

## **Utdanning for bærekraftig utvikling**

Hvilke utfordringer og muligheter møter  
samfunnsfaglærere?

MERIANN HAUGSTAD

VEILEDER

Mikaela Vasstrøm

BIVEILEDER

Magnus Børre Bragdø

**Universitetet i Agder, 2022**

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

## Sammendrag

Bærekraftig utvikling har fått et nytt fokus i Kunnskapsløftet 2020, både som et tverrfaglig tema og som et av samfunnsfagets kjerneelement. Det er viktig å bevisstgjøre elevene på fremtidens utfordringer og gjøre dem i stand til å leve bærekraftig liv. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere jobber med transformasjon gjennom sin undervisning for utdanning for bærekraftig utvikling og hvilke utfordringer og muligheter de møter. For å undersøke dette intervjuet jeg seks samfunnsfaglærere på ungdomsskoler, slik at jeg fikk tilgang til deres erfaringer og meninger.

Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien (2021) har skrevet en artikkel om undervisningens *hvordan* for transformasjon, der de mener undervisningen burde være preget av engasjement, handlefrihet, deltakelse, problemløsning og kritisk tenkning for å oppnå en transformasjon. Jeg har tatt utgangspunkt i denne artikkelen for å sammenligne hvordan samfunnsfaglærerne underviser om bærekraftig utvikling. Ved å analysere intervjuene fant jeg at lærernes undervisning i samfunnsfaget er lite preget av Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien didaktikk for transformasjon. Funnene viste derimot at lærerne hadde tverrfaglige prosjekter som var preget av transformasjon.

Denne oppgaven viser eksempler på at samfunnsfaglærerne opplever både muligheter og utfordringer med undervisning for bærekraftig utvikling. Utfordringene de opplever er lite tid, lite engasjement og lite tilretteleggelse i en ellers krevende hverdag i lærerprofesjonen. Kunnskapsheving er også sterkt ønsket av lærerne. Informantene ser flere muligheter med den nye læreplanen og relevansen den har i livene til elevene er en stor fordel. Elevene blir engasjerte når undervisningen har et lokalt fokus. Samfunnsfaglærerne har vilje til å endre og forbedre undervisningen, men mulighetene stopper dem. Funnene viser at ved innføringen av den nye læreplanen har lærernes arbeid for det meste blitt individualisert. Det er for lite engasjement fra skoleleder i kommunen og få institusjonelle rammer. Denne oppgaven viser at det må tilrettelegges mer for lærernes kompetanse, tid og rom til å forbedre og endre undervisningen slik at den er i tråd med læreplanens krav.

## **Abstract**

Sustainable development has gained a new focus in Kunnskapsløftet 2020, both as an interdisciplinary theme and as one of the core elements of the social sciences. It is important to make students aware of the challenges of the future and enable them to live sustainable lives. The purpose of this master's thesis is to investigate how social studies teachers work with transformation through their teaching about education for sustainable development and what challenges and opportunities they face. To investigate this, I interviewed six social studies teachers at secondary schools, so that I had access to their experiences and opinions.

Leichenko, Gram-Hanssen and O'Brien (2021) have written an article about teaching the how of transformation, where they believe that teaching should be characterized by commitment, freedom of action, participation, problem solving and critical thinking to achieve a transformation. I have used this article as a starting point to compare how social studies teachers teach about sustainable development. By analyzing the interviews, I found that the teachers' teaching in the social sciences is little influenced by Leichenko, Gram-Hanssen and O'Brien's didactics for transformation. The findings, on the other hand, showed that the teachers had interdisciplinary projects that were characterized by transformation.

This thesis shows examples of social studies teachers experiencing both opportunities and challenges with teaching for sustainable development. The challenges they experience are little time, little commitment and little facilitation in an otherwise demanding everyday life in the teaching profession. Knowledge development is also strongly desired by teachers. The informants see more opportunities with the new curriculum and the relevance it has in the lives of the students is a great advantage. Students become involved when the teaching has a local focus. The social studies teachers have the will to change and improve the teaching, but the opportunities stop them. The findings show that with the introduction of the new curriculum, teachers' work has mostly been individualized. There is too little commitment from the school leader in the municipality and few institutional frameworks. This assignment shows that more must be done for the teachers' competence, time and space to improve and change the teaching so that it is in line with the curriculum's requirements.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært tidkrevende, utfordrende og lærerikt, akkurat slik som jeg forventet. Bærekraftig utvikling er et tema jeg har stor interesse for og jeg er takknemlig for at jeg har hatt muligheten til å skrive om dette temaet. Jeg anser arbeidet med masteroppgaven som relevant for min fremtid, både som samfunnsfaglærer, lærer generelt, men også som et menneske som lever i den verden vi lever i, i dag. Dette har vært med på å gjøre arbeidet meningsfylt hele veien.

I forbindelse med denne masteroppgaven er det flere jeg ønsker å takke. Først å fremst må jeg rette en stor takk til min hovedveileder, Mikaela Vasstrøm. Takk for all tid du har satt av til meg. Veiledningstimene med deg har vært lærerike og nyttige. Du har vært en god støtte gjennom hele prosessen og kommet med gode tilbakemeldinger. Tusen takk for ditt engasjement for bærekraftig utvikling, det inspirerer meg. Jeg vil også rette en takk til min biveileder, Magnus Børre Bragdø. Din veiledning har styrket min oppgave og jeg setter stor pris på alle tips du har kommet med underveis i prosessen.

Jeg vil også rette en takk til alle informantene mine. Det var krevende å finne informanter, noe som gjør meg enda mer takknemlig for at nettopp dere valgte å stille til intervju. Takk for at dere tok dere tid til å dele deres erfaringer og meninger. Deres opplevelser har gjort oppgaven verdifull og jeg takker dere for deres bidrag.

Jeg vil også takke min gode samboer som har holdt ut med meg i denne krevende skriveprosessen. Takk for at du har vært støttespiller gjennom hele masteroppgaven.

Nærbø, mai 2022

*Meriann Haugstad*

## **Innholdsfortegnelse:**

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Figurliste	7
Tabelliste	7
1.0 INTRODUKSJON	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Problemstilling	11
1.3 Oppgavens oppbygning	11
1.4 UBU i Norge	12
2.0 TEORI	15
2.1 Bærekraftig utvikling	15
2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling	17
2.3 Tre sfærer av transformasjon	19
2.4 Undervisningens <i>hvordan</i> for transformasjon	21
3.0 METODE	25
3.1 Kvalitativ forskning	25
3.1.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi	25
3.2 Datainnsamlingsmetode	26
3.2.1 Intervjupersoner	26
3.2.2 Forberedelser til intervju	28
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	29
3.3 Bearbeidelse og analyse	30
3.3.1 Transkribering av intervju	30
3.3.2 Analyse av datamateriale	31
3.4 Etske betraktninger	33

3.4.1	Etiske prinsipper i forskningen	33
3.4.2	Forskningens kvalitet	34
4.0	EMPIRI OG ANALYSE	37
4.1	Utfordringer	37
4.1.1	Kompetanse	37
4.1.2	Engasjement	40
4.1.3	Tidkrevende	42
4.2	Muligheter	43
4.2.1	Tverrfaglig	43
4.2.2.	Aktuelt og lokalt tema	45
5.0	DISKUSJON	47
5.1	Undervisning	47
5.2	Kompetanse	50
5.3	Arbeidsmengde	52
5.4	Muligheter	54
6.0	AVSLUTNING	57
6.1	Konklusjon	57
6.2	Veien videre	58
	Litteraturliste:	60
	Vedlegg	63
	Vedlegg 1- Informasjonsskriv og samtykkeskjema	63
	Vedlegg 2- Intervjuguide	67

## **Figurliste**

**Figur 1-** FNs bærekraftsmål

**Figur 2 -** Tre sfærer av transformasjon

## **Tabelliste**

**Tabell 1-** Oversikt over informanter

**Tabell 2-** Oversikt over koding ovenfra og koding nedenfra

**Tabell 3-** Oversikt over sitat om kunnskap

**Tabell 4-** Oversikt over sitat om engasjement

**Tabell 5-** Oversikt over sitat om tidsmangel

**Tabell 6-** Oversikt over sitat om tverrfaglighet

**Tabell 7-** Oversikt over sitat om aktuelt og lokalt tema

## 1.0 INTRODUKSJON

Menneskers handlinger er den dominerende årsaken til den raske og massive akselerasjonen av global oppvarming, klimagasser og klimaturbulens (Blewitt, 2018, s. 1). Vi fortsetter å være vitne til at flere skoger brenner, mer ekstremvær, mindre tilgang til vann, korallrev dør og breer smelter på grunn av utslipp av CO<sub>2</sub> til atmosfæren. Dette er bare noen få eksempler på nåtidens og fremtidens utfordringer (WWF, u.å.). Det viser at verden endrer seg raskt, og ikke akkurat til det bedre. Fortsetter vi slik, blir det ikke noe av fremtiden (Blewitt, 2018, s. 1). Utvikling må ta hensyn til både økonomi, miljøet og naturen, der en må se sammenhengen av de tre dimensjonene (Sinnes, 2015, s. 25). Ressursene må fordeles bedre mellom alle mennesker og det må bli bedre løsninger på økonomien og forbruket vårt, slik at det ikke belaster miljøet på samme måte som det gjør i dag. Å finne løsninger for ulikhet, fattig og rikt, sikre økonomisk trygghet og stoppe klimaendringene vil skape bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). Det vil derfor være nødvendig med en omstilling personlig, politisk og praktisk, slik at vi kan handle mer bærekraftig (O'Brien, 2020, s. 153).

Bærekraftig utvikling har i dag blitt et vanlig begrep i dagligtalen hos mange. Bærekraftige løsninger, bærekraftig utdanning, bærekraftig jordbruk, bærekraftig reiseliv osv. øker stadig (Sinnes, 2015, s. 25). I 2020 ble temaet bærekraftig utvikling et viktig fokusområde i den nye læreplanen. Bærekraftig utvikling ble et tverrfaglig tema i fagfornyelsen og er ett av samfunnsfagets kjerneelementer, samt et tema i flere kompetansemål i faget. Skal fremtidens utfordringer bli løst trenger vi elever som lærer å forstå grunnleggende dilemmaer og hvordan de kan håndteres, samt at de tar ansvarlige valg og lærer å handle miljøbevisst og etisk (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lærere har et stort ansvar da vi i kraft av vår profesjon har i å oppgave å utvikle og danne kommende generasjoner. Utdanning for bærekraftig utvikling er grunnleggende for lærere, da det kjennetegnes av å være tverrfaglig orientert, nært knyttet dagsaktuelle problemstillinger, er faglig oppdatert og har undervisningsopplegg som utvikler kompetanse hos elevene som anses som sentrale for å handle og leve bærekraftig (Sinnes, 2015, s. 107). Bærekraftig utvikling vil alltid være et pågående arbeid, men hva vi gjør og hvordan vi forstår hva vi gjør er nøkkelen til at vi i fremtiden kan handle mer bærekraftig (Blewitt, 2018, s. 6).



Sinnes og Straume forsket i 2017 på om de nye læreplanene vil gi tilstrekkelig rom for å jobbe tverrfaglig og “dypt” med de store problemstillingene knyttet til bærekraftig utvikling. I deres forskning peker de på at den nye læreplanen må ta utgangspunkt i de store spørsmålene som finnes nå. Skolen må være et sted der elevene opplever konkrete erfaringer av hvordan et bærekraftig liv kan leves (Sinnes & Straume, 2017, s. 19). Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven som skal styre innholdet i elevens opplæring, som er lærernes oppgave å utføre. Elever i den norske skolen trenger bærekraftig utvikling som et tema for at de skal være i stand til møte fremtidens utfordringer. Det store spørsmålet er hvordan det i praksis utføres. Hvordan er det for samfunnsfaglærere å planlegge undervisning med målene om bærekraftig utvikling, og hvilke problemstillinger skaper det for lærerne?

Sinnes og Straume (2017) ønsket i deres forskning å få en oversikt over hvordan utdanning for bærekraftig utvikling ble praktisert i skolen. Deres forskning viste at satsingen på bærekraftig utvikling i den norske skolen er fragmentert og lite helhetlig. Det var svært få skoler som kan si at de jobber med bærekraftig utvikling helhetlig i sin undervisning (Sinnes & Straume, 2017, s. 8). O'Brien presenterer i en artikkel tre transformasjon sfærer som er nødvendige for å realisere et bestemt mål om bærekraftig utvikling. De tre sfærene av transformasjon er praktisk, politisk og personlig (O'Brien, 2020, s. 153). Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien mener at læreres fokus ofte ligger på de fysiske endringene når de underviser om bærekraftig utvikling, slik som dokumentasjon av økende utslipp og bevis på at klimaet er i endring. En læringsprosess som inkluderer de tre transformasjon sfærer vil hjelpe elevene til å trekke praktiske sammenhenger mellom de praktiske, politiske og personlige (Leichenko, Gram-Hanssen & O'Brien, 2021, s. 3). Sinnes og Straumes forskning viser at satsingen på utdanning for bærekraftig utvikling så langt har vært lite forpliktende i norske skoler. Forfatterne mener det er opp til den enkelte lærer å løfte frem temaet i praksis (Sinnes & Straume, 2017, s. 9).

Mitt mål med fordypningsoppgaven er å se hvordan samfunnsfaglærere jobber med omstilling gjennom sin undervisning om bærekraftig utvikling. Samtidig trekke frem samfunnsfaglæreres opplevelse og erfaringer med å undervise om bærekraftig utvikling i samfunnsfaget. Der utfordringer i planleggingen og undervisningen kan være lærerikt for nåværende lærer og lærerstudenter. Samtidig som mulighetene samfunnsfaglærere opplever kan være inspirerende til egen undervisning og en motivasjon til endring i undervisningen.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det var flere grunner til at jeg valgte utdanning for bærekraftig utvikling som tema for min masteroppgave. Mine personlige erfaringer var avgjørende for valget, da jeg i egen skolegang ikke har fått noe særlig opplæring om bærekraftig utvikling. Samtidig har jeg under praksisperiodene ved lærerutdanningen erfart at det er lite fokus på bærekraftig utvikling og synet på temaet er smalt. Min erfaring er at bærekraftig utvikling ofte blir knyttet til klima og naturfag, mens fokuset på det økonomiske og sosiale er lite. Før jeg startet på lærerutdanningen var det min egen oppfatning av bærekraftig utvikling også. Men etter å ha valgt samfunnsfag som mitt hovedfag har jeg fått en helt ny forståelse for begrepet og forstår begrepets bredde.

Det er dagens unge som skal møte fremtidens utfordringer, derfor er det viktig å sette fokus på bærekraftig utvikling i undervisningen. Slik som Kunnskapsløftet har gjort i den nye læreplanen. Den andre grunnen til at jeg valgte bærekraftig utvikling som tema er nysgjerrighet. Jeg føler meg heldig som har hatt bærekraftig utvikling som tema i lærerutdanningen min, det har ikke alle samfunnsfaglærere som er ute i arbeid. Derfor synes jeg det er spennende å se på hvilke utfordringer og muligheter samfunnsfaglærerne har hatt og fremdeles har ved planlegging og undervisning av bærekraftig utvikling. Der de har et annet utgangspunkt enn hva jeg som kommende lærer har.

Min siste, men nok største grunn for å velge bærekraftig utvikling som tema er min egen interesse for temaet. Da jeg begynte på lærerutdanningen lovet jeg meg selv at når jeg skulle skrive masteroppgave, skulle det være noe som var til nytte for meg som lærer og noe jeg hadde en interesse for. Lite visste jeg da at dette temaet skulle være utdanning for bærekraftig utvikling. Mitt ønske er å få frem hva samfunnsfaglærer synes er utfordrende ved undervisning om bærekraftig utvikling for å finne løsninger på hvordan undervisning om bærekraftig utvikling kan bedres. Samtidig som det er viktig å trekke frem muligheter samfunnsfaglærerne ser og benytter seg av. Da dette kan inspirere andre samt trekke frem positive opplevelser. Skal den yngre generasjonen kunne møte fremtidens utfordringer må undervisningen om bærekraftig utvikling være helhetlig. Samfunnsfaglæreren må forstå begrepets bredde, som da kan resultere i en omstilling hos elevene. Ved å sette fokus på

utfordringene og mulighetene håper jeg at det setter et fokus på å bedre undervisningen og kompetansen til samfunnsfaglærere.

## 1.2 Problemstilling

Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien fokuserer på undervisningens *hvordan* for transformasjon hos elevene. De mener at lærerne ikke bare må snakke om klimaendringer der de fokuserer på de fysiske endringene, men at de må formidle at elevene kan ha en innvirkning og delta meningsfullt i bærekrafts transformasjoner. For at elever skal ønske å delta i å handle og leve bærekraftig må de bli bevisste om sin egen evne til å skape forandring (Leichenko et.al. 2021, s. 2). Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien mener at ved å bruke de tre sfærene for transformasjon vil det hjelpe elevene til å knytte sammenhenger mellom de praktiske, politiske og personlige sfærene (Leichenko, et.at. 2021, s. 3).

Jeg vil bruke Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien sin fremstilling av undervisningens *hvordan* for transformasjon for å se sammenhenger mellom undervisningen samfunnsfaglærerne planlegger og gjennomfører. Jeg vil se om samfunnsfaglærerne bruker de tre sfærene til O'Brien og hvordan de forstår begrepet bærekraftig utvikling. Målet med dette er å utforske hvordan det blir undervist om bærekraftig utvikling i skolen, i forhold til Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien sin modell for læring. Ut fra dette formulerte jeg følgende problemstilling:

“Hvordan jobber samfunnsfaglærere med transformasjon gjennom sin undervisning om utdanning for bærekraftig utvikling og hvilke utfordringer og muligheter opplever de?”

