servert svar på sekunder. På den ene siden sier *Lise* at elevene synes dette er både interessant og spennende. På den andre siden skygger

AI for elevene i arbeidet med å være kritisk tenkende. Derfor uttrykker *Lise* en tvil på AI. Hun sier at kunstig intelligens kan virke som et godt virkemiddel. Ulempen er at elevene kan bli sløve og velge det som er mest lettvinnt. Dette er noe som kan gå utover selvstendigheten til elevene, fordi elevene lar en robot utarbeide svar. *Lise* sier at elevene må kunne være selvstendige, fordi de i oppgaveløsningen må vurdere kilder og påstander. Mangel på selvstendighet er altså det som hos *Lise* blir uttrykt som en bekymring knyttet til å være kritisk tenkende i klasserommet.

### 5.3 Hvordan forstår lærerne handlingskompetanse?

Hensikten med UBU er hos flere av informantene å gi elevene et grundig utgangspunkt hvor elevene besitter kunnskaper og ferdigheter for å handle bærekraftig. Lærerne sier at å ha faglig kompetanse, samtidig som man er kritisk tenkende og reflekterende, er redskaper som gir elevene handlingskompetanse. Da jeg stilte informantene spørsmål om hvordan de forstår begrepet handlingskompetanse, ble ordene ferdigheter, erfaringer og kompetanse gjentatt flere ganger.

**Lise:** «Handlingskompetanse forstår jeg som ferdigheter til å kunne handle godt.»

**Jani:** «Det er summen av de erfaringene og ferdighetene som gir deg kompetanse til handlingene du skal gjøre».

**Vegard:** «Kunnskap for å ta fornuftige valg eller å handle i en gitt setting.»

Her viser informantene til en forståelse der ferdigheter er en viktig del av å besitte handlingskompetanse. Informantene trekker også frem at handlingskompetanse innebærer at elevene handler på en måte som ansees som riktig. Det finnes underliggende forventninger om hva som er riktig og galt. For eksempel legger læreplan og opplæringslov føringer for hva som er riktig eller galt. *Lise* sin definisjon kan forstås dit hen at handlingskompetanse er noe man tilegner seg for å kunne handle på en måte som folk oppfatter som godt. *Jani* og *Vegard* knytter begrepet til at man handler på en god måte ut ifra tilegnet kompetanse.

#### 5.3.1 Broen mellom kritisk tenking og handlingskompetanse

I mange av svarene som kommer frem gjennom spørsmål om handlingskompetanse, blir begrepet gjerne knyttet til kritisk tenkning. For eksempel sier *Fredrik* at kritisk tenkning er en ferdighet som utfyller handlingskompetansebegrepet. Sagt på en annen måte er kritisk tenkning noe som må til for å utvikle handlingskompetanse i UBU. Dette kommer frem i spørsmålet om hvordan *Fredrik* forstår begrepet handlingskompetanse:

«For å forstå hva som er rett og galt og hvordan man bør handle, kreves det kunnskaper og ferdigheter som for eksempel evnen til kritisk tenkning som vi allerede har vært innom.»

Sitatet til *Fredrik* støttes også av det *Lise* sier om kritisk tenkning som del av opplæringen:

«Kritisk tenkning er en kompetanse hvor elevene da bruker det de lærer i timen, erfaringer og ferdigheter for å se ting fra flere sider – og forhåpentligvis ta en fornuftig beslutning.»

Disse to sitatene poengterer at kritisk tenkning er en kompetanse som innebærer evnen til å ta i bruk erfaringer og lærdom til å kunne ta beslutninger. Det kommer ikke frem i sitatene at handlingskompetanse utelukkende er å tenke kritisk, men heller at kritisk tenning er en viktig del for å utvikle handlingskompetanse. Kritisk tenning blir brukt til å eksemplifisere at elevene må vurdere ting fra flere sider og se helhet i en handling.

### 5.3.2 Broen mellom handlingskompetanse og globalt medborgerskap

Ved å erverve handlingskompetanse, blir man ifølge informanten *Vegard* ansvarlig for å handle godt. På denne måten kan handlingskompetanse og medborgerskap koples opp mot hverandre. I intervjuguiden hadde jeg et spørsmål hvor jeg ba informantene reflektere over sammenhengen mellom handlingskompetanse og det å være en global medborger. Hensikten med dette var å få innsikt i hvilken sammenheng lærerne ser, og hvordan de reflekterer rundt dette.

En viktig sammenheng som *Pernille* viser til, er at man i kraft av å være en medborger, kan delta og engasjere seg i samfunnet. Du har også krav på ulike rettigheter, som for eksempel utdanning dersom man bor i et land med dette gode. Hun peker videre på at som medborger har du også et ansvar fordi du får kunnskaper og rettigheter. Dermed har man et ansvar for å ta vare på kloden og menneskene man omgås med, både lokalt og globalt. Å handle bærekraftig er en måte å gjøre dette på, slik *Pernille* forklarer det.

*Vegard* er svært opptatt av at elevene skal forstå ringvirkningene av klimaendringene som han mener landende i det globale nord hovedsakelig står for. Han sier at «Våre handlinger påvirker jo andre, litt sånn butterfly effekt. Små ting kan å store konsekvenser for andre.» Særlig påpeker han at ved å bo i en globalisert verden, må man trekke verden nærmere sin egen virkelighetsoppfatning. Meningen er dermed å bli bevisst om utfordringer ved vår egen



livsførsel. Dette vil gi elevene en annen type kompetanse enn fakta fra en lærebok, ved at elevene kan leve seg inn i og forstå andres ståsted. Basert på denne kompetansen, håper han at elevene kan tenke kritisk og tenke utfall når de tar valg i hverdagen. Han avslutter spørsmålet med «dette er en måte å angripe det å bli en global medborger på.»

### 5.3.3 Handlingsrommet

*Pernille* belyser andre sider ved handlingskompetansen i det hun snakket om handlingsrommet. Tilsvarende som *Lise og Jani*, sier *Pernille* at handlingskompetanse innebærer ferdigheter til å løse et problem. I tillegg sier hun at dette gjelder både faglig og sosialt, og at man trenger ulike kompetanser avhengig av konteksten det skal handles i.

«Handlingskompetanse handler også om å ha handlingsrommet til å utføre de gode handlingene. Man kan ha masse gode ideer til å handle bærekraftig, men så er kanskje handlingsrommet redusert slik at man ikke er i stand til å få gjort det.»

*Pernille* sier at man kan få mange gode ideer til å handle bærekraftig. Man kan få kunnskaper, tilegne seg ferdigheter og kompetanse som gjør at man kan handle i tråd med forventningene. En utfordring kan allikevel være at elevene må ha det hun beskriver som *handlingsrom*.

*Pernille* sier at man må selvsagt ha kunnskapen og ferdighetene for å dyrke handlingskompetanse, og at dette først og fremst skal komme gjennom undervisningen. Samtidig sier hun at elevene må ha «muligheten til å gjøre og vise endringer.» Et handlingsrom kan for eksempel være at lærerne eller skolen legger opp til at elevene kan vise måter å være bærekraftige på. Det kan også innebære at elevene gis mulighet til å være selvstendige og kritisk tenkende, ved å imøtekomme ulike problemstillinger.

*Jani* presenterer også noe som kan forstås som handlingsrom for å utvikle kritisk tenkning og handlingskompetanse i UBU. Selv om han ikke bruker begrepet «handlingsrom» eksplisitt, understreker han den viktige betydningen av at elevene trenger et miljø hvor de tør å ytre seg. Han sier:

«De må bli oppmuntret til, og tørre å stå frem og tørre å være sårbare. Vi må skape et miljø hvor det å ytre seg er bra. Dette sammen med allerede iboende engasjement kan bli bra.»

Jeg forstår dette som en form for et handlingsrom, fordi at elevene trenger et sted hvor det er trygt for å kunne utale seg og komme med sine meninger og tanker. For å trene på kritisk

tenkning og bygge opp handlingskompetanse, trenger elevene å kunne være frittalende og reflekterende i klasserommet, ifølge *Jani*. Da blir det dermed enklere å tenke kritisk, fordi man trenger ikke være redd for å ha en mening som bryter med andre sine oppfatninger.

## 5.4 Undervisningsmetoder og mål for undervisningen

Lærerne har tilsynelatende metoder og praksiser som kan minne om hverandre. Likedan er det også helt unike undervisningsopplegg og tilnærminger som vises gjennom intervjuene.

Nedenfor viser jeg sitater som er representative for lærernes mål og fokus i undervisningen.

Sitatene er svar på spørsmål om mål for undervisningen informantene hadde i UBU.

Lærer	Mål for UBU
<i>Jani</i>	«Forstå de økonomiske utfordringene som kolliderer med bærekraftig utvikling. Måten vi forvalter og forbruker ressursene med i dag, er ikke i samsvar med det som forstås som bærekraftig utvikling.» «Målet må være å gi barna evne til å reflektere ved å se konsekvens og sammenheng.»
<i>Lise</i>	«Vi må bevare kloden, og tenke kritisk på hva vi gjør. Vi må også ta vare på andre vi ikke kjenner.» «Vi må få elevene til å forstå hvorfor bærekraftig utvikling er så viktig, og jeg ønsker at de som ikke er så opptatt av det, kan bli det»
<i>Pernille</i>	«Vi må redde jorda vår, slik at mine barn og barnebarn kan ha noe de kan ta over.» «Elevene må forstå at tematikken er noe som angår dem, og derfor er virkelighetsnær undervisning veldig relevant.»
<i>Fredrik</i>	«Målet er at de skal forstå grunnleggende dilemmaer omkring bærekraft i dag.» «Elevene må forstå hvordan det oppstår dilemmaer i samfunnet, og forstå at selv om noe fungerer bra for noen, er det ikke slik at dette er godt for alle. Dette er et viktig utgangspunkt for å forstå bærekraftig utvikling, fordi elevene trenger å se sammenhenger, konsekvenser og årsaker.»
<i>Vegard</i>	«Skape holdningsendring.» «Elevene velger ofte ta valg som ikke nødvendigvis er bærekraftige, for egen vinning. De må forstå de reelle effektene av å ikke være bærekraftig, slik at elevene selv forstår viktigheten av bærekraftighet.»

**Figur 8.:** Informantenes mål knyttet til UBU.

Fra tabellen kan man se at lærerne er opptatt av at elevene skal se en hendelse fra ulike sider, forstå sammenhenger og virkninger. Hos flere av lærerne kommer det også frem at det er ønskelig at elevene skal kunne forstå hvordan forbruk og forvaltning påvirker andre land. Elevene må også forstå hvordan vår livsførsel ikke nødvendigvis er bra for alle. Å skape reflekterende og kritisk tenkende elever er et overordnet mål hos mange. Dette uttrykkes eksplisitt av *Jani* som sier at «detaljekunnskapen er tonet ned, fremfor å skape reflekterende og bevisste unger».

Et overordnet mål i UBU hos informantene kan være å reflektere, forstå sammenhenger, og se virkninger. Informantene trekker også frem element fra undervisningen som skiller dem fra de andre informantene. Dette kan sees i tabellen ovenfor. Dette kan tyde på at lærerne har ulike hovedområder som det arbeides mot. *Jani* ønsker for eksempel at elevene skal forstå de økonomiske utfordringene i samfunnet som ikke samsvarer med bærekraftig utvikling. Dette eksemplifiserer han med å vise til måten vi forvalter og forbruker ressursene på. *Lise* er den eneste av informantene som svarer at hun er opptatt av at de elevene som ikke er så opptatt av bærekraft, kan bli det. *Pernille* er særlig opptatt av en virkelighetsnær undervisning, slik at elevene kan føle tematikken på kroppen. *Vegard* vektlegger holdningsendring, og sier at det er hans hovedfokus når det kommer til UBU. Han påpeker at elevene må forstå hvordan verden påvirkes av måten vi handler på, men at det kreves en holdningsendring for at elevene faktisk skal ta i bruk det de lærer i skolen.

#### 5.4.1 Bærekraftig utvikling i skolen

Med fagfornyelsen skal bærekraftig utvikling i prinsippet innlemmes som en rød tråd gjennom undervisningen i alle fag. Dette tydeliggjøres for eksempel ved at bærekraftig utvikling inngår som et tverrfaglig tema. Selv om styringsdokumentene på en side legger føringer for innhold i undervisningen, er det rom for tolkning hos lærerne. Læreplanen sier for eksempel at lærerne skal skape en undervisning som legger til rette for diskusjon og utfordringer. Imidlertid sier ikke læreplanen hvordan dette skal gjøres, noe som gir læreren større frihet til valg av innhold og metode (Jegstad & Ryen, 2020, s.308-309). Samtidig peker to av informantene på at bærekraftig utvikling ikke er fastsatt på skolene i den grad som man kanskje skulle to.

Det kommer frem hos en av informantene at ikke alle lærere har en entydig forståelse av hva begrepet bærekraftig utvikling innebærer. *Jani* påpeker dette i det jeg spør om hvilken betydning bærekraftig utvikling har for skolen han jobber på. Han svarer følgende:

«Jeg tenker at bærekraftig utvikling ikke er et begrep som vi har definert på skolen her, og jeg tror ikke alle har en felles forståelse for hva det er. Jeg tror alle lærerne her og ansatte har et forhold til det, og underviser til det i sine grupper, men vi har ikke noen felles forståelse.»

Under intervjuet til *Jani* kom det på en side frem at han er opptatt av hvordan vi kan forvalte ressurser med hensyn til belastningen på natur og klima. På den andre siden sier han at det finnes en underliggende forståelse for hva bærekraftig utvikling er, men dette er noe som den enkelte lærer selv må definere og legge verdi i. *Jani* mener at det er ikke nok å bare lese ut ifra FN at bærekraftig utvikling er en gitt definisjon, eller LK20 for den slags skyld. Egen tolkning kommer tydelig frem hos *Jani*, fordi de ikke har en felles enighet om hva bærekraftig utvikling innebærer på skolen han arbeider.

