

## **Utdanning for bærekraftig utvikling**

En kvalitativ studie av samfunnsfaglæreres kunnskap og praktisering av utdanning for bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet

CHRISTIN HANSEN TJOMSÅS

THERESE EILEFSEN

VEILEDER

Mikaela Vasstrøm (Hovedveileder) og

Magnus Børre Bragdø (Biveileder)

Antall ord: 24856

Grunnskolelærerutdanningen for 5-10 trinn

**Universitetet i Agder, vår 2022**

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

## Forord

Fem år har gått og vi er nå ferdige med vår utdanning på grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Agder. Det har vært fem læringsrike år der vi har utfordret og utviklet oss både faglig og sosialt. Masteroppgaven har for oss vært både tidkrevende, omfattende og til dels frustrerende, noe som har gjort at læringskurven for oss har vært bratt. Likevel sitter vi på bakgrunn av godt samarbeid og god veiledning igjen med mye god erfaring, kunnskap og en stolthet over eget arbeid.

Denne masteroppgaven tilsvarer 30 studiepoeng og er skrevet som en del av den femårige lærerutdanningen for 5-10. trinn ved Universitetet i Agder. Vi har valgt å skrive en samfunnsfagdidaktisk masteroppgave innenfor temaene bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling. Vi har lagt særlig vekt på å belyse hvilke utfordringer og muligheter samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet opplever i implementeringen av fagfornyelsens nye tverrfaglige tema bærekraftig utvikling.

Først vil vi rette en stor takk til alle samfunnsfagslærerne som var villige til å la seg intervju og ta del i dette prosjektet, særlig med tanke på hvor travel en lærerhverdag kan være, særlig nå under pandemien. Uten deres bidrag hadde ikke prosjektet vært mulig å få gjennomført. Dere har gjort det mulig for oss å gi fra oss et produkt vi er stolte av, og som også er litt deres, med tanke på at oppgaven er basert på deres beskrivelser og erfaringer.

Den største takken rettes til vår hovedveileder Mikaela Vasstrøm, ved institutt for global utvikling og samfunnsplanlegging og vår biveileder Magnus Børre Bragdø, ved institutt for statsvitenskap og ledelsesfag. Tusen takk for gode tilbakemeldinger, konstruktiv kritikk og en god dose motivasjon. Særlig Mikaela har vært en god pådriver for å hjelpe oss til å komme i mål til vår egen tidsfrist, grunnet graviditeten til Therese med termin to måneder før innleveringsfrist for masteren. Dette har ført til at vi har jobbet jevnt og trutt, uten et altfor høyt stressnivå, og kommet i mål med et produkt vi er godt fornøyd med.

Vi ønsker også å takke våre nærmeste støttespillere Espen og Joakim som har vært to motiverende og betryggende partnere gjennom en lang skriveprosess, uten trøstende ord fra en

god heiagjeng hadde prosessen vært betraktelig tyngre. I tillegg vil vi takke Christins barn Chris, Victoria og Samuel for deres tålmodighet og forståelse for mammas situasjon, det skal bli godt å bare være mamma igjen. Ikke minst vi vi takke hverandre for et fantastisk samarbeid gjennom disse fem årene, særlig i denne masterskrivingen. Vi er begge enige i at vi aldri hadde klart oss uten hverandre.

Christin Hansen Tjomsås & Therese Eilefsen

Kristiansand, mai 2022

## Sammendrag

Bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling står sentralt i denne oppgaven. Bakgrunnen for at vi har valgt dette temaet er at vi finner det veldig relevant i vår fremtidige profesjon som lærer, særlig med tanke på at det har blitt et overordnet tema i den nye Fagfornyelsen 2020. Skoleinstitusjonen er en sentral arena for å utvikle mennesker til å bli mer bærekraftige, og vi ser at samfunnsfaget har fått en viktig rolle her. Oppgavens visjon har vært å belyse hvilke muligheter og utfordringer dagens samfunnsfaglærere har i praktiseringen av temaet. Oppgaven vil derfor se nærmere på hvordan lærernes kunnskap henger sammen med læreres undervisningspraksis.

Vi har gjennomført en kvalitativ studie hvor vi har intervjuet seks ulike samfunnsfaglærere på fire forskjellige skoler på ungdomstrinnet. Vi valgte å ta i bruk en semistrukturert intervjuform ved innsamlingen av vårt datamateriale for å oppnå en dypere forståelse for intervjuobjektene tanker, opplevelser, perspektiver og synspunkt for temaet. Denne måten å samle data på kan gi grunnlag for større troverdighet, til tross for et relativt lite utvalg.

Oppgavens teori har to hovedaspekter for å finne svar på våre underspørsmål og tolke informasjonen vi fikk fra våre informanter. Innenfor kategorien kunnskap og forståelse tar oppgaven for seg blant annet Blewitt (2018) sine ulike forståelser av bærekraftig utvikling, Karen O'Brien (2018) sine transformasjonssfærer i tillegg til Lotz-Sisitka m.fl. (2015) sin transformative læring. Mens innenfor kategorien didaktikk trekker oppgaven frem blant annet Jicklings & Wals (2008) sine dimensjoner av utdanning for bærekraftig utvikling, Sinnes & Straume (2017) sin forskning på utdanning for bærekraftig utvikling og tverrfaglig arbeid av Kvamme & Sæther (2019).

Oppgavens sentrale funn viser at samfunnsfaglærernes kunnskap om bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling kan ha en sammenheng, altså at kunnskapen kan påvirke deres praktisering av temaet i undervisningen. Studien viser også at lærerne ønsker kompetanseheving for å bli tryggere i sin faglige utvikling og lærerprofesjon, og at ulike rammefaktorer som tid, sted og ressurser skaper både muligheter og utfordringer for planlegging og gjennomføringen av undervisningen.

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning og bakgrunn for temaet</b> .....	6
1.1 Problemstilling .....	9
1.2 Oppgavens bidrag og profesjonsrelevans.....	10
1.3 Oppgavens oppbygging.....	10
<b>2.0 Bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv</b>	<b>11</b>
2.1 Utfordringer og muligheter for bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling .....	13
<b>3.0 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>15</b>
3.1 Kunnskap og kompetanse.....	15
3.1.1 Verdensforståelse og verdisyn.....	15
3.1.2 Omstilling og transformasjon.....	17
3.1.3 Kunnskap og kompetanse.....	18
3.2 Didaktikk.....	21
3.2.1 Dimensjoner ved utdanning for bærekraftig utvikling.....	21
3.2.2 Deltakelse og handlingskompetanse.....	23
3.2.3 Tverrfaglig arbeid.....	25
3.3 Refleksjon.....	25
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>26</b>
4.1 Sosial konstruktivisme .....	26
4.1.1 Hermeneutikk som forskningsmetodologi.....	28
4.2 Kvalitativ metode .....	28
4.2.1 Semistrukturert intervju.....	29
4.3 Rekruttering.....	31
4.4 Utvalg.....	32

4.5 Forskningskvalitet.....	33
4.6 Etikk .....	35
4.7 Analysestrategi .....	36
<b>5.0 Analyse, funn og drøfting</b> .....	<b>38</b>
5.1 Kunnskap og kompetanse.....	38
5.1.1 Forståelse av bærekraftig utvikling .....	38
5.1.2 Kunnskap og forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling .....	42
5.1.3 Ønske om kompetanseheving.....	46
5.2 Didaktikk – utdanning for bærekraftig utvikling .....	50
5.2.1 Planlegging og gjennomføring av undervisningen.....	50
5.2.2 Utfordringer og muligheter i utdanningen for bærekraftig utvikling.....	55
5.2.3 Ønsket praktisering ved utdanningen for bærekraftig utvikling.....	60
5.3 Oppsummering av analysen .....	62
<b>6.0 Konklusjon</b> .....	<b>65</b>
<b>7.0 Litteraturliste</b> .....	<b>68</b>
<b>8.0 Vedlegg</b> .....	<b>73</b>
8.1 Vedlegg A: Informasjonsskriv .....	73
8.2 Vedlegg B: Intervjuguide .....	76
<b>9.0 Figurer</b> .....	<b>79</b>

## 1.0 Innledning og bakgrunn for temaet

Bærekraftig utvikling er et kjent tema som er høyst aktuelt i dagens samfunn, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. De siste tiårene har vi stadig blitt mer opplyst og fått mer kunnskap om hvilke konsekvenser menneskeskapte ressursutnyttelser har for jordkloden nå og for fremtiden (Lein, 2020, s. 176). Bærekraftig utvikling har blitt et tema de aller fleste mener noe om, alt fra de som tror jorden vil gå under innen 30 år til de som er klimafornekttere. Temaet har engasjert alle deler av befolkningen gjennom blant annet sosiale bevegelser og politiske saker, der media har hatt en stor rolle og blitt en viktig arena for påvirkning. I valgkampen til stortingsvalget høsten 2021 ble FNs klimarapport offentliggjort, dette førte til et stort engasjement blant befolkningen, noe partier med fokus på klima og miljø dro fordeler av i valgkampanjen til høstens stortingsvalg (Setten & Bu, 2021). Dette er ett av flere eksempler på hvor viktig og relevant det dagsaktuelle temaet bærekraftig utvikling er i samfunnet vi er en del av, og hvordan dette kan påvirke hver og en sin holdning og engasjement innenfor temaet.

Dette engasjementet har lærere i den norske skolen mulighet til å skape hos elevene i de ulike klasserommene, da særlig med tanke på at det er et dagsaktuelt tema som de fleste elevene fanger opp via ulike medier. Engasjement kan blant annet være en viktig faktor i omstillingen til en mer bærekraftig levemåte, tankemåte og verdisett. Her trekker særlig Utdanningsforbundet frem at utdanningsinstitusjonen som skolen er, er den mest sentrale arenaen for å treffe flesteparten av befolkningen og blir anerkjent som et viktig verktøy for å fremme bærekraftig utvikling på lang sikt (Aaslid et al., 2019, s. 7). Sett fra læreres perspektiv kan dette oppleves som et stort ansvar, og man kan jo spørre seg hvilke kompetanser, holdninger, ferdigheter og verdier utdanningen skal stimulere til for å realisere målet med en bærekraftig utvikling. I tillegg bør man også ta kompetansen og kunnskapen lærerne besitter i betraktning ved arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling. Utdanningen i seg selv skal kunne realisere det ene bærekraftsmålet som angår god utdanning, som igjen er en forutsetning for å nå de resterende bærekraftsmålene. Slik sett hviler mye av det sentralt styrte ansvaret på oss som lærere i arbeidet med å utdanne kommende generasjoner (Aaslid et al., 2019, s. 5-6).

Et sentralt virkemiddel i kampen for en global bærekraftig utvikling kan sies å være utdanning for bærekraftig utvikling, noe som kan begrunnes med at det er en relativt sikker måte å opplyse

verdensbefolkningen, og gi dem den nødvendige kunnskapen for å leve og handle mer bærekraftig ved å undervise dagens barn og unge. Sinnes (2015) refererer til Irina Bokova som skriver: «Education is the most powerful path to sustainability. Economic and technological solutions, political regulations or financial incentives are not enough. We need a fundamental change in the way we think and act». (Irina Bokova, 2012 i Sinnes, 2015, s. 16). Formålet med en slik undervisning er å utvikle elevenes kompetanse innenfor temaet og bidra til at de vil leve og handle for en mer bærekraftig verden (Sinnes, 2015, s. 107). Her står fagfornyelsen 2020 sentralt, da bærekraftig utvikling i overordnet del har blitt et av tre tverrfaglige temaer. Utdanning for bærekraftig utvikling skal med dette gjennomføres i alle fag og i hele skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Vi som lærerstudenter ved UiA har erfart gjennom praksis og egne barn at særlig barn og unge engasjerer seg for klima og miljø saker ved blant annet skolestreiken i 2019, med Greta Thunberg i spissen. Men skolene rundt omkring i landet, samt læreres håndteringen av denne skolestreiken, kan man si var av ulik praksis der noen valgte å støtte elevene, mens andre motarbeidet elevene i aller høyeste grad. Både kulturen og kunnskapskompetansen blant enkeltlærerne og de ulike skolene kan være en faktor som legges til grunn ved de ulike håndteringene av utdanningen for bærekraftig utvikling i praksis. Det er her interessant å spørre seg om hvilken kunnskap som ligger til grunn for lærernes ulike håndteringer av utdanningen.