## 1.3 Oppgavens oppbygning

Masteroppgaven er delt inn i seks ulike kapitler. I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori for forskningstemaet. Jeg reflekterer og begrunner metodisk valg for forskningsprosjekter i kapittel 3. I kapittel 4 presenterer jeg oppgavens funn og analyse. Oppgavens funn blir videre

diskutert i kapittel 5. Avslutningsvis presenterer jeg forskningsprosjektets viktigste elementer, og gir en konklusjon til slutt.

## 1.4 UBU i Norge

En av oppgavene til Kunnskapsløftet er at de skal ta for seg temaer som er aktuelle samfunnsutfordringer, derfor har bærekraftig utvikling fått en viktig plass i den nye læreplanen. Bærekraftig utvikling er et av de tverrfaglige temaene i skolen. Det krever at elevene utvikler engasjement både som enkeltmennesker, men også i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg er det i opplæringens formålsparagraf også presisert at elevene skal lære å handle miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som tverrfaglig tema “(..) skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom å arbeide med temaet skal elevene også utvikle forståelse for at deres handlinger og valg har betydning. Temaet bærekraftig utvikling rommer mye, elevene skal jobbe med problemstillinger knyttet til temaet og lære å se sammenhengen mellom alle de ulike aspektene av bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I opplæringens verdigrunnlag er klima og miljø også tatt frem som et viktig fokus. Der elevene skal utvikle respekt for naturen og utvikle naturglede. Samtidig som elevene skal bli klima-og miljøbevisste (Utdanningsdirektoratet, 2020). I samfunnsfaget er bærekraftige samfunn et av fagets kjerneelementer. Der det er fokus på at elevene skal vurdere handlingsalternativ for bærekraftig utvikling individuelt, men også nasjonalt og globalt. Det skal også være fokus på ressursbruken til menneske og hvilke konsekvenser dette har hatt og har for verden. Som tverrfaglig tema i samfunnsfag handler bærekraftig utvikling blant annet om at elevene skal kunne forstå sammenhengen mellom de tre dimensjonene av bærekraftig utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bærekraftig utvikling er også et kompetansemål i samfunnsfag etter 10.trinn, der elevene skal “beskrive ulike dimensjonar ved bærekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir bærekraftige samfunn” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ola Græsli (2019) har forsket på hva som kan gjøres for at undervisningen om bærekraftig utvikling kan bedres, med hovedfokus på valgfaget klima-og miljøfag. Han har intervjuet

lærere og elever ved Firda videregående skole. Gjennom hans forskning til masteroppgaven finner han at valgfaget gir et godt utgangspunkt for undervisning om bærekraftig utvikling, og mener klima-og miljøfag ikke burde være et valgfag. Græsli (2019) mener klima-og miljøfag burde være obligatorisk og en sydspiss i arbeidet med bærekraftig utvikling. Hilda Hoel Folland (2021) har også forsket på bærekraftig utvikling i hennes masteroppgave. Folland sitt fokus var på hvordan geografi og samfunnsgeografi på en videregående skole kan bidra i undervisning for bærekraftig utvikling. Gjennom intervju av elever og lærere viser funnene hennes at elevene har gode muligheter til å tilegne seg kunnskap om temaer i bærekraftig utvikling. Likevel viser funnene også at elevenes handlekraft i mindre grad gir noe som helst utslag, til tross for at de har kompetansen til å handle bærekraftig.

Astrid T. Sinnes er selv lærerutdanner og har jobbet i flere år med forskning og formidling om hvordan lærerutdanningen og skoler kan fremme en utdanning for bærekraftig utvikling, der hun har et naturvitenskapelig syn. Utdanning for bærekraftig utvikling er Sinnes sitt felt, hun har skrevet flere bøker og artikler. Boken utdanning for bærekraftig utvikling har hun skrevet som en veileder til studenter, lærere og skoler (Sinnes, 2015, s. 9). Sinnes har også som nevnt tidligere gjort forskning med Ingerid S. Straume. Der de forsket på hvordan fagfornyelsens satsning på bærekraftig utvikling kan gi temaet mer fokus i skolen, enn hva som er blitt gjort til nå. Der de konkluderer med at stortingets anbefalinger med kjerneelementer og “big ideas” tvilsomt vil lede til kompetansen og ferdighetene som er nødvendig for å kunne leve bærekraftige liv i dag, men også i fremtiden (Sinnes & Straume, 2017, s. 1).

Magnus Børre Bragdø har skrevet en artikkel der han har en litteraturgjennomgang av skandinavisk forskning på utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsvitenskapelig didaktikk. Formålet med studien til Bragdø var å lage en agenda for videre forskning av temaet og gi en oversikt over forskningen i dag (Bragdø, 2022). I litteraturgjennomgangen finner Bragdø at få studier fokuserer på utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsvitenskapelig didaktikk. Bragdø mener dette alene gir grunn til mer forskning på feltet. Studien hans viser kunnskapshullene på feltet, samtidig som de peker på at forskningen går fremover (Bragdø, 2022). Som Bragdø påpeker i sin artikkel er det ikke blitt forsket mye på utdanning for bærekraftig utvikling i skolen. Forskningen som har blitt gjort har lite fokus på en omstilling. Skal vi jobbe mot bærekraftig utvikling krever det at mennesker endrer verdensbildet og verdiene deres. Dette vil igjen påvirker deres handlinger (O'Brien, 2020, s.

156). Elever trenger en undervisning som har fokus på transformasjon, som skaper endring hos elevene. Fokuset på omstilling hos elever i skolen mangler, synes jeg og nettopp derfor mener jeg min masteroppgave er viktig. Da den fokuserer på undervisningens omstilling i skolen, og utfordringer og muligheter samfunnsfaglærere opplever.

## 2.0 TEORI

I dette kapitlet tar jeg for meg sentral teori for å belyse min problemstilling. I teorien redegjør jeg for begrepene *bærekraftig utvikling* og *utdanning for bærekraftig utvikling*, da det er sentrale begrep i mitt forskningsspørsmål. Videre vil jeg trekke frem O'Brien (O'Brien, 2020) sine tre sfærer for transformasjon og undervisningens *hvordan* for transformasjon (Leichenko, et.al. 2021) da deres teori er viktig for min oppgave.

### 2.1 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling ble først introdusert som et begrep i FNs verdenskommisjon for miljø og utviklings rapport *Vår felles framtid* i 1987. På grunnlag av vitenskapelige materialer ønsket kommisjonen å varsle for fremtiden. Kommisjonen mente at tiden var inne for å fatte beslutninger som sikret livsgrunnlag for mennesker som er på jorden, men også for kommende generasjoner (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 13). Rapporten *Vår felles framtid* definerer bærekraftig utvikling som en "Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov" (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42).

Skal alle verdens mennesker få dekket sine grunnleggende behov og muligheter til et bedre liv i varig tid er en bærekraftig utvikling høyest nødvendig. En varig bærekraftig utvikling krever at alle tilpasser seg og bidrar til en endringsprosess. Prosessen er ikke enkel, den krever store tilpasninger i utnyttelsen av ressurser, teknologisk utvikling, styring av investeringer og institusjonelle endringer slik at en kan dekke både dagens behov, men også fremtidens behov (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 18). Jordens ressurser må fordeles rettferdig, at noen land kjemper for å bedre sine kår og bruker for mye gjør at andre land lever under elendighet, tidlig død, trussel om sult og sykdom. Vi har bare en jordklode, vi er derfor avhengige av å ta hensyn til hverandre (Verdenskommisjon for miljø og utvikling, 1987, s. 31). For å skape bærekraftig utvikling må verdenssamfunnet jobbe med tre ulike dimensjoner, økonomi, miljø og klima og sosiale forhold. Det er viktig å se sammenhengen mellom de tre dimensjonene, de påvirker hverandre og avgjør om noe er bærekraftig. Dimensjonen klima og miljø handler om å løse klimakrisen, arbeidet med økonomi handler om å skape grønn vekst

og mindre ulikhet. Sosiale forhold handler om å sikre alle mennesker et rettferdig og godt liv (FN-sambandet, 2021).

For at alle land skal jobbe sammen om bærekraftig utvikling har FN-sambandet vært en viktig arena for et globalt samarbeid. FN-sambandet utviklet i 2015 17 bærekraftsmål som en felles arbeidsplan for medlemslandene av FN for å stoppe klimaendringene, utrydde fattigdom og bekjempe ulikhet innen 2030 (FN-sambandet, 2021). Bærekraftsmålene ble en erstatning for tusenårsmålene fra 2000 til 2015, med et fokus på å fungere som en global utviklingsretning for alle verdens land. Mens tusenårsmålene i hovedsak rettet seg mot fattige land, er FNs bærekraftsmål rettet mot rike og fattige land, sivilsamfunnet og alle næringsliv (Sinnes, 2015, s. 98). Et av FNs hovedprinsipper med de 17 bærekraftsmålene som består av 169 delmål, er å ikke utelate noen (FN-sambandet, 2021). Figur 1 viser oversikt over FNs 17 bærekraftsmål.



**Figur 1:** FNs bærekraftsmål (FN-sambandet, 2021)

Skal bærekraftig utvikling oppnås må flere faktorer på plass. For denne oppgaven står bærekraftsmål nummer 4, god utdanning i fokus. Et av delmålene til mål 4 er 4.7, det handler om at alle land skal “Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil (..)” (FN-sambandet, 2021). En annen viktig faktor med delmål 4.7 som fremdeles gjenstår, er å få samme lærdommen inn i lærerutdanningsinstitusjonene slik at fremtidige lærere også får kompetanse i bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021). FN er en viktig arena for et globalt samarbeid mellom



verdens land og de 17 bærekraftsmålene er medlemmenes viktigste verktøy for arbeidet mot en bærekraftig verden (FN-sambandet, 2021). Skolen er en institusjon som når ut til mange innbyggere, tanken er at ved å ha fokus på bærekraftig utvikling i skolen vil læringen ha en effekt på samfunnet i et langsiktig perspektiv (Klein, 2020, s. 18).

## 2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

Dagens elever lever i en tid som er preget av mye usikkerhet for fremtiden. Det er mye usikkerhet knyttet til klimaet og hvordan den økte temperaturen påvirker mennesker, natur og økonomi (Sinnes, 2015, s. 13). For at elevene i den norske skolen skal bli rustet til å møte fremtidens utfordringer trenger de utdanning for bærekraftig utvikling. Det er en utdanning som tar fremtiden på alvor og forstår at dagens elever vil leve i en verden som vil være fundamentalt annerledes, enn den vi lever i, i dag. Målet er å ruste elevene til å leve gode bærekraftige liv (Sinnes, 2015, s. 13). Gjennom utdanning for bærekraftig utvikling skal dagens elever og fremtidige generasjoner tilegne seg de kunnskapene, ferdighetene, verdiene og holdningene som trengs for å kunne oppnå bærekraftig utvikling (Aaslid, Harsvik & Convery, 2019). Klein (2020, s. 23) mener undervisningen må hjelpe elever i å se forbindelser mellom fenomener, steder og prosesser. Sinnes definerer utdanning for bærekraftig utvikling slik:

Utdanning for bærekraftig utvikling kjennetegnes av å være faglig oppdatert, tverrfaglig orientert, nært knyttet til dagsaktuelle problemstillinger og lagt opp slik at elevene skal få utvikle kompetanser som anses som sentrale for å leve og handle for en mer bærekraftig verden (Sinnes, 2015, s. 107).

Hvordan de ulike skolene i Norge jobber med utdanning for bærekraftig utvikling varierer. Det er et stort felt og hva som kjennetegner utdanningen er det ikke full enighet om. Den viktigste faktoren er at undervisningen er forankret i elevenes virkelighet, som kan variere etter hvor i landet man er (Sinnes, 2015, s. 36). Temaet bærekraftig utvikling er stort og kan støttes av alle fag, der elever skal kunne se sammenhenger mellom de ulike fenomenene i fagene (Aaslid, Harsvik & Convery, 2019). Sinnes (2015, s.107) trekker frem de fire viktigste elementene for utdanning for bærekraftig utvikling. Første element er at undervisningen preget av kunnskap som er faglig oppdatert og er knyttet til klima og bærekraft. Det andre elementet er et tverrfaglig fokus. Tredje elementet handlet om utviklingen av andre

kompetanser enn teoretiske kompetanse. Sinnes henviser seg til kompetanser som systemforståelse, kritisk tenkning, samarbeidsevne, fremtidstenkning, handlingskompetanse, fremtidstro, kommunikasjon og kreativitet. Det siste elementet er skolen som arena, der skolen skal være en plass elevene lærer å leve bærekraftig (Sinnes, 2015, s. 37).

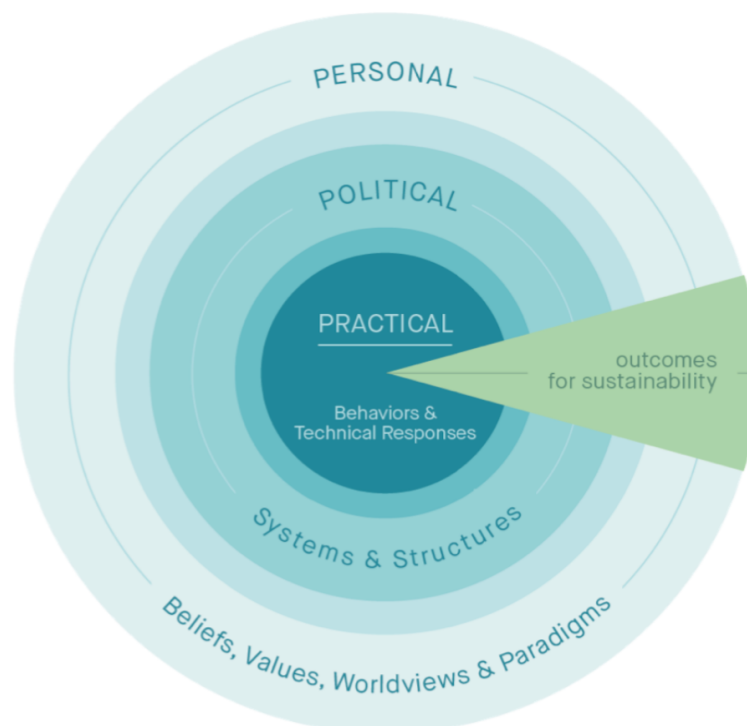
Sinnes skriver i sin bok om utdanning for bærekraftig utvikling der hun mener alle dimensjonene *om*, *i*, *som* og *for* burde være tilstede for å undervise helhetlig om bærekraftig utvikling. Undervisningens *om* handler om den teoretiske kunnskapen. Der elevene skal tilegne seg informasjon *om* ulike temaer innenfor bærekraftig utvikling. Kunnskapen kommer fra flere fag og tverrfaglig samarbeid i skolene (Sinnes, 2015, s.50). Undervisning *i* handler om å bruke nærområdet og verden utenfor klasserommet. Der en kan bruke undervisningsformer som uteundervisning eller ekskursjoner som læringsarena. Det er viktig at elevene lærer å knytte temaene til klasserommet, men også verden utenfor (Sinnes, 2015, s. 50). På hvilken måte undervisningsopplegget fremmer bærekraftig utvikling går under dimensjonen *som*. Det handler om å gjøre skolen som en arena for læring om bærekraftig utvikling. Der elevene gjennom skolen tilegner seg kunnskap om hvordan en lever bærekraftig, skolen *som* en læringsarena (Sinnes, 2015, s. 50-51). Den siste dimensjonen er undervisning *for* og handler om utvikling av kompetanser for bærekraftig utvikling. Der undervisningsopplegg som fremmer samarbeid, kreativitet, systemtenkning osv. er viktig (Sinnes, 2015, s. 51).

Sinnes (2015, s. 107) presenterer generelle undervisningsmetoder som hun mener er egnet for å utvikle elevenes kreative og kritiske evner. Samtidig som undervisningen kan gjøres relevant i forhold til dagens og fremtidens problemstillinger. For å knytte tråder mellom det som skjer i verden og skolen er det å bruke media til dagsaktuelle problemstillinger et godt utgangspunkt (Sinnes, 2015, s. 114). Drama og rollespill kan være gode undervisningsmetoder for å utvikle handlingskompetanse og handlekraft. Undervisningsmetoder som utforskende arbeidsmåter, samarbeidslæring og uteundervisning er gode alternativer for undervisning som er passende for utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). En viktig faktor ved bærekraftig utvikling er å bryte dette skillet som flere elever opplever mellom skolen og verden. Å bruke undervisningsformer som gir elevene andre læringsarenaer er derfor viktig. Eksempler her kan være å besøke gårder, lage skolehager eller å besøke bedrifter eller organisasjoner utenfor skolen (Sinnes, 2015).

Undervisning som tar utgangspunkt i lokalområdet vil hjelpe elevene til å forstå relevansen for deres hverdag i et “bærekraftig samfunn” (Blewitt, 2018, s. 109). Klein (2020, s. 37) mener at det er viktig at elever får praktisere bærekraftig utvikling på skolen. Slik at elevenes undervisning står i stil med det budskapet skolen formidler.

### 2.3 Tre sfærer av transformasjon

Bærekraftig utvikling er en kompleks sosial utfordring og et skrik etter hjelp. Økonomiske og tekniske utfordringer blir stadig gjort rede for, men mennesker trenger også en systematisk endring for å skape bærekraftig utvikling (O'Brien, 2020, s. 154). O'Brien stiller spørsmål til hvordan de sosiale transformasjonene skjer. Hun presenterer i en av hennes artikler tre ulike sfærer av transformasjon som hun mener må til for å oppnå bærekraftig utvikling (O'Brien, 2020, 153). O'Brien og Sygna definerer begrepet transformasjon som kvalitative og/eller fysiske endringer i meningsskaping, form og struktur. Transformasjon innenfor klimaendringene er en kompleks prosess som medfører institusjonelle, personlige og kulturelle endringer (O'Brien & Sygna, 2013, s. 1). Figur 2 viser oversikt over de tre sfærene av transformasjon.