Det viser seg at det også er noen utfordringer i opplæringen med UBU i skolen. I intervjuet til *Vegard* ble det spurt om bærekraftig utvikling fungerte godt som en rød tråd i undervisningen.

«Jeg føler ikke vi har fått integrert begrepet eller temaet i alle fag. Vi kommer dit, også øses det litt mye på elevene med bærekraft som fokus, også blir de kanskje lei. Der mener jeg kanskje vi lærere gjør en feil, og at vi har en jobb å gjøre. Vi har jo egentlig ikke anledning til å bli lei bærekraft.»

Videre forteller *Vegard* at han egentlig er ubekymret for at elevene ikke skal lære det de trenger. Samtidig kritiserer han med sitatet sin egen praksis og måten skolen imøtekommer LK 20 sitt krav om at bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle fag. At bærekraftig utvikling skal fungere som en rød tråd gjennom hele grunnskolen, kan slik *Vegard* ser det, medføre at elevene får en form for overdose. Dette ender med at elevene blir lei, noe «vi ikke har anledning til å bli». Han kaster et kritisk blikk mot at det kan bli mye gruppearbeid og fokus på mye av det samme i en spesifikk periode. Dette er noe som fører til at elevene kan bli lei. Imidlertid håper han at elevene lærer noe, og særlig holdningsendring er noe *Vegard* sentrerer. Videre sier han:

«Det virker som om vi må ha en slags holdningsendring hos elevene. Man tror liksom at elevene har fått dette inn med morsmelka og at de brenner for dette her. Men jeg føler ikke at vi er der, for de er jo egentlig mer opptatt av å få skyss til trening og få det de peker på, nye klær og sånt. Fåtallet synes at gjenbruk er en kul greie. Vi må bli flinkere på å se langsiktig og hvordan verden påvirkes.»

*Vegard* uttrykker at elevene får kunnskap under opplæringen, men at denne kunnskapen ikke blir omsatt til handling. Dette er noe jeg får bekreftet i det *Vegard* fortalte om ‘‘30-days Challenge’’ de hadde på skolen. Her skulle de bevisst bli flinkere på gjenbruk og matforbruk, og dokumentere dette. Men da «utfordringen» var over, var alt tilbake til det normale hos elevene.

Bærekraftig utvikling vektlegges i stor grad på skolen til *Pernille*. Hun forteller at skolen følger de overordnede bestemmelsene og jobber der etter. En felles forståelse for bærekraftig utvikling på skolen, ifølge *Pernille*, er fokuset på matforbruk. I mat og helse benytter skolen for eksempel helst råvarer fra lokale steder. *Pernille* sier selv at «på skolen vår har vi særlig fokus på mat og matforbruk. Blant annet har vi avvikla matavfallet, for å bevisstgjøre elevene på forbruket av mat.» Hensikten med å fjerne matavfallet er å bevisstgjøre elevene om at det kastes for mye mat i samfunnet. Ved dette tiltaket må elevene ta med seg bananskallet, appelsinskallet eller matrestene som ikke spises opp. Dette skal for eksempel være med på å bevisstgjøre elevene på å ikke ta med mer mat enn nødvendig på skolen. Samtidig undres jeg over hvilken hensikt dette har, dersom elevene da tar med seg maten hjem og kaster den. Da tenker jeg at poenget med å ha matavfall fjernet fra skolen svekkes.

#### 5.4.2 Lærernes praksiser og undervisningsmetoder

Lærernes forståelse og vektlegging av bærekraftig utvikling kommer også til uttrykk gjennom undervisningsmetode og opplegg. Mange av informantene understreker at de ønsker å fremme elevenes evne til å reflektere og tenke kritisk i undervisningen. Flere av informantene benytter seg av opplegg i undervisningen, der elevene settes i en posisjon hvor de må stille seg kritisk og drøftende til problemløsning. Et eksempel er når elevene skal bruke digitale verktøy for å innhente informasjon.

Flere av informantene sier de sammenligner land. Den som tydeligst beskriver dette, er *Lise*. For at elevene skal trenes i å se ting fra ulike perspektiver, benytter *Lise* i sin undervisning et opplegg hvor elevene skal sammenligne land. Elevene skulle, basert på kriterier, finne ut og

drøfte hvor bærekraftige land var. Dette var ut ifra kriterier som økonomi, levekår, teknologisk utvikling, utdanning, rettigheter og liggende. Deretter skulle elevene presentere landene. Etter dette sammenlignet elevene landene. *Lise* sier at hun ønsker at elevene skal se hvordan mange land har mangel på viktige faktorer som begrenser deres utvikling. Med utgangspunkt i FNs bærekraftsmål, skulle elevene blant annet se på økonomi, utdanning, helse, klima og demokratiske rettigheter.

*Vegard* trener elevene i å være kritiske og se ting fra ulike sider gjennom å legge opp til diskusjon. *Vegard* bruker også rollespill i undervisningen. Elevene kan for eksempel representere en gruppe som et politisk parti de får tildelt. Elevene skal deretter arbeide for å finne argument med utgangspunkt i rollen de har fått tildelt, selv om dette ikke er nødvendigvis det de er enige i. I år skulle for eksempel ulike grupper i klassen representere ulike industrier, og fra der argumentere for hvorfor sin industri var den mest bærekraftige.

*Pernille* er den av informantene som i størst grad vektlegger viktigheten av bruk av nærmiljøet i undervisningen. *Pernille* viser til hvordan elevene bevisst har brukt åkrene i nærmiljøet i mat og helse. Hun sier at dette er viktig for at elevene skal få forståelse for hvor maten faktisk kommer fra. Samtidig viser hun til hvordan konkrete hendelser som klimaendringer har vært med på å påvirke det lokale. I spørsmål om hvilke metoder *Pernille* benytter seg av, kommer det tydelig frem at hun er bevisst på å bruke nærmiljøet og ting som foregår rundt skolen.

«Jeg bruker nærmiljøet og ting som foregår rundt skolen [...]... Vi har snakka om hva hendelser gjør med miljøet rundt skolen, og prøver å trekke inn lokale ting. Vi plukket blomkål fra åkeren før, men det kan vi ikke lengre på grunn av radioaktivitet. Vi snakker om klima, og hvorfor det har utviklet seg. Elevene er jo veldig opptatt av dette. Vi har jo flere eksempler på at nærmiljøet vårt påvirkes av klimaendringene, f.eks. med flommen. Hvorfor skjedde dette i september? Og da må vi reflektere over hva vi kan gjøre, som å fjerne matavfall for å kaste mindre mat.»

*Pernille* aktualiserer bærekraftig utvikling i skolen ved å trekke tråder til hvordan lokal påvirkning forekommer. Fordelen her, i motsetning til en bok, er at det gjerne blir nært og virkelig. Gjennom bruk av lokalmiljøet som en arena for læring, kan elevene tilegne seg innsikt og perspektiver som skiller seg ut fra det globale paradigmet. Selv om elevene ser nye perspektiver, kan dette også hjelpe dem med å utvikle en helhetlig forståelse av temaet på et globalt nivå. Ved å se på hvordan globale krefter påvirker det lokale, sier *Pernille* at elevene

må «føle» klimaendringene på kroppen. De må kjenne at dette er noe som angår dem, fordi det lettere å forstå betydningen av bærekraftig utvikling. Hun illustrerer dette med hvordan flommen påvirket området, og ba elevene reflektere over hvorfor vi plutselig får slike fenomener.

*Vegard* sier mye som er likt med *Pernille*. Likevel har han på mange måter en omvendt tilnærming. Han argumenterer også for at elevene må føle det på kroppen, men i stedet for at elevene skal begynne lokalt og jobbe seg utover, jobber *Vegard* først med de store sammenhengene. Han sier at elevene må forstå hvordan store klimaendringer ødelegger for landområder i det globale sør. Han sier at også folk i Norge har innflytelse på globale forhold, og at folk i Norge har et spesielt ansvar grunnet posisjonen landet står i.

Flere av informantene trekker også frem bruken av eksterne ressurser i anledning bærekraftig utvikling. Ved bruk av eksterne ressurser som for eksempel naturskolen, er det laget opplegg som elevene gjennomfører. Skolen til *Fredrik* har hvert år besøk av en naturvernorganisasjon som har opplegg til elevene. Videre sier *Fredrik*:

«En av de virkelig store fordelene her er at barna er i utgangpunktet kritiske, spesielt om det er noe de ikke forstår. De fra naturvernet har gjerne andre eksempler og opplegg enn det vi lærerne har, og ofte kan det dukke opp ting som er nytt for elevene. Dermed stiller de ofte spørsmål, og de som er utsendt til skolene kan ofte gi bedre fagbegrunnet svar og nyanser enn det vi lærerne kan gi. Samtidig kan vi lærere supplere på i etterkant. Slik sett får de meningsinnhold fra flere sider.»

Svaret belyser at lærere ikke nødvendigvis kan dekke alle faglige områder, men at dette kan være til fordel for læringen hos elevene. Det kan videre være til læring fordi elevene får nytt innhold, samtidig som de i større grad stiller seg kritiske til det som sies. Ved at lærerne kan supplere videre, kan elevene og lærerne sammen drøfte og lære.

Klassen til *Jani* har i anledning fornybar energi, hatt besøk av ungt entreprenørskap i samarbeid med fylkeskommunen. Hovedmålet med dette opplegget ifølge *Jani*, er at man skal finne gode løsninger hvor man kan bruke energi på en positiv måte. Fordelen her er flere, og *Jani* peker blant annet på at elevene får oppleve innhold og undervisning på en annen måte enn vanlig i skolen. For mange kan dette være ekstra interessant, og legger dermed ekstra innsats i prosjektet.

## 6.0 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte funn opp mot teori. I denne drøftingen ønsker jeg å ta et steg videre, hvor funn belyses gjennom teori og tidligere forskning. Jeg vil ta utgangspunkt i mine tre forskningsspørsmål som utgjør hvert sitt underkapittel. Jeg ønsker altså å finne ut «*Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?*».

### 6.1 Hva vektlegges i UBU?

Bærekraftig utvikling har med fagfornyelsen fått økt satsning i skolesystemet. Fagfornyelsen skisserte en læreplan hvor bærekraftig utvikling skal være integrert i alle skolefag. Inkorporeringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema er et eksempel på dette. Et annet eksempel kan være at bærekraftig utvikling er et kjerneelement i samfunnsfagplanen (Klein, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2023). Analysen av materialet viser hvordan lærerne forholder seg til bærekraftig utvikling. De viser til ulike eksempler, metoder og innhold for å argumentere for sin forståelse av begrepet. Funnene viser også at lærerne og skolene vektlegger og fortolker begrepet på ulike måter.

#### 6.1.1 Hva peker seg ut som viktig i UBU hos informantene?

«Forbruke og forvalte, samtidig som man ivaretar behovet til de etter», er noe av det *Lise* formulerer i sin forståelse av bærekraftig utvikling. Innsamlingen av data viser at en stor del av UBU, handler om å bevisstgjøre elevene om forbruk og forvaltning av ressurser. Videre kommer det frem hos mange av informantene at elevene skal kunne forstå konsekvenser av handlinger og se sammenhenger. Lærerne ønsker også at elevene skal tenke på menneskene som kommer etter. UBU skjer gjerne med klima, natur eller miljø som utgangspunkt. Slik sett kan det virke som om skolene arbeider mot det som Brundtland ønsket å fremme; forvaltning av naturressurser og imøtekomme miljøutfordringer (World Commission on Environment and Development, 1987, s.42).

I bærekraftmålene hos FN heter det at bærekraftig utvikling handler om å imøtekomme dagens grunnleggende behov, samtidig som generasjonene etter har samme muligheter til å dekke sine behov (FN, 2023). En slik forståelse er fremtidsrettet, samtidig som den skal imøtekomme dagens utfordringer. Forståelsen er fremtidsrettet fordi definisjonen understreker viktigheten av å legge et godt grunnlag for generasjonene som kommer. Denne forståelsen er utbredt hos flere av informantene. Mange vektlegger viktigheten av at man skal ivareta



ressursene slik at fremtidens generasjoner kan imøtekomme sine behov slik vi gjør i dag. *Pernille* sier for eksempel at bærekraftig utvikling omhandler å ta vare på kloden, slik at de som kommer etter har en klode de kan ha utbytte av. *Vegard* argumenterer for at bærekraftig utvikling også handler om å ta vare på naturen og ressursene på sikt. Dette kommer frem når han sier at «vi skal klare å opprettholde balansen i samfunnet og naturen, som gjør til at vi kan leve slik vi gjør på lang sikt.»

Bærekraftig utvikling har et tydelig fremskritt i skoleverket, og inngår i dag som tverrfaglig tema og kjerneelement i fagplanen for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det skal være en rød tråd gjennom hele opplæringsløpet. Mine funn viser at bærekraftig utvikling hos de fleste av informantene har fått større plass i undervisningen. Særlig klimatematikken får stor plass. Programmet til EU “Geen Comp The European Sustainability competence framework”, fastslår også at det er mangel på kompetanse og forståelse knyttet til bærekraft (Bianchi et al.,2022). Kompetansen skal fremmes ved å implementere bærekraftige kompetanser til utdanningsprogrammer. Funnene i datamaterialet, viser at dette er tilfelle hos flere av lærerne. Eksempler kan være bruk av eksterne ressurser, tverrfaglige dager og tema dager om bærekraft. Derfor kan man si at skolene er et steg på veien for å fremme bærekraftig kompetanse.

Selv om læreplanen og fagfornyelsen konstruerer et rammeverk for UBU, er det ikke nødvendigvis slik at alle fortolker begrepet likt. Det fremkommer ulikheter i metoder og tilnærminger. *Jani* sier for eksempel at lærerne på hans skole ikke har noen felles forståelse for hva bærekraftig utvikling er (se kap5.4.1, s.60). Han peker dog på at alle hans kollegaer har kompetanse rundt begrepet og arbeider ulikt med det.