I Stortingsmelding 28 (2015-2016) understrekes det at målet med fagfornyelsen er «bedre læring og forståelse for elevene» (St. meld. 28 (2015-2016)). Ifølge rapporten «Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger» står det at LK20 er en fornyelse av skolens fag, i motsetning til den tidligere læreplanen LK06 som ble beskrevet som en reform. Etersom samfunnet er i stadig endring kreves det også at skolen forandrer og fornyer seg. På den måten har regjeringen derfor valgt å fornye fagene i skolen for å gi bedre forståelse og dybdekunnskap, i tillegg til å «tette kunnskapshullene» fra LK06 (Ottesen et al., 2021, s. 22). Tidligere læreplan har gjennomgått flere evalueringer og vurderinger av opplæringen, dette for å se hvilket faglig læringsutbytte elevene har hatt. Likevel har det vist seg at mange elever har hatt et for svakt utbytte av opplæringen, samtidig som at flere elever ikke har fullført videregående skole. Dette er også en av grunnene til satsingen på å fornye og videreutvikle kunnskapsløftet



(St. meld. 28 (2015-2016)). Tidligere læreplan LK06 og Fagfornyelsen LK20 er begge læreplaner som er kunnskapsorienterte, noe som innebærer at innhold, organisering og undervisning må tolkes, skapes og opprettholdes lokalt. Med andre ord, ansvaret ligger i tolkningen av læreplanen hos den enkelte skoleeier, skole og lærer (Ottesen et al., 2021, s. 21).

Fagfornyelsen er den nyeste læreplanen og trådte i kraft høsten 2020, med unntaket av det øverste trinnet 10. trinn i skolen. I fagfornyelsen ble det særlig løftet frem noen få prioriterte temaer som skulle berøre flere fag, deriblant bærekraftig utvikling. I overordnet del finner vi innenfor det ene av tre tverrfaglige temaene, bærekraftig utvikling, hvor det blant annet står:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Departementets vurdering av de tverrfaglige temaene er blant annet basert på temaenes relevans, aktualitet og utfordring, og dermed må de ivaretas i opplæringen for at elevene skal få en grundig forståelse av disse på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38). Ved å lære om et tema fra ulike faglige perspektiver og anvende ferdigheter og kunnskaper fra ulike fag, kan det gi elevene økt innsikt, samt bedre forståelse og kompetanse innenfor temaet. Likevel forutsetter dette at temaet arbeides med tverrfaglig, men det betyr ikke nødvendigvis at temaet skal overstyre eller fortrenge annet vesentlig faglig innhold (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 38).

I implementeringen av den nye fagfornyelsen 2020 er det naturlig at det stilles krav til kompetanseheving på ulike områder, noe som krever ekstra arbeidsinnsats av lærerne ettersom arbeidet med de tre tverrfaglige temaene «bærekraftig utvikling», «folkehelse og livsmestring» og «demokrati og medborgerskap» er de nye overordnet temaene som skal innlemmes i alle fag. Med nye reformer kreves også kvalifisering av både lærerstudenter gjennom at de får utdanningstilbud som er i tråd med fagfornyelsen, samt etter og videreutdanning av lærere som allerede jobber i skolen. Det er skoleeierne og skolelederne som har det overordnede ansvaret for

at skolen har den nødvendige kompetanseutviklingen som fagfornyelsen krever, og må stadig vurdere ulike utviklingstiltak (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I våre praksiserfaringer fra lærerstudiet har vi erfart at skolene vi har vært på ikke har praktisert kompetanseutvikling innenfor utdanning bærekraftig utvikling. Kan det være kunnskap og kompetanse innenfor temaet som bidrar til denne utfordringen, eller kan det være ulike didaktiske rammefaktorer som setter en stopper for utdanningen for bærekraftig utvikling? Det er disse aspektene vi ønsker å se nærmere på i denne oppgaven.

### 1.1 Problemstilling

Basert på tematikken som er skissert innledningsvis vil vi i denne oppgaven rette vår oppmerksomhet mot hvilke muligheter og utfordringer samfunnsfagslærere opplever ved implementeringen og arbeidet med fagfornyelsens overordnede tverrfaglige tema bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet. Dette tenker vi er relevant da vi som fremtidige samfunnsfagslærere skal arbeide med fagfornyelsens tema «Bærekraftig utvikling» i vår lærerprofesjon (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette tar oppgaven for seg følgende problemstilling:

*“Hvordan henger utfordringer, muligheter og kunnskap om fagfornyelsens overordnede tema bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling sammen med samfunnsfagslæreres undervisningspraksis?”*

Denne problemstillingen tenker vi er noe åpen og lite konkret, og vi velger derfor å formulere to underspørsmål for å enklere svare på problemstillingen ovenfor. Våre to underspørsmål lyder følgende:

*«Hvilken kunnskap og forståelse har samfunnsfagslærere om bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling?»*

Og:

*«Hvordan praktiserer samfunnsfagslærere utdanning for bærekraftig utvikling didaktisk?»*

## 1.2 Oppgavens bidrag og profesjonsrelevans

Formålet vårt med dette prosjektet har vært å belyse hvilken kunnskap og erfaringer samfunnsfagslærere i grunnskolen har innenfor bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling. Vi anser det som viktig å belyse hvordan bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling blir praktisert i skolen fordi vi som lærerstudenter opplever at temaet ikke blir prioritert i tilstrekkelig grad, særlig med tanke på hva Fagfornyelsen 2020 krever i utdannelsen. Målet med prosjektet har ikke vært å «felle» intervjuobjektene, men heller få en forståelse for hvilke muligheter og utfordringer temaet har i gjennomførelsen av lærerprofesjonen.

Til tross for at temaet er relevant og dagsaktuelt, finner vi liten forskning på dette området, særlig innenfor bærekraftsundervisningen i Norge (Skjæveland (2020)). Vi håper dermed at denne oppgaven kan få en nytteverdi i et større perspektiv både innenfor samfunnsvitenskapelig institutt, lærerutdanningen, og forhåpentligvis til yrkesaktive lærere i grunnskolen. Denne oppgaven er skrevet som en del av grunnskolelærerutdanningen 5-10 trinn med samfunnsfag som masterfag, og er svært profesjonsrelevant i den forstand at det tar opp et overordnet tema som er viktig i forhold til Fagfornyelsen 2020 i grunnskolen. Vi som lærerstudenter, og framtidige lærere i grunnskolen, anser det derfor som veldig relevant i vår profesjonsfaglige utvikling å forske på dette feltet for å oppnå en tilstrekkelig utdanning for bærekraftig utvikling for våre fremtidige elever.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Innledningsvis har vi gjort rede for oppgavens kontekst, samt oppgavens tematikk og forskningsspørsmål. Vi har også gjort rede for oppgavens bidrag og profesjonsrelevans og forholdet til vår fremtidige rolle som samfunnsfagslærere, men også for inspirasjon til videreutvikling innenfor temaet i relevante profesjoner. I den neste delen vil vi sette bærekraftig utvikling i en historisk kontekst, for deretter koble bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling til norsk skolesituasjon. Det tredje kapittelet dreier seg om relevant teori på feltet, både innenfor det kunnskapsmessige og det didaktiske området. Innenfor kapittel fire begrunner vi valg av metode, metodologisk utgangspunkt og fremgangsmåte i arbeidet med oppgaven, samt eventuelle feilkilder og etiske refleksjoner. I kapittel fem tar vi for oss analyse

av empirien vår, denne analysen blir presentert todelt på bakgrunn av våre to underspørsmål som vil bli drøftet opp mot hverandre for å finne svar på forskningsspørsmålet. Avslutningsvis vil vi i kapittel seks oppsummere oppgaven ved å presentere hovedfunn, og til slutt se litt på veien videre.

## **2.0 Bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv**

Bærekraftig utvikling er et verdenskjent begrep mange tenker oppsto i 1987 ved Gro Harlem Brundtland, som var datidens leder for FNs verdenskommissjon for miljø og utvikling. Her blir bærekraftig utvikling definert som “en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov” (Langhelle, 2020, s. 143). Denne definisjonen har det vært store debatter rundt, blant annet i forhold til at definisjonen er for lite konkret som igjen gjør arbeidet med å oppnå en bærekraftig utvikling utfordrende. Et annet omdiskutert aspekt er at man kan tolke og ha ulike meninger rundt begrepet, der noen ser på begrepet som et mål å oppnå, mens andre ser på begrepet som en prosess med en antakelse om at enhver likevekt alltid vil være dynamisk og foranderlig fremfor statisk (Blewitt, 2018, s. 41).

Det sistnevnte aspekter kan sies å være det ønskelige målet innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling. I artikkelen til Aaslid et al. (2019) henviser de til Summer, Childs og Corney sin definisjon av utdanning for bærekraftig utvikling som lyder slik:

«... education for sustainable development enables people to develop the knowledge, values and skills to participate in decisions about the way we do things individually and collectively, both globally and locally, that will improve the quality of life now and without damaging the planet for the future” (Aaslid et al., 2019, s. 7).

Med andre ord handler det om et behov for å gi den kommende generasjonen de verdier, holdninger, kunnskaper og handlinger som er nødvendig for at vi skal kunne leve sammen i en globalisert verden. Utdanningen blir da som et slags verktøy for å fremme de nødvendige

redskapene kommende generasjon bør ha i fremtiden for å oppnå en bærekraftig utvikling. Aaslid et al. (2019) skriver at selve begrepet utdanning for bærekraftig utvikling har, i likhet med begrepet bærekraftig utvikling, endret seg over tid, fra å være omtalt som miljøundervisning på 70-tallet, til nå utdanning for bærekraftig utvikling (Aaslid et al., 2019, s. 7). Forfatterne skriver videre at det ikke finnes en helhetlig definisjon på utdanning for bærekraftig utvikling, men at likhetstrekkene fortsatt er gjennomgående i de fleste definisjoner, deriblant å gi kunnskap, holdninger, handlinger og ferdigheter som trengs for å oppnå bærekraftig utvikling. Da vil begreper som tverrfaglighet, se fenomener i sammenheng, kritisk tenkning, samt samarbeidsevne og problemløsnings- og handlingskompetanse gå igjen (Aaslid et al., 2019, s. 7).

Straume (2016) skriver i sin artikkel «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige» at FNs arbeid med bærekraftig utvikling har pågått helt siden FNs første miljøkonferanse i Stockholm i 1972 (Straume, 2016, s. 79-80). Det var først her utdanning innenfor miljø ble satt på agendaen gjennom miljøpedagogikken som et internasjonalt program som senere ble endret i Rio-konferansen i 1992 gjennom Agenda 21, til “*Education for sustainable development*” – utdanning for bærekraftig utvikling. Agenda 21, *handlingsplanen for det 21. århundre*, var en avtale mellom 178 regjeringer om hvordan man skal følge opp og samarbeide med ulike offentlige instanser om temaer knyttet til bærekraftig utvikling (Straume, 2016, s. 82-83). Straume (2016) skriver videre at implementeringen av Agenda 21 var ulikt fra land til land, og i Norge var implementeringen mer eller mindre tilbakeholden, selv om dette ikke ble gjenspeilet i den offentlige selvforståelsen (Straume, 2016, s. 90).

Et eksempel på dette er at i *Norges strategi for bærekraftig utvikling* stod det at «kunnskap er en helt sentral forutsetning for å lykkes i arbeidet med en bærekraftig utvikling, og skoler og andre utdanningsinstitusjoner kan her gi viktige bidrag» (Finansdepartementet, 2008, s. 82). Likevel viser Straume (2016) til en kartlegging av «miljørelevante studier» på Universitetet i Oslo i 2011 at det ikke fantes slike studier under utdanningsvitenskapelige fakultetet, og at det ikke før i 2015-2016 ble arbeidet for å innlemme utdanning for bærekraftig utvikling i lærerutdanningene ved landets største universiteter i Norge (Straume, 2016, s. 90). Tilfellet med begrenset

gjennomslagskraft for utdanning for bærekraftig utvikling har ikke bare gjort seg gjeldende blant lærerutdanningene i Norge, men også i den norske grunnskolen (Sinnes & Eriksen, 2015).