**Figur 2:** Tre sfærer av transformasjon (O'Brien, 2020, s. 155).

O'Brien beskriver sfærene personlig, politisk og praktisk som abstraksjoner som får frem bredden og dybden av endringer som er nødvendige for å realisere målet om 1,5 °C. Sfærene representerer ikke noen konkrete endringer, men de representerer både subjektive og objektive dimensjoner av prosessen for transformasjon (O'Brien, 2020, s. 155). Kjernen i figuren er den praktiske sfæren. Den representerer i hovedsak spesifikke handlinger, intervensjoner, atferd og strategier som bidrar direkte med et ønsket mål. Eksempler her er å redusere kjøttforbruket eller å oppgradere infrastruktur som er spesifikke handlinger som er mer bærekraftige. Den praktiske sfæren har vært prioritert en stund. I klimaendringene har den praktiske sfæren vært fokuset for mange, grunnen til det er at det praktiske kan måles, evalueres og overvåkes. Transformasjon i den praktiske sfæren kan trigge eller motivere transformasjon i den politiske og personlige sfæren (O'Brien, 2020, s. 155),

Den politiske sfæren representerer strukturer og system som er med på å tilrettelegge eller begrense praktiske svar til bærekraftig utvikling. Med strukturer menes alt av forskrifter, regelasjoner, regimer, regler og normer som har en innvirkning på hvordan systemet blir styrt, organisert og designet. Systemer er de relasjonene mellom ulike parter som danner en større helhet. Grunnen til at O'Brien tolker strukturer og system som den politiske sfæren er fordi de ofte blir administrert gjennom politiske prosesser (O'Brien, 2020, s. 156). Den praktiske sfæren er plassert i midten av den personlige og praktiske sfæren i figur 2, det er fordi sfæren spiller en sentral rolle i å opprettholde og modernisere samfunnets systemer og strukturer (O'Brien, 2020, s. 157). Ross Gillard snakker om sosiale felt, som er inkludert i den politiske sfæren. Han beskriver sosiale felt som et rom der felles forståelser og interesser finnes, men også et rom for uenighet (Gillard, Gouldson, Paavola & Alstine, 2016, s. 259). I den politiske sfæren finnes det samarbeid, kompromiss og utfordringer. En god måte å fremstille hva som foregår i den politiske sfæren på er Parisavtalen. Der flere parter har gått sammen og funnet felles mål som kan skape nye strukturer (O'Brien, 2020, s. 156).

Den siste sfæren, den personlige sfæren representerer subjektive verdier, tro, verdenssyn og paradigmer som er med på å påvirke hvordan mennesker definerer, utgjør og oppfatter strukturer og system, samtidig hvordan handlingene deres er i praksis. Den personlige sfæren handler om individuelle og delte antakelser og forståelser om verden (O'Brien, 2020, s. 156) Denne sfæren blir ansett som den vanskeligste å transformere, men den personlige sfæren er

ikke fastsatt og statisk. Det vil si at det er mulighet for endring. Over generasjoner og innenfor individuelle liv kan verdier, tro og verdenssyn endres (O'Brien, 2020, s. 156). Der er også slik at noen personlige endringer krever at systemet i den praktiske sfæren er på plass for å støtte. Om noen skal gjøre en personlig endring i å kjøre mindre bil og sykle mer, krever det en praktisk endring i sykkelfelt og bedre parkeringsmuligheter for syklister, det kan gjøre den personlige sfæren mer krevende (Leichenko et.al. 2021, s. 3). I figur 2 vises det at den personlige sfæren er den ytterste sirkelen, det er fordi den ofte har en underbevisst innvirkning på de praktiske og politiske sfærene (O'Brien, 2020, s. 157). O'Brien (2020) vil trekke oppmerksomheten over på sammenhengen og relasjonen mellom den personlig, politiske og praktiske endringsprosessen. Transformasjonen må skje både "innenfra-ut" og "utenfra-inn" (O'Brien & Sygna, u.å. s. 8)

## **2.4 Undervisningens *hvordan* for transformasjon**

Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien har skrevet en artikkel om undervisningens hvordan for transformasjon. Forfatterne opplever at det er mange som er engasjerte i en transformasjon, men at flere sliter med å finne løsninger for å få en omstilling. De fleste fokuserer på de fysiske endringsprosessene når det gjelder klimakrisen og har vanskeligheter med å finne nye løsninger for å oppnå en transformasjon (Leichenko et.al. 2021, s. 1). Undervisning for transformasjon vil gi elevene mulighet til å forstå sin plass i arbeidet mot en mer bærekraftig hverdag. Studentene vil kunne forstå hvordan de kan delta og ha en innvirkning på bærekraft transformasjoner. Det kan for studentene være engasjerende og de kan få en følelse av handlefrihet. I en fersk studie fra Tyskland vises det at følelsen av handlefrihet gir mer engasjement for klimatiltak enn det å få kunnskap om klimaendringene (Leichenko et.al. 2021, s. 2).

Undervisningens hvordan for transformasjon som forfatterne presenterer er en prosess der en transformasjon er koblet til et aktivt lærings eksperiment. Tilnærmingen er ment til å la elevene utforske hvordan transformative endringer skjer og hvordan de kan være med og delta. Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien (2021) presenterer i deres artikkel en fersk gjennomgang av strategier for utdanning om klimaendringer rundt om i verden. Der finner de at det er flere undervisningsopplegg for at studentene skal tilegne seg kunnskap om bærekraftig utvikling. For at strategier for undervisning om klimaendringer skal være en

suksess må en gjøre klimaendringene relevante for elevene, slik at det blir personlig og meningsfullt for dem. Det er få undervisningsopplegg som ser transformasjon i et større bilde og til tross for det økende kravet om bærekraftig utvikling i undervisningen er det flere som fortsatt har undervisning om bærekraftig utvikling som vurderes som fragmentert (Leichenko et.al. 2021, s. 2).

Forfatterens tilnærming til undervisningens hvordan for transformasjon bringer sammen flere ulike dimensjoner av transformasjon og skaper en engasjerende og integrerende læringsprosess som får frem flere av begrensningene som er identifisert i eksisterende pedagogiske tilnærminger. Transformativ bærekraft utdanning skal legge til rette for at elevene tillater og er åpne for endringer. Der studentene selv kan være med på å vurdere hvordan deres handlinger og deltakelse kan påvirke og bidra til en kollektiv endring. Læringsprosessen tar i bruk O'Brien sine tre sfærer av transformasjon for å visualisere den transformativ endringen og hvordan de ulike sfærene henger sammen (Leichenko et.al. 2021, s. 2). De tok også i bruk et eksperimentelt verktøy kalt CCHALLENGE, som er et verktøy for læringsstruktur der elevene forpliktet seg til et 30-dagers eksperiment med en bærekrafts utfordring. Studentene skulle for eksempel unngå engangsplast, sykle mer i stedet for kjøring eller bytte til plantebasert kosthold. Det skulle være et bidrag til å gjøre klimaendringene og bærekraft mer tilgjengelig for elevene (Leichenko et.al. 2021, s. 4). Det eneste kravet elevene hadde i å velge sin CCHALLENGE var at utfordringen skulle ta for seg noe med klimaendringene, slik at elevene kunne oppleve hva en transformasjon kan si (Leichenko et.al. 2021, s. 6).

CCHALLENGE verktøyet sikter mot å gi eleven bevissthet og innsikt i transformasjon og endring. Det skal gi elevene en erfaring med endring. Målet med å bruke CCHALLENGE er at elevene skal få en læringsprosess der de kan utforske flere ulike måter på å løse klimaendringene, der de kan møte både muligheter og utfordringer. Studentene får da muligheten til å reflektere over egne erfaringer (Leichenko et.al. 2021, s. 4). Under oppgaven var det flere elever som ble mer bevisste på sin egen rolle, som et individ og hva en selv kan gjøre for å bidra til klimaendringer og nye bedre løsninger. Studentene fikk også opp øynene for hvor viktig det er å koble den personlige handlingen med systemendring. Selv om det var mye positivt i eksperimentet var det fortsatt flere studenter som slet med å forstå hvordan deres handling kunne være en hjelp i klimakrisen (Leichenko et.al. 2021, s. 7).

I etterkant av eksperimentet var det ett ord som gikk igjen hos studentene, og det var at eksperimentet var “øyeåpnende” (Leichenko et.al. 2021, s. 9). 80 % av deltakerne responderte med at de etter CCHALLENGE opplevde mer handlefrihet. Nesten 90 % responderte med at de i ettertid forstår deres påvirkning til andre mennesker og hva det kan utgjøre. Samtidig var det litt mer enn 50 % av deltakerne ble inspirert av hverandre til å gjøre mer tiltak i hverdagen (Leichenko et.al. 2021, s. 8). Det var tre elementer som gjentok seg i resultatet hos studentene. Den første var forståelse for at endring som er med på å skape transformasjon kommer på tvers av flere sfærer. Det andre som gikk igjen var at transformasjon er en sosial prosess som knytter sammen kollektive og individuelle handlinger. Studentene bemerket seg også hvordan enkeltpersoner kan påvirke og handle mer bærekraftig. Forskerne ser fortsatt et stort behov for en mer integrerende tilnærming som kan koble individendring med samfunnsendring, slik at studentene får en bedre forståelse på dette feltet (Leichenko et.al. 2021, s. 11).

Undervisningens *hvordan* for transformasjon kan hjelpe elevene til å få verktøy og rammer som hjelper elever til å få en tilnærming til klimaendringene og hva de kan delta med. Det kan gjøre at de engasjerer seg mer og ser seg selv som en aktiv borger som kan påvirke systemet. Eksperimentet CCHALLENGE gav elevene muligheten til å tenke kritisk, utforske sin rolle i klimakrisen, stille spørsmål og delta i en sosial endringsprosess. Skal en få en mulighet til transformasjon krever det mye fra læreren som også må være en del av endringen. Lærerens engasjement er like viktig som elevenes. Transformasjon krever en kontinuerlig prosess som inneholder mye dialog, kritisk refleksjon, undersøkelser og handling fra både elever og lærere (Leichenko et.al. 2021, s. 11).

Artikkelen til Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien viser at undervisning om bærekraftig utvikling krever undervisning der elever får muligheten til å delta selv. Undervisningen må være preget av kritisk tenking og deltagelse i endringsprosesser. Slik at elevene blir engasjerte og får en følelse av handlefrihet, det er viktig for en transformasjon. Undervisning for bærekraftig utvikling må gjøres slik at det blir personlig for elevene. Det er nettopp dette Leichenko ml. har fokus på. I drøftingen av min datainnsamling vil jeg bruke Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien sitt fokus på undervisningens hvordan for transformasjon og sammenligne med samfunnsfaglærernes opplevelser og erfaringer fra intervjuene.

Sinnes (2015, s 19) mener teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling ikke fører til at mennesker endrer atferd eller handlinger. Teoretisk kunnskap om klimaet er ikke holdbart nok for bærekraftig utvikling, det er nettopp derfor undervisningen om bærekraftig utvikling er så viktig. For hvordan elever lærer om bærekraftig utvikling har betydning for hvilke kompetanser man utvikler (Sinnes, 2015, s. 19). Jeg har trukket ut begreper fra Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien sin artikkel som er viktige for å oppnå transformasjon. I analysen av datamaterialet mitt vil jeg bruke begrepene kritisk tenkning, engasjement, handlefrihet, deltakelse og problemløsning som begreper i kodingen ovenfra for å vise hva som må til i lærings didaktikken for å oppnå en transformasjon hos elevene. Begrepet transformasjon vil bli brukt som en kategori under analysen. Begrepene vil være med på å vise utfordringer og muligheter som samfunnsfagslærerne opplever og erfarer rundt utdanning for bærekraftig utvikling.



## **3.0 METODE**

### **3.1 Kvalitativ forskning**

Problemstilling min har fokus på samfunnsfaglærerne sine opplevelser knyttet til undervisning om bærekraftig utvikling, derfor anså jeg kvalitativ forskning som mest gunstig for å samle inn data til mitt forskningsspørsmål. Ettersom kvalitativ forskning gir mulighet for å samle inn data i ordform som kan beskrive menneskers handlinger i motsetning til kvantitativ forskning som har fokus på å formidle virkeligheten ved hjelp av tall (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 113). Hovedformålet med kvalitativ forskning er å forstå og beskrive “den andre”, det har det vært siden forskningens opprinnelse. I en kvalitativ studie er begrepene forståelse, mening og beskrivelse sentrale begreper (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95).

#### **3.1.1 Intervju som datainnsamlingsstrategi**

I et intervju skapes det en kunnskap mellom forskeren og forskingsdeltakeren. Intensjonen i et forskningsintervju er å utvikle kunnskap om et bestemt tema (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 117). Intervju er en utmerket metode for å få tilgang til informasjon om opplevelser, meninger og hendelser (Dunn, 2016, s. 150). Det blir ofte delt inn i tre ulike former for intervju. Det strukturerte intervjuet der forskeren følger intervjuguiden slavisk og gjennomfører alle intervju helt likt. I det ustrukturerte intervjuet er det ikke forberedt noen spørsmål på forhånd og forskeren bruker mye observasjon for datainnsamlingen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 120) Jeg endte opp med semi-strukturerte intervju. Målet i et semi-strukturert intervju er å forstå deltakernes perspektiv og intervjuet er friere enn andre. Det vil si at spørsmålene ikke må stilles i en bestemt rekkefølge. Semi-strukturerte intervju blir derfor også kalt det halv-strukturerte intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Spørsmålene som formuleres i semi-strukturerte intervjuer fokuserer på innhold eller områder som er relevante for forskningsspørsmålet (Dunn, 2016, s. 158).

Problemstillingen min tar utgangspunkt i samfunnsfaglæreres erfaringer og opplevelser og jeg anså semi-strukturerte intervjuer som den beste måten å få frem dette på. Da semi-strukturerte intervjuer gir muligheten for fleksibilitet. Spørsmålene til de semistrukturerte

intervjuene ble forberedt på forhånd av intervjuene. Jeg satte meg godt inn i teorien til forskningen og forberedte 9 hovedspørsmål med utgangspunkt i teorien. Samtidig som spørsmålene også skulle kunne gi meg muligheten til å svare på problemstillingen. Forskeren vil i semi-strukturerte intervjuer alltid stille ulike spørsmål i de ulike intervjuene, ettersom forskeren alltid vil prøve å forstå deltakernes tanker eller handlinger (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 121). Dette ga meg muligheten til å stille ekstra spørsmål som jeg anså som relevante for min problemstilling og det gjorde at jeg ble bedre kjent med intervjupersonene. Det er også viktig å få frem at jeg i intervjuene kan få tilgang til informantenes erfaringer og meninger om et tema, men jeg kan ikke si noe om hvordan informantene handler og opptrer i andre situasjoner enn intervjuet jeg gjennomførte (Anker, 2020, s. 37). Anker (2020, s. 37) mener det er viktig å trekke frem at mennesker beskrivelser av noe de gjør, ikke nødvendigvis samsvarer med det de faktisk gjør.

Når en intervjuer personer til forskning kan en ha individuelle intervju med intervjuer og forsker tilstede eller i fokusgrupper. Fokusgruppeintervju har som regel mellom seks til ti intervjupersoner og en forsker som styrer kommunikasjonen. Forskeren har da i oppgave å skape en åpen atmosfære, der intervjupersonene blir trygge og tårer å uttale seg og at det er åpent for ulike synspunkter (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 127). Grunnet den siste faktoren i fokusgruppeintervju endte jeg opp med individuelle intervju. Jeg ønsket ikke at noen av intervjupersonene skulle føle at de ikke kunne uttrykke seg på grunn av andres meninger. Mitt fokus i datainnhenting min var å få frem lærerens erfaringer og opplevelser, derfor var jeg avhengig av å ha individuelle intervju der det ikke var muligheten for å bli påvirket av andres meninger, erfaringer og opplevelser.

## **3.2 Datainnsamlingsmetode**

### **3.2.1 Intervjupersoner**

Siden denne forskningsoppgaven spesifikt har fokus på samfunnsfaglæreres erfaringer og opplevelser var det et krav at lærerne jeg skulle intervju hadde samfunnsfag som et fag. Samtidig satte jeg et krav om at samfunnsfaglærerne skulle jobbe på ungdomsskole slik at lærerne hadde noenlunde samme aldersgruppe av elever og kompetansemål. Noe som gjør det lettere å sammenligne informantenes opplysninger. Jeg var derfor ute etter kvalifikasjonene

samfunnsfaglærer på ungdomstrinnet. Noe som viste seg å være vanskeligere enn hva jeg i utgangspunktet hadde trodd.

Jeg er selv bosatt på Vestlandet så istedenfor å pendle mye frem og tilbake til Kristiansand bestemte jeg meg for å foreta intervjuene på Vestlandet. Jeg startet med å sende ut en e-post med invitasjon til å delta i forskningsprosjektet mitt til 10-15 ungdomsskoler rundt i området. Der jeg enten ikke noe respons eller fikk svar om at lærerne har nok å jobbe med fra før av. Det er veldig forståelig da lærere i dag er under mye press under en pandemi. Flere lærere har under pandemien følt på overarbeid, underbetalt og er urolige for å være smitteutsatt (Ertesvåg, 2021). Jeg forstod da at jobben med å finne samfunnsfaglærere til intervju ikke skulle bli en lett jobb. Likevel har jeg vært heldig og har to medstudenter som også skriver en masteroppgave om utdanning for bærekraftig utvikling.