*Jani* gir uttrykk for at mangel på felles forståelser kan svekke undervisningen, fordi lærerne ikke forholder seg godt nok til hverandre. Samtidig gir også *Jani* uttrykk for at han og lærerne arbeider med tematikken på egne måter. Det trenger ikke nødvendigvis være noen felles forståelse eller enighet, så lenge lærerne forholder seg til kravene i fag og læreplan. Dersom vi trekker tråd til Jegstad & Ryen (2020), peker de blant annet på at læreplanen legger opp for diskusjon av dilemmaer og utfordringer. Læreplanen sier allikevel ikke dette direkte, noe som gir lærerne større tolkningsrom og autonomi til å velge ut hva de vil bringe inn i undervisningen (Jegstad & Ryen, 2020, s.308-309).

Jeg ønsker også å belyse noen av mine funn opp mot tidligere forskning. Til sammenligning med funnene til Hansen (2022) og Kjølberg (2018), var et hovedfunn hos Hansen at lærerne mente elevene må erfare bærekraft, for å bli mer bærekraftige. Kjølberg peker på at utforskende metoder skaper virkelighetsnær undervisning. Dette fører til større engasjement rundt tematikken, ifølge elevene (Kjølberg, 2018). Jeg har i min masteroppgave tatt utgangspunkt i hva *lærere tenker*, og ikke elever. Samtidig ønsker jeg å se på hvordan UBU kan *fremme* kritisk tenkning og handlingskompetanse. Likevel finner jeg det interessant at å erfare bærekraft, og skape en virkelighetsnær undervisning hos Hansen og Kjølberg, er noe som kan fremme forståelsen for bærekraft. Dette er noe likt mine funn. Flere av mine informanter peker også på å gjøre undervisningen i bærekraft relevant og virkelighetsnær for elevene.

*Pernille* sier eksempelvis at elevene «må få føle det på kroppen». I likhet med informantene til Hansen (2022), er også *Pernille* opptatt av at elevene må erfare bærekraft, for å bli bærekraftige. Hun sier at elevene trenger å erfare hvordan for eksempel klimaendringer rammer verden, men også lokalt. *Pernille* har fortalt at elevene er mye mer engasjerte når de føler at undervisningen er relevant for dem. *Vegard* på sin side sier at «De må forstå at dette angår dem», for at elevene skal engasjeres. Kjølberg *sine elever* peker på at virkelighetsnær undervisning er mer engasjerende (Kjølberg, 2018). Forskjellen her er imidlertid at jeg har funn fra lærere, mens Kjølberg har intervjuet elever. Jeg vil også understreke at innfallsvinkelen i min oppgave har vært rettet til *hvordan* UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse, med utgangspunkt i tanker og refleksjoner hos lærerne. Mine funn viser til viktigheten av handlingsrommet, som er et grunnlag for utforskende arbeidsmetoder.

### 6.1.2 Hvordan kommer dimensjonene til uttrykk?

I analysekapittelet kommer det frem at flere av lærerne er opptatt av at elevene skal se sammenhenger, årsaker og virkninger av handlinger. Sachs skriver at bærekraftig utvikling består av økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjoner. Disse påvirker og samhandler med hverandre. Skal man forstå bærekraft, må man også forstå disse aspektene (Sachs, 2015, s.8). Hovedtendensen i funnene viser at de fleste informantene vektlegger miljødimensjonen når det arbeides med bærekraft. Tre-pillarmodellen viser til at bærekraftig utvikling består av tre dimensjoner som er gjensidig avhengige av hverandre – og for å oppnå bærekraft skal *alle* dimensjonene være tatt hensyn til (Holden & Linnerud, 2021, s.199). Lærerne i min studie legger mindre vekt på arbeid med den sosiale dimensjonen, eller økonomiske.

Flere av informantene viser til viktigheten av virkelighetsnær undervisning, hvor de ser på hvordan klimaet i lokalområdet preges av økt klimaendring. Dette samsvarer med en miljømessig dimensjon som presenteres hos FN (FN, 2023; Holden & Linnerud, 2021, s.198). At en miljømessig dimensjon i størst grad vektlegges, kom frem hos blant annet av *Lise* og *Fredrik* (se kap. 5.1.1, s.51). Dette funnet viser at UBU i dag fortsatt svarer til Brundtland sin målsetning i 1987. Brundtland sa den gang at hovedfokuset handler om hvordan man skulle forvalte naturressursene for å imøtekomme miljøutfordringer (World Commission on Environment and Development, 1987, s.42) .

Selv om den miljømessige dimensjonen har størst prioritering, kommer de andre dimensjonene av bærekraft til syne under undervisningen. *Lise* benytter arbeid som innebærer sammenligning av land. Her blir økonomiske forskjeller og sosiale forhold i uttrykk av fattigdom belyst i klassen. Sosiale forhold og økonomiske ulikheter er noe av det FNs bærekraftsmål skal bekjempe (FN, 2023). Å bevisstgjøre dette i undervisningen vil sammenfalle med en økonomisk og sosial dimensjon. *Lise* sier selv at hun er usikker på om hun bevisstgjør viktigheten av de andre dimensjonene i undervisningen.

*Jani*, til forskjell fra de andre informantene, har som hovedmål å bevisstgjøre elevene på å forstå den økonomiske veksten i tråd med bærekraftig utvikling. Dette er noe han også trekker frem flere ganger i løpet av intervjuet (se kap 5.1.1, s.52). *Jani* forteller videre at elevene må forstå kollisjonen mellom ønsket vekst i BNP og bærekraft. *Jani* fremmer en tematikk hvor dagens økonomiske løp ikke går opp med det som forstås med bærekraftig utvikling (Se figur 8, s.58). *Jani* ønsker at elevene skal se problematikken med måten vi forvalter og forbruker ressursene på. Han sier at mennesker ønsker seg mer og mer materielle verdier, men dette vil kreve offer av noe. I denne sammenhengen er det naturen. Til forskjell fra flere av de andre informantene, vektlegge *Jani* den økonomiske dimensjonen i størst grad.

## **6.2 UBU og kritisk tenkning**

Kritisk tenkning og bærekraftskompetanse er forenelige og bør kombineres i undervisningen (Scheie et al., 2022a). I analysen kommer det frem ulike innfallsvinkler som gjør det mulig å se sammenhenger mellom bærekraftig utvikling og kritisk tenning.

### 6.2.1 Kritisk tenking; «å utfordre etablerte sannheter»

Sitatet ovenfor av *Jani*, sier at elevene må utfordre etablerte sannheter. Han hevder at elevene må tenke kritisk ved å se at virkeligheten ikke alltid er som den fremstår. Mange av informantene sier at de vektlegger kritisk tenkning gjennom å sette elevene i situasjoner hvor de må reflektere og se sammenhenger. Videre pekes det på av flere at kritisk tenkning også innebærer å være kildekritisk, for eksempel i møtet med nettkilder. Man skal ikke nødvendigvis tar alt man får servert for god fisk. En rød tråd her er at informantene ønsker at elevene ser hendelser fra ulike sider, og at de stiller seg skeptisk til informasjon.

Noe av innholdet som kommer frem fra intervjuene samsvarer med Røthing. Røthing sier at bærekraftig utvikling skal bidra til å utvikle god dømmekraft. Med henblikk til bærekraft begrepet, understreker Røthing at kritisk tenkning skal omhandle kildekritikk, som vel så å være bevisst på kunnskapsproduksjon og kildebruk (Røthing, 2020, s.25). Det kan dermed argumenteres for at kritisk tenkning er en viktig del av opplæringen for å oppfylle kravet om å kunne delta og leve i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017; Scheie et al., 2022b). Men hva betyr det egentlig å tenke kritisk?

Både *Jani* og *Vegard* har flere likheter rundt hva kritisk tenkning innebærer. Dette forklarer for eksempel *Vegard* og *Jani* gjennom å si at elevene skal «*stille spørsmål ved sannheter*» og «*utfordre etablerte sannheter som vi får servert*». *Jani* har særlig fokus på hvordan kunnskap kan gi elevene mulighet til å tenke på tvers av etablerte oppfatninger. Han sier dog lite om hvordan elevene skal forholde seg til innhenting av kunnskap, og hvordan kunnskapen blir til. *Vegard* uttrykker heller ikke noen stor grad om hvordan elevene skal arbeide rundt kildekritikk og kildebruk. Han er opptatt av at elevene skal stille seg kritisk til informasjon. I materialet fremstår det imidlertid som om fokuset om holdningsendring skygger for bruken av for eksempel kilder og kildeproduksjon.

*Jani* og *Vegard* samsvarer derfor til dels med Røthing. Ved å utfordre etablerte sannheter, kan man argumentere for at elevene bevisstgjøres på kildeproduksjon. Men i tillegg sier Røthing at elevene skal skille mellom hvilke antakelser som er virkelige, falske eller legitime (Røthing, 2020, s.25). *Jani* og *Vegard* sier lite om hvordan elevene skal forholde seg til kildekritikk og kildebruk. *Jani* knytter kritisk tenkning spesielt til å bruke kunnskap til å forflytte seg i nye retninger. Men han utdyper ikke hvordan dette skal gjøres. For å se ting fra ulike sider, ber *Vegard* elevene om å stille spørsmål til sannheter elevene serveres. Imidlertid utdyper heller ikke *Vegard* mer hvordan elevene skal forholde seg til å finne kilder, bruke

disse og hvordan kildene produseres. Å utfordre en etablert sannhet alene er ikke dekkende for å være kritisk tenkende ut ifra slik Røthing definerer begrepet.

*Pernille* sier at ved å være kritisk tenkende, må man ikke bare se, men man må «ta andre perspektiv man selv ikke har». Med dette kan det argumenteres for at selv om man er kritisk til en etablert sannhet, må man også kunne forstå forholdene rundt sannheten. Hun legger til at man skal være undersøkende til gitt informasjon og ikke godta alt. Samtidig sier hun at man må ta i bruk flere kilder og vise til disse når man bruker dem. Dette er en måte elevene kan utvikle evnen til god dømmekraft på. Å ta utgangspunkt i forskjellige perspektiv, samtidig som man stiller seg kritisk til servert informasjon, samsvarer i større grad med det Røthing omtaler om kritisk tenkning (Røthing, 2020, s.25). Slik som materialet fra funnene fremstår, er *Pernille* den av informantene som i størst grad samsvarer med definisjonen Røthing har av kritisk tenkning.

### 6.2.2 Kritisk tenkning i lys av undervisningstradisjonene

Gjennom UBU arbeider elevene med ulike case hvor de er nødt til å tenke kritisk. Det fremstår som at kritisk tenkning er et verktøy som elevene må beherske, for å oppfylle fagplanens krav til bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022). For mange av informantene er hovedmålet med UBU å få elevene til å tenke kritisk. *Lise* forklarer for eksempel at for å forstå hvorfor bærekraftig er viktig i verden, er det viktig å rette et blikk mot verden slik den er i dag. *Lise* presenterer en arbeidsmetode der elevene blir nødt til å reflektere og stille spørsmål til hvorfor verden er slik den er. Ved å arbeide med land og sammenligne disse landene, understreker hun at elevene må forstå at alt er ikke slik det ser ut ved første øyekast. Elevene må reflektere og kanskje også se baksidene et land bærer på.

Måten elevene utvikler evne til å tenke kritisk gjennom UBU, kommer til uttrykk gjennom arbeids og undervisningsmetodene til lærerne. Gjennom undervisningen til informantene, kan man trekke linjer til undervisningstradisjonene. Det som er viktig å understreke, er at hensikten i dette delkapittelet er å vise til hvordan undervisningstradisjonene vektlegges hos de ulike informantene. En informant vil følgelig inneha deler av alle undervisningstradisjonene i sin undervisning. Intensjonen er imidlertid å skille informantene litt ad, ved å se på hvordan en undervisningstradisjon vektlegges mer hos en informant, enn hos en annen. Som det fremkommer i teorien, ble undervisningstradisjonene identifisert etter hvilken som var mest dominerende i bærekraftsundervisningen (Öhman & Östman, 2019).

I lys av materialet fremstår en pluralistisk undervisningstradisjon vektlegges i størst grad hos flest informanter. En normativ tradisjon vektlegges også hos mange.

En *pluralistisk* undervisningstradisjon har som hensikt å speile de ulike forståelsene mennesker har av bærekraft (Ott, 2019, s.35). Ser man dette i sammenheng med samtalen med *Lise*, kan man argumentere for at hun skaper en undervisning hvor elevene belyser og drøfter diskurser opp mot klima og miljøspørsmål. *Lise* understreker at elevene må forstå at ting er ikke alltid slik det ser ut ved første øyekast. Hun ønsker at elevene skal kunne reflektere og stille spørsmål til hvorfor det er slik. Ved å sammenligne ulike land, vil man for eksempel etter hvert også måtte forstå hvorfor landet enten rammes av klimaendringer, eller forsterker dem. Ved å ha et *kritisk* øye, kan man for eksempel stille seg spørsmål til om alt Norge gjør er bra for miljøet, sier *Lise*. Elevene må fatte egne beslutninger for problemløsning, noe som det legges opp til ved å forstå og diskutere miljø og klimaspørsmål (Ott, 2019, s.35; Öhman, 2009, s.52).

Hos informanten *Pernille*, kommer også en pluralistisk undervisningstradisjon i størst grad til uttrykk i undervisningen.

«Elevene må tenke kritisk for å forstå hvorfor hendelser skjer i verden. Som naturkatastrofer og sterke klimaendringer. Elevene må lære seg å tenke kritisk, løsningsorientert og tenke hvilke muligheter som kan gjøres ved en gitt problemstilling.»