Fra 2005 til 2014 la FN ned innsats for å utdanne for bærekraftig utvikling i skolen, noe som ble kalt «utdanningstiåret» for bærekraftig utvikling. Hensikten bak FNs tiår var at «kunnskap om bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle fag i den norske skole» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sinnes & Eriksen (2015) skriver i sin artikkel «Styring av skolen i møte med klimaendringene» at en slik internasjonal anerkjennelse av at utdanning er sentralt for å oppnå bærekraftig utvikling er vesentlig for å styre skolen i en bestemt bærekraftig retning (Sinnes & Eriksen, 2015). Forfatterne peker på at ambisjonene til FNs utdanningstiår for utdanning for bærekraftig utvikling i skolen, har hatt begrenset gjennomslagskraft. Grunnen til denne begrensningen viser seg at reformer for å imøtekomme de kravene som utdanning for bærekraftig utvikling stiller, ofte må vike for testdrevne utdanningsreformer (Sinnes & Eriksen, 2015). Sinnes (2015) skriver i boken «utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?» at de testdrevne skolene underviser i temaer klima og bærekraft, men at undervisningspraksisen disse skolene ofte gjennomfører bidrar sjeldent til utvikling av kompetanser elevene trenger for å kunne leve bærekraftig (Sinnes, 2015, s. 18-19). Med andre ord holder det ikke med teoretisk kunnskap alene, det fører ikke nødvendigvis til endring av atferd og at man lever mer bærekraftige liv. I denne oppgaven ønsker vi å se nærmere på hvilket kompetansefokus lærere har i dagens skole, og hvilke didaktiske grep de gjennomfører i praksis.

## 2.1 utfordringer og muligheter for bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling

Den første definisjonen på bærekraftig utvikling av, daværende leder av FNs verdenskommisjon for miljø og utvikling Gro Harlem Brundtland, har som tidligere nevnt fått stor kritikk for å være for vag og derfor utfordrende å tolke hva som ligger i begrepet. I tillegg tar ikke definisjonen hensyn til de ulike forståelsene innenfor bærekraftig utvikling. I boken «Understanding Sustainable Development» henviser John Blewitt (2018) til Blake Ratner som antyder at for å forstå bærekraft og bærekraftig utvikling må begrepene ses som en verdialog (Blewitt, 2018, s. 41). Det vil med andre ord sannsynligvis avhenge av ulike forståelser og oppfatninger av begrepet, som igjen kan avhenge av interesser, posisjon i samfunnet og verdikonflikter. Naturligvis vil man dele forståelsen med noen, mens andre ganger vil man bestride andre, men

diskusjon og dialog vil være sentralt dersom man i det hele tatt skal oppnå bærekraftig utvikling. Slik W. M. Adams (2008) forklarer er motbevegelser essensielt, nettopp fordi det trengs radikale retninger for å sette i gang politiske debatter (Adams, 2008, s. 196). Utfordringen med bærekraft og bærekraftig utvikling vil i stor grad avhenge av ulike menneskers verdenssyn og forståelse av begrepene. En annen utfordring med bærekraft og bærekraftig utvikling som begreper er hvorvidt noe er bærekraftig eller ikke, og hvem som har definisjonsmakt til å skille mellom disse.

Definisjonsmakt kan man tenke seg at vi er mange som har, og i denne oppgaven fokuseres det på læreres undervisning i bærekraftig utvikling, og da hvilken definisjonsmakt og fokus læreren har innenfor det tverrfaglige temaet i fagfornyelsen. Utfordringene med utdanningen for bærekraftig utvikling kan være at temaet er lite forpliktende, samtidig som det er ulike forståelse av hva begrepet innebærer og hva som skal vektlegges. Ulike forståelser av begrepet fører naturligvis til spenninger, og Sinnes og Straume (2017) påpeker også at det er til dels sprikende meninger om hvor mye bærekraftig utvikling skal vektlegges eller ei i de ulike fagene i skolen (Sinnes & Straume, 2017, s. 5-9). Sinnes og Straume (2017) skriver videre i sin artikkel «Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål» at bærekraftig utvikling er svært lærerstyrt og ofte “faller mellom flere stoler”, og at lærere på denne måten ofte “fraskriver” seg ansvaret for å undervise om temaet i de ulike undervisningsfagene. Det viser seg også at det er et «trøste og bære»-tema som blir tatt med på slutten av året, hvis det er tid (Sinnes & Straume, 2017, s. 8-9).

En annen utfordring for å realisere det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling kan være, som Sinnes (2015) skriver i sin bok “Utdanning for bærekraftig utvikling - hva, hvordan og hvorfor?”, å holde seg som lærer faglig oppdatert på emnet (Sinnes, 2015, s. 37). Videre skriver hun at kunnskapsutviklingen innenfor klima og bærekraft er i rask utvikling, i tillegg til at det er et omfattende tema å holde seg oppdatert i, som kan gjøre det både tid- og ressurskrevende for den enkelte lærer og skole. Slik sett står lærerne overfor et dilemma der de må evne å ta til seg den faglige oppdaterte kunnskapen gjennom blant annet fagbøker, artikler, rapporter og nyheter, samt rive seg løs fra lærebøker som ikke er faglig oppdatert (Sinnes, 2015, s. 37). I tillegg har undervisningen gjennom tidene blitt kritisert for å være for

moraliserende og indoktrinerende, noe som innebærer at undervisningen kan virke mot sin hensikt når det gjelder å lære elevene å fatte egne beslutninger og tenke selvstendig (Sinnes, 2015, s. 107-109). Da kan det tenkes at dersom undervisningen blir gjennomført på en belærende og indoktrinerende måte vil elevene heller sitte igjen med en kunnskap om hvordan den respektive læreren mener og underviser om temaet, heller enn at elevene selv gjør opp sine egne meninger og tanker, og forhåpentligvis utøver til det beste for eksempelvis klimaet og miljøet.

Noen tilnærminger for undervisningen som gir muligheter innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling kan ifølge Sinnes (2015) være å utdanne *for*, *som*, *om* og *i* for å oppnå en god og helhetlig undervisning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 49). Dimensjonen *om* handler om å få teoretisk kunnskap om tema innenfor bærekraftig utvikling, ikke bare i enkelte fag, men på tvers av fagene. Mens *for* dimensjonen handler om at man formidler til elevene de kompetansene som kreves for å engasjere seg og leve bærekraftig. Når det gjelder dimensjonen *som* så handler den om å utvikle skolen som en arena for å utfolde seg bærekraftig, altså der elevene befinner seg og gir dem mulighet til å utfolde seg bærekraftig i praksis. Og den siste dimensjonen *i* handler om hvordan man kan ta i bruk lokalsamfunnet, samt eksterne ressurser inn i undervisningen om bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015, s. 49-51). Oppgaven vil nå trekke denne historiske fremstillingen mot det teoretiske rammeverket.

### **3.0 Teoretisk rammeverk**

I dette teorikapittelet vil vi presentere teori vi anser som hensiktsmessig i forhold til det vi ønsker å finne ut av i oppgaven vår, og har her valgt å dele teorien inn i to store kategorier, kunnskap og kompetanse i tillegg til didaktikk. Vi har valgt å gjøre denne inndelingen på bakgrunn av funnene i vår empiri, da vi så det mer hensiktsmessig å forske og analysere på våre to nevnte underspørsmål, som samsvarer med de inndelte kategoriene.

#### **3.1 Kunnskap og kompetanse**

##### **3.1.1 Verdensforståelse og verdisyn**

Forståelsen av bærekraftig utvikling vil naturligvis variere fra person til person der noen vil ha samme forståelse, mens andre vil kunne ha motstridende forståelse. John Blewitt (2018) skriver



at bærekraftig utvikling kan forstås som en verdidialog der noen vil se på bærekraft som et mål og bærekraftig utvikling som en prosess i seg selv, men i og med at verden stadig er i endring vil forståelsen bygge på at bærekraft og bærekraftig utvikling er dynamisk og foranderlig, fremfor statisk og sikker (Blewitt, 2018, s. 41). Han skriver også at vi har alle hvert vårt syn som er basert på egne forutsetninger, noe som kan ha betydning for hvilken informasjon en person velger å fokusere på, og- eller understreker (Blewitt, 2018, s. 43). Gjennom debatter, diskusjoner og media generelt, blir ofte perspektiver og verdenssyn på bærekraft og bærekraftig utvikling avslørt.

Blant disse ulike perspektivene har man gjerne både grunne og dype verdiprinsipper hvor det dype prinsippet, kalt dypøkologien, innebærer et mer radikalt syn på økologien enn det mer allmenne vanlige “grunne” synet på økologien, og som setter mennesket i sentrum.

Dypøkologien er grunnlagt av den norske filosofen Arne Næss som forklarer at dypøkologien ser på mennesket som en del av naturen og ikke overlegen over den, og at tilhengerne av dypøkologien ofte mener at alt liv har en verdi i seg selv og ikke bare ut ifra hvilken nytte den har for mennesket. Derfor må menneskeheten tilpasses naturens behov og krav (Blewitt, 2018, s. 45- 46). Dypøkologien går inn under det økosentriske verdenssynet som sidestiller naturen og livet i naturen med mennesket (Blewitt, 2018, s. 44). I motsatt retning finner vi det Arne Næss kaller for grunnøkologi der man har en mer egosentrisk tilnærming til økologi og bærekraft, som betyr at man handler kun etter menneskets beste og vitale behov, og velger å utelukke eller overse konsekvensene handlingene har for naturen og miljøet. Grunnøkologien går inn under det antroposentriske verdenssynet hvor mennesket er i sentrum, og hvor naturen tilpasses etter menneskenes behov (Blewitt, 2018, s. 44-46).

Vi har alle ulike perspektiv og forståelse for bærekraft og bærekraftig utvikling, også i ulik grad, noe vi også observerte hos våre intervjuobjekter. På bakgrunn av disse funnene anser vi det som relevant å trekke frem disse ulike perspektivene og verdenssynene ettersom det i stor grad viser seg at lærernes egne perspektiv påvirket deres praksis. Som lærer kan det være naturlig at deres syn vil være med og prege undervisningen, som igjen vil påvirke elevenes forståelse og perspektiv innenfor bærekraftig utvikling. Det kan ofte være utfordrende å holde seg objektiv i et slikt tema som er såpass omdiskutert med et bredt spekter av meninger og oppfatninger. Hvordan vi som lærere velger å forstå bærekraft og bærekraftig utvikling definerer hva vi mener er legitim

kunnskap, som igjen setter rammer for hva undervisningen bør inneholde og hva som bør prioriteres når temaet bærekraftig utvikling tas i bruk i skolen. Videre vil kanskje en felles måte å forstå temaet på være mer gunstig i et lærerkollegium slik at man har en tilnærmet lik kunnskapsbase og forståelse for bærekraft og bærekraftig utvikling, som igjen videreføres til elevene. Denne videreføringen til elevene kan også ses på som en omstillings- holdningsendring hos elevene.

### 3.1.2 Omstilling og transformasjon

Omstilling- og holdningsendring innebærer å endre alt fra syn og meninger på noe til hvilke valg man tar i hverdagen i forhold til gitte tema. En måte som kan bidra til omstilling og holdningsendring er Karen O'Briens (2018) transformasjonsteori som inneholder tre ulike transformasjonssfærer. Karen O'Brien (2018) skriver i sin artikkel "Is the 1.5°C target possible? Exploring the three spheres of transformation" at innenfor transformasjonslitteraturen blir det ofte referert til en reformistisk versus radikal endring, det vil si en stegvis endring mot en bedring av endringen framfor en drastisk og mer revolusjonerende endring (O'Brien, 2018, s. 154). For å utdype dette ytterligere vil vi redegjøre for de tre ulike transformasjonssfærene hvor den første sfæren angår den *personlige* og *kulturelle* sfæren, den andre angår den *politiske* sfæren der tiltakene blir iverksatt, og den tredje angår den *praktiske* og *utøvende* sfæren (O'Brien, 2018, s. 155). For å nå et mål skriver hun i artikkelen at disse tre sfærene er abstraksjoner som vil nå både dybden og bredden mot ønskede endringer mot målet. Ifølge O'Brien (2018) vil den personlige sfæren stadfeste egne verdier med mulighet til å påvirke den politiske strukturen, som igjen vil kunne avgjøre hvordan selve praksisen utføres. Med andre ord vil disse tre sfærene, ifølge O'Brien (2018), være avhengige av hverandre dersom omstilling er et ønsket mål.