Vi er flere studenter som skal ut å finne lærere til å intervju, da mange skriver masteroppgaver. Det er derfor litt konkurranse om lærerinformanter. For å gjøre prosessen enklere og unngå å utsette flere lærere for mer press, samarbeidet jeg derfor med Therese Eilefsen og Christin Hansen Tjomsås fra UIA. Vi laget en intervjuguide sammen, der begge parter fikk inn spørsmål som er til nytte for å svare på problemstillingene. Deretter ble vi enige om å finne to samfunnsfagslærere på ungdomsskoler per person, slik at vi til sammen fikk seks informanter. Jeg kontaktet tidligere praksislærere og skoler jeg har vært/er vikar på og fikk til slutt to intervju. En på Vestlandet og en i Agder. Therese og Christin gjennomførte sine fire intervju sammen, da de skriver deres fordypningsoppgave sammen. Tre av intervjuene ble gjort på samme skole, mens de tre andre ble gjort på ulike skoler. Det er da til sammen seks intervju fra fire skoler. For å ivareta informantenes anonymitet valgte jeg å gi dem navnene lærer 1, 2, 3, 4, 5 og 6. Det vil på denne måten være mest mulig oversiktlig når jeg skal presentere, analysere og diskutere funnene jeg har innhentet i oppgaven senere. Tabell 1 viser en oversikt over informantene, der jeg selv har intervjuet lærer 1 og lærer 2. De resterende informantene ble intervjuet av Therese og Christin.

**Tabell 1:** Oversikt over informantene

<b>Informant</b>	<b>Antall år som lærer</b>	<b>Skole</b>
Lærer 1	1 år	Ungdomsskole i Rogaland
Lærer 2	24 år	Ungdomsskole i Agder
Lærer 3	22 år	Ungdomsskole i Agder
Lærer 4	29 år	Ungdomsskole i Agder
Lærer 5	27 år	Ungdomsskole i Agder
Lærer 6	7 år	Ungdomsskole i Agder

Lærer 1 jobber jeg med, da hun jobber på ungdomsskolen jeg er vikar på. Lærer 2 er min tidligere praksislærer og jeg har derfor en relasjon til både lærer 1 og lærer 2 fra før av.

### **3.2.2 Forberedelser til intervju**

I min datainnhenting brukte jeg intervju som metode og det medfører behandling av personopplysninger. Derfor måtte jeg søke om godkjenning til å gjennomføre intervjuene av Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD gjør det mulig å hente inn data om samfunnet og mennesker slik at de kan bearbeides og lagres på en trygg og lovlig måte ved å vurdere forskningsprosjekt (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Da jeg skulle intervju mine informanter behandlet jeg personopplysninger i form av navn, e-post og lydopptak. Personopplysninger er opplysninger som kan knyttes til en person (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Informantene ble i forkant av intervjuet informert og tildelt de godkjente informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til NSD (vedlegg 1).

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide. Det var for å kunne dekke områdene som problemstillingen viser til (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122). Dette gir forskeren en sikkerhet i at ønskelige spørsmål blir besvart. Samtidig som en intervjuguide hjelper forskeren å holde intervjuet strukturert og forskeren fokusert. Intervjuguiden bestod av 9 hovedspørsmål og inngående spørsmål til hvert hovedspørsmål (vedlegg 2). Inngående

spørsmål sin hensikt er å hjelpe forskeren til å holde samtalen i gang gjennom intervjuet. Det er spørsmål som må stilles mens intervjuet pågår. Inngående spørsmål kan hjelpe intervjupersonen til å utdype og gi ytterligere forklaringer (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122). Hvilket fokus Therese og Christin hadde på intervjuguiden har jeg ikke kontroll over, som kan ha ført til at de har fokusert mer på andre spørsmål enn hva jeg har gjort.

### **3.2.3 Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på skolene informantene jobbet på. Det er med på å skape trygghet for informanten da det er en kjent plass for dem (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 132). Vi fikk sitte i ro på grupperommet og hadde ikke noen forstyrrelser. Jeg brukte diktafon for å ta lydopptak av intervjuene. Dunn (2016, s. 169) mener lydopptak bidrar til å kompilere det fulleste opptaket. Jeg gjorde meg kjent med diktafonen før intervjuene slik at jeg hadde min fulle oppmerksomhet på hva informanten sa underveis. Å ha tillit til at diktafonen fanger opp det som blir sagt er viktig, fordi forskeren kan da ha alt fokus rettet mot intervjupersonen og intervjuguiden (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 133).

Intervjuguiden hadde jeg på forhånd gjort meg godt kjent med og fulgte den gjennom begge intervjuene jeg gjennomførte. Det er viktig at forskeren kjenner godt til intervjuguiden, slik at forskeren har kontroll på når hvilket spørsmål kommer. Om intervjupersonen tar opp et spørsmål før det kommer på intervjuguiden må forskeren ha kontroll på at det allerede er svart på og ikke gjenta spørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 133). Jeg, Therese og Christin brukte mye tid på å planlegge et godt system i spørsmålene. Slik at samtalen i intervjuet ikke skulle oppleves som en opprømsing av temaet og spørsmål, men heller ha en god flyt. Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2) har derfor blitt plassert strategisk for å få et intervju preget av flyt og trygghet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 133).

Som forsker var jeg også nødt til å reflektere over min egen oppførsel og hvordan den kunne påvirke intervjusituasjonen. Jeg er takknemlig for at samfunnsfaglærerne takket ja til å bli intervjuet og ønsket at de skulle oppleve respekt og anerkjennelse for deres bidrag. Å finne informanter var mye mer krevende enn hva jeg trodd, noe som gjør min takknemlighet for de seks lærerne enda større. Jeg prøvde gjennom mine to intervju å vise at jeg var interessert. Dette gjorde jeg blant annet gjennom kroppsspråket da jeg nikket og smilte til de underveis.

Mitt største fokus under intervjuet var at informantene skulle føle på trygghet og at intervjuprosessen ikke skulle oppleves for formell.

### **3.3 Bearbeidelse og analyse**

For å få en oversikt over datamateriale startet jeg med analyseprosessen. Den prosessen handler om å prøve å gi materialet mening. Analyse handler om å stille spørsmål til materiale og finne funn som kan være med på å svare på problemstillingen (Anker, 2020, s. 17). I analysen konstruerer en temaer, relasjoner mellom variabler og finner mønster i dataene (Dunn, 2016, s. 173). Det finnes flere ulike analysemetoder for dataanalyse. Hensikten med ulike metoder for kvalitative dataanalyser er å kunne sortere de samlede datamaterialer og gjøre materiale forståelig (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 139).

#### **3.3.1 Transkribering av intervju**

Etter gjennomføringen av intervjuet var min første oppgave å transkribere intervjuene. Jeg gjennomførte et intervju og transkriberte det før jeg gjennomførte neste intervju. Når jeg transkriberte intervjuene, oversatte jeg alt til bokmål. Det gjorde jeg for at dialektene ikke skulle kunne plassere lærerne til noe sted og de skulle få beholde sin anonymitet, og for at alt skal bli oppfattet og forstått. Jeg transkriberte alt som ble sagt i intervjuene for å gi en presis gjengivelse av intervjuene. Transkriberingen tok mye lengre tid enn hva jeg trodde, det er etter min erfaring en krevende og langtrukken jobb. Intervjuene tok mellom 20-30 minutter og jeg brukte rundt 3 timer på å transkribere dem. Da jeg måtte høre gjennom intervjuene x antall ganger for å dobbeltsjekke at jeg hadde fått med alt i intervjuene.

Christin og Therese transkriberte deres intervju selv og da jeg mottok de var de transkribert i dialekter. Jeg oversatte også deres intervju til bokmål og brukte lærer 3, lærer 4, lærer 5 og lærer 6 som navn på lærerne for å beholde anonymiteten. Jeg skrev Christin og Therese sine transkriberte intervju om til helt lik mal som jeg hadde gjennomført på mine intervju for at alle de seks intervjuene skulle være like i oppsettet. Jeg måtte også bruke mye tid på å sette meg inn i intervjuene til Christin og Therese ettersom jeg ikke gjennomførte de selv. Etter transkriberingen av intervjuene begynte jeg å behandle materialet. Jeg måtte strukturere og

sortere dataene for å gjøre de forståelige, som er hensikten med kvalitative analysemetoder (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 139).

### 3.3.2 Analyse av datamateriale

For å få en oversikt over materialet og komme med interessante funn startet jeg med kodingsprosessen. Koding er en teknikk som brukes for å systematisere materialer med merkelapper. Slik at en kan systematisere og identifiserer enheter i materiale som en mener er meningsbærende (Anker, 2020, s. 75-76). Når en koder er det fort gjort å ha for store koder og en møter stadig på utfordringer under kodingen. Kodene må ofte snevres inn og brytes opp for at det skal gi mening og være oversiktlig (Anker, 2020, s. 77). Jeg benyttet meg også av kategorier for å få bedre oversikt over datamaterialet. Anker (2020) beskriver kategorier som en systematisk samling av koder under større kategorier.

Under kodingen benyttet jeg meg av in-vivo-koder, som handler om å finne relevante fenomen eller begrep i materialet. In-vivo-koder er empirinær koding og blir kaldt koding nedenfra fordi det er i det empiriske materialet kodingen starter (Anker, 2020, s. 77). En in-vivo-kode jeg brukte var for eksempel kompetanse, fordi flere samfunnsfaglærere snakket om sin kompetanse knyttet til bærekraftig utvikling. Videre kunne jeg gå gjennom materiale og finne andre ord, setninger eller avsnitt som passet under begrepet kompetanse. Det skaper en god oversikt (Anker, 2020, s. 77). I tillegg til in-vivo-koder benyttet jeg også teoretisk koding, som er koding ovenfra. Det vil si at det er en teoristyrte og deduktiv form for koding (Anker, 2020, s. 79). Jeg benyttet blant annet ordet transformasjon som en kategori, da jeg gikk gjennom materialet plasserte jeg ord, setninger og avsnitt som har et mål om en transformasjon hos elevene under den kategorien. Det gir meg god hjelp i å svare på problemstillingen, da den handler om transformasjon av elever gjennom undervisningen.

Tabell 2 viser en oversikt over relevante kategorier jeg har brukt til koding. Koding ovenfra viser begreper som er hentet fra teorien til Leichenko, Gram-Hassen og O'Brien, der de utvalgte begrepene skal prege undervisningen om bærekraftig utvikling for å kunne oppnå en transformasjon. Koding nedenfra viser emner og begreper som var gjentakende i intervjuene. Begrepene i tabellen har ingen direkte sammenheng på tvers. I tillegg til disse kodene brukte

jeg tre kategorier for analysen av materialet. Kategoriene var utfordringer, muligheter og transformasjon. De er veldig store, men det gav meg en oversikt over hvilke muligheter og utfordringer samfunnsfaglærerne opplevde samtidig som jeg kunne trekke ut undervisningsmetoder som gir mulighet for transformasjon ifølge Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien sin læring didaktikk. Analysen er overordnet delt inn i å forstå samfunnsfagslærernes utfordringer og muligheter i arbeidet med å jobbe med transformasjon i undervisning- derfor er dette brukt som overordnede kategorier.

**Tabell 2:** Oversikt over koding ovenfra og koding nedenfra

<b>Koding ovenfra (teoretisk koding)</b>	<b>Koding nedenfra (empirisk koding)</b>
Kritisk tenkning	Kompetanse
Engasjement	Prosjekt
Handlefrihet	Aktuelt og lokalt tema
Deltakelse	Engasjement
Problemløsning	Tidkrevende
Transformasjon	Tverrfaglig

En sentral del av analysen av datamaterialet er å bruke sammenligninger som en strategi (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 154). Jeg brukte sammenligning av uttalelser fra intervjuet som strategi. Der jeg var ute etter å finne likheter mellom intervjuene, som kalles konstante sammenligninger. Det hjelper meg som forsker til å skille ulike kategorier og temaer fra hverandre, samtidig som det også identifiserer likheter innenfor ulike kategorier (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 154). Siden jeg var ute etter både muligheter og utfordringer i undervisningen av utdanning for bærekraftig utvikling er sammenligning en god strategi for å finne felles utfordringer og muligheter fra de ulike informantene.

Jeg skrev ut de transkriberte intervjuene og gjennomførte kodingen på arkene. For å holde kontrollen under kodingen og få en god oversikt benyttet jeg ulike farger for de ulike kodene og kategoriene. Samtidig som jeg skrev koder og kategoriene i margin på transkriberingen,



koder på venstre side og kategorier på høyre side. Det gav meg som forsker en god oversikt og det ble lettere å sammenligne de ulike intervjuene og finne felles koder og kategorier.

### **3.4 Etiske betraktninger**

#### **3.4.1 Etiske prinsipper i forskningen**

I forskningsprosjekter blir mennesker brukt som midler, altså forskeren er ofte interessert i kunnskapen som “hentes ut” og ikke de menneskene forskeren studerer. Det er derfor viktig å huske på etiske normer som ikke skal brytes. Postholm og Jacobsen (2021, s. 247) mener at man aldri skal bruke mennesker som bare et middel, skade dem eller ville dem vond. Det er derfor viktig å være ærlige om forskningens formål fra starten av. I Norge har vi tre grunnleggende krav for forskningsetikk. Kravene er knyttet til forsker og de som det blir forsket på. De tre kravene er krav til privatliv, informert samtykke og å bli gjengitt korrekt (Postholm & Jacobsen 2021, s. 246). I delkapittel 3.2.2 omtalte jeg at informantene fikk utdelt informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Informert samtykke er viktig for informanten i forkant av intervjuet og i etterkant. Da blir informantene bevisst på forskningens formål og hvilke gevinster og farer som kan medføres i deltakelsen. Informantene skal i være klar over hva de samtykker til (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247).

Informantene i min forskning hadde alle evnen til å vurdere fordeler og ulemper med forskningsprosjektet og var i stand til å bestemme frivillig om å delta eller ikke. Informantene kan i tilfeller oppleve press til å delta i forskningsprosjekter. Jeg, Therese og Christin hadde problem med å finne informanter, det kan ha påvirket informantene vi endte opp med. De kan ha følt på et press til å delta på grunn av mangel på informanter og utfordringer i å finne informanter. I informasjonsskrivet jeg utleverte i forkant av intervjuet var det viktig for meg å gi dem full informasjon om forskningen. Postholm og Jacobsen (2021, s. 248) mener det handler om å være åpen nok, men ikke så åpen og presis at det påvirker eller går utover forskningen. For meg var det viktig å få frem at mitt formål ikke var å gi lærere noe kritikk for deres undervisningsopplegg eller tanker om utdanning for bærekraftig utvikling.

I kvalitative tilnærminger er faren for brudd på privatliv større enn i kvalitative tilnærminger, fordi det i kvalitativ forskning ofte er mindre utvalg å operere med (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 250). Jeg sikret derfor at informantene beholdt anonymiteten ved å gi dem koder som Lærer 1, Lærer 2 osv. Personlige opplysninger ble ellers behandlet konfidensielt. For at informantene skal beholde sin anonymitet har jeg valgt å ikke nevne steder som kommer frem i intervjuene og oversette alle intervjuene til bokmål slik at dialektene ikke skal kunne identifisere dem. I tilfeller der informantene blir satt i et dårlig lys skal forsker heller holde tilbake informasjon. Det ville vært uetisk å presentere funn som skader informantene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). Jeg har i den grad det har vært mulig prøvd å gjengi intervjuene riktig.

### **3.4.2 Forskningens kvalitet**

#### ***Pålitelighet***

Pålitelighet forklarer Postholm og Jacobsen (2021, s. 223) som i hvor stor grad en kan stole på funnene. Det går på om det er tillit til gjennomføringen av forskningen, informantene som er med og om informasjonen er forstått riktig. Når en vurderer forskningens kvalitet er det viktig å påpeke at et resultat stadig kan endres eller bli utfordret av ny kunnskap i fremtiden, nye metoder eller andre perspektiver. Forskningens kvalitet må dermed bestemmes ut fra hvordan kunnskapen blir produsert (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 220). Kunnskapen som blir presentert i forskningen vil være konstruert mellom forskeren og den settingen forskningen er gjennomført i. Derfor er ikke forskningen en objektiv og universell kunnskap. Det er også viktig å påpeke at da intervjuene ble gjennomført var bærekraftig utvikling et tema som var mye i fokus, både i skolen, men også ellers i samfunnet og verden, det er det fremdeles. Konteksten for intervjuene kan ha hatt en påvirkning for svarene i intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 226).

For at forskningen skal være pålitelig er det flere faktorer forsker må tenke gjennom og reflektere over. Relasjonen mellom forskningsdeltaker og forsker kan påvirke forskningens pålitelighet. I de to intervjuene jeg gjennomførte hadde jeg en relasjon med begge. Lærer 1 jobber jeg sammen med som vikar og Lærer 2 har vært min praksislærer. I situasjoner der det er relasjoner fra før kan mennesker endre eller tilpasse sin atferd til hverandre, altså hva de gjør og sier. I intervjusituasjoner kan det resultere i at informantene sier det de tror

intervjueren ønsker å høre (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 225). Jeg opplevde relasjonen mellom begge informantene jeg intervjuet som god, trygg og preget av gjensidig respekt. I de resterende fire intervjuene har jeg ikke noen form for relasjon til informantene. Jeg har dog ikke noe kontroll over hvordan relasjonen mellom Therese og Christin og deres informanter er.