I sitatet kommer det frem at elevene gjøres autonome når de skal ta stilling til ulike diskurser som er belyst i samfunnet. *Pernille* eksemplifiserer ved at elevene selv skal reflektere over hvorfor vi opplever varmegrader på vinteren i Norge, eller en flom som rammer lokalområdet. I en pluralistisk undervisningstradisjon heter det at elevene skal «fatte egne beslutninger for problemløsning» (Ott, 2019, s.35; Öhman, 2009, s.52). *Pernille* har også benyttet seg av feltarbeid som en form for arbeidsmetode, hvor elevene skulle bevisstgjøres og lære om forbruk. Dette var et større tverrfaglig prosjekt, hvor den ledende tematikken rettet seg mot forbruk av mat i lokalområdet. Her ble elevene presentert for ulike påstander fra de som ble intervjuet. Elevene får altså ulike kilder som de skal forholde seg til. Flere ganger under prosjektet måtte elevene reflektere og stille seg kritiske til resultatene de fant.

En slik virkelighetsnær undervisning kan forstås i sammenheng med det Gadotti skriver i «What we need to learn to save the world». Gadotti mener at skolesystemet i seg selv må være bærekraftig, for at elevene skal være bærekraftige, og peker spesielt på det fysiske

miljøet i læringsprosessen (Gadotti, 2008, s.26). *Pernille* benytter lokalmiljøet som en form for læringsarena, og dette er en måte å lære om bærekraftig utvikling i skolen. Dette støttes av Sinnes som også understreker betydningen av at undervisningen i seg selv må være bærekraftig (Sinnes, 2021, s.67). Ved å gjøre undervisningen virkelighetsnær, kopler *Pernille* undervisningen til elevenes kontekst. Dette kan samsvare med Sinnes, som sier at UBU skal bryte ned skille mellom skole og verden. Elever må få erfaringer fra verden utenfor skolen gjennom autentiske læringsopplevelser (Sinnes, 2021, s.58).

I likhet med *Lise*, er det viktig for *Pernille* at elevene reflekterer og vurderer ulike sider av en hendelse. De må gjerne finne informasjon på nett, men de skal ikke bare ha en kilde for å finne sine argumenter. Både hos *Lise* og *Pernille* benyttes kritisk tenkning som et verktøy, for å identifisere og avklare problem og utfordringer. En pluralistisk undervisningsform kommer også til uttrykk når lærerne ikke sier hva som er de beste løsningene (Öhman, 2009, s.52). I stedet skal elevene komme frem til dette gjennom diskusjon, refleksjon og kritisk tenkning.

*Vegard* er den av informantene som tydeligst vektlegger en *normativ* undervisningstradisjon. En normativ tradisjon sier at man skal imøtekomme bærekraftutfordringene ved å påvirke holdninger og handlinger (Ott, 2019, s.34; Öhman, 2009, s.51). Under intervjuene snakket *Vegard* gjentatte ganger om holdningsendring (se kap. 5.4.1, s.60). Ved å tenke over hvordan en handling kan påvirke andre deler av verden, vet elevene at de kan gjøre små tiltak for å være bærekraftige. *Vegard* fremstiller elevene som litt egosentristiske. Elevene omsetter ikke det de lærer til handling, fordi de velger ofte det som gagnar dem der og da. Dette kan for eksempel være at de ønsker å ha alt som er nytt, eller å bli kjørt fordi de ikke orker å gå ti minutter til trening.

Sitatet til *Vegard* nedenfor understreker hvorfor den normative tradisjonen har størst vekt i hans undervisning:

«Det handler om å se hvilke ringvirkninger vi får når vi ikke tenker bærekraftig. Hvem er det som får klimaendringene midt i trynet, jo det er land og samfunn som i mindre grad har påvirket klimaet. Dette fører til store ulikheter mellom landene.»

*Vegard* uttrykker en tanke om at elevene ikke bare skal ha kunnskap om ringvirkningene av klimaendringene. Med sitatet kan det virke som at *Vegard* prøver å spille på følelsene hos elevene, og at dette kan være et virkemiddel for å få dem engasjerte. Urettferdighet blir et stikkord her, fordi ved å spille på at verden blir urettferdig, kan dette smitte over på samvittigheten hos elevene. Sinnes (2021) peker på viktigheten av å engasjere elevene i UBU,

hvor kunnskap skal knyttes til elevenes kontekst (Sinnes, 2021, s.58). Selv sier *Vegard* at han kan engasjere ved å vise til reell påvirkning, og at elevene selv ser at de kan utgjøre forskjeller. En undervisning som preges av en normativ tradisjon, kan virke som et bidrag på å skape engasjement hos elevene. Det kan videre fremme holdningsendringer hos elevene.

Den normative tradisjonen vektlegges også gjennom for eksempel bruk av eksterne ressurser. *Fredrik* finner bruk av eksterne ressurser fordelaktig, fordi naturvernorganisasjonen ofte har andre opplegg enn det lærerne har. En annen stor fordel er at de kan ha andre svar som barna lurer på, fordi de har en annen fagkompetanse enn det lærerne besitter. På mange måter bekreftes det at barna arbeider med å tenke kritisk. *Vegard* sier at elevene «er ofte kritiske og stiller flere spørsmål til andre som kommer inn i klasserommet.» Grunnen til at dette kan falle inn under en normativ tradisjon, er fordi at de eksterne ressursene gjerne representerer en organisasjon, som en naturvernorganisasjon. En slik organisasjon vil naturligs fremme sine idealer gjennom å påvirke holdninger og verdier hos elevene. Gjemt bak morsomme aktiviteter og kreative opplegg, ligger det gjerne en intensjon om å lede elevene inn i deres syn på hva som er rett og galt. En slik måte å påvirke holdninger på, samsvarer med en normativ tradisjon (Ott, 2019, s.34; Öhman, 2009, s.51).

Eksterne ressurser har en intensjon om å legge føringer for hvilke verdier og holdninger elever skal få. Dette mener jeg er noe de også har til felles med de overordnede styringsdokumentene. Jeg ser en sammenheng her, fordi lærerne følger fagplanen og kunnskapsløftet. Styringsdokumentene aktualiserer hva bærekraftig utvikling er, og hvilke handlinger og ferdigheter elevene skal tilegne seg i skolen. Man kan altså argumentere for at store deler av undervisningen preges av en normativ tradisjon, hvor hensikt er å fremme bærekraft hos barn og unge. Elevene skal være kritisk tenkende omkring forbruk og ressurser, og at de skal forstå klimaaspektene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er derfor uunngåelig å forholde seg til verdiene styringsdokumentene nedfeller.

Fordi en normativ tradisjon kan legge føringer på hva elevene skal lære, kan tradisjonen også kritiseres for å danne for sterke føringer. Dette kan motvirke skolens demokratiske og frigjørende målsetting. Elevene skal være kritisk tenkende og ikke få servert overordnede bestemmelser (Sandell et al., 2005; Sinnes, 2020, s.71). Imidlertid må man også ta hensyn til at lærerne har tolkningsmuligheter (Jeger & Rystad, 2019, s.309). *Pernille* sier at «vi har et overordnet verk og forholde oss til, og det er jobben vår.» Med dette sier hun at læreren formidler ikke egne normer eller verdier, men det som skolesystemet har fastsatt. Dette er heller en del av UBU (Sinnes, 2020, s.71). Viktigheten av kritisk tenkning er også nevnt flere



ganger i fagplanen, og det blir dermed nødvendig med gitte føringer for å oppnå ønskelig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2023).

En faktabasert undervisningstradisjon bringer frem tanken om at man kan løse miljøutfordringer ved forskning og informasjon til menneskene (Sinnes, 2020, s.70; Öhman, 2009, s.51). I UBU vil selvsagt alle elevene få faglig kunnskap gjennom undervisningsoppleggene. Jeg ønsker her å trekke ut en informant som særlig vektlegger det faglige innholdet i UBU. *Fredrik* er den eneste av informantene som eksplisitt sier at han er litt «gammeldags» i undervisningsmetoden. Med dette mener han at han bruker tid på å snakke og gå gjennom fagstoff før elevene begynner å arbeide. Han sier at elevene trenger nødvendig kunnskap for å kunne imøtekomme oppgaver og utvikle ferdigheter i faget. *Fredrik* bruker gjerne lærebok som støtte i undervisningen. *Fredrik* vil være helt sikker på at elevene forstår innholdet, før de arbeider med faget.

Ott viser til Hasslöfs, Lundegård og Malmberg, som i 2016 knyttet kritisk tenkning til to ulike epistemologiske ståsteder; Gjennom lærerintervjuer om kompetanser som skolen skulle utvikle, kom kritisk tenkning frem som et kjernepunkt. Lærerne koplet kritisk tenkning til anvendelser i forhold til faktakunnskap. Dette ville innebære rasjonell, vitenskapelig retorikk og dypforståelse. Ott viser til at faktakunnskap er et viktig drivstoff for å utvikle evner og ferdigheter. Samtidig er det viktig at lærerne vektlegger hvilket innhold som fremmes, fordi kunnskap kan også være kompleks, ufullstendig og verdiladet (Ott, 2019 s.33). Dette er i tråd med det *Fredrik* sier.

*Fredrik* er den yngste av informantene jeg har med i dette forskningsprosjektet og er nyutdannet. Slik det kommer frem under intervjuene, er *Fredrik* den av informantene som er mest opptatt av å sikre forkunnskapene til elevene. Han har også til sammenligning med de andre informantene mindre fokus på metoder som i undervisningen. Dette er i motsetning til funnene hos Blichfeldt (2021). Han konkluderte med at de mer erfarne lærerne la mer vekt på forkunnskaper, mens de nyutdanna lærerne vektla å engasjere og ta utgangspunkt i elevaktivitet for å fremme handlingskompetanse (Blichfeldt, 2021).

Metodene som benyttes av lærerne har flere likhetstrekk, både med hverandre og med undervisningstradisjonene. I drøftingen har jeg prøvd å trekke ut det som jeg mener var det som informantene mente var viktig. Videre har jeg valgt å vise til hvordan de ulike informantene kan belyses innenfor undervisningstradisjonene. I tabellen nedenfor oppsummer

jeg hvordan informantene vektlegger de ulike undervisningstradisjonene, slik det kommer frem fra datamaterialet.

Informant:	Pluralistisk:	Normativ:	Fakta:
<b>Lise</b>	«Sammenligne land ved å se på klima og miljø.»  «Elevene må reflektere og stille spørsmål til situasjonen.»		
<b>Pernille</b>	«Elevene må ta stilling til ulike diskurser om hvorfor klimaet er som det er.»	«Elevene må få føle det på kroppen.»	
<b>Vegard</b>		«Elevene må forstå hvordan deres handlinger påvirker andre. Vil unngå at elevene blir «lei bærekraft».	
<b>Jani</b>	«Skal utfordre etablerte sannheter. Skal forstå at økonomien er i kollisjonskurs med bærekraftig utvikling.»		
<b>Fredrik</b>			«Elevene trenger nødvendig kompetanse for problemløsning.» «Jeg bruk aktivt læreboka.»

**Figur 9.:** Tabellen illustrerer utdrag av sitater informantene fortalte meg. Jeg har plassert sitatene til undervisningstradisjonen som kommer mest til uttrykk.

Jeg valgte å vise til *Pernille* innenfor en pluralistisk undervisningstradisjon. Likevel kunne jeg også funnet argument for at hun faller inn under en faktabasert undervisningstradisjon, så vel som en normativ. Dersom man for eksempel ser nærmere på *Pernille* sin undervisning, kan man se at den er pluralistisk fordi elevene skal «diskutere ulike virkelighetsoppfatninger.» Samtidig fremmer hun holdninger som skolen ønsker (normativ). Hun gir elevene faglig innhold gjennom å samtale om viktigheten av lokale råvarer (faktatradisjon).

*Pernille* sin undervisning bevisstgjør elevene på lokalforbruk og fordelene med dette. Hun understreker at mye av maten er ødelagt grunnet klimaendringer. *Pernille* sier at elevene får et mye mer nært og personlig forhold til undervisningen. Derfor bryr seg mer enn om de hadde

brukt en lærebok som forteller om et sted de ikke har relasjon til. Dette kan minne om en normativ undervisningstradisjon (Sandell et.al, 2005, s.162). Slik skaper hun innhold ved bruk av nærmiljøet, som kjennetegner en faktabasert tradisjon. For å måle om elevene når målene sine, lager hun kriterier for å sjekke opp måloppnåelse. Hun er opptatt av at elevene skal være bevisste på for eksempel hvordan elevene har fokus rundt eget forbruk, ved å be dem dokumentere i lekse på One Note. Det kan argumenteres for at det hos *Pernille* er samsvar mellom Sinnes sine elementer, og en undervisning som innehar elementer fra alle undervisningstradisjonene. Dette støtter samtidig Scheies påstand om at kompetanse om bærekraft og kritisk tenkning bør kombineres i undervisningen (Scheie et al., 2022a).

### 6.3 Bærekraftig utvikling og handlingskompetanse

Handlingskompetanse skal ligge til grunn for at elevene skal kunne opptre bærekraftig. Skolene må dermed legge til rette for et rom for å utvikle kompetanse for å handle bærekraftig (Klein, 2020a). Da informantene (som vist i figur 8, s.58) fortalte om sine mål med UBU, snakket flere om å gi elevene nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å være bærekraftige. Flere av informantene peker på kritisk tenkning som en viktig del av handlingskompetanse. Jeg fatter en sammenheng mellom hvordan kritisk tenkning og handlingskompetanse kan koples opp mot hverandre. Mange av lærerne sier at elevene må tilegne seg ferdigheter til å kunne stille seg kritisk reflekterende og se ting fra ulike sider. For å gjøre dette, trenger de naturligvis et faglig kompetansegrunnlag. I lys av Hilsen & Tønder kan man forstå dette som handlingskompetanse, hvor elevene utvikler sosial, faglig og læringskompetanse (Hilsen & Tønder, 2013).