Denne transformasjonsteorien basert på disse tre sfærene kan også ses på som omstillings- og transformasjonspedagogikk, der lærernes personlige sfære vil kunne påvirke den politiske sfæren i form av blant annet tid, mulighet og ressurser til å kunne gjennomføre den praktiske sfæren i praksis i undervisningen. I denne sammenheng handler det om å se på hvordan lærernes holdninger og praksis foregår i forhold til gitte transformasjonssteori, og denne oppgaven tar sikte på hvordan fokuset på bærekraftig utvikling er og blir gjennomført. For å oppnå en

omstilling mot en mer bærekraftig utviklingskultur kan et felles kunnskaps- og verdigrunnlag, ifølge denne transformasjonsteorien, være nødvendig da den vil kunne føre til mindre forskjeller mellom praktiseringen av de tre ulike sfærene. Disse tre transformasjonssfærene vil i stor grad påvirke den enkelte lærerens undervisning i utdanningen for bærekraftig utvikling.

Ifølge artikkelen “Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction” skriver Lotz-Sisitka m. fl. (2015) at omstilling- og holdningsendring kan forekomme ved å ta i bruk en transformativ pedagogisk læring (Lotz-Sisitka, Walls, Kronlid & McGarry, 2015, s. 75). De skriver videre at denne transformative læringen har hovedfokus på det kognitive, gjerne i form av diskusjoner med utgangspunkt i elevenes tanker og erfaringer, eventuelt tidligere forståelser, som ifølge Brekke & Eide (2019) vil kunne bidra til at hjernen omstilles og tenker nytt (Brekke & Eide, 2019). Innenfor transformativ læring er diskontinuitet, spenninger og kognitive konflikter sentrale begreper for å oppnå en omstilling eller holdningsendring. Det er særlig konflikten mellom atferd og kunnskap som skaper en dissonans, som vil si at en elev for eksempel vet at det å forsøple skader naturen, men likevel så velger eleven å gjøre det. Eleven vil da etterhvert strebe etter å redusere denne dissonansen, eller konflikten i hjernen, ved å for eksempel endre tidligere tanker og kunnskap. Lotz-Sisitka m.fl. (2015) forklarer videre i sin artikkel at denne dissonansen er en kilde til bærekraft, da den utfordrer det bestående og kan føre til omstilling og endring (Lotz-Sisitka et al., 2015, s. 75). For å se dette i en skole- og utdanningssammenheng kan det tenkes at elevene bør trenes i å undersøke og utfordre tidligere erfaringer, for deretter å koble kunnskapen de har tilegnet seg sammen med praktiske handlinger for å oppnå en kognitiv konflikt (Brekke & Eide, 2019) (Lotz-Sisitka et al., 2015, s.75).

### 3.1.3 Kunnskap og kompetanse

Når det kommer til utdanning for bærekraftig utvikling, vil det ifølge Rieckman (2018) være viktig å utvikle den handlingsorienterte og transformative pedagogikken for å i større grad oppnå bærekraftig utvikling (Rieckman 2018, s. 40). I tillegg mener Rieckman (2018) at lærere bør utvikle kompetanse innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling, i hovedsak fordi dette er et dynamisk tema som stadig er i endring og utvikling både lokalt og globalt. Samtidig som

utfordringene øker i takt med samfunnet, og kompleksiteten i utfordringene blir større, kreves det derfor mer av oss som deltakende medborgere for å bedre dagens situasjon både sosialt, økonomisk og miljømessig. Rieckman (2018) peker på ulike kjernekompetanser for utdanningen for bærekraftig utvikling, men vi anser det som mest relevant for denne oppgaven å trekke frem seks nøkkelkompetanser som er *systemtenkning kompetanse, forutsigende kompetanse, normativ kompetanse, strategisk kompetanse, samarbeids kompetanse, kritisk tenkning kompetanse, selvbevissthetskompetanse og integrert problemløsningskompetanse* (Rieckman 2018, s. 44).

Vi anser disse kompetansene som relativt selvforklarende, og velger derfor ikke å gå mer i dybden her, annet enn å trekke frem hva forfatterne mener kompetansene innebefatter. Rieckman (2018) forklarer at disse ulike kompetansene ikke har vært fokusert på i den formelle utdanningen, likevel anser Rieckman (2018) at disse, i tillegg til grunnleggende kompetanse, som særlig viktige for bærekraftig utvikling (Rieckman, 2018, s. 45). Kompetansen vi innehar påvirker også individets mulighet til å handle i tillegg til nødvendig støtte fra blant annet styringsinstitusjoner. Videre trekker Rieckman (2018) frem en modell som viser til at bærekraftig utvikling avhenger av samspillet mellom kunnskap og ferdigheter, verdier, motivasjonsdrivere og muligheter. Vår personlige atferd påvirkes av sammenhengen mellom disse dimensjonene (Rieckman, 2018, s. 45-46).



Figur 1 “Nøkkelkompetanser for utdanning for bærekraftig utvikling” (Rieckman, 2018, s. 46).  
Oversatt av forfatterne

Som figuren til Rieckman (2018) viser handler ikke utdanningen for bærekraftig utvikling bare om å undervise om bærekraftig utvikling, eller legge til nytt innhold i opplæringen, det handler også om at skolene og universitetene i seg selv er læringsarenaer for bærekraftig utvikling. Det vil si at utdanningsinstitusjonene som helhet transformeres gjennom å involvere blant annet læreplaner, ledelse, drift, samfunnsforhold, organisasjonskulturen og elevmedvirkningen for å være et godt bærekraftig forbilde for elevene (Rieckman, 2018, s. 46).

Kompetansen lærere besitter vil også ifølge Sinnes og Straume (2017) avgjøre hvordan bærekraftig utvikling blir vektlagt og praktisert i utdanningen (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Her peker Sinnes og Straume (2017) på at fraværet på lærebøker å lene seg på i mangelen av kompetanse for temaet fører til at bærekraftig utvikling ofte blir lavt prioritert, og svært læreravhengig. Funnene fra studien Sinnes og Straume (2017) referer til viser at lærerne ønsket seg både faglig og didaktisk kompetanseheving (Sinnes & Straume, 2017, s. 10), noe vi også så hos våre informanter til denne oppgaven. Denne utfordringen peker også Aaslid et al. (2019) på når de snakker om praktiske, strukturelle og finansielle utfordringer som utdanning for bærekraftig utvikling kan medføre når utdanningen skal inkludere de tidligere nevnte

dimensjonene *for, i og som* (Aaslid et al., 2019, s. 20). Det vil med andre ord, som Aaslid et al. (2019) sier, ikke være nok å besitte handlingskompetanse dersom man ikke har en kunnskapskompetanse i bunn å handle utfra.

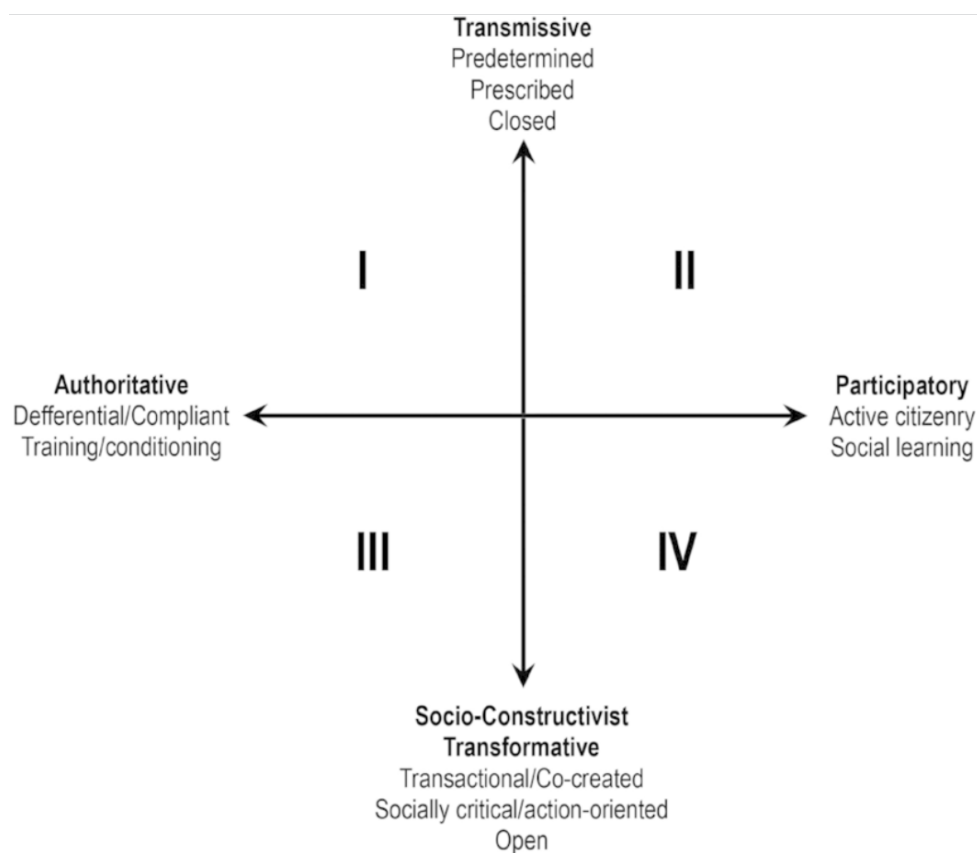
Når det gjelder de praktiske, strukturelle og finansielle utfordringene som ofte oppstår når man skal inkludere nevnte dimensjoner, handler det blant annet om at skoler skal driftes på en bærekraftig måte som kan være utfordrende i forhold til kravet om å bruke nærmiljøet som en læringsarena (Aaslid et al., 2019, s. 20). En annen utfordring for å klare å inkludere dimensjonene vil kunne være lærernes ulike kunnskapskompetanse, både faglig og didaktisk, som vil påvirke utdanningen til de ulike elevene i ulik grad. Det vil ifølge Aaslid et al. (2019) ikke være nok med en kompetanseheving i seg selv, det vil også være sentralt med kontinuerlig støtte og tilrettelegging fra ledelsen gjennom blant annet tilgang til godt utarbeidet undervisningsmaterieell, mulighet til variert arbeids- og undervisningsformer samt bruk av ulike læringsarenaer (Aaslid et al., 2019, s. 24-25). I tillegg vil tiden for både planlegging og gjennomføring være et moment som spiller inn for å oppnå ønsket mål, som Straume (2016) skriver: «(...) kan det være svært vanskelig for lærere å oppfylle de generelle målene og arbeide med utdanning for bærekraftig utvikling i en travle skolehverdag, selv om mange ønsker å gjøre dette.» (Straume, 2016). Da vil det igjen være viktig med en støttende ledelse i ryggen som vil disponere den nødvendige tiden til lærerne i den travle lærerhverdagen.

## 3.2 Didaktikk

### 3.2.1 Dimensjoner ved utdanning for bærekraftig utvikling

Utdanning for bærekraftig utvikling handler ifølge Sinnes (2015) om at målet med utdanningen er å utdanne mennesker til å tenke selvstendig og ta egne beslutninger (Sinnes, 2015, s. 108). Hun viser til Jickling og Wals (2008) sin artikkel «Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development» som mener at utdanningen for bærekraftig utvikling ofte har et mål om å utvikle et sett av verdier og holdninger til elever, og på den måten vil ikke utdanningen for bærekraftig utvikling følge prinsippene om en god utdanning. Utdanningen vil da heller bære preg av å være indoktrinerende og lærerstyrt, altså at lærerens holdninger blir direkte overført til elevene fremfor at elevene oppretter egne holdninger og handlinger. For å oppnå et ønsket resultat innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling trekker Sinnes (2015)

frem Jickling og Wals (2008) sin figur om ulike dimensjoner en utdanning for bærekraftig utvikling kan ha (Sinnes, 2015, s. 109).



Figur 2 «Ideer til gjennomføring av utdanningen for bærekraftig utvikling for lærere» (Jickling & Wals, 2008, s. 9). Oversatt av forfatterne.

Jickling og Wals (2008) trekker blant annet frem i sin artikkel denne figuren som beskriver hvordan utdanningen kan ta form, hvor den ene dimensjonen ikke nødvendigvis utelukker den andre, men kan være lurt å ha i tankene som lærer innenfor temaet (Jickling & Wals, 2008, s. 6-9). Ifølge Jickling og Wals (2008) var den forutbestemte målsettingen gjerne det som var karakteristisk for utdanning, der man som lærer i hovedsak overførte egne fakta, ferdigheter og holdninger til elevene. Dette vil innebære det Sinnes (2015) definerer som indoktrinerende og lærerstyrt utdanning, en utdanning som ifølge Jickling og Wals (2008) vil medføre til en autoritær undervisningsform som implementerer en bestemt agenda på unge og lett påvirkelige elever (Jickling & Wals, 2008, s. 7). Sinnes (2015) skriver:

«Dersom en mer åpen målsetting kombineres med en autoritær undervisningsform eller en deltakende undervisningsform, kombineres med en styrt og lukket målsetting, kan undervisningen ifølge Jickling og Wals gi et slags falskt inntrykk av deltakelse blant elevene.» (Sinnes, 2015, s. 109).