Samarbeidet med Therese og Christin med intervjuene gir grunn til å stille seg kritisk til intervjuenes sin kvalitet. Jeg var ikke tilstede når Therese og Christin gjennomførte sine intervju eller når de transkriberte intervjuene. En vil alltid være bedre i stand til å forstå betydningen av hva som blir sagt i et intervju når en er tilstede (Dunn, 2016, s. 170). Det kan ha ført til at jeg tolker svarene i intervjuene som Therese og Christin gjennomførte annerledes enn de. Det er likevel en trygghet i at deres intervju også ble tatt opp med diktafon, da det gir fullstendig gjengivelse av samtalen. Samtidig som det ikke kan formes av intervjuenes interesse (Jacobsen, 2013, s. 158). Jeg har likevel prøvd å beskrive valget for samarbeidet detaljert og reflektere over hvordan de kan prege forskningsarbeidet i dette kapitlet.

### ***Gyldighet***

Indre gyldighet handler om resultatene oppfattes riktig, altså om hvorvidt beskrivelsene av et fenomen og konklusjonene en har trukket er riktig (Jacobsen, 2013, s. 143). For å vurdere gyldigheten kan man blant annet vurdere om tolkningene man har kommet frem til samsvarer og er gyldig med den virkeligheten en studerer. Der en benytter begreper og teorier for å beskrive virkeligheten. Jeg har i dette kapitlet redegjort for hvordan forskningsprosessen har gått frem og hvordan metodevalget gir meg svar på forskningsspørsmålet. Tidligere har jeg redegjort for intervjuguiden (Vedlegg 2) der jeg sammen med Therese og Christin brukte mye tid på å forme spørsmålene riktig for å få svar på problemstillingen.

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere jobber med transformasjon gjennom undervisning om utdanning for bærekraftig utvikling og trekke ut utfordringer og muligheter de opplever. Forskningsspørsmålet dreier seg i stor grad om undervisningens praksis. Det kan gi grunn til å diskutere om en burde benyttet observasjon i stedet for semi-strukturerte intervju som metode. Men siden jeg var ute etter samfunnsfaglæreres opplevelser og erfaringer var jeg avhengig av å kunne stille dem spørsmål som kunne være med på å svare på min problemstilling. Samtidig som jeg var ute

etter mer informasjon enn hva observasjon kunne gi meg, da observasjon bare gir oversikt over et konkret undervisningsopplegg og ikke flere skoleår. Derfor konkluderte jeg med at intervju var mest gunstig og gav meg muligheten til å innhente mest informasjon.

Forskningsprosjektet forsker på samfunnsfaglærere og jeg var derfor avhengig av å intervju bare samfunnsfaglærere. Det er viktig å vurdere om kildene en har fått tak i er riktige, slik at informantene gir informasjon som går overens med forskningsspørsmålet. Samtidig som en må vurdere kildens evne til å gi ut riktig informasjon om de som forskes på (Jacobsen, 2013, s. 146-147). Samfunnsfaglærerne i Norge har alle de samme styringsdokumentene for deres undervisning. Der bærekraftig utvikling er et av kjerneelementene i samfunnsfag.

Informantene har samfunnsfag som et av deres fag og de er alle lærere på en ungdomsskole. Kilder som har en nærhet til de som studeres gir større tiltro (Jacobsen, 2013, s. 147). Siden forskningsprosjektet studerer undervisningens praksis ut fra samfunnsfaglæreres opplevelser og erfaringer anså jeg de informantene som gode kilder for innhenting av datamaterialet.

### ***Overførbarhet***

I hvilken grad funnene i en kvalitativ studie kan overføres til andre kontekster som ikke er studert går på overførbarheten, altså den ytre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 238). I dette forskningsprosjektet har jeg forsket på samfunnsfaglæreres erfaringer og opplevelser på ungdomsskoler. Der jeg har tatt utgangspunkt i relativt få informanter. Postholm og Jacobsen (2021, s. 138) mener det i et kvalitativt perspektiv vil være hvorvidt leseren føler situasjonen eller beskrivelsen er gjenkjennbar, som definerer hvorvidt forskningen er overførbar. Med det mener jeg dette forskningsprosjektet har en viktig overføringsverdi. Da bærekraftig utvikling er et nytt tema for alle lærere og flere av situasjonene, utfordringene og mulighetene informantene beskriver kan være gjenkjennbare for andre lærere. Samtidig kan forskningsprosjektet bidra med å skape fokus på bærekraftig utvikling i skolen, og sette fokus på hva som må til i skolen for å oppnå transformasjon hos elevene. Bærekraftig utvikling har fått en sentral rolle i Kunnskapsløftet 2020 og derfor kan seks samfunnsfaglærere sine erfaringer og opplevelser være relevante for andre lærere, studenter og skoler.

## 4.0 EMPIRI OG ANALYSE

“Hvordan jobber samfunnsfaglærere med transformasjon gjennom sin undervisning om utdanning for bærekraftig utvikling og hvilke utfordringer og muligheter opplever de?” er problemstillingen for dette forskningsprosjektet. I dette kapitlet vil jeg presentere oppgavens funn ut fra datamaterialet og i kapittel 5 blir datamaterialet diskutert i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Jeg vil bruke koding nedenfra, empirinær koding (tabell 2) når jeg presenterer funnene.

### 4.1 Utfordringer

I dette delkapittelet vil jeg presentere funn fra datamaterialet som representerer utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling i skolen for elever og lærere. Der jeg først vil starte med å beskrive informantenes forståelse av bærekraftig utvikling. Sinnes (2015, s. 17) mener vi handler ut fra den kunnskapen vi har om bærekraftig utvikling. Temaet er i rask utvikling og det kan være krevende å holde seg oppdatert faglig.

#### 4.1.1 Kompetanse

I intervjuene ble alle lærerne spurt om hvordan de selv forstår bærekraftig utvikling, hva de mener inngår i begrepet. Det er viktig å få frem slik at vi får et innblikk i informantenes forståelse av bærekraftig utvikling. Av alle seks intervjuene var det bare Lærer 5 som la frem FN's sine tre dimensjoner av bærekraft. Likevel er det en gjenganger at samfunnsfaglærere ser på bærekraftig utvikling som hvilke handlinger vi har og gjør, og hvordan de påvirker fremtiden. Det beskriver bærekraftig utvikling på en enkel, men samtidig forståelig måte, *“Ehmm..., og det går jo på dette her med at du skal gjøre jorden levbar til kommende generasjoner”* forklarer lærer 1, lærer 4 sin forståelse er *“Det handler om de valgene vi gjør i dag, og hvilke konsekvenser det har for framtidige generasjoner, og for oss selv”*, mens lærer 5 mener *“(.) så det er jo klart at bærekraft er superviktig, men det, men ikke sant, det er bare en liten del av en større helhet liksom (.).”*

Lærer 6 retter forståelsen mot elevene “Ehh.., jeg forstår det som at, elevene skal på en måte forstå hvordan vi påvirker jordkloden vår, at på en måte de ikke bare skal lære om det, men at de faktisk skal, det skal inn over alt (..)”. Flere av informantene synes nettopp dette er utfordringen med å undervise om bærekraftig utvikling, det å gjøre det til noe kjent for elevene. Flere av elevene opplever at det er abstrakt og derfor prøver flere av informantene å trekke temaet ned på elevenes nivå og ha fokus på hva de kan gjøre og endre i hverdagen. Ingen av samfunnsfaglærerne utdypet kunnskapen noe mer med ulike sfærer av transformasjon. Samfunnsfaglærerne viser til en naturfaglig kunnskap om bærekraftig utvikling og har lite fokus på det økonomiske, politiske og sosiale. Kunnskapen deres beskriver bærekraftig utvikling på en enkel måte, men de har ikke en helhetlig kunnskap om bærekraftig utvikling.

Kunnskap er et begrep som har kommet opp flere ganger i intervjuene. Det blir knyttet til flere ulike temaer for informantene. Jeg har derfor laget en tabell med sitat fra informantene som handler om kunnskap.

**Tabell 3:** Oversikt over sitat om kunnskap

<b>Informant:</b>	<b>Sitat:</b>
Lærer 1	“Men ja, føler det er mye selvlæring”
Lærer 2	<p>“Nei, det er selvlært. Ja., og vi finner frem selv”</p> <p>“(..) en hadde jo som lærer hatt veldig behov for av og til å kunne gå på eeh.., et kurs eller ta noe ekstra eller høre på en foreleser, altså få litt innputt selv og det føler jo jeg det er minimalt av”</p> <p>“(..) særlig og med tanke på det med at vi ikke har verken oppdaterte digitale læremidler og ikke oppdaterte digitale bøker. Så må du på en måte eemm.., finne og alt selv, redigere alt selv og vurdere på en måte om dette er egne til elever (..)”</p> <p>“(..) nettressursene som hører til læremidlene de er kanskje på lisens eller så er de og for gamle og de er kanskje utgått, så det er litt sånn problem”</p>
Lærer 3	“Så det kunne man ønska seg, altså oftere påfyll utenfra med fagpersoner som kan dette her mye bedre enn oss (..)”
Lærer 4	<p>“Ehh, jaa, nei der må vi jo nesten lese oss opp selv ofte ja”</p> <p>“(..) jeg føler nok hvert fall noen ganger på noen deler av emne at jeg er litt</p>

	på overflatekompetanse (..)”
Lærer 5	<p>“Nei altså det, man kan alltid lese seg opp på nye temaer, og lære mer av nye temaer og greier, og det ligger jo på en måte i lærerjobben det at, det gjør man jo til stadighet, altså jeg er ikke noe ekspert på bærekraft eller det å undervise i temaet (..)”</p> <p>“(..) det er nok en del lærere som er nok relativt skeptiske til at det “hei, nå driver vi på med dette”, ikke sant? Også vet lærerne at “okay om et par år kommer det noe annet” ikke sant (..)”</p>
Lærer 6	<p>“(..) jeg synes det er vanskelig å vite hvordan jeg best kan få en god vurdering på det”</p> <p>“(..) jeg må sette meg så godt inn i det at jeg på en måte, jeg eier det”</p> <p>“(..) vi lærte jo ikke noe om bærekraftig utvikling på samfunnsfaget på den gamle lærerutdanningen, man kan vel si det da. Ehh, så det er jo, det er jo krevende, det er kjempekrevende”</p> <p>“Kjempevanskelig for de, og så har vi kastet alle bøker”</p>

I tabell 3 kommer det frem flere utfordringer knyttet til kompetanse og kunnskap.

Utfordringer med lærernes egen kompetanse, det å velge ut stoff og pensum til elevene og utvalg av ressurser av lærebøker. Tabell 3 viser også at samfunnsfaglærerne er mye overlatt til seg selv. Ansvar for den nye fagfornyelsen blir dermed individualisert. Det mangler bedre institusjonelle rammeverk, flere ressurser, etter- og videreutdanning, noe Sinnes (2015, s. 19) også peker på. Det kommer frem at det er en vilje blant lærerne, men det blir lagt opp til et nytt emne i læreplanen uten noen ressurser eller støtte fra skoleeiere eller staten, som gjør arbeidet for lærerne mer krevende.

Tabell 3 viser at store deler av utfordringene er knyttet til at informantene ikke har noe læreverk å følge og at de selv må velge ut informasjon til elevene. Noe som fører til at flere av informantene sier at de da lener seg på naturfaglærerne på skolen de jobber på. Da de har mer kunnskap om bærekraftig utvikling. Naturfaglærer har kunnskap om bærekraftig utvikling på et naturfaglig nivå, der temaet har et fokus ut fra klima og miljø. At flere av informantene lener seg på naturfaglærerne viser igjen til at de har et naturfaglig perspektiv på begrepet. Dette understøttes av Sinnes og Straume sin forskning, der deres forskning også

viser til at bærekraftig utvikling i hovedsak har blitt overlatt til naturfaget (Sinnes & Straume, 2017, s. 3).

Lærer 4 trekker også frem at usikkerheten på temaet fører til at man gjør litt selektive valg på hva man underviser om i forhold til hva en føler seg trygg på og ikke. Noe som kan føre til at elevene ikke får en helhetlig undervisning om bærekraftig utvikling, da enkelte sider av temaet blir utelatt. Flere av informantene sa i intervjuene at de er vant til at en i lærerprofesjonen må lese seg opp på ny informasjon og være oppdatert, spesielt i samfunnsfaget. Men at det i en travel hverdag hadde vært til stor hjelp med tilføring av kunnskap på en annen måte enn selvlæring. Informantene opplever det altså som krevende å alltid være oppdatert på nye temaer og tilegne seg kunnskapen selv.

#### 4.1.2 Engasjement

En ny læreplan med flere endringer og flere nye temaer som er nevnt ovenfor, er krevende for flere av lærerne. En faktor vi som intervjuere var spent på å høre om var hvordan engasjementet på trinnene og skolen var. Da engasjement blant kollegaer blir sett på som en forutsetning for å kunne få til bedre læring og en helhetlig utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Det som kom frem i intervjuene er at engasjementet ikke er kjempestort blant kollegaene. Tabell 4 viser en oversikt over sitatene som handler om engasjement.

**Tabell 4:** Oversikt over sitat om engasjement

<b>Informant:</b>	<b>Sitat:</b>
Lærer 1	“Så som så, det er jo et nytt tema (..)”
Lærer 2	“(..) så føler jeg kanskje at, at det foreløpig er litt vanskelig”  “(..) så er det selvfølgelig en del lærere som synes det er utfordrende. Eh., og det blir på en måte litt å gå ut av komfortsonen og gjøre noe annet”
Lærer 3	“Helt middels, det er vel ikke en skole som kjennetegnes ved at vi jobber på kryss og tvers av trinnene og sånt, det er bra innad på hvert trinn og så er det stor forskjell mellom trinnene”  “Så er det vanskelig å få det til å være en sånn stor greie for alle”



Lærer 4	“Det har vi jo og vi tar det jo med oss inn i planlegginga, men vi har ikke på en måte nedfelt det i sånn veldig satsing på skolen, det har vi ikke (..)”
Lærer 5	“Litt sånn både og, litt sånn stemningen er nå er hver gang det kommer en ny reform eller en ny plan eller”

Tabell 4 gir en klar oversikt over at bærekraftig utvikling ikke er et tema som har fått noe stort engasjement blant kollegaer av informantene. For mange er bærekraftig utvikling et nytt tema som krever mer ettersom undervisningen skal være tverrfaglig orientert og faglig oppdatert. Samtidig skal undervisningen være preget av kreativitet og dagsaktuelle problemstillinger (Sinnes, 2015, s. 107). Lærere er vant til at det kommer endringer i læreplaner og fagfornyelsen krever store omveltninger i skolene. Det er tydelig at flere av informantene synes det er mye med alle endringer som skal til. Samtidig som det er flere andre fokus i lærerjobben som også tar tid. Lærerprofesjonen er krevende, der de stadig får mer ansvar ettersom fagene fornyes i takt med samfunnet (Klein, 2020, s. 7).

Det som kan hentes ut fra intervjuene er at lærerhverdagen er krevende nok, og da setter de en brems på engasjement til et nytt tema som krever tid til ny planlegging og endringer i undervisning. Kanskje engasjementet hadde blitt bedre om lærerne hadde fått bedre støtte og institusjonelle rammer. Det er viktig å jobbe med utvikling av dette feltet som en skole, og på tvers av skoler i kommunen og ikke bare den enkelte læreren. Lærer 5 tilføyer at engasjementet ofte blir bedre når den nye læreplanen er innsatt i skolen og endringene er gjort. Samtidig som lærer 3 påpeker at nyinnsatte hjelper på engasjementet. Det kan ha mye å gjøre med at man fort kan bli låst i gamle vaner og at man som nyutdannet er mer åpen for endringer. Sinnes og Straumes (2017, s. 11) forskning viser til at det må til en aktiv innsats for at lærerne ikke skal fortsette med undervisningen som før. Lærer 2 trekker frem at flere lærere synes det kan være utfordrende når de nye planene er litt “løse”, altså ikke helt fastlåste. Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien (2021, s. 11) mener at lærere må gripe muligheten til å engasjere seg i transformativ endring som bærer preg av kritisk refleksjon, handling og undersøkelser, ikke bare for elevene sin del. Men for at lærerne selv skal kunne kjenne på handlefrihet og engasjement for transformasjon.

### 4.1.3 Tidkrevende

Et ord som stadig går igjen hos informantene når det gjelder både planlegging av undervisning og det å sette seg inn i nytt tema og ny læreplan er tid og mangelen på tid.

Tabell 5 viser en oversikt over sitater fra informantene der mangelen på tid kommer frem.

**Tabell 5:** Oversikt over sitat om tidsmangel

<b>Informant:</b>	<b>Sitat:</b>
Lærer 3	“(.) og da ligger jo stadig ansvaret på oss og leseplikt at vi skal holde oss oppdaterte, men i samfunnsfag er det allerede tungt, for det er mye, det er et svært fag”  “Ehm så men altså det koster litt i samfunnsfag, fordi det er et stort fagområde og så er det jo, misforstå det riktig, så er det et innfelt og at det handler om noe og da må vi bruke ekstra tid”
Lærer 4	“(.) det mest utfordrende å få til, og få tid til å samarbeide, fordi det krever hvis man skal legge om, og hvis man skal, ja tenke litt nytt og fundere en del ting på nytt, så må man jo faktisk ha tid til det”
Lærer 5	“(.) altså det er klart det at i en travel lærerhverdag så har man ikke veldig mye av tid til planlegging med alle mulige kollegaer og med alle mulige prosjekter osv.”  “(.) akkurat i samfunnsfaget, veldig mye som absolutt skal inn i samfunnsfaget”
Lærer 6	“Jeg synes jo det er tidkrevende (..)”  “(.) jeg må jo på en måte finne alt (..) det blir ekstremt tidkrevende, for jeg må sette meg så godt inn i det at jeg på en måte, jeg eier det”  “Ja, det er veldig spennende måte å jobbe på, men vi skulle jo alltid hatt mer tid til det, du spurte om tid, altså vi etterlyser tid alltid”  “Tid er jo, det som jo det vi trenger, det er jo det som kommer igjen (..)”