#### 6.3.1 Handlingsrommet

Sinnes (2021) oppsummerer at UBU kjennetegnes av seks ulike gjentakende elementer, deriblant at skolen må være en arena hvor man lærer å leve bærekraftig (Sinnes, 2021, s.67). Slik det fremtrer i datamaterialet, virker det som om det er *Pernille* som her i størst grad oppfyller flest av disse punktene. Hun har en undervisning som benytter seg av tverrfaglig og virkelighetsnær undervisning. Samtidig er hun opptatt av handlingsrommet, der skolen er en arena for å lære å leve bærekraftig.

*Pernille* snakker om handlingsrommet som ligger til grunn for en slik undervisning. Skal skolen være en arena for å lære å leve bærekraftig og utvikle handlingskompetanse, presiserer hun at elevene også må ha mulighet til dette. Dermed må skolen legge til rette for dette

handlingsrommet, for eksempel ved å gi elevene kreative arbeidsmetoder. Dette kan forstås i lys av Sinnes når hun trekker frem at elevene blant annet skal arbeide kreativt, kritisk og kollektivt (Sinnes, 2021, s.55). Også Andreotti peker på at elevene må ha et rom for å reflektere over egne verdier, holdninger og meninger (Andreotti, 2006, s.49). Skolen skal slik jeg forstår styringsdokumenter, være «handlingsrommet» hvor elevene kan utfolde sine kritiske evner, for å utvikle handlingskompetanse.

Klein sier i likhet med Sinnes, sier at skolene skal legge til rette for at det utvikles handlingskompetanse hos elevene (Klein, 2020b). Ifølge Hilsen & Tønder er en sosialkompetanse et aspekt ved handlingskompetanse. Dermed kan man argumentere for at et godt læringsmiljø, som *Jani*, nevner, kan være en del av et handlingsrom. Sosial kompetanse kommer til uttrykk for eksempel ved at elevene må lære å godta ulike perspektiv, og hvordan man kan arbeide med andre (Hilsen & Tønder, 2013). Skal elevene utvikle handlingskompetanse, trengs det altså sosiale ferdigheter. Skolen må dermed legge til rette for en undervisning der elevene kan tenke kritisk og se sammenhenger for å utvikle handlingskompetanse. Et trygt klassemiljø som preges av gode relasjoner og en trygg lærer, kan være en form for handlingsrom.

Raworth belyser med smultringmodellen viktigheten av et ideelt handlingsrom, for å få balanse mellom natur, miljø, økonomi og menneskene. Ifølge Raworth skal modellen gjøre det tydeligere å se en helhetlig økonomi som er økologisk. (Raworth, 2017a, s.29). Skal dette være mulig, understreker hun at fremtidens økonomi må ha et handlingsrom som holder seg innenfor det «økologiske taket», samtidig som de ikke overskrider minimumsstandardene til menneskeheten (Holden & Linnerud, 2021, s.203). *Jani* sier at elevene trenger elevene å lære hvordan forvaltning av ressurser kan skade jordas yte-grense, samtidig som man ønsker materiell vekst. Handlingsrommet i smultringmodellen er dermed overførbar til det *Jani* peker på. *Jani* ønsker å vise til at økonomien i dag er på kollisjonskurs mot kravene til bærekraft. Med dette gis det et bilde der hensyn må tas for å imøtekomme sine behov og ønsker, samtidig som man ivaretar jorden og menneskenes grenser.

Undervisningen som forklares av *Lise*, kan også sees i lys av smultringmodellen. *Lise*, som i sin undervisning lar elevene utforske og sammenligne land, vil på mange måter være inno deler av smultringmodellen. I arbeidet hvor elevene skal forstå økonomiske og sosiale forskjeller, må elevene få kunnskap om et land. Modellen til Raworth viser at det er en sammenkopling mellom økologiske kriser som klimaendringer, og humanitære kriser som sult

og fattigdom (Raworth, 2017a, s.49). I undervisningen til *Lise*, vil elevene oppdage at noen land overskrider sine minimumsstandarder. Andre land preges av bedre økonomi, men på bekostning av naturens tålegrenser. *Lise* sier at elevene skal reflektere i hvorfor vi har ulikheter, og hva disse ulikhetene skyldes. Derfor er *Lise* være med på å utvikle en handlingskompetanse hvor elevene får større innblikk i hvordan land forholder seg til en grønn økonomi.

### 6.3.2 Handlingskompetanse og kritisk tenkning

I funnene kommer det frem en tydelig sammenheng mellom kritisk tenkning og handlingskompetanse. Det å tenke kritisk, *blir en del* av handlingskompetansen. Å tenke kritisk i denne sammenhengen blir for eksempel av lærerne illustrert med at elevene kan se en hendelse fra ulike perspektiver. Flere av metodene som informantene benytter, innebærer å drøfte situasjoner, påstander eller andre case. *Fredrik og Lise* er blant informantene som trekker frem kritisk tenkning som en evne for å besitte handlingskompetanse.

For eksempel legger *Fredrik* opp til rollefordeling som en arbeidsmetode. Elevene gis en påstand som de skal argumentere for, selv om de nødvendigvis ikke er enige i påstanden. Dette skjer etter at *Fredrik* har innledet med en teoridel. Hensikten er at elevene skal bruke faglig innhold til å bygge opp argumenter for sin påstand. Elevene kan dermed få nye perspektiv, fordi de arbeider med å forstå forskjellige sider av en hendelse. Dette samsvarer med det *Pernille* sier, om å «ta andres perspektiv» (se kap. 6.2.1, s.69). *Facoine* (1990) understreket at elevene må ha ulike faser for å utvikle handlingskompetanse. Blant annet trenger de å tolke og analysere gitt informasjon (*Facoine*, 1990, s.3). Evner vi å fatte *Fredrik* i samsvar med *Facoine*, kan vi se at elevene gis informasjon som de må behandle og arbeide med. Dermed kan dette være en måte å forstå hvordan kritisk tenkning og handlingskompetanse fremmes hos *Fredrik*.

Handlingskompetansen skal ifølge *Klein* komme over tid. I denne prosessen skal elevene gjøres myndige, og elevene skal utvikle eierskap til å forstå følgene av handlingene de selv gjør (*Klein*, 2020b). Det å utvikle eierskap til å forstå følgene av handlinger som begås, er noe av det jeg tenker *Vegard* setter søkelyset på. *Vegard* bekymrer seg ikke for at om elevene er kritisk tenkende, eller mangler faglig informasjon. Interessant finner jeg det når jeg spør *Vegard* om hva han tror skal til for at elevene skal engasjere seg og delta i samfunnet:

«Det handler om medborgerskap, og vise dem at de har en reell påvirkningskraft. Og dette jobber vi med i skolen, og prøver for eksempel å vise dem at de kan påvirke på skolen gjennom elevdemokrati og medbestemmelse.»

Det jeg vil gjøre deg som leser oppmerksom på her, er at jeg har holdningsendring i mente. *Vegard* har flere ganger påpekt at han ønsker at elevene skal få en holdningsendring. Elevene tar ofte valg som gagnar dem, men som strider mot det de lærer i skolen. Selv med kunnskap til grunn, er de likevel ikke nok kritisk tenkende. Linjene jeg ser i sammenheng med Klein blir begrepet «eierskap». Klein mener at elevene skal utvikle eierskap til å forstå sine handlinger (Klein, 2020b). *Vegard* uttrykker at elevene ofte velger det letteste alternativet som ikke nødvendigvis er mest bærekraftig. På denne måten kan man si at elevene *ikke* har *eierskap* til sine handlinger, selv om de vet hva som er riktig. Imidlertid sier *Vegard* at elevene må bli bevisste omkring medborgerskap, og *forstå* elevene kan ha reell påvirkningskraft. Slik jeg forstår *Vegard*, kan denne bevisstheten være en mulighet til å la elevene oppleve eierskap for handlinger i skolen. Dette kan gi overføringsverdi til for eksempel å være bærekraftig, fordi de kan forstå at de kan ha reell påvirkningskraft. Dette kan for eksempel påvirke holdningene til elevene. Utfordringen derimot kan være at en slik effekt ikke er umiddelbart synlig.

### 6.3.3 Handlingskompetanse og globalt medborgerskap

Ansvarliggjøring kan for meg se ut til å være fremtredende når det kommer til et globalt medborgerskap. Ansvarliggjøringen legitimeres av flere informanter, fordi flere av informantene sier at med kompetanse og ferdigheter ligger det et ansvar.

«Elevene må forstå at de har et ansvar. Ved at de får kunnskap om hvordan de kan ivareta kloden og mennesker, blir de ansvarliggjort. Men de må forstå dette, for da tror jeg det også er lettere å bry seg om andre som man ikke har relasjon til.»

Sitatet ovenfor tilhører *Fredrik*. *Fredrik* fremmer ansvarliggjøring hos elevene, gjennom at elevene får kunnskap og ferdigheter i skolen. Dersom man drar trekninger til (Lenz 2020), kan man se at medborgerskapet aktualiseres for å legitimere ansvarliggjøring. Medborgerbegrepet blir relevant fordi menneskeheten står ovenfor globale utfordringer, og mennesker har et ansvar knyttet til et globalt samfunn (Lenz, 2020, s.50). Som nevnt er en utfordring at flere informanter opplever at elevene ikke er nok engasjerte, og kunnskap blir

ikke omsett til handlingskompetanse (se kap.5.4.1, s.61). På denne måten skriver de fra seg ansvarliggjøringen.

Funnet i materialet viser at elevene ikke gjør seg ansvarlige til å være bærekraftige. *Jani* sier at flere av elevene gjemmer seg bak «*jeg skal bare*», når de kommer opp til en situasjon hvor de står mellom å velge bærekraftig eller ikke. *Jani* presiserer at dersom alle tenker alle sånn, går ikke jorden rundt. Elevene må tenke at «*jeg*» kan gjøre en forskjell. Også *Pernille* sier at «mange liker å ha det komfortabelt og få det de vil ha. Når de må gjøre noe selv for å bidra til fellesskapet, blir det oftere litt kort.» Dette viser at holdningsendring er aktuelt hos flere informanter.

Retter vi blikket til Fornes (2022), viser hennes funn til at elever mangler kompetanse for handling. Av den grunn kan de ikke bidra til en god nok bærekraftig utvikling. Disse funnene er med utgangspunkt i 10. klasse elver. Mine funn viser en viss enighet mellom lærerne i min masteroppgave, og elevene i masteroppgaven til Fornes. Igjen påpeker jeg at det er *lærere* jeg tar utgangspunkt i. Et funn hos noen av mine informanter, er lærerne sier elevene ikke omsetter kunnskap til handling. På denne måten er et funn hos meg at elevene ikke har handlingskompetanse for å være bærekraftige. Samtidig peker for eksempel *Vegard* på at elevene besitter kunnskapen, men utfordringen ligger i holdningene hos elevene. Elevene ikke gjør seg ansvarlige, noe som flere informanter påpeker. *Vegard* argumentere at kompetansen er der, men den omgjøres ikke til handling. Funnet blir likevel at elevene ikke bestandig besitter handlingskompetansen som kreves for å være bærekraftig.

Sett i lys av en normativ undervisningstradisjon, vil det være nødvendig å gi elevene holdninger og verdier. Dette kommer til uttrykk flere ganger hos informantene, gjennom at elevene gjemmer seg bak «*skal bare*», eller at elevene tar valg som gagnar dem best. Flere av informantene peker for eksempel på at elevene må forstå konsekvensene og de reelle virkningene av klimaendringene. Hensikten ved å la elevene forstå realiteten, vil slik jeg forstår informantene være å kunne påvirke holdningene og verdiene til elevene. På denne måten kommer en normativ undervisningstradisjon til uttrykk.

#### 6.3.4 Kritisk og myk tilnærming i UBU

Jeg ser en sammenheng mellom ansvarlighet og å være en medborger. Sæther beskriver at en medborger er en som innehar politiske og sosiale rettigheter, med mulighet til politisk og sosial deltakelse. Det er pålagt at skolen skal gi elevene grunnlag for dette (Sæther, 2017,

s.28). Ifølge *Pernille*, har man et ansvar i å ivareta kloden og de rundt deg, fordi man har kunnskaper og ferdigheter omkring dette. Dette støttes av Lenz, som trekker frem politiske linjer til å imøtekomme globale utfordringer. Lenz peker på at ansvar hos mennesket strekker seg også utenfor de nasjonale grensene (Lenz, 2020, s.50). Andreotti vektlegger også ansvarlighet, i det hun sier at elver må bevisstgjøres på hendelser knyttet til globale utfordringer, og hvordan dette påvirker deres hverdag (Andreotti, 2006). Dette er en måte å knyte bærekraft og medborgerskap sammen: Utfallene av å ikke være bærekraftig har både lokal og global innvirkning. Som medborger har du dermed mulighet til å hjelpe andre, også de man ikke ser.

En sammenheng mellom handlingskompetanse og et globalt medborgerskap ble i teorien presentert av Andreotti. Det globale medborgerskapet blir operasjonalisert med begrepene Soft og Critical citizenship (Andreotti, 2006, s.48-49). Andreotti viser til fordelene som ligger i å lære elevene kildekritisk tenkning, for å utfordre det som *Jani* definerer som «etablerte sannheter». I funnene finner jeg det mulig å argumentere for at en kritisk tilnærming, kommer til uttrykk hos informantene. En kritisk tilnærming vil vektlegge at man må rette seg mot et politisk og etisk syn, for å bry seg om andre på et globalt nivå. Ansvarliggjøring ligger også til grunn her. I undervisningen om globalt medborgerskap, viser Andreotti til to ulike tilnærminger som kan gi elevene ulike utgangspunkt for å være globale medborgere (Andreotti, 2006, s.48-49).