Det vil med andre ord si dersom man kombinerer disse ulike dimensjonene ved utdanning for bærekraftig utvikling vil man ikke i tilstrekkelig grad oppnå frie mennesker med egne verdier og holdninger for temaet, fordi utdanningen vil være preget av en viss styring og agenda. Dersom målet er å utdanne elevene til å bli aktive og deltakende, og samtidig få elevene til å selv utvikle egne tanker og holdninger innenfor et gitt tema, vil trolig en deltakende undervisningsform i kombinasjon med en åpen målsetting være gunstig, slik at elevene ikke opplever at det de lærer på skolen ikke er reelt eller overførbart til virkeligheten og hverdagen. Vektleggingen av disse dimensjonene kan ha stor påvirkning på resultatet av utdanningen, men bør inneha en kombinasjon av dem alle for å oppnå et best mulig resultat.

I artikkelen “Education for sustainable development, participation and socio-cultural change” skriver Jeppe Læssøe (2010) at deltakelse i utdanning for bærekraftig utvikling kan bidra til å bygge bro mellom det elevene lærer i skolen og samfunnet utenfor klasserommet. På den måten kan elevene i større grad ha mulighet til å påvirke og ha innflytelse på egne liv ved å utvikle sin handlingskompetanse som demokratiske medborgere (Læssøe, 2010, s. 40-41). Videre skriver Læssøe (2010) at lærerne i skolen er med på å forberede elevene til å leve i samfunnet de er en del av, og at de forhåpentligvis skal kjenne behovet for å delta som aktive medborgere ved å blant annet reflektere over alt som skjer i livet (Læssøe, 2010, s. 40-41). Læssøe mener med dette at deltakelse ikke bare handler om mulighet til innflytelse på eget liv, men forstå det som en læringsprosess for å utvikle handlingskompetanse, i denne sammenheng innenfor bærekraftig utvikling (Læssøe, 2010, s. 41).

### 3.2.2 Deltakelse og handlingskompetanse

Sinnes og Straume (2017) peker også i sin artikkel “Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål” på at deltakelse og handlingskompetanse er et



sentralt virkemiddel for å oppnå en fullstendig utdanning for bærekraftig utvikling, men understreker at manglende handlingsmuligheter er det største hinderet for en mer bærekraftig utvikling (Sinnes & Straume, 2017, s. 16). For å fremheve dette viser de til forskning som vektlegger viktigheten av at skolen har en helhetlig tilnærming til bærekraftig utvikling, som med andre ord vil si at opplæringen bør samsvare eller understøttes av konkrete handlinger i praksis (Sinnes & Straume, 2017, s. 16). Dette poengterer Sinnes og Straume (2017) med å trekke frem et eksempel hvor den teoretiske undervisningen har dreid seg om plast i havet, samtidig som skolens kantine deler ut plastikkbestikk, og et annet eksempel der elevene opplevde at skolens lærerstab reiste på en flytur Barcelona i samme tidsrom som de teoretisk lærte om klimautslipp.

Den teoretiske tilnærmingen til undervisning om bærekraftig utvikling har ifølge Sinnes og Straume (2017) vist seg gjennom en rapport å være det kunnskapsløftet tidligere vektla, særlig grunnet manglende rom for å utvikle erfaring og arbeidsmåter hos elevene som fremmer bærekraftig utvikling i praksis (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Det vil med andre ord si at interessen for å utvikle teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling, og hva det kjennetegnes av, var større enn selve utviklingen av handlingskompetanse og praktiske ferdigheter (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Ved innføringen av Fagfornyelsen 2020 ble kunnskapskompetansen ifølge Aaslid et al. (2019) videreutviklet til å omfatte kritisk tenkning, problemløsning- og handlingskompetanse (Aaslid et al., 2019, s. 25). Denne videreutviklingen innebærer blant annet at elevene ikke bare skal ha teoretiske kompetanser og ferdigheter til å være aktive medborgere, de skal også få erfaring som aktive deltakere i forhold til miljøet og naturen, på både godt og vondt (Aaslid et al., 2019, s. 25).

For å oppnå denne videreutviklingen kan en helhetlig satsning, altså at alle lærere står sammen med et godt samarbeid i utdanningen for bærekraftig utvikling, bidra til et mer oppnåelig resultat. Da vil det, som Sinnes og Straume (2017) skriver, ikke være nok å frasi seg ansvaret og legge ansvaret over på naturfagslæreren, og det vil heller ikke være gunstig å nedprioritere temaet slik studien viser at mange lærere uttrykte (Sinnes & Straume, 2017, s. 8-9). Dette skriver også Straume (2016) i artikkelen ««Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige» der hun skriver at forskere hevder det har vært utfordrende: “(...) å utvide perspektivet fra det «snevert» naturfaglige til de

mer tverrfaglige og integrerende arbeidsformer og perspektiver som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling.” (Straume, 2016).

### 3.2.3 Tverrfaglig arbeid

I fagfornyelsens overordnet del er bærekraftig utvikling som sagt et tverrfaglig tema. Det vil med andre ord si at dersom man skal forstå rekkevidden og dybden i temaet må det inkluderes i flere fagdisipliner (Kvamme & Sæther, 2019, s. 195). Kvamme og Sæther (2019) skriver i boken “Bærekraftdidaktikk” at bærekraft handler om “(...) kultur og natur, politikk og teknologi, fortid og fremtid, og derfor understreker UNESCO (2006) at utdanning for bærekraftig utvikling må være tverrfaglig” (Kvamme & Sæther, 2019, s. 195). Med andre ord innebærer det at faktorer innenfor bærekraftig utvikling må sees i sammenheng mot et bærekraftig samfunn, og veien dit bør bygge broer på tvers av fagene.

Tverrfaglig arbeid kjennetegnes ofte med problemløsende arbeid der man ønsker å komme frem til en løsning på et aktuelt og gjerne sammensatt problem, som for eksempel en miljøutfordring i lokalsamfunnet. Kvamme og Sæther (2019) presenterer to ulike måter å arbeide tverrfaglig på, flerfaglighet og transfaglighet. Flerfaglighet handler om at man jobber med samme problemet i flere fag, uten å krysse de faglige disiplinene. En måte å forklare dette nærmere på er at man for eksempel i både norskfaget og samfunnsfaget kan arbeide med kompetansemål uten at fagene samarbeider på tvers av timeplanen. Mens transfaglighet handler om å krysse de faglige disiplinene ved å ha et felles overordnet rammeverk og mål, gjerne ved å arbeide med et prosjekt på tvers av fag og kombinere deler av faginnholdet man ellers ville håndtert i fagene hver for seg (Kvamme & Sæther, 2019, s. 195-196).

### 3.3 Refleksjon

For å reflektere over valgt teori i denne oppgaven har vi valgt å dele teorikapittelet inn i to ulike temaer, som begge har fellestrekk og glir over i hverandre. Vi har først tatt for oss teori som retter seg mot kompetanse og forståelse i forhold til bærekraftig utvikling, og til dels utdanning for bærekraftig utvikling. Vi anser denne teorien som relevant ettersom gitte teori på dette feltet kan bidra til at vi som masterstudenter får en bedre forståelse for informantenes kunnskap og

kompetanse, samt utøvende praksis innenfor temaet bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling. På bakgrunn av denne teorien vil vi se nærmere på våre informanternes kunnskap, erfaringer og holdninger knyttet til utøvende praksiser innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. I analysekapittelet vil teorien bli anvendt aktivt der vi finner det relevant, og vi anser teorien for å være aktuell innenfor både kunnskap og kompetanse, samt den didaktiske praksisen hos samfunnsfaglærerne.

## 4.0 Metode

I dette metodekapittelet vil vi gjøre rede for fremgangsmåten i vårt prosjekt, hvordan sosial konstruktivismen med hermeneutikk som forskningsmetodologi har lagt grunnlaget for vår forskning i prosjektet når det gjelder datainnsamling, samt gjennomføring av forskningsprosjektet.

### 4.1 Sosial konstruktivisme

Vår forskning i denne oppgaven er basert på en kvalitativ metode i form av semistrukturert intervju som metode for datainnsamling. Vår undersøkelse er sett fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv som tar utgangspunkt i det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigmet. Hansen og Sehested (2003) skriver i boken “konstruktive bidrag - om teori og metoder i konstruktivistisk vitenskap” at det er ulike måter å forstå og definere sosialkonstruktivisme på da det vil avhenge av hvilken posisjon forskeren har i forskningsprosjektet sitt (Hansen & Sehested, 2003, s. 7-11). Innenfor sosialkonstruktivismen vil den sosiale virkeligheten alltid være dynamisk og tidsbegrenset, dette er fordi mennesker som samhandler med hverandre vil skape en dynamisk utvikling av fenomen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49). Det vil med andre ord si at kunnskapen man allerede innehar vil kunne endres ut fra samhandlingen i den aktuelle situasjonen i det daværende tidsrommet, det vil da oppstå en ny kunnskap. Denne nye kunnskapen vil igjen kunne endres ved et senere tidspunkt med eventuelle nye samhandlinger, noe som helt klart også vil være gjeldene innenfor bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling. Som oppgaven viser i teoridelen, er vi alle ulike individer med ulike verdenssyn og verdensforståelser, og våre handlinger vil naturlig påvirkes deretter, enten vi vil

eller ikke. Men forståelsen og synet er noe som hele veien kan konstrueres gjennom blant annet den dynamiske sosiale samhandlingen i de ulike aktuelle samfunnene vi befinner oss i.

Sosialkonstruktivismen bygger på den konstruktivistiske grunntanken om at man må gjøre seg opp en tanke som forsker hvor man er i ferd med å konstruere/fortelle historien fra en bestemt persons ståsted, og at denne historien kan konstrueres annerledes fra en annens persons ståsted (Hansen & Sehested, 2003, s. 11). Med andre ord vil man som forsker ikke kunne si med full sikkerhet at objektet man studerer faktisk er slik man mener, men at det er forskerens oppfatning og tolkning av objektet og objektets virkelighet som presenteres. Ettersom det kun er denne oppfatningen av virkeligheten som blir presentert, og ikke virkeligheten i seg selv, vil ny kunnskap kunne endre denne oppfatningen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 49).

Innenfor et sosialkonstruktivistisk forskningsparadigme vil det, når man studerer sosiale fenomen, ofte foregå en interaksjon mellom forsker og objektet som studeres. Når denne interaksjonen treffes vil det allerede være en form for påvirkning begge veier, og man vil som forsker ikke ha et fullstendig nøytralt blikk på det som studeres. Med andre ord vil en forsker påvirke resultatet ved blant annet å foreta valg av hva forskningen tar utgangspunkt i, og forskeren vil være aktiv i tolkningen av data.

Den kunnskapen og innsikten som formes gjennom interaksjon mellom forsker og objekt kan kalles epistemologi som handler om hva kunnskap er, hvordan kunnskap skapes, samt hvordan komme frem til kunnskap. Dette forklarer Postholm og Jacobsen (2021) i boken “Forskningsmetode for lærerstudenter i lærerutdanning” hvor de skriver at:

“Alle de konstruktivistiske epistemologiene har et felles utgangspunkt, nemlig at verden ikke er objektiv, men heller noe vi mennesker mer eller mindre aktivt konstruerer. Siden det kan være mange ulike konstruksjoner av samme virkelighet, er det vanskelig å si at en er sann og en annen er sann” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 51).

Videre skriver de at det kan innebære at forskere vektlegger forståelser av virkeligheten ulikt, og/eller presenterer virkeligheten ulikt, og dermed oppnår ulike oppfatninger (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 51). Denne måten å undersøke på gjør at man som forsker har forutbestemte antakelser med seg inn i undersøkelsen, som i denne oppgaven innebærer intervju. Det vil si at

forskeren har med seg erfaringer og teorier i forkant som bidrar til å påvirke hva som skal observeres og hva som vektlegges, og derfor vil man aldri kunne være verdinøytral eller fullstendig objektiv (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 128). På bakgrunn av dette kan det da som forsker ha stor betydning å være bevisst og transparent på de antakelser man har med seg i forskerrollen ved gjennomførelsen av intervjuene. Dette perspektivet vi som forskere beveger oss inn i er den hermeneutiske fortolkende forskningsmetodologien.