Tabellen viser flere sitat fra informantene og det er tydelig at lærerjobben krever mye og tar mye tid. Samtidig som flere påpeker at samfunnsfaget er et stort fag fra før av og det er mye som skal inn, som gjør det vanskelig for lærerne å presse inn bærekraftig utvikling. I

intervjuene kommer det frem at det som er tidkrevende for lærerne er at det ikke blir satt av noe tid til å planlegge nytt tema. Det er ikke rom til å tenke nytt om sin egen undervisning. Lærerne har behov for tidsrom til å utvikle undervisningen. Selv om det fra lærer 3, 4, 5 og 6 blir påpekt hvor tidkrevende en ny læreplan er, kommer det også frem i intervjuene at flere av informantene liker fagfornyelsen. Lærer 1 trekker frem at fagfornyelsens modernitet er en stor fordel. Lærer 2, som har forholdt seg til den gamle læreplanen før sier også at hun liker fagfornyelsen og måten læreplanen er lagt opp på. Sinnes og Straume (2017, s. 11) mener det må bli lagt inn en aktiv innsats på å gjøre endringer, slik at det ikke blir *business as usual*, og alt fortsetter som før fagfornyelsen ble innført.

## **4.2 Muligheter**

I dette delkapitlet vil jeg presentere funn i datamaterialet som viser til muligheter innenfor planlegging og undervisning om bærekraftig utvikling i skolen. Jeg vil starte med å presentere mulighetene innenfor tverrfaglighet, der jeg selv ble overrasket over fokuset flere av informantene hadde på bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema.

### **4.2.1 Tverrfaglig**

Bærekraftig utvikling er i fagfornyelsen et av de tre tverrfaglige temaene i skolen og derfor hadde vi i intervjuguiden et spørsmål til informantene om hvordan de jobbet med bærekraftig utvikling tverrfaglig. Der de ble presentert alt fra tverrfaglige prosjekter til tverrfaglig tema. Altså, flere av informantene viser til at det på deres ungdomsskole er fokus på det tverrfaglige. Lærer 2 forteller at de har et tverrfaglig prosjekt som handler om bærekraftig livsstil. Der de tar utgangspunkt i FN's bærekraftsmål 12, ansvarlig forbruk og produksjon. Målet er at lærerne skal dra det inn i undervisningen som passer i de ulike fagene, slik at det ikke blir et prosjekt, men et felles fokus. KRLE, naturfag og samfunnsfag var hovedfagene, engelsk og norsk ble brukt som støttefag. Lærer 2 påpekt også at flere lærere får øynene mer og mer opp for hvor mange muligheter det er med de ulike fagene. Samtidig har ungdomsskolen lærer 2 jobber på et prosjekt som kalles kyst og vassdrag der det er mer fokus på miljø og forurensing.

Ungdomsskolen lærer 6 jobber på har også et stort fokus på det tverrfaglige. Hele skolen har skoleåret delt i tre deler, 1/3 av året har de fokus på demokrati og medborgerskap, og det samme med livsmestring og bærekraftig utvikling. Der alle fag skal trekke inn de tverrfaglige temaene i undervisningen. Bærekraftig utvikling har blitt plassert på våren fordi de da er bedre vær til å være ute og bruke naturen. Samfunnsfaglærerne har delt inn bærekraftig utvikling i ulike temaer til ulike trinn. 8.trinn jobber med bruk og kast, 9.trinn jobber med menneskesyn og 10.trinn jobber med fremtiden. Da skal hvert fag prøve å jobbe mot det satte temaet til de ulike trinnene. Selv om ungdomsskolene lærer 2 og lærer 6 jobber på har et tydelig tverrfaglig fokus har ungdomsskolene lærer 1 og lærer 3 jobber på lite fokus på de tverrfaglige. Lærer 3 sier *“(.) vi hvertfall gjør det flerfaglig, om ikke tverrfaglig”*. Og lærer 1 sier det ikke var noe tverrfaglig i fjor, men litt i år. Det viser at variasjonen blant informantenes arbeidsplass er stor.

Noen fag blir mer prioritert enn andre når det gjelder det tverrfaglige fokuset på bærekraftig utvikling. Lærer 2 sier *“(.) jeg føler jo at sånn som naturfag, samfunnsfag, KRLE ofte blir prioriterte til sånn, ehh., tverrfaglighet fordi at i en del sammenhenger så glir de liksom litt i hverandre med kompetansemålene og”*. Informanten sier at fag som engelsk og norsk kan i stor grad bidra på alle prosjekter, men at matematikken ofte blir nedprioritert i tverrfaglige prosjekter. Lærer 5 som også er norsklærer påpeker at det tverrfaglige og flerfaglige fort blir ressurskrevende og det innebærer flere samarbeid mellom lærerne både med felles fag og på tvers av fagene.

Skoler i Norge har ulike måter å gjennomføre nye endringer på. På to av ungdomsskolene har ledelsen lagt ned noen premisser for hvordan det tverrfaglige skal bli innført. På ungdomsskolen lærer 6 jobber på har ledelsen gitt beskjed om at *“(.) hvert år da åttende, niende og tiende så skal vi ha minst to litt store tverrfaglige opplegg (.)”* og lærer 4 sier *“På skolen her så har ledelsen sagt at vi skal ha minst ett tverrfaglig tema per semester (.)”*, der det kommer frem at demokrati og bærekraftig utvikling ofte blir temaene. Informantenes svar på hvordan de jobber med bærekraftig utvikling tverrfaglig viser til ulike muligheter for hvordan det kan gjøres. Likevel viser intervjuene at det tverrfaglige i skolen i stor grad påvirkes av lærernes egen innsats. Det samsvarer med Sinnes og Straumes artikkel, der de mener det er opp til den enkelte lærer hvorvidt bærekraftig utvikling løftes frem (Sinnes & Straume, 2017, s. 9).

#### 4.2.2. Aktuelt og lokalt tema

Under intervjuene var det noe som kom opp igjen av nesten alle informantene. Det var nettopp det med at bærekraftig utvikling er et aktuelt og lokalt tema. Bærekraftig utvikling er absolutt et aktuelt tema i dag som blir trukket frem mye i både mediene, men også i skolen. Temaet kobler seg til hverdagsliv og praksis. Flere av samfunnsfaglærerne så på dette som en god mulighet innenfor undervisningen.

**Tabell 6:** Oversikt over sitat om aktuelt og lokalt tema

Informant:	Sitat:
Lærer 2	“Egentlig mest muligheter ja, fordi at det er på en måte noe de lever i og det er hverdagen deres og ja” “(.) ja fordi at jeg tenker at du må ta tak i de tingene som.., som er aktuelt her og nå”  “Men så har jo FN, de har jo FN-sambandet har jo den her siden sin som vi har brukt veldig mye”
Lærer 3	“(.) vi finner engasjement i elevene når det er litt lokalt (.)”  “Ehh.., men akkurat sånn lokale tiltak og sånt så har vi det litt fint for nå har de jo forgifta hele ****vannet, så nå har vi muligheten til å se hva og om de er noen konsekvenser (.)”  “(.) koble kompetansemålene inn mot noe som trigger de, da så har vi både gjort oss selv noen tjenester og motivasjon og så har vi også gjort det dagsaktuelt for elevene”
Lærer 4	“Vi har også gjort det valget i samfunnsfag på skolen her at vi ikke har kjøpt inn nye læreverk etter fagfornyelsen, så vi bruker learnlab og andre eksterne ressurser, men der finnes det jo så mye når det gjelder bærekraft så det er jo egentlig bare å velge som blir problemet (.)”  “(.) være relevant for elevene. Det skal handle om de og de sitt liv og de sin fremtid, og da blir bærekraft veldig sentralt for de (.)”
Lærer 5	“Ja, veldig dagsaktuelt det er jo det”
Lærer 6	“For all del det er fint med det som er gammelt og, men de trenger å forstå det og de trenger å lære og, liksom holocaust, selvfølgelig må vi gjøre det og den biten der, men at det er litt mer dagsaktuelt og litt mer åpent for tolking,

det synes jeg er veldig fint”
-------------------------------

Tabell 4 viser en oversikt over sitat som er knyttet til bærekraftig utvikling som et aktuelt og lokalt tema. Der samfunnsfaglærerne anser bærekraftig utvikling som et aktuelt tema fordi det blir mye omtalt i mediene og mye omtalt i kunnskapsdepartementet ettersom det har fått et nytt fokus i fagfornyelsen. Det har gjort at lærerne har tilgang på ny og oppdatert informasjon og videoer til undervisning, som de benytter seg av. Det kommer frem i flere av intervjuene at det er fokus på FN og bærekraftsmålene. Både lærer 1, lærer 2 og lærer 3 trekker frem at de stadig bruker FN sine nettsider og undervisningsopplegg. I tillegg til at flere av informantene bruker klimamålene som utgangspunkt for tema. Slik som lærer 2 gjorde i et prosjekt om bærekraftig utvikling, der de tok utgangspunkt i mål nummer 12, ansvarlig forbruk og produksjon. Ettersom temaet bærekraftig utvikling er aktuelt i dag er det flere av informantene som tar i bruk videoer som illustrerer ulike sider ved bærekraftig utvikling. Lærer 1 viste til flere ulike videoer de brukte om bærekraftig mat, strømsparing og klimavennlige hus. Lærer 1 påpeker at videoer hjelper elevene til å forstå hva bærekraftig utvikling er og visualiserer hvordan de kan bidra.

I intervjuet trakk Lærer 1 frem at den nye læreplanen er mer laget til dagens samfunn, som er en positiv faktor. Da elevene lærer mer om de nødvendige tingene og kan ta med dette hjem til sine foreldre og lære dem også. Lærer 2 trekker også frem i intervjuet at en kan knytte temaet til elevene da de for eksempel er opptatt av å kjøpe klær og en kan se på hvor de er kjøpt, hvor kommer de fra, hvor mye vasker de klærne sine og så videre, da blir temaet mer personlig for elevene. Det er tydelig at det er en hjelp til samfunnsfaglærerne at bærekraftig utvikling er et aktuelt tema som det også finnes mye ressurser til. Der de benytter seg godt av ulike nettsider, videoer og undervisningsopplegg. Det at flere av samfunnsfaglærerne prøver å knytte temaet bærekraftig utvikling til det lokale for elevene er nettopp det Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien har fokus på. De mener at klimaendringene må gjøres relevante for elevene, som resulterer i at lærerne må finne temaer som treffer elevene og som er aktuelle for dem (Leichenko et.al. 2021, s. 2). Elevene må gjennom undervisning få en innsikt i hvordan de kan bidra til endring og transformasjon (Leichenko et.al. 2021, s. 4).

## 5.0 DISKUSJON

I dette kapitlet vil jeg forsøke å besvare oppgavens problemstilling. Det vil jeg gjøre ved å diskutere de empiriske funnene fra datamaterialet i lys av relevant teori, der artikkelen til Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien om undervisningens *hvordan* for transformasjon vil bli brukt for å sammenligne undervisningen. Jeg vil bruke koding ovenfra, teoretisk koding for å trekke frem relevante temaer til diskusjon (tabell 2).

### 5.1 Undervisning

Etter fagfornyelsens inntredelse i de norske skolene skal bærekraftig utvikling inn i skolen, både tverrfaglig og i enkelte fag, der samfunnsfag er et av fagene. Bærekraftig utvikling er et av kjerneelementene i samfunnsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Derfor har bærekraftig utvikling et stort fokus i samfunnsfaget. Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien (2021, s. 11) påpeker i deres artikkel om undervisningens *hvordan* for transformasjon at undervisning som skal føre til transformasjon hos elevene bør være preget av kritisk tenkning, engasjement, handlefrihet, deltakelse og problemløsning. I intervjuene med samfunnsdagslærerne trekker de frem hvordan de underviser om bærekraftig utvikling i samfunnsfag og tverrfaglig. Der ord som handlefrihet, kritisk tenkning og problemløsning blir svært lite nevnt.

Flere av samfunnsfaglærerne påpeker at det er utfordrende å undervise om bærekraftig utvikling fordi det ofte blir for abstrakt for elevene. Lærer 3 sier *“(..) vi finner engasjement i elevene når det er litt lokalt, vi mister de når det blir veldig globalt”*. Dette kommer frem hos flere samfunnsfaglærere i intervjuene. Lærer 4 sier *“(..) jeg ser ikke sånn kjeempe engasjement hos elevene, men jeg håper det kommer litt og at de tar det med seg videre, og de er jo forsåvidt engasjerte når vi jobber med disse tingene fordi de angår de (..)”*. Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien påpeker at det er nettopp hva elevene kan bidra med som burde være i fokus i utdanningen. Undervisningen må gi elevene muligheten til å forstå deres plass i arbeidet og hvordan de kan delta (Leichenko et.al. 2021, s. 2). Sinnes sier *“Å lære OM bærekraftig utvikling er ikke tilstrekkelig for å vite hvordan man skal leve bærekraftige liv.”* (Sinnes, 2015, s. 161). Sinnes mener at elevene må erfare bærekraftig utvikling for å kunne

leve bærekraftig (Sinnes, 2015, s. 161). Noe den nye læreplanen vektlegger. Elevene skal på skolen kunne delta, stille spørsmål, utforske og skape sammen (Klein, 2020, s. 13).

Undervisningsformene hos samfunnsfaglærerne er for det meste preget av videoer, forelesning om temaet, noen av informantene har og hatt prosjekter knyttet til bærekraft. Lærer 1 forteller at de har sett en del videoer om bærekraftig utvikling, for eksempel om bærekraftig mat og klimavennlige hus. Lærer 3 trekker også frem at “(..) når vi begynner å snakke om klimavoter og klimaregnskap og så blir det litt mye, litt stort, litt underlig, litt vanskelig. Så der får vi ikke med oss riktig alle”. Sinnes (2015, s. 13) mener utdanning for bærekraftig utvikling skal ta verden elevene lever i på alvor. Det utdyper Sinnes ved at utdanningen burde ha som mål å gi elevene erfaringer som utruker elevene til å bidra for de som lever i dag, men også for en bærekraftig fremtid for de kommende generasjoner. Det er nettopp det Leichenko, Gram-Hanssen og O’Brien har fokus på. For å oppnå en transformasjon må elevene oppleve og delta i de endringene de kan gjøre. Slik at de selv får en følelse av handlefrihet (Leichenko et.al. 2021, s. 2). Hvordan skal elevene oppnå en transformasjon om de ikke får oppleve det å leve bærekraftig?

Noen av informantene har hatt tverrfaglige prosjekter om bærekraftig utvikling, der deltakelse har preget undervisningen. Lærer 2 påpeker at undervisningsformen har endret seg, den er mindre preget av forelesning og mer preget av elevaktivitet, der læringen ligger mer som et ansvar på elevene. Ungdomsskolen lærer 2 jobber på har hatt et lokalt prosjekt som heter kystkultur. Der det har vært fokus på elevaktivitet i oppgaver som matlaging av fisket fisk, fiske, plast på strender og problemstillinger som skulle besvares. Flere av samfunnsfaglærerne påpeker at de prøver å gjøre temaet aktuelt for elevene, da det er hverdagen og fremtiden deres det er snakk om. Prosjektet har flere likheter til Leichenko, Gram-Hanssen og O’Brien sin eksperimentelle CCHALLENGE, der elevene hadde et 30-dagers eksperiment med en bærekrafts utfordring (Leichenko, et.al. 2021, s. 4). Likhetene er at prosjektet er preget av kritisk tenkning, engasjement, handlefrihet, deltakelse og problemløsning. Selv om ikke lærer 2 påpekte det selv, er også prosjektet et godt eksempel på undervisning for transformasjon.

Det er ikke bare undervisningen som burde være preget av deltakelse, skolene burde også være bærekraftige. Slik at elevene får oppleve det å leve bærekraftig i skolen. Sinnes (2015, s.



102) mener at en av skolens oppgave er å gi elevene erfaringer der de får handle bærekraftig, slik at det kan resultere i å endre holdningene deres. Lærer 4 sier “*Ehh, om vi er veldig bærekraftige som skole, så er det akkurat likt her nå som det var for 30 år siden*”. Lærer 2 trekker også frem at økonomien i skolen er en stor begrensning for undervisningsformer. Skolene ligger på ulike plasser og noen trenger mer transport for å komme seg til steder, slik at det blir begrensninger på grunn av økonomi og ressurser påpeker lærer 2. Klein mener skolene er avhengige av å fornye fagene og skolens praksis etter fagfornyelsen. Her er det bare lærernes kreativitet og fantasi som setter grenser for hva som kan gjennomføres mener Klein (2020, s. 7).

I analysekapitlet kommer det frem at samfunnsfaglærerne har vilje til å endre undervisningen, men mulighetene stopper dem. Lærerne har et behov for bedre institusjonelle rammeverk og mer engasjement fra skoleleder i kommunene. O'Brien presenterer tre sfærer av transformasjon (figur 2), personlig, politisk og praktisk. Sfærene presenterer dybden og bredden av endringer som er nødvendige for bærekraftig utvikling (O'Brien, 2020, s. 155). Informantenes intervjuer peker på at det krever endringer i den politiske sfæren for at lærerne skal kunne endre undervisningen i praksis. I den politiske sfæren kan strukturer og systemer være med på å begrense eller tilrettelegge for bærekraftig utvikling (O'Brien, 2020, s. 156). Skal lærerne legge til rette for transformasjon i undervisningen må det noen politiske strukturer på plass. Det må legges mer tid i lærernes kompetanse, tid og rom for planlegging og endring av undervisning.