For å vise til hvordan den kritiske tilnærmingen til undervisning av globalt medborgerskap kommer til uttrykk på hos informantene, velger jeg å benytte to sitater. Disse sitatene tilhører *Fredrik* og *Vegard* hvor de belyser hvordan konsekvensene av å ikke tenke bærekraftig. En av følgene er at det skapes ulikheter i verden. I likhet med *Lise*, blir det også hos *Fredrik* og *Vegard* brukt sammenligning av land i klasserommene.

**Fredrik:** «Vi må utfordre elevene til å delta i diskusjoner. Ved å sammenligne land, der vi kan se på hvordan forbruk er ulikt, kan vi også lære oss hva som skaper ulike sosiale forhold.»

**Vegard:** «Det handler om å se hvilke ringvirkninger vi får når vi ikke tenker bærekraftig. Hvem er det som får klimaendringene midt i trynet, jo det er land og samfunn som i mindre grad har påvirket klimaet. Dette fører til store ulikheter mellom landene.»



I en kritisk tilnærming hos Andreotti, begrunnes globale ulikheter med skjeve systemer og strukturer. Denne tilnærmingen retter seg som et politisk og etisk grunnlag for å understreke viktigheten av global hensyntaking. Videre sier hun at kritisk tenkning vektlegger individets evne til å reflektere over egen posisjon, og slik sett bidra til endring (Andreotti, 2006, s.49).

*Fredrik* har en metode som involverer å lage dilemmaer. Hensikten er å skape diskusjoner og refleksjoner omkring å forstå ulikhetene på kloden. Elevene har et ansvar når de har kunnskaper og ferdigheter. Slik sett retter denne seg mot en politisk og etisk tilnærming. Dette fordi *Fredrik* ønsker at elevene skal med sin kompetanse utvikle en ansvarliggjøring ovenfor andre medmennesker. *Vegard* på sin side, fremmer hvordan ulikhetene på kloden skyldes ringvirkninger av å ikke være bærekraftig. *Vegard* antyder samtidig at det er gjerne landene i det globale nord som er drivkraften bak økt klimagassutslipp. Slik sett presenterer han et asymmetrisk forhold mellom landene.

Et annet eksempel på en informant som faller innenfor en kritisk tilnærming, kan være *Jani*. *Jani* er den av informantene som tydeligst bruker dagens økonomiske situasjon som målskive for UBU. Han fortalte at elevene må forstå den økonomiske veksten i sammenheng med bærekraftig utvikling, og at dette per dags dato er på kollisjonskurs. For å illustrere viser han til hvordan økningen av BNP hvert år og ønske av materiell vekst og utvikling går på bekostning av naturressursene.

I den kritiske tilnærmingen har man en politisk vending for å skape en global medborger. Det kan argumenteres for at *Jani* retter blikket mot det politiske, når han blant annet peker på materiell vekst. Han understreker selv at elevene må få bevissthet rundt det materielle, fordi ønsket av materiell vekst ikke henger på grep med det som vi forstår som bærekraft. Man kan forstå det dit hen at *Jani* former medborgere ved å gi dem innsikt i hvordan økonomi presser på jordens yteevne. Ser vi dette i sammenheng med Peters (2020), kan vi se at *Jani* på en måte fragmenterer bærekraftig undervisning. Ved å legge hovedfokuset på et økonomien, kommer likevel klima og sosiale forhold til uttrykk. Elevene utfordres av «sannhetene» som munner ut fra for eksempel media (Peters, 2020, s.20). Dette understrekes ved at han sier at elevene må utfordre de etablerte sannhetene.

Selv om jeg fatter den kritiske tilnærmingen som den mest fremtredende, kan jeg også finne argumenter for en myk tilnærming til globalt medborgerskap gjennom UBU. I likhet med at undervisningstradisjonene overlapper, vil også en undervisning preges av både en myk og kritisk tilnærming. *Vegard* sier for eksempel at ringvirkninger av klimaendringer slår kraftigst

på land som ikke evner å håndtere naturkatastrofer. På denne måten sier han gjør han landene sårbare, fordi han sier de har et svakt ressursgrunnlag. *Vegard* fortalte at han har hatt en elev som har delt sine erfaringer omkring det å rammes av naturkatastrofer. I en myk tilnærming skal man bry seg om andre mennesker på grunn av det medmenneskelige og moralske (Andreotti, 2006, s.46-48). *Vegard* er svært opptatt av holdningsendring, og at elevene skal forstå hvordan ting kan oppleves fra flere sider. På denne måten blir holdningsendringen som *Vegard* trekker frem, relevant innenfor en myk tilnærming.

Handlingskompetanse i UBU hos informantene kan også forstås i uttrykk av en myk tilnærming hos lærerne. Dette kan argumenteres for at lærerne ønsker å skape elever som aktivt kan delta i samfunnet og handle på en god måte. Det vektlegges for eksempel hos *Jani* at alle kan gjøre endringer, selv om de er små, men mange velger å gjemme seg bak «jeg skal bare». Dette fordi den myke tilnærmingen vektlegger om å være et moralsk medmenneske (Andreotti, 2006, s.46-47).

Fatter vi Andreotti i sammenheng med undervisningstradisjonene, kan en sammenheng mellom den pluralistiske undervisningstradisjonen være kritisk tilnærming. I den pluralistiske tradisjonen skal elevene fatte egne beslutninger for problemløsning. Her må elevene selv stille seg kritiske og reflekterende til oppgaveløsning. Den pluralistiske tradisjonen skal undervisningen skal gjenspeile et mangfold av oppfatninger av oppfatninger knyttet til bærekraft (Ott, 2019, s.35; Öhman, 2009, s.52).

Dette kan samsvare med en kritisk tilnærming, fordi individets rolle og dens refleksjoner vektlegges for å skape utvikling. En kritisk tilnærming vil i tillegg belyse hvordan skjeve maktforhold danner en asymmetrisk globalisering. Som en følge dannes det sosiale ulikheter mellom landene (Andreotti, 2006, s.49). Imidlertid kan det være ulike meninger om hva som skyldes ulikhetene, og hvordan det skaper en verden som ikke er bærekraftig. Ulikhetene kan vinkels mot økonomi, eller mot fattigdom eller mangel på utdanning, noe *Vegard* påpeker. Dette er noe den pluralistiske tilnærmingen kjennetegnes av: Et mangfold av ulike meninger, og elevene må forholde seg til ulike informasjonskilder og ta selvstendige valg (Ott, 2019, s.35; Öhman, 2009, s.52).

Man kan også kople en myk tilnærming til en normativ undervisningstradisjon. En myk tilnærming sier at mennesker skal bry seg om andre ved å handle moralsk. Det å være et medmenneske legitimerer ansvarliggjøring for andre i en myk tilnærming (Andreotti, 2006, s.46-47). En normativ undervisningstradisjon retter seg nettopp mot å endre holdningene til

mennesker for å imøtekomme en miljøvennlig hverdag (Sandell et al., 2005, s.162). *Vegard* kan eksemplifiseres ved en undervisning som kan være preget både av en myk tilnærming og en normativ undervisningstradisjon. Den myke tilnærmingen kan komme frem ved at elevene skal forstå hvordan det å ikke være bærekraftig kan skade andre land og folk. Han sier at landene som rammes er ofte de som ikke har evnen til å imøtekomme utfordringene, fordi de for eksempel ikke har god nok teknologi eller kunnskap. Den normative tradisjonen kommer dermed til syne ved at *Vegard* ønsker at elevene skal tenke kritisk oftere. Elevene tar ofte valg som gagnar dem, men ikke miljøet, noe han kaster lys over.

## 7.0 Oppsummering og konklusjon

Kapittel fem presenterte lærernes tanker og refleksjoner omkring kritisk tenkning, handlingskompetanse, og praksiser knyttet til UBU. I kapittel seks ble funnene drøftet og diskutert med utgangspunkt det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Videre vil jeg besvare oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

Min oppgave har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?*

For å kunne komme nærmere et svar på problemstillingen, benyttet oppgaven seg av tre forskningsspørsmål:

- (1) Hva vektlegger lærerne i utdanning for bærekraftig utvikling?
- (2) Hvordan mener lærerne at utdanning for bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning?
- (3) Hvilken sammenheng ser lærere mellom bærekraftig utvikling og handlingskompetanse?

Konklusjonskapitlet vil ta utgangspunkt i å besvare oppgavens forskningsspørsmål, mens den siste delen gir et sammenfattende svar på problemstillingen til oppgaven.

### 7.1 Hva vektlegger lærerne i utdanning for bærekraftig utvikling?

Forskningsmaterialet viser at det er fellestrekk i måtene informantene vektlegger bærekraftig. Likevel er det også ulikheter, i for eksempel metode. Bærekraftig utvikling i skolen blir belyst og aktualisert gjennom tverrfaglige opplegg, eksterne instanser, bruk av nærmiljø og lærernes faglige kompetanse. Lærerne er opptatt av at elevene skal se ting fra ulike vinkler og forstå virkninger og årsaker i undervisningen. Mange av informantene vektlegger at elevene skal ivareta kloden for fremtiden. Begrepene «ressurs», «natur» og «forvalte» er noe som hyppig går igjen mellom flere av informantene. Likevel kommer det frem at det ikke er en entydig forståelse for begrepet bærekraft på alle skolene. Bærekraftig utvikling blir på skolen til *Jani* tolket hos hver enkelt lærer, fordi de ikke har avklart en felles forståelse for begrepet.

Et hovedfunn er at bærekraftig utvikling i størst grad vektlegges gjennom en miljømessig dimensjon. Gjentakende hos de fleste av informantene er fokuset på natur, klima og miljø. Det miljømessige aspektet benyttes ofte som utgangspunkt for de ulike arbeidsmetodene.

Eksempelvis skal elevene forstå konsekvenser av hvordan naturen påvirkes av ikke-bærekraftige handlinger. Et annet eksempel er ved bruk av eksterne ressurser som naturvernorganisasjonen. De eksterne ressursene som har hatt undervisning har hatt fokus på forbruk, forvaltning og hvordan man skal tenke grønt. Miljøperspektivet hos lærerne kommer også tydelig frem i tabellen (se figur 8, s.58). *Jani* skiller seg ut fra de andre informantene. Han vender seg mot en hovedvekt på den økonomiske dimensjonen.

Det fremstår som at lærerne ikke tar i bruk hele bærekraft begrepet i undervisningen, fordi en dimensjon får hovedtyngden i undervisningen. Informantene viser imidlertid til ulike og varierte opplegg mellom seg. *Pernille* har et stort fokus på bruk av nærmiljøet i sin undervisning. Hun er opptatt av at elevene skal «kjenne det på kroppen». Andre metoder som informantene benytter kan være å sammenligne land, dokumenterte «challenger», rollefordeling og bruk av eksterne ressurser.

## 7.2 Hvordan mener lærerne at UBU kan fremme kritisk tenkning?

Det er gjennomgående hos lærerne at kritisk tenkning innebærer å reflektere og stille seg kritisk til omverdenen. «Man må utfordre etablerte sannheter», sier *Jani*. Dette sitatet har jeg ved flere anledninger vist til, og velger å benytte på nytt her. Elevene skal utfordre de etablerte sannhetene som de serveres. Gjerne gjennom utforskende opplegg hvor elevene selv er deltakende, og kan snakke omkring bærekraft, årsak, virkning og sammenhenger. Eksempler på metoder kan være rollespill, sammenligning av land, eller bruk av nærmiljøet. Innholdet er gjerne knyttet til klimaendringer og natur, men også ulikheter mellom land. Også i møtet med å innhente informasjon fra nett, kommer kritisk tenkning til uttrykk i undervisningen. Kildekritikk på nett er også noe som sterkt koples opp mot det å være kritisk tenkende.

En svakhet hos flere lærere kan være at det nevnes i liten grad hvordan man *er* kritisk tenkende. Sett i tråd med Røthing, omhandler kritisk tenkning bevissthet rundt kildeproduksjon, kildebruk og kunnskapsproduksjon (Røthing, 2020, s.25). Svært få av lærerne nevner alle disse punktene i snakk om kritisk tenkning. Hvordan og hvem produserer sannhetene? Hvordan skal man finne de ulike kildene, og hvordan vet man om en kilde er god? Av informantene er det *Pernille* som i størst grad oppfyller denne definisjonen.

Funnene viser at den pluralistiske undervisningstradisjonen benyttes mest hos informantene i UBU. En pluralistisk undervisningstradisjon kan fremme kritisk tenkning ved å gi elevene

muligheten til å ta selvstendige valg. For eksempel kan dette være at elevene skal reflektere rundt ulike årsaker til hvorfor vi har klimaendringer. Elevene må enten bruke gitt informasjon, eller finne informasjon, for å kunne ta stilling til ulike påstander. Kritisk tenkning i den pluralistiske tradisjonen kan også komme til uttrykk ved at elevene trenger å sette seg inn i andre livsverdener, samt å forstå utfall av å ikke være bærekraftig. Kritisk tenkning kan også fremmes gjennom en normativ undervisningstradisjon. Skolen, fagplan og styringsdokumenter legger føringer for hvilken kompetanse elevene skal besitte. Dette legger grunnlag for hvordan lærerne skal arbeide i skolen, og hvilke normer og verdier opplæringen skal bedrives etter.

### 7.3 Hvilken sammenheng ser lærerne mellom bærekraftig utvikling og handlingskompetanse?

Handlingskompetanse i UBU kan knyttes opp mot det å ha evner og ferdigheter til å kunne handle bærekraftig. Flere av informantene påpeker at dette kan kople handlingskompetanse til det å være en global medborger. Fordi man tilegner seg kunnskaper og ferdigheter, får man som en medborger et ansvar til menneske rundt seg. Det gjelder både lokalt og globalt.

Det benyttes en kritisk tilnærming i størst grad i UBU. En kritisk tilnærming kommer til uttrykk ved at elevene skal imøtekomme globale utfordringer gjennom politiske syn. Dette kan være å legge opp til diskusjoner hvor elevene skal diskutere ulikheter, og forstå hvorfor vi har disse ulikhetene. Dette kan for eksempel være når elevene skal sammenligne og drøfte ulike forhold mellom land, eller forholdet mellom økonomi og natur. Elevene skal reflektere over egen posisjon og handlekraft. Et annet eksempel kan være når noen av informantene ønsker at elevene skal utvikle ansvarliggjøring. Elevene skal bli bevisste rundt ansvarliggjøringen det innebærer å være en global medborger.