#### 4.1.1 Hermeneutikk som forskningsmetodologi

Hermeneutikk betyr ifølge Hjordemaal (2014) å tolke eller fortolke, med utgangspunkt i metoderegler for hvordan man skal fortolke datamateriale i form av språklige uttrykk og observasjoner (Hjordemaal, 2014, s. 190). Ettersom forståelsen til forskeren utvikles gjennom intervju, kan det bidra til at forskeren får en helhetsforståelse for området som studeres. Likevel får ikke forskeren fullstendig forståelse av helheten, men en helhetlig forståelse på bakgrunn av deler av en helhet. For å forklare dette nærmere kan vi si at denne oppgaven belyser enkelte deler innenfor forskningsfeltet vi har tatt utgangspunkt i, men ikke alt. Denne oppgaven vil dermed, på bakgrunn av våre intervju og funn, bidra til å gi en bedre helhetsforståelse for fokusområdet som studeres. Vi befinner oss her, ifølge Postholm og Jacobsen (2021), i den hermeneutiske spiralen, eller som Hjordemaal (2014) kaller den hermeneutiske sirkelen (Hjordemaal, 2014, s. 191) (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 130). Denne spiralen forsøker å se på samspillet mellom helhet og del som stadig bedrer, utvikler og skaper forståelse og mening for det man studerer for hver omdreining som oppstår på spiralen. Dermed kan forståelsen ses på som en dynamisk prosess (Hjordemaal, 2014, s. 191).

#### 4.2 Kvalitativ metode

Vi bruker i denne oppgaven intervju som metode for innsamling av datamateriale, ettersom vi knytter oss til den kvalitative forskningsmetoden som hører til innenfor det konstruktivistiske paradigme. Årsaken til at vi beveger oss innenfor den kvalitative forskningsmetoden er fordi det vi ønsker å finne ut av er hvordan lærere jobber med utdanningen for bærekraftig utvikling i

forhold til deres kunnskap, kompetanse og utførende praksis. Når vi skal finne ut av dette må vi ta med i betraktningen at dette avhenger av de aktuelle informantene som igjen avhenger av deres utgangspunkt, utøvelser og oppfatning. Oppgaven tar ikke sikte på å generalisere våre funn, men heller få et innblikk i hvordan det for nettopp disse lærerne oppleves og erfares i deres profesjon. Vi anser dermed at en kvantitativ metode ikke vil egne seg ved å gjennomføre eksempelvis en spørreundersøkelse, da det ikke vil gi en dyp og grundig forståelse og beskrivelse av fenomenet, men heller en generell og overflatisk kunnskap.

Postholm og Jacobsen (2021) skriver i boken “Forskningsmetoder for masterstudenter i lærerutdanning” at sett fra et ontologisk perspektiv vil den kvalitative forskningen ta utgangspunkt i at virkeligheten skapes, eller konstrueres, av personene som deltar i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 90). Videre skriver de at vi som kvalitative forskere ofte er interessert i å tolke og forstå intervjuobjektene virkelighetsforståelse innenfor et gitt tidsrom og kontekst. I tillegg fører kvalitativ metode til at det oppstår et forhold mellom forskere og deltakere, og sett ut fra et epistemologisk perspektiv innenfor et konstruktivistisk paradigme, vil det være uløselige bånd mellom forsker og det som forskes på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 91).

Det uløselige båndet mellom forskeren og det som forskes på vil med andre ord være til stede i en kvalitativ undersøkelse særlig fordi begreper som beskrivelse, forståelse og mening vil være sentralt. Siden oppgaven tar sikte på å forske innenfor egen profesjon vil det naturligvis være en kobling allerede her, ettersom vi vil kunne dra nytte av dette i utviklingen av vår egen profesjon etter endt utdanningsløp. Intensjonen med kvalitativ metode er å få en bred og dyp forståelse av et fenomen, og ettersom vår problemstilling krever at vi skal danne oss en forståelse og beskrivelse av lærernes tanker og opplevelser rundt det å jobbe med bærekraftig utvikling i forhold til fagfornyelsen, vil det ikke være hensiktsmessig å ta i bruk en kvantitativ metode.

#### 4.2.1 Semistrukturert intervju

Et annet aspekt ved å bruke intervju som datainnsamlingsstrategi for å nå en dypere forståelse av fenomenet som utforskes er måten intervjuet gjennomføres, og i vårt tilfelle tok vi i bruk et semistrukturert intervju. Intervju i seg selv vil basere seg ut fra et forskningsspørsmål hvor

forskeren styrer samtalen for å utvikle og oppnå kunnskap om en bestemt tematikk. I følge Postholm og Jacobsen (2021) finnes det tre ulike former for intervju hvor det ene er det de kaller et *struktureert* intervju, det andre et *ustruktureert* intervju og det siste et *semistruktureert* intervju (Postholm, & Jacobsen, 2021, s. 120). Den *struktureerte* intervjuformen handler om at forskeren på forhånd har laget spørsmål med et begrenset sett av besvarings- eller responsmuligheter, forskeren inntar da en nøytral rolle der han/hun hverken endrer på spørsmålsstillingen eller responsmulighetene. Mens den *ustruktureerte* intervjuformen har på den andre siden ikke klargjort spørsmålene på forhånd, og innehar gjerne en rolle som observatør og samler inn data ut fra hva intervjuobjektene sier og gjør. Den *semistruktureerte* intervjuformen, som vi har valgt i vår oppgave å bruke som datainnsamlingsstrategi, har som mål å forstå intervjuobjektene sine perspektiver og synspunkter.

Forskerne har i den *semistruktureerte* intervjuformen på forhånd laget forslag til spørsmål innenfor tema, for deretter å bygge videre på responsen informantene kommer med, det vil med andre ord baseres mer på informantens premisser om hvilken retning intervjuet vi ta. Denne intervjuformen kan være krevende da forskeren bør være påkoblet og stille spørsmål han/hun ikke har tenkt på forhånd, i tillegg til at intervjuet kan gå i en retning utenfor forskerens kontroll, og i verste fall ikke oppnå tilfredsstillende resultat i innsamlingen av data. Men til gjengjeld vil det gi forskeren en god forståelse for intervjuobjektets tanker og opplevelser rundt temaet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 120-121).

I vår forskning ønsket vi å oppnå en god forståelse for opplevelsene og tankene intervjuobjektene hadde i forhold til temaet innenfor vår problemstilling. Vi ønsket å få en god flyt i dialogen med intervjuobjektene våre slik at de kunne føle seg trygge og snakke fritt om egne erfaringer, noe vi på forhånd mente var hensiktsmessig for å få tak i essensen deres, og for å ikke begrense objektene ved å låse dem fast til spesifikke kategoriske spørsmål. Vi så i våre intervjuer at dette var meningsfullt og ga oss god empiri, i tillegg til at objektene i etterkant ga uttrykk for at de hadde en positiv opplevelse ved at de kunne prate fritt om det de er trygge på og driver med i jobben sin istedenfor å føle seg utilpass ved å måtte svare på overraskende og utfordrende spørsmål.

### 4.3 Rekruttering

Da vi skulle få tak i informanter til vårt prosjekt opplevde vi store utfordringer, både vi og vår medstudent tok kontakt med ulike ungdomsskoler i håp om å få et stort utvalg til prosjektet vårt. Vår fremgangsmåte var å kontakte skolene ved å ringe direkte til ledelsen og be om et møte for å redegjøre for hva prosjektet vårt handler om, for så å spørre om de har mulighet til å delta. Til tross for god respons på begge skolene, må vi ta med i betraktning at årsaken til det er at en av oss har en relasjon til begge skolene. På den skolen hvor vi fikk gjennomføre tre av intervjuene var vi i kontakt per telefon med ledelsen som var positiv til å bistå i prosjektet fordi de ønsket å være behjelpelige når det gjaldt sin tidligere kollega. Det har seg sånn at en av oss har vært tidligere ansatt som fagarbeider i seks år på denne skolen, noe som i vårt tilfelle var gunstig ettersom etterspørselen for intervju og undersøkelser fra masterstudenter er stor.

Vi opplevde det lignende på den andre skolen vi gjennomførte intervju på, da vi fikk arrangert et møte med rektoren som var tydelig på at etterspørselen fra masterstudentene var såpass stor, og i tillegg altfor tidkrevende i en travel lærerhverdag å gjennomføre, at mange henvendelser fra andre masterstudenter verken ble besvart eller lest. Her igjen fikk vi en fordel ved at en av oss har barn som går, og har gått, på denne skolen. Ettersom det var såpass mange studenthenvendelser til skolen, så de seg nødt til å prioritere hvem de skulle være behjelpelige med og ikke.

Når det gjelder vår medstudent var det enda mer utfordrende å få tak informanter, i hovedsak fordi mange skoler og lærere ikke ønsker å bruke tid på å delta i slike prosjekter, igjen fordi det er såpass stort trykk på henvendelser fra studenter. Ifølge vår medstudent tok hun kontakt med titalls skoler per e-post, hvor hun opplevde å bli avvist, og at flesteparten ikke engang besvarte henvendelsen på hennes mail. Etter stort pågangsmot fikk hun omsider svar fra to skoler der den ene skolen, hvor hun tidligere har hatt praksis i sin lærerutdanning, valgte å la seg intervju. Den andre skolen som valgte å delta i prosjektet, var det en nyutdannet lærer som selv har erfaring med hvor utfordrende det er å få tak i informanter i egen utdanning, og ønsket derfor å bidra i prosjektet.



#### 4.4 Utvalg

Vi har i vårt prosjekt intervjuet fire ulike lærere på to ulike skoler i Sør-Norge. Vi hadde to kriterier vi gikk ut fra der det ene var at lærerne måtte undervise i samfunnsfag, og det andre at de måtte undervise i faget på ungdomstrinnet. Opprinnelig hadde vi ingen formening om hvordan utvalget skulle bli representert i forhold til kjønn, men tilfeldighetene gjorde at utvalget besto av to mannlige og to kvinnelige lærere. Tre av lærerne jobber på samme skole og har alle i overkant av 20 års erfaring i yrket, og denne skolen er en relativt stor skole bestående av åttende til tiende trinn. Den siste læreren jobber på en annen relativt liten skole fra første til tiende trinn, med i underkant av 10 års erfaring som lærer. Vi hadde i utgangspunktet ingen planer om å gå noe dypere inn i variasjonene mellom våre informanter, men etter grundig analyse av empirien, så vi at ulike variasjoner var interessant for hvordan de tenker i forhold til temaet, samt hvordan de gjennomfører praksisen i sin profesjon.

I tillegg til våre fire informanter har vi gjennomført et samarbeid med en medstudent som skriver masteroppgave innenfor samme tematikk som oss. Vi har da sammen utarbeidet en felles intervjuguide tilpasset begge prosjektene, slik at vi kunne utveksle datamaterialet i etterkant. Grunnlaget for å inngå et slikt samarbeid er at det er tidsbesparende, i tillegg til at vi opplevde det som utfordrende å rekruttere informanter til prosjektet. Årsaken til at det var utfordrende kan være at det på vårt kull i lærerutdanningen for første gang blir gjennomført et femårig masterløp, hvor alle studentene har behov for å samle inn empiri fra grunnskoler til sine forskningsoppgaver. Skolene har gitt uttrykk for at det har vært stor pågang i etterspørsel av informanter, og at det er av ulike årsaker er utfordrende å stille seg til disposisjon.

Vår medstudent gjennomførte to ulike intervju der utvalget består av to ulike kvinnelige lærere på to forskjellige store ungdomsskoler, hvorav den ene var helt nyutdannet på den ene skolen og den andre jobbet på en annen skole med i overkant av 20 års erfaring. Vår medstudent opererte med de samme kriteriene som oss, hvor informantene måtte undervise i samfunnsfag på en ungdomsskole.