Sinnes (2015, s. 132) mener at elevene ikke burde isoleres på skolen, men være ute i samfunnet og være aktive deltakere. Hun påpeker også at uteundervisning kan være mye ulikt. Det kan være undervisning i parker, skoger, på gårder eller besøke bedrifter og organisasjoner. Sinnes mener det er viktig at skoler husker på at det er mulig å få til gode samarbeid med aktører utenfor skolen (Sinnes, 2015, s. 152). Den naturlige skolesekken har flere prosjekter knyttet til bærekraft sammen med eksterne aktører, samtidig som det er flere aktører som har laget skreddersydde opplegg som de tilbyr til skoler (Sinnes, 2015, s. 153). Klein mener at når vi nå lever i en tid med uforutsigbarhet, eksistensielle spørsmål og globale kriser, så krever det at tradisjonelle didaktiske modeller og tradisjonelle kunnskapssyn må utfordres (Klein, 2020, s. 3).

## 5.2 Kompetanse

“Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er en liten del av hva elevene skal få av kunnskap og ferdigheter gjennom utdanning for bærekraftig utvikling. Fagfornyelsens nye og reviderte læreverk gjør at en må revurdere undervisningens mål og innhold. Vi lever nå i en tid som er preget av uforutsigbarhet, globale kriser og eksistensielle spørsmål og det gjør at det stilles nye krav til hvordan undervisningen gjennomføres (Klein, 2020, s. 3). Intervjuene med samfunnsfaglærerne viser til at en omveltning i planlegging og undervisning er svært krevende for lærere.

Målet med å revidere og fornye læreplanen er at tidene endrer seg og fagenes innhold skal fornyes i takt med samfunnsendringene som skjer (Klein, 2020, s. 7). Det krever mye jobb og flere av informantene uttrykker at det er krevende. “(..) *det er nokså store omveltninger som må gjøres, em., (..) så er det selvfølgelig en del lærere som synes det er utfordrende*”, sier lærer 2. Flere av informantene trekker også frem at det er mye selvlæring ved innføringen av fagfornyelsen. Det fører til at flere gjør selektive valg i forhold til hvilke faktorer som blir prioriterte innenfor temaet bærekraftig utvikling. Sinnes (2015, s. 28) mener at det ikke er en entydig og klar definisjon av hva bærekraftig utvikling innebærer. Det kan for lærere være krevende at det ikke er tydeliggjort hva som skal trekkes frem i undervisning om bærekraftig utvikling. Samtidig er det lite tilretteleggelse av kunnskapsheving for lærerne ved innføring av en ny læreplan med flere nye tema og fokusområder.

Lærer 5 trekker frem utfordringen med at det alltid kommer noe nytt innenfor lærerprofesjonen, “(..) *det er nok en del lærere som er nok relativt skeptiske til at det, “hei, nå driver vi på med dette”, ikke sant? Også vet lærerne at “okay om et par år kommer noe annet” (..)*”. Lærer 2 har den samme tanken, “*Ja, utfordringen er jo litt at, at det em, det er jo liksom noe nytt hele tiden*”. Hva elever lærer og hvordan de lærer det har stor betydning for fremtiden. Da skolens elever i dag er fremtidens forbrukere, fremtidens politikere, fremtidens ingeniører og fremtidens velgere. Utdanning må være i tråd med samfunnssituasjonen som vi står i, i dag. Det er derfor viktig for fremtiden hvilke kompetanser og handlinger elevene tilegner seg på skolebenken (Sinnes, 2015, s. 33). Oppdateringen på hvilke kompetanser,

ferdigheter og handling elevene skal tilegne seg på skolen aktualiserer spørsmålet om lærernes kompetanse. Hvilken kompetanseheving får lærerne ved fornying og endring av læreplanen?

Det ble påpekt tidligere at flere av informantene har lært om bærekraftig utvikling på egenhånd. Lærer 6 trekker frem mangelen på oppdatert utdanning, *“Men jeg ser jo at det her er utrolig krevende hvis man kun, for å si det sånn, vi lærte jo ikke noe om bærekraftig utvikling på samfunnsfaget på den gamle lærerutdanningen (..)”*. Lærer 2 får frem at det hadde vært ønskelig med påfyll av kunnskap, *“(..) en hadde jo som lærer hatt veldig behov for av og til å kunne gå på eeh..., et kurs eller ta noe ekstra eller høre på en foreleser, altså få litt innputt selv og det føler jo jeg at det er minimalt av”*. Hvorfor er det slik at elevenes utdanningskrav blir oppdatert og endret, men lærerne som skal tilegne elevene kunnskapen, ferdigheten og handlingene står på egne ben?

Sinnes (2015, s. 36) mener at om utdanningen skal kunne omstille verden krever det at lærerne får kunnskap om hvordan en utdanning for bærekraftig utvikling er og kan være. Det er også et delmål i bærekraftsmålene, at bærekraftig utvikling skal inn i lærerutdanningen (FN-sambandet, 2021). Sinnes påpeker også at det likevel ikke er slik at en må komme til en full enighet om hva utdanning for bærekraftig utvikling skal innebære. Altså, det er ingen fasit, men det er noen elementer som er sentrale innenfor utdanningen (Sinnes, 2015, s. 36). Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien har fokus på at utdanningen skal være preget av handlefrihet, kritisk tenkning, deltakelse og problemløsning, det går igjen i teorier om utdanning for bærekraftig utvikling (Leichenko, et.al. 2021, s. 11). Sinnes mener at en utdanning for bærekraftig utvikling krever at lærerne evner å tilegne seg ny kunnskap, slik at elevene får oppdatert og god kunnskap. Det er mye informasjon å orientere seg i, og i en ellers travel skolehverdag kan det være krevende (Sinnes, 2015, s. 37).

Bærekraftig utvikling er et aktuelt tema i fagfornyelsen og i mediene i dag, som er en mulighet for samfunnsfaglærerne da det finnes mye informasjon om temaet. Likevel påpeker flere av informantene at oppdaterte lærebøker er en utfordring. Lærer 2 trekker frem utfordringen, *“(..) særlig og med tanke på det med at vi ikke har verken oppdaterte digitale læremidler og ikke oppdaterte digitale bøker. Så må du på en måte eemmm..., finne og alt selv, redigere alt selv og vurdere på en måte er dette egna til elever, ikke sant”*. Samtidig som

økonomi også blir en utfordring da flere informanter nevner at flere læremidler er på lisens som enten er for gamle, utgått eller at skolen ikke har råd til fornying av lisensen eller nye oppdaterte bøker. Klein (2020, s. 7) mener at skoler er avhengig av å fornye fagene etter fagfornyelsens inntredelse.

I lærerprofesjonen er det ikke slik at det kun er oppdatering av kunnskap som er utfordrende, noe lærer 3 trekker frem. *“(.) også synes jeg at det er andre ting som gjør lærerjobben utfordrende enn akkurat det faglige innholdet (.)”*. Ungdomsskolelærerne har også vurderinger å ta hensyn til og det er utfordrende å vite hvordan det skal utføres, da det ikke er noe fasit på hva elevene skal gjennom av kunnskap. Lærer 6 sier *“Jeg synes jo det er tidkrevende, og jeg synes det er, jeg synes det er vanskelig å vite hvordan jeg best kan få en god vurdering på det”*. Det er tydelig at samfunnsfaglærerne opplever flere utfordringer knyttet til kunnskapsområdet enn muligheter. Det er ingen tvil om at utfordringene knyttet til klimaet og bærekraftig utvikling utfordrer organiseringen av undervisningen. Selv om vi i god tid har hatt kunnskap om at fremtiden vil se annerledes ut enn den gjør i dag, er det få endringer i undervisningen og forbruksmønsteret som har blitt gjort (Sinnes, 2015, s. 17). Utfordringene som er nevnt ovenfor gjør det vanskelig for informantene å gjennomføre undervisningen om bærekraftig utvikling slik som Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien har fokus på i deres artikkel.

### 5.3 Arbeidsmengde

Samfunnsfaglærerne trakk i intervjuene frem flere utfordringer knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling. Stor arbeidsmengde og mye tidspress var en utfordring som stadig dukket opp hos informantene. Lærer 3 svarer på hvor mye tid som går i planlegging av undervisning *“Alt for mye som regel.., ehh, nå har vi tester, eller vi driver og tester litt nytt og da blir det litt ekstra jobb (.)”*. Lærer 3 påpeker også *“(.) så har jeg ca. 2 timer forberedelse per time, altså dobbelt av timen”*. Informanten er ikke alene med å uttrykke at det i lærerprofesjonen ligger mye arbeid. Klein (2020, s. 7) mener at skolene er avhengige av en fornyelse av fagene for å kunne undervise om bærekraftig utvikling.

For å kunne undervise om bærekraftig utvikling slik som Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien (2020) trekker frem i deres artikkel, der hovedfokuset er at elevene må praktisere

bærekraftig utvikling, krever det en omstilling i skolene. Målet er at det å lære å handle bærekraftig fører til en omstilling. For mange lærere er det en ny måte å legge opp undervisningen på. Tidligere forskning viser at undervisning om bærekraftig utvikling i Norge er lite helhetlig og fragmentert (Sinnes & Straume, 2017, s. 8). Dette viser at det må gjøres en endring. Skal undervisningsformene endres kreves det samarbeid på ungdomsskolene og nettopp det trekker lærer 4 frem, *“(..)* kanskje det vi ser som vi ser er mest utfordrende å få til, og få tid til å samarbeide, fordi det krever hvis man skal legge om, og hvis man skal, ja tenke litt nytt (..)”. Lærer 5 har i likhet med lærer 4 påpekt utfordringen *“(..)* i en travel lærerhverdag så har man ikke veldig mye av tid til planlegging med alle mulige kollegaer og med alle mulige prosjekter osv”.

Det er tydelig at lærerhverdagen har flere utfordringer knyttet til innføringen av en ny læreplan med nye mål og nye fokus. Sinnes og Straume (2017, s. 7) mener likevel at det finnes en del eksterne initiativer som sammen med læreplanen gir lærere rike muligheter til å jobbe med bærekraftig utvikling. Forfatterne frykter at temaet bærekraftig utvikling fortsetter som før, altså med fokus bare i naturfaget og at det ikke blir et helhetlig fokus i skolen som ønsket (Sinnes & Straume, 2017, s. 15). Flere av informantene har i intervjuene trukket frem at de lener seg på naturfagslærerne for hjelp og at de synes det er krevende å få inn temaet i samfunnsfaget, da det fra før av var et stort fag. Lærer 5 sier *“(..)* det er veldig mye som skal inn i skolen ikke sant, og akkurat i samfunnsfaget, sykt mye som absolutt skal inn i samfunnsfaget”.

Klein (2020, s. 41) mener at bærekraftig utvikling burde praktiseres i hele skolen og trekkes inn i alle fag. Da temaet er relevant i alle fag. Skolen har i oppgave å forberede elevene på fremtiden (Sinnes, 2015, s. 108). Det vil være opp til hvert enkelt lærerteam hvordan bærekraftig utvikling legges opp og gjenspeiles i skolens praksis (Klein, 2020, s. 3). Arbeidet mot en bærekraftig skole og omstilling av undervisningen hadde for mange av samfunnsfaglærerne vært lettere om engasjementet på skolene og blant kollegaene hadde vært større. Noe flere har påpekt at mangler. Lærer 1 sier at engasjementet på skolen er *“Så som så, det er jo et nytt tema (..)”* og lærer 3 sier *“Så er det vanskelig å få det til å være en sånn stor greie for alle”*.

Engasjement er et av de viktigste faktorene Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien trekker frem i undervisningen om bærekraftig utvikling. Der de påpeker at det er viktig at elevene blir engasjerte. Hvordan skal elevene kunne engasjere seg i bærekraftig utvikling om ikke skolen og lærerne gjør det? Lærer 2 trekker frem utfordringen med et nytt tema, men også en mulighet. *“(..) det blir på en måte litt å gå ut av komfortsonen og gjøre noe annet. Men samtidig så tror jeg flere og flere får øynene opp på hvor mange muligheter det er (..)”*. Informantenes utfordringer knyttet til et nytt tema og ny læreplan kommer klart frem. Det er tydelig at det krever mye å omstille undervisningen. Klein (2020, s. 20) mener at det er opp til skolelederne og lærerne selv å utvikle et lærende profesjonsfelleskap for å fylle begrepet med innhold, ta eierskap til begrepet og fortolke begrepet til sin skole.

## 5.4 Muligheter

Det har i de andre delkapitlene vært mye fokus på utfordringer informantene opplever og erfarer med undervisning for bærekraftig utvikling. I dette delkapitlet vil jeg trekke frem mulighetene samfunnsfaglærerne trakk frem i intervjuene og diskutere dem. En faktor som informantene så på som en mulighet er at bærekraftig utvikling er et aktuelt tema, i dette legger informantene at det er mye oppe i mediene og nytt tverrfaglig tema i fagfornyelsen. Lærer 2 sier *“(..) jeg ser jo hvertfall at det er mye muligheter med også fordi at det er aktuelt og det er noe, noe på en måte som, altså det er aktuelt for elevene (..)”*. Lærer 6 mener at *“Det er mye lettere å, når det er såpass nytt at de kan huske det, og kjenner noen eller ja, mye lettere (..)”*. At elevene hører om temaet bærekraftig utvikling utenom skolen, i mediene, på nyhetene eller hjemme hjelper lærerne ettersom temaet er gjenkjennelig for dem på forhånd. Selv om temaet er aktuelt og det er blitt et krav i undervisningen på ungdomsskolen, kan en stille spørsmål til at det ikke er et krav i lærerutdanningen enda. Det er i dag ikke nedfelt noen form for mål i rammeplaner og forskrifter om å undervise om bærekraftig utvikling i lærerutdanningen. Det er noe den enkelte lærerutdanner må prioritere og velge selv (Sinnes & Straume, 2017, s. 10).

Flere lærere trekker også frem at de ser på fagfornyelsen som en mulighet, da den er mer rettet mot elevenes nåtid og fremtid. Lærer 2 mener det er bra fordi det gjør at elevene kan relatere seg mer til det som det undervises om. Den nye læreplanen har også mindre mål, som lærer 3 ser på som en mulighet. Lærer 4 trekker frem *“(..) at det skal ehhh, være relevant for*

*elevene. Det skal handle om de og de sitt liv og de sin fremtid, og da blir bærekraft veldig sentralt for de*". Lærer 5 påpeker også at "*(..) de har gjort gode og riktige valg i forhold til å holde på hva som er viktig. At det med relevans ikke sant, og at det med kompetanse er noe mer enn bare kunnskap og ehhhh reproduksjon av fakta*". Noen av informantene ser altså en del fordeler i fagfornyelsen, til tross for at det innebærer mye arbeid og omstilling i praksis. Lærer 5 har også stor forståelse for fagfornyelsens nye temaer og fokus, "*Og jeg skjønner jo det, herregud det er jo verdens beste marked for å få tak i unge sjeler, og tanker og ideer og alt med seg*".

Mens informantene ser flere muligheter med at elevene har bærekraftig utvikling i skolen har det også blitt kritisert. Kritikken går mot å ha et mål for hvilken atferd og hvilke holdninger elevene skal tilegne seg. Der undervisningen får kritikk for å være indoktrinerende og moraliserende. Bob Jickling mener at det er en dårlig utdanning og at undervisning skal utdanne frie mennesker som på egenhånd kan tenke selvstendig og fatte beslutninger (Sinnes, 2015, s. 108). Undervisningen har også blitt kritisert ved spørsmålet om hvorfor dagens elever skal rette opp i tidligere generasjons elendighet (Klein, 2020, s. 20)? Jickling tar opp en problemstilling som både er interessant og viktig, "I hvilken grad skal skolen være et politisk verktøy for å bevege samfunnet i en bestemt retning?" (Sinnes, 2015, s. 108).

Kunnskapsdepartementet har nedfelt at lærere skal utdanne elever slik at de er i stand til å leve bærekraftig i skolens styringsdokumenter. I tillegg er skolens oppgave å forberede elevene på fremtiden, bærekraftig utvikling blir da en naturlig del i utdanningen (Sinnes, 2015, s. 108). Samtidig som det i bærekraftsmål nummer 4, er et delmål som går på at elever skal lære å leve bærekraftig gjennom utdanning for bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2021).

Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien trekker i deres artikkel frem at undervisningen for bærekraftig utvikling må være preget av deltakelse, problemløsning, handlefrihet, engasjement og kritisk tenkning (Leichenko et.al. 2021, s. 11). Altså undervisning som er mer rettet mot elevene og deres deltakelse, tenking og utforskning. Lærer 2 ser på det som en mulighet innenfor temaet bærekraftig utvikling, da det fører til at undervisningen er mindre forelesning-preget og elevene har mer ansvar for egen læring. Lærer 3 og lærer 4 trekker også frem muligheter innenfor undervisningen. Slik som å velge kollektivtransport i stedet for å kjøre bil. Lærer 3 sier "*(..) i forhold til miljøperspektiv når vi er på tur (..) altså det dritet vi*

*tar med oss på tur har vi med oss hjem (..) kommer oss dit uten annen transport enn bein og sykkel (..)*”. Her har en eksempler på enkle tiltak som er mer bærekraftige og gir elevene muligheten til å handle bærekraftig i praksis på skolen. Sinnes (2015, s. 127) mener at elevene trenger å erfare og oppleve verden i virkeligheten for å kunne handle og forstå bærekraftig utvikling.