Lærerne sier at det er en tydelig sammenheng mellom det å tenke kritisk, og å utvikle handlingskompetanse. Dette begrunner de med at kritisk tenkning er en ferdighet som kreves for å besitte handlingskompetanse. En utfordring som kan bremse kritisk tenkning og handlingskompetanse, viser seg å være holdningene hos mange av elevene. I mine funn kommer det frem at mange av elevene ikke omgjør kunnskap til handling. Flere lærere gir uttrykk for at elevene trenger en *holdningsendring*. Med dette som utgangspunkt trenger elevene bevissthet rundt *ansvarliggjøringen* det innebærer å besitte kompetanse og ferdigheter om bærekraft. Elevene må forstå at tematikken er noe som angår dem. De må forstå at de er medborgere. Denne bevisstheten kan fremme handlingskompetanse. For å få elevene til å føle

at dette er relevant for dem, benyttes for eksempel nærmiljøet i undervisningen. Dette har for mange en positiv effekt. Elevene kan engasjere seg mer og føle at undervisningen gjelder dem. Dette kan dermed fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse i UBU.

Noen av informantene understreker også viktigheten av at elevene må ha et handlingsrom. For at elevene skal kunne utvikle handlingskompetanse, trenger elevene et handlingsrom. Dette handlingsrommet må skolen legge til rette for. Dette innebærer at lærerne må benytte metoder som utfordrer elevene. På denne måten arbeider elevene med å være selvstendige og reflekterende. Samtidig kan *handlingsrommet* innebære at elevene har trygge omgivelser, som et godt klassemiljø, slik at de tør å dele meninger og være kritiske. Relasjoner mellom elevene og til lærer blir slik jeg ser det, også et grunnlag for å utvikle handlingskompetanse. På denne måten fremmer lærerne at et handlingsrom legger grunnlag for utvikling av kritisk tenkning og handlingskompetanse.

Hovedkonklusjonen min er at undervisning som faller innom en pluralistisk undervisningstradisjon, og en kritisk tilnærming, i størst grad kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. Disse tilnærmingene er mest gjennomgående hos mine informanter. Undervisning innenfor en pluralistisk tradisjon kan fremme selvstendighet hos elevene, fordi elevene må ta stilling til ulike problemstillinger og meninger. De må bruke gitt informasjon til å være kritisk tenkende og spørrende, før de kan løse en problemstilling. Undervisning preget av kritisk tilnærming, kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse ved å legge bevissthet på etiske og politiske grunnlag. Både den pluralistiske tradisjonen og den kritiske tilnærmingen krever at elevene er undersøkende. Elevene må se sammenhenger og perspektiver. Dette gjør det mulig å utfordre *det etablerte*.

Betydningen av handlingsrommet og holdningsendring, for å fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse, kommer også til uttrykk. Elevene trenger et rom hvor de kan utvikle evner og ferdigheter. Ved undervisning som farges av en normativ tradisjon, kan man arbeide med å endre holdningene elevene har til bærekraftige handlinger. Forståelsen av å være en medborger, lokalt og globalt, er noe som er ønskelig hos flere av informantene. Det er forskjellige metoder og forståelser hos lærerne når det kommer til bærekraft, kritisk tenkning og handlingskompetanse. Dette funnet viser at grunnlaget for hvordan kritisk tenkning og handlingskompetanse *fremmes*, også er noe ulikt. Noe kritikkverdig finner jeg det at lærerne fremmer et miljøperspektiv av bærekraft fremfor de andre dimensjonene. Kritisk tenkning og

handlingskompetanse innebærer å forstå sammenhenger og se ting fra ulike perspektiver. Derfor må lærerne også gjøre dette når det kommer til å undervise i bærekraft.

Utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling er både lokale og globale. Verden i dag preges av utfordringer hvor mennesker utfordres på økonomi, fattigdom, miljø og klima. Derfor er det å være kritisk tenkende og utvikle handlingskompetanse et viktig tiltak for å imøtekomme disse utfordringene. Gjennom arbeidet med masteroppgaven har det blitt enda tydeligere at arbeid med bærekraftig utvikling kan være et utgangspunkt for dette. Å undervise i bærekraft er derfor bærekraftig. Å tenke bærekraftig kan være med på å bekjempe ulikheter på jorden knyttet til nød, sult og svik. Barn og unge er vår fremtid. Skal vi klare dette, trenger vi elever som læres opp i kritisk tenkning og handlingskompetanse. Et eksempel kan være gjennom utdanning for bærekraftig utvikling.

Innledningsvis viste jeg til Griegs første strofe i diktet «Til ungdommen.» Avsluttende synes jeg de første strofene i siste vers oppsummerer skolens formål med å fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse i UBU:

*«Dette er løftet vårt fra bror til bror: vi vil bli gode mot menneskenes  
jord.»*

(Nordahl Grieg, 1936).

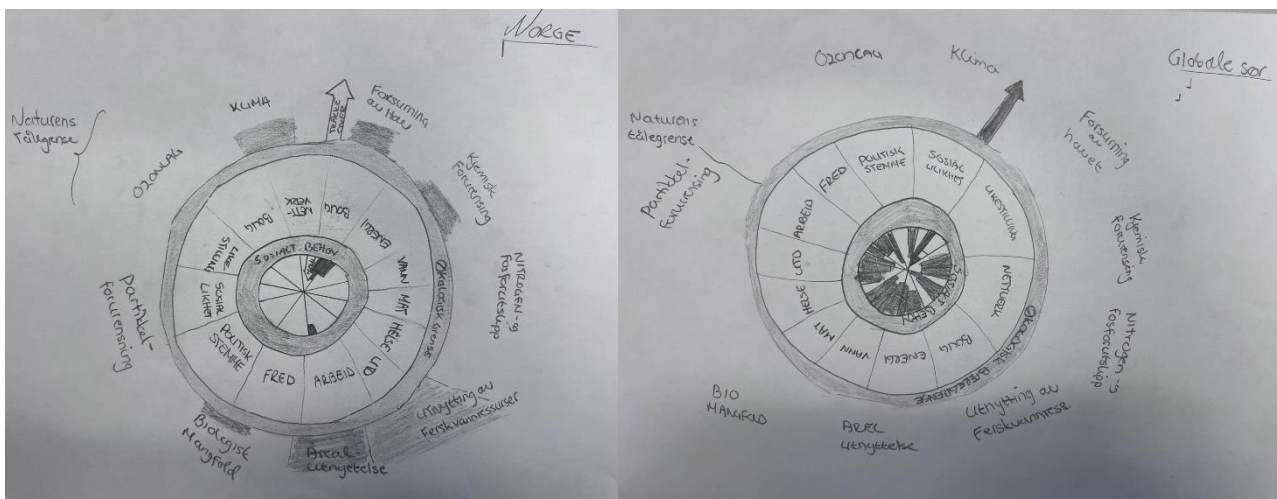


## 8.0 Videre forskning

Studiens bidrag til forskningsfeltet, er at jeg har sett på hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. Jeg har dermed tatt utgangspunkt i læreres tanker og refleksjoner i grunnskolen. I mitt tilfelle tror jeg en økning av antall informanter kunne vært med på å styrke og dekke omfanget av forskningsdata. Dette ville gitt større grunnlag for å drøfte, fortolke og se sammenhenger omkring hvordan UBU kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse. Dersom man også skaffer informanter med større variasjon i for eksempel alder eller geografi, kan dette også gi forskningsdata som kan skape nye problemstillinger. Er det samme forståelse for handlingskompetanse i UBU hos yngre enn hos eldre lærere? Er det forskjeller mellom praktisering og metoder i UBU når det kommer til større geografiske avstander? Dette er spørsmål som kunne vært interessant å utforske med forskning.

I fremtidige studier kunne det også vært interessant å benytte seg av elevintervju og hvilke tanker elevene har omkring undervisningen de får. For eksempel kunne det vært interessant å få større forståelse for hvordan elever opplever bruk av eksterne ressurser i UBU.

Det kunne også vært svært interessant å ta utgangspunkt i en gitt metode, og forsket på hvilket utbytte elevene får av denne. Hvordan kan en gitt metode skape handlingskompetanse i UBU? For eksempel bruk av smultringmodellen. Et eksempel kan være at elevene må lage sin egen smultringmodell basert på et land de får. Siden skal de sammenligne smultringmodellene. Vil det være en ulikhet fra Norge og et land som f.eks. i det globale sør?



(Dette er et eksempel. Illustrasjonen til venstre viser Norge. Norge har lite underskudd av behov, men krysser naturens tålegrense. Dette farges. Dersom man sammenligner med et land fra det globale sør, ser man umiddelbart forskjell; Mye mer underskudd på behov, men mindre overskred på naturens tåleevne. Hvilken læring gir dette elevene?). (Mine egne tegninger av versjoner av smultringmodellen).

Det fremstår for meg som om den videre forskningen kanskje i størst grad befinner seg i kvalitative metoder. Jeg utelukker imidlertid på ingen måte at kvantitative metoder, eller en kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ, kan muliggjøre forskning. Fordelen med det kvantitative er selvsagt at man kan nå ut til langt flere. Likevel har jeg opplevd at en kvalitativ undersøkelse gir grunnlag for å forstå tanker og refleksjoner i et relasjonelt møte. Dette gjør til at jeg ser nytten av en slik type tilnærming ved videre forskning på dette fagfeltet.

## 9.0 Litteraturliste

- Andreotti, V. (2006). *Soft versus critical global citizenship education. Policy & practice* 3 s. 40-51. Hentet fra: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Bianchi, G., Pisiotis, U. and Cabrera Giraldez, M.. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*, Punie, Y. and Bacigalupo, M. editor(s), EUR 30955 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2022 ISBN 978-92-76-53201-9, doi:10.2760/821058, JRC128040.
- Blichfeldt., C. (2021). *Grunnskolelærerenes forståelse av bærekraftig utvikling og deres tanker rundt undervisning knyttet til disse begrepene.* (Masteroppgave, NTNU). Hentet fra: <https://hdl.handle.net/11250/2953447>
- Braun, Virginia og Victoria Clarke (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77 101. Hentet fra: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa%C2%A0>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.* Abstrakt forlag.
- Dalland., O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg). Gyldendal akademisk.
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag: En håndbok for lærerstudenter.* Universitetsforlaget.
- European Commission, Joint Research Centre. *GreenComp, the European sustainability competence framework*, Publications Office of the European Union, 2022, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128040>
- Facione, P., A (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Educational resources information center (ERIC).
- FNs bærekraftsmål.* (2023, april 4). Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Fornes, H. N. (2022). *Bærekraftig utvikling i skolen* [Master thesis, NTNU]. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3006298>
- Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. *Journal of Education for Sustainable Development*, 2(1), 21–30. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/097340820800200108>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapsens forutsetninger -Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi.* 3. prøveutgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Grieg, Nordahl. (1936). *Til ungdommen.*

- FN. *God utdanning*. (2024, 30.januar).  
Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Hansen., B., P. (2022). *Bærekraftig utvikling i samfunnsfag*. (Masteroppgave, INN).  
Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/3028477>
- Hilsen., A.& Tønder., A.H. (2013). Fafo «Saman om kompetanse og rekruttering- en kunnskapsstatus»: *Hva er kompetanse og strategisk kompetansestyrking?* Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/prosjekter/saman\\_om\\_ein\\_betre\\_kommune/2-1\\_hva\\_er\\_kompetanse\\_og\\_strategisk\\_kompetansestyrking.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/prosjekter/saman_om_ein_betre_kommune/2-1_hva_er_kompetanse_og_strategisk_kompetansestyrking.pdf)
- Holden, E., & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling: En idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget. Hentet fra: [https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:999920149504602202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- Jegstad, K., M. & Ryen., E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag – en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidskrit*, 104(3), s.297-312. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-0>
- Johannessen, A., Tufte, P., A., & Christoffersen., L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt Forlag.
- Kjølbjerg., L., F. (2019). *Kritisk tenking i bærekraftig utvikling*. (Masteroppgave, UIO). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/64346>
- Klein., J. (2020b). *Handlingskompetanse for en bærekraftig utvikling*. Hentet fra: <https://fn.no/nyheter/handlingskompetanse-for-en-baerekraftig-utvikling>
- Klein., J. (2020a). *Bærekraftig utvikling i skolen*. (1.utg). Pedlex.
- Koritzinsky., T. (2020). *Samfunnskunnskap: Fagdidaktisk innføring*. (5.utg). Universitetsforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, mars 15). *Meld. St. 20 (2012–2013)* [Stortingsmelding].  
Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015, juni 15). *NOU 2015: 8* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Meld. St. 28 (2015–2016)* [Stortingsmelding].  
Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale., S. & Brinkmann., S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Lenz., C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex
- Nystad, J. F., & Rosén, E. (2018). *Samfunnsgeografi* (2. utg.). Læremiddelforl. Hentet fra: [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2022020248503](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2022020248503)
- Olerud, K. (2023). Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. I *Store norske leksikon*. Hentet fra: [https://snl.no/Verdenskommisjonen\\_for\\_milj%C3%B8\\_og\\_utvikling](https://snl.no/Verdenskommisjonen_for_milj%C3%B8_og_utvikling)
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft I fagfornyelsen. I Ferrer & Westlesen (red.) *Kritisk tenkning I samfunnsfag*. Universitetsforlaget. S.30-49.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Raworth, K. (2017a). *Doughnut economics: seven ways to think like a 21<sup>st</sup> century economist*: Chelsea Green Publishing.
- Raworth, K. (2017b). *The Doughnut of social and planetary boundaries*. Hentet fra: <https://www.kateraworth.com/doughnut>
- Røthing., Å (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking*. Cappelen Damm AS, Oslo.
- Sachs, J. D. (2015) *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for sustainable development: Nature school and democracy*. Lund: Studentlitteratur.
- Scheie, E., Berlund, T., Munkeby., E., Staberg, R. & Gericke, N. (2022a). Læreplananalyse av kritisk tenkning og bærekraftig utvikling i norsk og svensk læreplan. *Acta Didactica Norden*, 16(2), S. 1-32. <https://doi.org/10.5617/adno.9095>
- Scheie., E., Haug., B. & Erduran., S. (2022b). *Critical thinking in the Norwegian science curriculum*. *Acta didactica Norden*, 16(2), s.1-27. <http://doi.org/10.5617/adno.9060>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2.utg.). Universitetsforl.
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk!: Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* (1. utgave.). Gyldendal. 5