Vi har valgt å anonymisere våre seks informanter ved å navngi dem med bokstavene A, B, C, D, E og F. Informant A er en mannlig samfunnsfaglærer og har i overkant av 20 års erfaring i sitt yrke og jobber nå på en relativt stor ungdomsskole. Informant B er en kvinnelig

samfunnsfagslærer som også har i overkant av 20 års erfaring i sitt yrke og jobber nå på samme skole som informant A. Informant C er en mannlig samfunnsfagslærer og har som informant A og B, i overkant av 20 års erfaring i yrket og jobber også på samme skole. Informant D er en kvinnelig samfunnsfagslærer som har i underkant av 10 års erfaring i yrket og jobber på en liten 1.-10. trinnsskole. Informant E er en kvinnelig samfunnsfagslærer med i overkant av 20 års erfaring i yrket og jobber på en stor ungdomsskole. Informant F er en nyutdannet kvinnelig lærer med om lag et års erfaring som jobber på en stor ungdomsskole.

#### 4.5 Forskningskvalitet

Det som kjennetegner god forskning trenger ikke nødvendigvis å være at forskningen er til nytte for alle, men at kvaliteten på forskningen er nøye gjennomtenkt i forhold til studiens samlede troverdighet. Den samlede troverdigheten i en studie omfatter blant annet *indre og ytre* gyldighet, samt pålitelighet. Postholm og Jacobsen (2021) definerer pålitelighet, også kjent som reliabilitet, som forskningsresultatenes konsistens, og dermed muligheten for å etterprøve resultatene på forskningen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 219-224). Ettersom samfunnet stadig endrer seg, vil ikke en slik test- retest variant være relevant for å si noe om studiens pålitelighet. Det vil heller være hensiktsmessig å knytte pålitelighet til “(...) refleksjon over hvordan undersøkelsen og forskeren har påvirket resultatet.” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224). I forhold til denne refleksjonen mener Postholm og Jacobsen (2021) at for å måle påliteligheten i en oppgave vil det være nødvendig å innfri to krav, der det ene kravet innebærer at forskeren selv reflekterer over ens egen påvirkning på informantene, og det andre kravet er å synliggjøre forskningsprosessen for andre for å gi dem mulighet til å reflektere over studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224).

For å reflektere over påliteligheten i vår studie vil vi nå se på ulike kulepunkter Postholm og Jacobsen (2021) mener er viktige for pålitelighet i all forskning. Disse kulepunktene innebærer “relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker”, “forhold mellom problemstilling og forskningsdeltaker”, “forskningens kontekst”, “hvem har vi ikke fått tak i?” og “har vi fått registrert alt det viktige?” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 224-228). Av disse punktene velger vi

å fokusere på noen av de som vi mener er mest relevante i forhold til vår studie når vi skal reflektere over reliabiliteten.

Når det gjelder “relasjon mellom forsker og forskningsdeltaker” er det som tidligere nevnt en relasjon mellom den ene av oss og informantene i form av at tre av informantene er tidligere kolleger gjennom seks år, i tillegg til at den fjerde informanten er en tidligere lærer til en av oss sitt barn. Dette er noe vi som forskere har diskutert mye sammen, og i tillegg diskutert med to veiledere på vårt universitet, om det vil være sånn at inhabiliteten vil bli for stor til at muligens bare den av oss som ikke har relasjon til dem bør gjennomføre intervjuene. Vi har sammen med vår hovedveileder konkludert med at ettersom studien ikke går inn på særlig sensitive personopplysninger, men dreier seg om undervisningspraksis, så vi det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene sammen. Dette aspektet pratet vi om med de tre kollegene i etterkant av intervjuene, hvor vi blant annet spurte litt om de syntes det var ubehagelig at en tidligere kollega gjennomførte intervjuet og om de tenkte noe over eventuell inhabilitet. Samtlige mente at denne relasjonen heller gjorde situasjonen tryggere og ga et større ønske om å kunne bistå ærlig. Det er viktig å nevne at denne betryggende effekten relasjonen hadde på informantene er særdeles essensiell når det kommer til “forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltaker”, der forskningsspørsmål ofte kan oppleves som kritikk eller truende for informantene. I denne sammenheng retter forskningsspørsmålet vårt særlig mot undervisningen til lærerne, og hvordan de arbeider som lærer med det nye tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Ofte kan et slikt forskningsspørsmål oppleves som ubehagelig, og kan bidra til at informantene er selektive og strategiske i sine svar. Som nevnt er dette noe vi har reflektert over, og som vi igjen har fått avkrefte av våre informanter.

Når det gjelder det siste intervjuobjektet vårt var det kun den ene av oss som hadde mulighet til å gjennomføre det, noe som viste seg å være til det beste. Det viste seg nemlig at dette intervjuobjektet, altså den tidligere læreren til en av oss sitt barn, helst ønsket å bli intervjuet av den av oss informanten hadde kjennskap til fra før. Det var opprinnelig sånn at dette intervjuobjektet ønsket å bli intervjuet sammen med en kollega, men kollegaen ble syk, og informanten bestemte seg for å likevel gjennomføre det så lenge det bare var den ene av oss som skulle intervjuet. Her ble det også pratet om eventuell inhabilitet i etterkant av intervjuet hvor

informanten også her mente at det var en tryggere setting grunnet relasjonen, som igjen førte til et ønske om å ikke “pynte på sannheten”.

Når det gjelder hvordan vi som forskere opplevde intervju situasjonene sitter vi igjen med to ganske ulike opplevelser, hvor den av oss som ikke hadde noen kjennskap til informantene fra før ikke tenkte noe særlig på press eller lignende, mens den av oss som har en relasjon til dem kjente litt mer på nervøsitet i forkant. Men når det er sagt, vil vi understreke at den nervøsiteten gikk fort over og intervju situasjonen ble tryggere for hvert intervju vi gjennomførte.

I forhold til de to intervjuene som vår medstudent har gjennomført, kan vi ikke i like stor grad gå god for datamaterialet, da vi selv ikke har deltatt på intervjuene, eller fått kjennskap til informantene og situasjonen intervjuene utspilte seg i. Dette er noe vi hele veien vil kritisk reflekterer over i vår oppgave, likevel benytter vi oss av datamaterialet der det er hensiktsmessig for oss.

#### 4.6 Etikk

I vårt prosjekt er det ulike etiske prinsipper vi som forskere må forholde oss til når vi forsker på hvordan enkelte lærere underviser om bærekraftig utvikling i henhold til fagfornyelsen. Når det er sagt vil ikke prosjektet omhandle noen form for personlig sensitive opplysninger, vi har kun tatt for oss enkelte læreres erfaring og opplevelse av yrket deres. Vi har valgt å ta utgangspunkt i de tre grunnleggende kravene som handler om forholdet mellom forskere og forskningsobjekt, som Postholm og Jacobsen (2021) trekker frem i boken “Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning” (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 247). Det ene kravet er om *informert samtykke* der intervjuobjektene har deltatt frivillig i undersøkelsen, noe som innebærer at informanten er klar over hvem som har tilgang til informasjonen, og hva informasjonen skal brukes til. Her er det viktig å presisere at informantene skal være fullstendig innforstått med hva de deltar i. I vårt prosjekt fikk de derfor et grundig informasjonsskriv, (se vedlegg 1), hvor det ble gjort rede for hva vårt prosjekt innebærer, hva deres deltakelse vil si for prosjektet i tillegg til at de når som helst har mulighet til å trekke fra deltakelsen. Dette informasjonsskrivet ble levert og signert i forkant av intervjuet, av både forskerne og forskningsobjektene, med et eksemplar til hver.

Det andre kravet Postholm og Jacobsen (2021) trekker frem er *krav til privatliv*, der vi som forskere må tenke nøye gjennom hvor følsom informasjonen vi innhenter er, samt hvordan vi anvender den. Her er det sentralt å anonymisere forskningsobjekt, og samtidig minske sannsynligheten for at intervjuobjektene vil kunne identifisere seg selv (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 249-251). Dette var noe intervjuobjektene stilte spørsmål ved, hvor vi informerte dem alle om at de ville bli anonymisert, men dersom de ønsket å lese oppgaven etter at den er ferdigstilt, kan det hende at de selv vil kunne kjenne igjen egne utsagn. Denne informasjonen ble gitt i forkant av signering, og samtlige intervjuobjektene var positive til denne formen for anonymisering. I følge Postholm og Jacobsen (2021) vil det å love en fullstendig anonymitet være nærmest umulig ettersom det ville innebært å være umulig å koble informasjon med enkeltpersoner, det vil heller være en form for *konfidensialitet* så lenge intervjuobjektene kan gjenkjenne egne utsagn (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251).

Det siste kravet til Postholm og Jacobsen (2021) er *krav til riktig presentasjon av data* (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 251). Her er det særlig fokus på at vi som forskere ikke holder tilbake informasjon, og heller ikke legger til informasjon, slik at fremstillingen av objektene blir feilaktig. For å unngå en upresis presentasjon av informasjonen, ga vi våre informanter muligheten til å lese gjennom transkriberingen av intervjuene.

På bakgrunn av disse etiske prinsippene har vi meldt inn, og fått godkjent, søknad fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Rutiner for behandling av personopplysninger er i henhold til Universitet i Agder sine retningslinjer. Vi har lagret informasjonen i samsvar med universitetets regler for oppbevaring av personopplysninger, og vi har slettet opplysningene etter endt prosjekt.

#### 4.7 Analysestrategi

Som tidligere nevnt i oppgaven jobber vi som forskere innenfor det sosialkonstruktivistiske forskningsparadigmet, og vi som masterstudenter på lærerutdanningen gikk dermed inn i forskningen med noen forutbestemte antakelser i prosjektet. Altså har vi i vår forskerrolle fra lærerutdanningen erfaring og teori på feltet, som vi er bevisste på kan påvirke konstruksjonen og utfallet i forskningen, basert på valgene som er tatt deretter. På bakgrunn av dette valgte vi å

kategorisere intervjuguiden etter hva vi ønsket å finne ut av i forskningen. Den hermeneutiske tilnærmingen vi har tatt i bruk begrunnes ved at vi med vår forståelse inn i prosjektet har påvirket, i tillegg til å ha blitt påvirket gjennom intervjuene, transkriberingen og ved å analysere datainnsamlingen. For å enkelt forklare den hermeneutiske prosessen i vår forskning gikk vi først inn i forskningen med en forståelse av virkeligheten, og ved å gjennomføre og analysere intervjuene fikk vi et innblikk i de ulike samfunnsfagslærernes forståelse av deres virkelighet, og ved å flette sammen disse to forståelsene oppsto det en ny forståelse av virkeligheten.

Den nye forståelsen førte til at vi valgte å dele empirien inn i to kategorier, kunnskap og kompetanse, samt didaktikk, som ga utgangspunkt for våre to underspørsmål til selve forskningsspørsmålet. Ved å strukturere empirien på denne måten ble det enklere å tolke intervjuene og se hva som «vokste frem» av funn, og lettere finne svar på vårt forskningsspørsmål ved hjelp av de to underspørsmålene. Under transkriberingen samarbeidet vi med å markere den informasjonen vi anså som mest relevant fra de ulike informantene digitalt i et felles dokument. Da vi strukturerte empirien valgte vi å lage en tabell der vi delte informasjonen inn i to kolonner fordelt på ulike tematiske fargekoder, i tillegg til å skille informantene ved å gi dem egne farger. Denne tabellen ga oss en god oversikt over empirien til de ulike informantene, og gjorde det enklere for oss å overføre empirien inn i oppgaven.

I vårt prosjekt har vi anvendt en abduktiv analysestrategi ettersom vi har både en deduktiv og en induktiv tilnærming til analysen. Vi gikk inn i analysen av intervjuene med en forventning om hvordan virkeligheten så ut basert på utvalgt teori, ved å jobbe på denne deduktive måten søkte vi å finne empiri utfra allerede valgt teori. Men underveis i analyseprosessen fant vi flere interessante funn vi ønsket å se nærmere på, som da bidro til at vi jobbet induktivt ved å supplere relevant teori utfra empiri. Denne dynamiske prosessen gjør at vi som forskere i dette prosjektet stadig utvikler og skaper forståelse og mening for det vi studerer, og for hver gang det har oppstått en endring i vår forståelse, har vi ifølge Hjordemaal (2014) stadig beveget oss i den hermeneutiske spiralen.

## 5.0 Analyse, funn og drøfting

I denne delen vil vi belyse hvordan de utvalgte samfunnsfaglærerne i vår undersøkelse jobber med utdanning for bærekraftig utvikling. Vi vil også se nærmere på hvilken kunnskap og kompetanse som ligger til grunn for deres praktisering og profesjonsutøvelse, samt hvilke erfaringer lærerne har med bærekraftig utvikling i forhold til fagfornyelsen. I første del av analysen beskriver vi datamaterialet, for deretter å tolke og drøfte dataen opp mot angitt teori. Avslutningsvis vil vi i det siste delkapittelet oppsummere analysen og koble funnene opp mot oppgavens to underspørsmål.