Det er flere muligheter som trekkes frem av informantene. Selv om det tidligere har blitt nevnt at lærerne ofte mister elevene når temaet blir for abstrakt, er temaet interessant når det er mer lokalt rettet. Lærer 2 trekker frem at temaet interesserer elevene, *“Så det synes jo og at elevene, de er jo på en måte litt opptatt av dette”*. Lærer 4 ser på temaets bredde som en fordel, *“(..) bærekraft går jo igjen ikke sant, det er så sentralt i alle fag (..)”*. Det gjør at arbeidet med det tverrfaglige går lettere, om samfunnsfaglærerne klarer å se temaets helhet og koble det opp til flere fag. Når det gjelder å arbeide med bærekraftig utvikling i skolen trekker Sinnes og Straume frem at *“(..) mangelen på forventninger bidrar likevel til at det kreves et personlig engasjement for å ta det opp i undervisningen”* (Sinnes & Straume, 2017, s. 10). Noe som går igjen i teorier om bærekraftig utvikling, at det kreves engasjement av den enkelte lærer, rektor eller lærerteam for å kunne få til en helhetlig undervisning for bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017, s. 9).

For å oppsummere kapitlet viser det at informantene opplever både utfordringer og muligheter med utdanning for bærekraftig utvikling og innføringen av fagfornyelsen. De ser flere måter å gjennomføre, endre og forbedre undervisningen på, slik at undervisningen følger læreplanenes krav. Likevel stopper mulighetene opp for hva lærerne får gjennomført. Lite tid, mye planlegging og alltid mye nytt oppsummerer lærerprofesjonen. Det er lite tilrettelegging for at lærerne skal få en bedre overgang i ny læreplan og ingen ekstra tid til planlegging og endring i fagene. Det resulterer i at endringene og engasjementet blir mindre, og jobben blir mer krevende. Det er tydelig at lærerprofesjonen trenger mer tilrettelegging, kunnskapsheving og bedre institusjonelle rammeverk.



## 6.0 AVSLUTNING

Kapittel 6 starter med en oppsummering av forskningsprosjektet der jeg til slutt vil fatte en konklusjon til problemstillingen. Videre i kapitlet kommer delkapittel 6.2 med forslag til videre forskning og arbeid innenfor utdanning for bærekraftig utvikling i skolen.

### 6.1 Konklusjon

Formålet med denne fordypningsoppgaven var å belyse problemstillingen “Hvordan jobber samfunnsfaglærere med transformasjon gjennom sin undervisning om utdanning for bærekraftig utvikling og hvilke utfordringer og muligheter opplever de?”. For å besvare problemstillingen intervjuet jeg seks samfunnsfaglærere på ungdomsskoler, for å få tilgang på deres erfaringer og meninger. I intervjuene var det seks temaer som gikk igjen: kompetanse, prosjekt, aktuelt og lokalt tema, engasjement, tidkrevende og tverrfaglig. Temaene viste både utfordringer og muligheter samfunnsfaglærerne opplever. Utfordringene lærerne opplever er mye planlegging, mye selvlæring, ofte nye temaer, ikke oppdaterte læremidler, lite tid, lite kompetanseheving og lite engasjement blant kolleger.

Mulighetene lærerne ser i utdanning for bærekraftig utvikling er at temaet er aktuelt og lokalt. Bærekraftig utvikling er et begrep som kobler seg til hverdagslivet og er aktuelt i mediene. Dette gjør det lettere for lærerne å undervise om temaet, da elevene faktisk lever i det i dag. At temaet er lokalt medfører at elevene blir engasjerte når undervisningen er basert på det lokale om bærekraftig utvikling. Temaets aktuelle plass gir lærerne tilgang til flere nettsteder og ressurser som kan brukes i undervisningen. Selv om innføringen av en ny læreplan er krevende, liker flere av informantene fagfornyelsens nye fokus og endringer. Flere av informantene har hatt tverrfaglige prosjekter som de gjennomfører årlig, der bærekraftig utvikling er trukket inn.

Leichenko, Gram-Hanssen og O'Brien presenterer i deres artikkel undervisningens *hvordan* for transformasjon at undervisningen burde være preget av engasjement, handlefrihet, kritisk tenkning, deltakelse og problemløsning for at undervisningen skal kunne bidra til transformasjon (Leichenko et.al. 2021, s. 11). Flere av informantene bruker noen av begrepene i deres undervisning, men tidsrommet de har til planlegging begrenser hvor mye de

får endret undervisningens praksis. De tverrfaglige prosjektene noen av informantene har innført gir elevene mulighet for transformasjon. Det er tydelig at lærerne har vilje til å endre undervisningens praksis og de ser flere muligheter med utdanning for bærekraftig utvikling. Likevel er det flere begrensninger som stopper dem. Informantene trekker frem at innføringen av en ny læreplan er krevende. Det er mange utfordringer for samfunnsfaglærerne, der flere av informantene står på egne ben. Intervjuene viser at det er opp til den enkelte lærer å undervise om utdanning for bærekraftig utvikling. Innføringen av en ny læreplan krever flere endringer, mer kunnskap og tid. Et samarbeid mellom skoler, skoleleder, kommunen og politikere er derfor viktig. Materialet som er hentet inn fra samfunnsfaglærerne viser derimot at arbeidet blir individualisert.

Denne forskningsoppgaven viser at samfunnsfaglærere opplever både muligheter og utfordringer med utdanning for bærekraftig utvikling. Der flere av utfordringene gjør at de jobber mindre med transformasjon i undervisningen, enn hva Leichenko, Gram-Hassen og O'Brien ønsker gjennom deres lærings didaktikk. Jeg vil konkludere med at utfordringen ikke er at samfunnsfaglærer ikke bruker nok tid på utdanning for bærekraftig utvikling og transformasjon. Utfordringen er at innføringen av en ny læreplan blir individualisert. Lærerprofesjonen har behov for institusjonelle rammeverk, flere ressurser, støtte fra skoleleder i kommunen og kompetanseheving. For at undervisningens praksis skal være preget av transformasjon og møte fagfornyelsens krav trengs det endringer i den politiske sfæren som kan tilrettelegge for at lærerne opplever tid og rom til planlegging og endring av undervisningens praksis.

## **6.2 Veien videre**

Denne oppgaven har forsket på hvordan samfunnsfaglærere jobber med transformasjon gjennom sin undervisning om utdanning for bærekraftig utvikling, samtidig som oppgaven også har sett på utfordringer og muligheter lærerne møter. Forskningen jeg har gjort kan på mange måter bli trukket videre. Det finnes lite forskning på utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og etter innføringen av fagfornyelsen er det interessant å se på hvilke endringer som er gjort i praksis. På grunn av den begrensede tiden jeg har på å skrive denne forskningsoppgaven valgte jeg seks informanter, en mulighet for videre forskning kunne vært

og intervjuet flere lærere for å kunne få en større innsikt i læreres erfaringer og opplevelser. Det vil gi mer datamateriale, slik at en har mer informasjon å analysere. Jeg benyttet meg av kvalitativ metode for å hente inn data, å bruke kvantitativ metode vil gjøre det lettere å få en bredere innsikt i læreres erfaringer.

Et av mine funn i materialene jeg innhentet er mangelen på politisk tilretteleggelse for lærere. Flere av utfordringene samfunnsfaglærerne opplever er på grunn av lite hjelp av skoleleder, lite rammeverk og lite tilretteleggelse for å gi lærerne mer tidsrom til å jobbe med en ny læreplan. I lys av dette vil det være nyttig å gjøre ytterligere forskning på hvilke endringer som må til i det politiske for at lærere skal kunne følge opp fagfornyelsens krav. Det er et stort behov for bedre tilretteleggelse for lærere i skolen ved innføring av en ny læreplan, med nye temaer og fokusområder. Hvilke tanker har politikken om videreutdanning, etterutdanning og tilføring av kunnskap hos lærerne? Her er det flere områder som er interessante å forske videre på.

En annen mulighet for å dra denne forskningen videre er å sammenligne ulike steder i Norge. Det kunne vært veldig interessant å se på likheter og forskjeller på ulike kommuner eller ulike fylker i Norge. For å se på om det har noe å si for hvilken plass skolene er bosatt på. Det ville vise om noen kommuner eller fylker har et annet fokus på bærekraftig utvikling, eller om det alltid er opp til den enkelte skole eller enkelte lærer å engasjere seg for endringer og omstilling i undervisningen og praksisen.

## Litteraturliste:

**Anker, T. (2020).** *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter.* Cappelen Damm AS, Oslo.

**Blewitt, J. (2018).** *Understanding Sustainable Development.* Routledge.

**Bragdø, M. B. (2022).** *Education for sustainable development in social studies: a scoping review of results from Scandinavian educational research.* [Manuskript innsendt for publisering]

**Dunn, K. (2016).** Interviewing. I I. Hay (Red). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utgave, s. 149-188). Ontario: Oxford University Press.

**Ertesvåg, F. (2021, 18. januar).** Lærere utslitt av corona-skolen - halvparten har vurdert ny jobb. *VG*.

Hentet fra: <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/Ga0p9J/laerere-utslitt-av-corona-skolen-halvparten-har-vurdert-ny-jobb>

**FN-sambandet. (2021).** *FNs bærekraftsmål.* FN-sambandet.

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

**FN-sambandet. (2021).** *God utdanning.* FN-sambandet.

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

**Folland, H. (2021).** Undervisning for bærekraftig utvikling. Hvordan kan geografi og samfunnsgeografi bidra? (Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim).

Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2785247>

**Gillard, R., Gouldson, A., Paavola, J., & Alstine, J. (2016).** *Transformational responses to climate change: beyond a systems perspective of social change in mitigation and adaptation.* Wiley Periodicals. (s. 251-265).

**Græsli, O. (2019).** Klima-og miljøfag: en sydspiss i undervisningen for bærekraftig utvikling. Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2610854/no.ntnu%3Ainspera%3A2303152.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**Jacobsen, D.I. (2013).** *Forståelse, beskrivelse og forklaring, innføring i metode for helse-og sosialfagene.* (2.utgave). Høyskoleforlaget.

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

**Leichenko, R., Gram-Hassen, I., & O'Brien K. (2021).** *Teaching the "how" of transformation.* Springer.

**Norsk senter for forskningsdata (NSD).** Fyller ut meldeskjema for personopplysninger. Norsk senter for forskningsdata.

Hentet fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>

**O'Brien, K. (2020).** *Is the 1.5 °C target possible? Exploring the three spheres of transformation.* I E. Brondizio, O., Dube, & W., Soleck, *Current opinion in Environmental Sustainability* (s. 153-160).

**O'Brien, K. & Sygna, L. (2013).** *Responding to Climate Change: The Three Spheres of Transformation.* Change.

**Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2021).** *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk, Oslo.

**Sinnes, A. (2015).** *Utdanning for bærekraftig utvikling.* Universitetsforlaget.

**Sinnes, A., & Straume, I. (2017).** *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål.*

**Utdanningsdirektoratet. (2020).** *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04).*

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>

**Utdanningsdirektoratet. (2020).** *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Regjeringen.

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

**Utdanningsdirektoratet. (2020).** *Overordnet del, Bærekraftig utvikling.*

Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>

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

**WWF. (u.å.).** *Klimaendringer.*

Hentet 5. oktober 2021 fra: <https://www.wwf.no/klima-og-energi/klimaendringer>

**Aaslid, B., E., Harsvik, T., & Convery, I. (2019).** *Utdanning for bærekraftig utvikling- mellom intensjoner og praksis.* Utdanningsforbundet.

Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>

## **Vedlegg**

Vedlegg 1- Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Utdanning for bærekraftig utvikling»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på utfordringer som oppstår når en som samfunnsfaglærer skal planlegge undervisning om bærekraftig utvikling og undervise. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Jeg er en lektorstudent som tar master i samfunnsfag ved Universitetet i Agder. Temaet for masteroppgaven er utdanning for bærekraftig utvikling.

Formålet med prosjekter er å identifisere utfordringer og muligheter med bærekraftig utvikling som et nytt tema i læreplanen for å kunne gjøre undervisningen bedre. Hovedfokuset kommer til å ligge på lærerens planlegging av undervisningen, didaktikken og læringsbegrep, men lærerens kompetanse og skolen som arena kommer også til å bli trukket inn om det blir relevant. Jeg er interessert i samfunnsfagslærere opplevelser og erfaringer med planlegging og undervisning av bærekraftig utvikling. Karen O'brian, sammen med to andre forfattere har skrevet en artikkel om undervisningens hvordan for transformasjon. Jeg kommer til å sammenligne forfatterens fokus i undervisningen med respondentene sine erfaringer og opplevelser. Det kommer til å være seks intervju til sammen, der alle får samme spørsmål. Mitt håp er at min masteroppgave kan gi studenter og lærere en bedre forståelse av bærekraftig utvikling og at ved å belyse utfordringene så vil det være lettere å ta tak i dem.

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

Universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

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

Forskningsprosjektet går ut på å identifisere utfordringer og muligheter ved planlegging og undervisning om temaet bærekraftig utvikling i samfunnsfag. Jeg trenger derfor samfunnsfaglærere til å være med på intervju om nettopp dette. Du er en av seks samfunnsfaglærere som får denne hendelsen. Det vil i forskningsprosjektet være seks intervju, de alle samfunnsfaglærere får samme spørsmål.

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

Din deltakelse vil være gjennom intervju med meg, alene. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet og notere ned litt underveis. Du vil bli anonym i prosjektet og det vil ikke være noe informasjon som vil identifisere deg.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen/arbeidsgiver eller til skolen. Det vil ikke bli noen form for observasjon av en klasse. Det vil kun være et intervju om deg, din planlegging av undervisning og gjennomføring, alt knyttet til bærekraftig utvikling.

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være jeg som har tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil bli



innelåst og så fort det blir transkribert vil det bli slettet. Det vil være jeg som gjennomfører transkripsjon.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen ved noen personlige opplysninger, du vil derimot kunne kjenne deg igjen i dine svar på intervjuet, ettersom dette vil bli brukt i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 20.mai 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanning har NSD– Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Universitetet i Agder, avdeling for lærerutdanning. Veileder for prosjekt Mikaela Vasstrøm. [Mikaela.vasstrom@uia.no](mailto:Mikaela.vasstrom@uia.no). Meriann Haugstad, student [meriann-h@hotmail.com](mailto:meriann-h@hotmail.com)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Meriann Haugstad*

(Forsker)

---

-----

## Samtykkeerklæring

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

.. å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide

Hovedspørsmål:	Oppfølgingsspørsmål:
1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke andre fag enn samfunnsfag har du?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvor mye undervisning har du i hvert av fagene?</li><li>- Hvor mye arbeid legger du i de forskjellige fagene?</li></ul></li><li>- Hvor lenge har du vært på denne skolen?</li></ul>
2. «Bærekraftige samfunn» (Bærekraftig utvikling) er nytt i fagfornyelsen som tverrfaglig tema og som et av kjerneelementene i samfunnsfaget, hvilket fokus har skolen hatt på dette ved innvielsen av den nye læreplanen?	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jobbet dere mye med temaet bærekraftig utvikling?</li><li>- Ble det mye selvlæring om temaet?</li><li>- Hvordan var engasjementet ellers mellom kollegaene?</li><li>- Tverrfaglig, hvordan har det vært?<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan tolker du begrepet tverrfaglighet når det gjelder temaet bærekraftig utvikling?</li></ul></li><li>- Eventuelle tiltak?</li></ul>

<p>3. Har din praksis forandret seg siden innføring av fagfornyelsen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>- Mer eller mindre konkret?</li> <li>- Betydning for din praksis og vekt på tema?</li> <li>- Omfang?</li> <li>- Egen tidsbruk?</li> <li>- Faglige forberedelser og oppdateringer på temaet?</li> <li>- Kjerneelement?</li> </ul>
<p>4. Hva er din forståelse av temaet bærekraftig utvikling?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Karen O`brian`s tre sfærer: Personlig, politisk og praktisk transformasjon. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenkes det noe på de ulike sfærene?</li> </ul> </li> <li>- Hva tenker du inngår i begrepet, hva er det elevene må lære?</li> <li>- Nærmiljøet/lokalt?</li> <li>- Undervisningen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvilke temaer er viktig?</li> <li>- Hvorfor er det viktig å undervise i BU?</li> </ul> </li> </ul>
<p>5. Hvilke muligheter og utfordringer opplever du som faglærer til fagfornyelsens overordnede perspektiv på/visjon om bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- For vidt/smalt mål?</li> <li>- For stort ansvar/for lite ansvar?</li> <li>- For lite konkret/konkret nok?</li> <li>- Tolkning - hvordan er tolkningen <ul style="list-style-type: none"> <li>- vanskelig/lett?</li> </ul> </li> <li>- Utfordringer/muligheter med målet?</li> <li>- Tidkrevende/ressurskrevende?</li> <li>- Samarbeidsmuligheter?</li> </ul>

<p>6. Hvilke muligheter og utfordringer opplever du i undervisningen om bærekraftig utvikling?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fagfornyelsen?</li> <li>- Tid?</li> <li>- Ressurser?</li> <li>- Lærerens kompetanse/kunnskap?</li> <li>- Ledelsen?</li> <li>- Tverrfaglighet/samarbeid</li> <li>- Planlegging og undervisningsform?</li> <li>- Elevenes motivasjon?</li> </ul>
<p>7. Føler du som samfunnsfaglærer at du har nok kompetanse til å undervise om temaet bærekraftig utvikling?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva hadde du trengt for å bli tryggere som samfunnsfaglærer innenfor temaet?</li> <li>- Har samfunnsfaglæreren sammen jobbet om å utvikle mer kompetanse innenfor temaet?</li> <li>- Hva mener du er viktig faglighet/kunnskap for å kunne undervise om BU?</li> <li>- Hva mener du at du bør lære mer av?</li> </ul>
<p>8. Hvordan arbeider du med UBU tverrfaglig?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Samarbeid med andre?</li> <li>- På tvers av dine undervisningsfag? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Er det noen fag du prioriterer mer eller mindre arbeidet med tverrfaglighet på tvers av dine undervisningsfag?</li> </ul> </li> </ul>

9. Hvis du kunne valgt helt selv uten begrensninger, hvordan hadde du valgt å undervise om utdanning for bærekraftig utvikling i dine fag?