- Soft versus critical global citizenship education* | *Development Education Review*. (u.å.). Hentet 29. august 2023, fra <https://www.developmenteeducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Sæther, E. (2017). *Ungdommers meningsskapning i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I Åpne dører mot verden* (s. 216–231). Universitetsforlaget. Hentet fra: <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Theimann, O. (2021). *Bærekraftig utvikling i KRLE* [Master thesis]. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/88276>
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2023). Samfunnsfag (SAF01-04): Kompetansemål og vurdering. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv146?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Samfunnskunnskap (SAK01-01): *Kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/sak01-01/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Utenriksdepartementet. (2023, mars 21). *2030-agendaen med bærekraftsmålene* [Redaksjonellartikkel]. Regjeringen.no; regjeringen.no. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/bkm\\_agenda2030/id2510974/](https://www.regjeringen.no/no/tema/utenrikssaker/utviklingssamarbeid/bkm_agenda2030/id2510974/)
- United Nations. (1992). Agenda 21. *United Nations Conference on Environment & Development. Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992*. Hentet fra: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>
- United Nations (Red.). (2002). *Report of the World Summit on Sustainable Development: Johannesburg, South Africa, 26 August-4 September 2002*. United Nations.
- United Nations. (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hentet fra: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Öhman, J. (2009). Climate Change Education in Relation to Selective Traditions in environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26(3), s.49-57. Hentet fra: <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/122793> (13.09.23)
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman & J., Ohman (Red.), *Sustainable development teaching – ethical and political challenges* (s.70-82). Routledge. Hentet fra: <https://doi.org/10.4324/9781351124348-6> (13.09.23)

Wals, A. E. J. (2011). *Learning Our Way to Sustainability*. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(2), 177–186. Hentet fra: <https://doi.org/10.1177/097340821100500208>

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. Hentet fra: <http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>

## 9.1 Figuroversikt

Figur 1: FN. (2023). *FNs bærekraftsmål*.

Hentet fra: <https://fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

Figur 2: Holden, E., & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling: En idé om rettferdighet*. (s.198). Universitetsforlaget

Figur 3: Kate Raworth: *The Doughnut of social and planetary boundaries*. (2017). Hentet fra: <https://kateraworth.com/doughnut>

Figur 4: Vanessa Andreotti. (2006). *Soft versus critical: Development Education Review*. (s.46-48). Hentet fra: [ISSUE 3 articles only.pdf\(developmenteducationreview.com\)](https://www.developmenteducationreview.com/ISSUE%203%20articles%20only.pdf)





## 10.0 Vedlegg

### 10.1 Samtykkeskjema

#### **Vil du delta i forskningsprosjekt?**

#### ***Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?***

Jeg stiller hermed med en henvendelse til deg om du kan delta i mitt forskningsprosjekt. Formålet med mitt prosjekt er å få større innsikt og forståelse for hvordan undervisning om bærekraft for elever (5.-10.kl) kan bidra til kritisk tenkning og handlingskompetanse. I dette informasjonsskrivet kommer jeg med informasjon om hva som er hensikten med prosjektet, og hvordan deltakelsen vil foregå.

#### **Formål**

Mitt intervju har som formål med å få større innsikt og forståelse for problemstillingen;

*«Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?»*

I prosessen med å finne frem til et svar til problemstillingen min, finner jeg det hensiktsmessig å gjennomføre intervju med lærere på utvalgte skoler høsten 2023. Jeg har valgt å benytte semistrukturerte intervju med informanter som gjennom sin arbeidshverdag jobber med emnet. Gjennom intervjuene håper jeg på å innhente refleksjon, og samtidig få innsikt i hvordan lærere reflekterer over egen praksis. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan deres forståelse og praksis i bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse.

Forskningsprosjektet er en masterstudie i faget Samfunnsfag i grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Innlandet, og meg, Sondre Matias Rudi* er ansvarlig for prosjektet. Jørgen Klein er min masterveileder.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget vil bestå av lærere på mellomtrinnet som daglig jobber i tråd med læreplanene og fagplanene. Det er på bakgrunn av dette jeg finner det hensiktsmessig å gjennomføre intervju med deg, for å belyse hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden i denne studien benytter seg av kvalitativt semistrukturert intervju. Intervjuet vil vare mellom 30-40 minutter. I et semistrukturert intervju er det noen faste spørsmål, samtidig som det foreligger muligheter for oppfølgingsspørsmål, dersom dette faller seg naturlig. Under intervjuet benytter jeg meg av en opptaker. Opptaket vil skje gjennom maskinvaren Diktafon. Denne har et innloggingssystem som oppbevarer informasjonen som kommer frem under intervjuet. Informasjonen vil bli transkribert og anonymisert av meg fortløpende.

### **Det er frivillig å delta**

Du velger selv om du vil delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, vil du når som helst kunne trekke ditt samtykke uten grunnoppgivelse. Alt av personopplysninger vil umiddelbart bli slettet. Det vil selvsagt ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du skulle velge å trekke deg, etter å ha samtykket i utgangspunktet. Dersom du ønsker å trekke deg, kan du ta kontakt med meg (Sondre Matias Rudi) muntlig eller skriftlig.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bruke opplysninger om deg til formålet nevnt tidligere i dette skrevet. Opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg (Sondre Matias Rudi) som vil ha tilgang til lydfilen fra intervjuet.
- Lydfilen vil bli oppbevart trygt i Nettskjema som har innloggingsbeskyttelse. Når transkribering er gjennomført, anonymiseres intervjuet. Dette vil for eksempel være et fiktivt navn. Oversikt over hvilken informant som tilhører det gitte fiktive navnet, vil jeg skrive ned på en lapp. Denne oppbevares med samtykkeskjema. Dette vil makuleres samme dag som resterende opplysninger slettes (16.09.24).

Jeg vil anonymisere alle deltakere, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne disse i tekst.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Planen er at prosjektet avsluttes i det masteroppgaven blir godkjent. Innleveringsfrist er 15. mai 2024 og sensur finner sted senest tre uker etter innleveringsdato. Sluttdato er satt til datoen 16. mai 2024. Dine opplysninger vil bli beholdt til 16. september 2024 og deretter slettes. Med forbehold om at prosjektet ikke skulle godkjennes, kan en noe lengre oppbevaring finne sted.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Personopplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke.

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

### Dine rettigheter

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

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

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

- *Høgskolen i Innlandet* ved *Jørgen Klein*, e-post: [jorgen.klein@ntnu.no](mailto:jorgen.klein@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Masterveileder Jørgen Klein*  
Professor NTNU

Sondre Matias Rudi  
Student

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til kritisk tenkning og handlingskompetanse?* Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju.
- At Intervjuet tas opp og transkribering.

Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av deltaker, dato)

## 10.2 Intervjuguide

### **Intervjuguide**

Formålet med intervjuene jeg skal utføre, er å utfylle dataene samlet fra lærebøkene, samt å få et bredere svar på problemstillingen:

*«Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling fremme kritisk tenkning og handlingskompetanse?»*

For å kunne tilnærme, forstå og tolke problemstillingen, ønsker jeg å gjennomføre et semi-strukturert intervju med lærere på ungdomstrinnet. Jeg ser på lærere som en svært nyttig ressurs for mitt forskningsarbeid, nettopp fordi det er disse folkene som bedriver og gjennomfører opplæringen i skolen. Gjennom kvalitative semistrukturerte intervju med informanter som til daglig tar stilling til tematikken, ønsker jeg å få et dypere innblikk i hvordan bærekraftig utvikling er med på å danne fremtidens elever.

Under intervjuet vil personopplysninger som fremtrer bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene vil bli anonymisert fortløpende, og oppbevaring av opplysninger vil ligge på maskinvare som tilhører behandlingsansvarlige institusjon. Oppbevaring av opptak vil forekomme på appen “*diktafon*”, som er en forskningsapp hvor man tar opp intervju. Intervjuet lagres kryptert på behandlingsansvarliges enhet, samtidig som det lastes opp på nettskyen til nettskjema.no, hvor det kreves innlogging gjennom Feide. Data fra og om intervju og informant vil være lagret til 15.05.24, for så bli slettet.

I min intervjuguide har jeg kategorisert fire hovedemner med spørsmål. Under hvert emne har jeg utformet noen faste spørsmål. Jeg har også satt av tid til oppfølgingsspørsmål, dersom noe uforutsett som fanger min interesse for å finne svar på min nevnte problemstilling skulle dukke opp. Jeg har satt en tidsramme på rundt 30-40 minutter pr intervju. Med forbehold om endring i spørsmålene og tidsramme.

## **Hovedkategori 1; Begrepsavklaring av bærekraftig utvikling**

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvilke fag underviser du i?
  - Utdanningsbakgrunn
- 3) Hva forstår du med begrepet bærekraftig utvikling?
- 4) Hvilken betydning har bærekraftig utvikling i skolen du jobber på?
- 5) Hvordan arbeider skolen med bærekraftig utvikling som en del av opplæringen?
  - a. Er det temadag, tverrfaglig prosjekt eller gjennomgående i undervisningen til enhver tid?
- 6) Hva legger du i ordet handlingskompetanse?
- 7) Hvordan forstår du kritisk tenkning som en del av opplæringen?

## **Hovedkategori 2: Metode og gjennomføring**

- 8) Hvordan forholder du deg til skolens arbeid med bærekraftig utvikling?
  - a. Hvordan jobber man med faget tverrfaglig?
  - b. Har du eksempler der temaet fremmes?
  - c. Tenker du bærekraftig utvikling som eget tema/kapittel i undervisningen, eller som en integrert del av all undervisning?
- 9) Tar du utgangspunkt i lærebøker eller andre ressurser når du underviser i bærekraftig utvikling?
- 10) Hva er ditt hovedfokus i undervisning av bærekraftig utvikling?
  - a. Hva er dine mål med undervisning i bærekraftig utvikling?
  - b. Hvordan måler du resultatene av undervisningen din?
- 11) Kan du beskrive de undervisningsmetodene du benytter for å engasjere elevene dine i temaet knyttet til bærekraftig utvikling?
  - a. Hvilke fordeler har disse metodene hatt for undervisningen?
  - b. Hvilke ulemper har disse metodene hatt for undervisningen?
- 12) Varierer du oppleggene dine når du underviser om bærekraftig utvikling?
  - a. Hvilken fordeler ser du med dette?
- 13) Hvordan tilpasser du undervisningen for å ta hensyn til kulturell, økonomisk og miljømessige forhold i undervisningen?
- 14) Har du noen opplevelser eller hendelser hvor elevene uttrykte engasjement for bærekraftig utvikling?

## **Hovedkategori 3; Dine refleksjoner**

- 11) På hvilken måte tenker du at undervisning i bærekraft kan fremme helhetlig tenkning hos elevene? Med dette mener jeg evne til å se sammenhenger.

- 12) Hva skal til for at elevene skal øke evne til kritisk tenkning?
- 13) Hva tror du skal til for å skape endringsagenter i skolen? Med dette mener jeg hvordan skal vi skape elever som aktivt kan bidra til å delta i samfunnet?
- 14) På hvilken måte fremmer måten du underviser i bærekraftig utvikling elever til å engasjere seg i samfunnet, til å tenke kritisk?
- 15) Hvilken bro ser du mellom bærekraft begrepet og kritisk tenkning?
  - Hvordan kan dannelse bygge bro til å utvikle en bærekraftig verden?
- 16) Hvilke verdsett kommer til syne gjennom opplæring i bærekraftig utvikling?
- 17) På hvilken måte har bærekraftig utvikling betydning for å bli en global medborger?
- 18) Hvilken sammenheng ser du mellom medborgerskap og handlingskompetanse?

#### **Hovedkategori 4; Avslutning**

Er det noe jeg ikke har spurt som du ønsker å legge til?

Hvis du skal oppsummere de to viktigste tingene fra dagens intervju, hva vil du si?

## 10.3 Godkjenning fra SIKT

01.05.2024, 12:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

919463

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

22.06.2023

**Tittel**

Masteravhandling, samfunnsfag; Bærekraftig utvikling

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

**Prosjektansvarlig**

Karin Catharina Sundsback

**Student**

Sondre Matias Rudi

**Prosjektperiode**

31.05.2023 - 17.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.09.2024.

**[Meldeskjema](#)****Kommentar**

OM VURDERINGEN

SIKT har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**DATABEHANDLER**

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

**TAUSHETSPLIKT**

Forskningsdeltagerne har yrkesmessig taushetsplikt. De kan ikke dele taushetsbelagte opplysninger med forskningsprosjektet. Vi anbefaler at du minner dem på taushetsplikten. Merk at det ikke er nok å utelate navn ved omtale av elever, pasienter el. Vær forsiktig med bruk av eksempler og bakgrunnsopplysninger som tid, sted, kjønn og alder.

**ENDRING I MELDESKJEMA**

Til informasjon har vi på siden "varighet" endret dato for midlertidig oppbevaring av personopplysninger til fra 17.05.2024 til 16.09.2024 på bakgrunn av informasjon i informasjonsskrivet.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.