Vi velger å dele kapittelet inn i to deler der første del i hovedsak vil dreie seg om kompetanse og kunnskap lærerne besitter innenfor bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling. Den andre delen vil ta for seg hvordan lærerne didaktisk anvender kunnskapen og kompetansen i arbeidet med å utdanne elevene til å bli og leve bærekraftig. I hvert kapittel vil funnene bli presentert, for deretter å bli drøftet opp mot angitt teori og forskning. Analysen vil til en viss grad følge samme struktur som teorikapittelet, samtidig har temaene fellestrekk som kan føre til at de delvis overlapper hverandre basert på hvilket perspektiv drøftingen tar utgangspunkt i.

### 5.1 Kunnskap og kompetanse

I dette kapittelet vil vi se nærmere på hvilken kunnskap og forståelse samfunnsfaglærerne har om bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling, i tillegg til hvilken kunnskap og kompetanse de selv mener de har for å praktisere temaet i undervisningen. For å finne ut av kunnskap og forståelse våre gitte informanter har, vil vi her drøfte det i lys av underspørsmålet:

*«Hvilken kunnskap og forståelse har samfunnsfaglærere om bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling?»*

#### 5.1.1 Forståelse av bærekraftig utvikling

I starten av våre intervju spurte vi hvor lenge de ulike samfunnsfaglærerne har jobbet som lærere, og hvordan deres forståelse er av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. I intervjuene satt vi igjen med et inntrykk av at bærekraftig utvikling er et tema som de kjenner godt til, og at temaet var interessant og spennende å bevege seg inn i. Den første reaksjonen hos

informantene var at dette var et stort og omfattende spørsmål, inntrykket var at det kunne være krevende «å sette ord på» begrepet ved at det er såpass abstrakt og lite håndfast. Ettersom dette var i oppstarten av intervjuene så vi at det muligens «kom litt brått på», og det viste seg at de fikk frem flere refleksjoner rundt begrepet etterhvert som stemningen i intervjuet var satt, og de fikk reflektert over egen forståelse med senkede skuldre. Underveis i intervjuene kom det frem blant annet at det ikke hjelper om man underviser om bærekraftig utvikling samtidig som man drikker kaffe fra et plastkrus, og at det å ta med elevene ut for å plukke søppel i skolegården hver uke ikke burde vært nødvendig da man burde vært innforstått med at man ikke skal kaste søppel i naturen. Utsagn som dette gjør at vi tolker disse lærernes forståelse som dypere enn de muligens gir uttrykk for å ha selv.

Flere av lærerne vi intervjuet har jo som tidligere nevnt lang erfaring i læreryrket, noe som også kan gjenspeiles i deres forståelse av begrepet. De med lengre erfaring i læreryrket ga uttrykk for at de hadde en forståelse som bar preg av Brundtlands definisjon, mens samtalen med informantene som har gjennomført et års utviklingsstudie, i tillegg til lærerutdanningen, foregikk i en dypere og mer konkret retning av forståelsen. Vi baserer vår tolkning på informantens dypere forståelse ved at informantene i større grad visste hvordan temaet burde håndteres, blant annet grunnet henvisning til målet med undervisningen og ikke bare noe som gjennomføres, i tillegg til en detaljert plan for bærekraftsundervisning med en progresjon fordelt på de tre ungdomsskoleårene. Før vi presenterer funnene i denne dypere og mer konkrete forståelsen, vil vi starte med å trekke frem de funnene som viste seg å bære mest preg av Brundtlands definisjon av begrepet, noe intervjuobjektene A og B muligens viste tydeligst:

A: «(...) det må være sånn at det er igjen noe til de som kommer etter oss, og helst noe som er like godt som det vi har»

B: «Det handler om de valgene vi gjør i dag, og hvilke konsekvenser det har for framtidige generasjoner, og for oss selv. Og at det, det vi gjør skal på en måte holde seg og være noe som varer»

Her ser vi at responsen til både intervjuobjekt A og intervjuobjekt B sin tolkning av forståelse for bærekraftig utvikling kan, basert på hva Blewitt (2018) mener, tolkes som at disse informantene beveger seg mer i retningen av en grunn forståelse, altså et grunnøkologisk syn som går inn



under et antroposentrisk verdenssyn. Informantene gir oss en generell forståelse av hva bærekraftig utvikling innebærer, men basert på utsagnene savner vi en dypere forklaring på hva det egentlig dreier seg om. Hvilke valg og konsekvenser er det snakk om, hva er det som er godt for de som kommer etter oss, og hva er det som skal vare? Snakker disse lærerne kun om menneskenes behov, eller tenker de miljømessig og ivareta naturen? Det er slik Blewitt (2018) påpeker at forståelsen av bærekraftig utvikling vil variere fra person til person, der hver enkelt har ulike oppfatninger og meninger. Basert på informant A og B sine utsagn kan vi ikke nødvendigvis si at de er innenfor hverken dypøkologisk forståelse eller grunnøkologisk forståelse, men at de har en generell forståelse av at sånn som situasjonen er i dag er vi avhengige av å være bevisst våre handlinger. Vi kan tolke utfra disse utsagnene at informant A og B forstår bærekraftig utvikling som et mål i seg selv. Ser vi på intervjuobjekt F sin forståelse av temaet bærekraftig utvikling kan det tolkes at den, som informant A og B, går mer i retningen av en grunn forståelse fremfor en dypøkologisk forståelse. Informant F sier:

F: «Det går jo på dette her med at du skal gjøre jorden levbar til kommende generasjoner».

Når vi spurte lærerne om hvilken forståelse de hadde av temaet bærekraftig utvikling gir flertallet av lærerne et uttrykk for å bevege seg i retningen av en grunn forståelse innenfor temaet, det er gjennomgående at informantene trekker frem Brundtlands definisjon og ikke noe særlig utover dette. Ser vi på utsagnet til informant F sitt perspektiv på temaet bærekraftig utvikling, kan det tenkes at det vil være utfordrende i en undervisningssammenheng å oppnå en dyp forståelse hos elevene. Dersom man da tar utgangspunkt i Blewitts (2018) tanker om egne perspektiver og forståelser, og hvordan man handler deretter, vil man med utgangspunkt i gitt empiri kunne anslå at informantenes perspektiver vil gjenspeile utøvelsen av praksis i form av innhold og prioritering. Det perspektivet og den forståelsen informantene gir i forhold til bærekraftig utvikling vil også kunne påvirke hvordan fagfornyelsen tolkes, da fagfornyelsen 2020 er, ifølge Ottensen et al. (2021), en kunnskapsorientert læreplan som vil si at innhold, organisering og undervisning tolkes og praktiseres av den enkelte lærer. Dette gjelder for alle informantene våre, og alle lærere i skolen som har fagfornyelsen som styringsdokument å forholde seg til.

Hvis vi tar utgangspunkt i Karen O`Brian (2018) sine transformasjonssfærer kan det tenkes at, ettersom den personlige sfæren ifølge henne vil stadfeste egne verdier, vil den kunne påvirke både den politiske strukturen og den utøvende praksisen. Dersom vi kun tar utgangspunkt i tolkningen av informant F sitt utsagn her, vil det kunne si at den personlige sfæren muligens ikke er optimal. Et slikt syn på bærekraftig utvikling kan da føre til at det ikke vil være mulig å påvirke de andre sfærene mot de ønskede målene i fagfornyelsen. For å lettere kunne oppnå en mer gunstig påvirkning av den politiske og utøvende praksisen, kan det være en fordel å ha en dypere forståelse av temaet hos lærere, noe vi fant hos informant C der følgende kom frem:

C: «Ja altså jeg tenker jo på, altså både på sosialt, økonomisk, eh... altså miljø, altså. Selvfølgelig det er jo på en måte en del av, det er jo på en måte den del av framtida vår å ta vare på det som en tross alt har fått utdelt her i denne verden, 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, (...) jeg tror egentlig det er mer sånn en helhetlig forståelse der bærekraft biten er en del av det (...) det er jo en sånn miljømessig vind som blåser for tida, og så, så ja. Så får vi se litt fremover, det blir jo alltid avløst av noe annet tenker jeg, men det er klart at folk generelt kan ikke behandle jorda og samfunnet akkurat som vi vil uten at det vil ha uante og kjipe konsekvenser både for våre barn og barnebarn».

Her kan vi tolke at den personlige sfæren er preget av en bred og dyp forståelse av bærekraftig utvikling ved at informanten blant annet forklarer at bærekraftig utvikling «er bare en liten del av en større helhet». Likevel ser vi at ønsket om en stegvis endring til en mer bærekraftig utvikling ikke nødvendigvis er like sterkt hos denne informanten, da det sies at «(...) det er jo en sånn miljømessig vind som blåser for tida (...)» og at det «(...) blir alltid avløst av noe annet (...)». Slik sett kan informant C sin personlige sfære, ifølge O`Briens (2018) transformasjonsteori, påvirke de to andre sfærene i en mer negativ retning. Her kan man anslå at informanten har en dyp personlig kunnskap og forståelse om bærekraftig utvikling, men sett fra O`Briens (2018) transformasjonsteori kan man si at informantens holdning til temaet vil kunne hemme både den politiske sfæren og den utøvende og praktiserende sfæren. Ifølge O`Brien (2018) er sammenhengen mellom sfærene essensielt for å nå en mer bærekraftig utviklingskultur. Informantens holdning her vil kunne hemme de andre sfærene fordi informanten gir uttrykk for at bærekraftig utvikling er et tema som er aktuelt nå, og som vil bli forløst av noe annet senere.

En holdning man kan tenke seg er mer rettet mot en bærekraftig utvikling fant vi hos informant D, som samtidig viser en dyp forståelse av selve begrepet:

D: «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, for at de virkelig skal kunne gjøre noe med det og for at de skal bli såpass bevisst at de, dette her er noe de kan bidra, her kan de bidra inn. Og at vi er nødt til å gjøre noe for at jordkloden skal, altså at det skal bli greit liksom. Det er jo en, det å være på en måte bevisste på valg man gjør i dagliglivet og, også være bevisst på og lære litt om hvordan nasjoner og hvordan samfunnet fungerer utenfor og hvordan det påvirker jordkloden. Dette her med mat og matmangel, at de på en måte skal kunne både reflektere over det, og kunne det så godt og være så bevisst på det at de skjønner det sånn ordentlig. At det kan bli gjort noe med i fremtiden».

Her ser vi at intervjuobjekt D ikke bare vektlegger Brundtland sin definisjon av begrepet, men viser en dypere forståelse ved at det er et ønske om at elevene ikke bare skal ha en teoretisk forståelse, de skal også bli bevisste og forstå at det må gjøres noe. Informanten viser med dette at den personlige sfæren, samt holdningen, vil kunne fremme både den politiske og praktiske sfæren i en positiv retning av bærekraftig utvikling. Som tidligere nevnt vil samspeillet mellom disse tre transformasjonssfærene gi en harmoni i transformasjonen, og kan være avgjørende for hvordan fagfornyelsens føringer i utdanningen for bærekraftig utvikling blir vektlagt av hver enkelt lærer. Likevel er det viktig å poengtere at det ikke nødvendigvis bare er forståelsen, kunnskapen og holdningen i seg selv som enten kan sette en stopper for, eller være pådriveren for en transformasjon. Kunnskapen og forståelsen for selve utdanningen for bærekraftig utvikling kan sies å være vel så sentralt.

### 5.1.2 Kunnskap og forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling

Kunnskapen og forståelsen av utdanningen for bærekraftig utvikling er, i likhet med kunnskapen og forståelsen av bærekraftig utvikling, personavhengig utfra hvilket verdenssyn og perspektiv man har. Da vi presenterte begrepet i intervjuet fant vi det hensiktsmessig å prate litt rundt selve begrepet for å være sikre på at informantene forsto hva vi spurte om, da vi opplevde litt nøling når de skulle svare. Vi opplevde at stemningen ble lettere og responsen bedre da vi sammen pratet om hva det dreide seg om, den ene informanten syntes til og med at det var «kult» at vi

studenter kalte det for UBU. Vi erfarte under intervjuene at når vi presenterte begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling» ga informantene uttrykk for at selve begrepet var relativt ukjent for dem, men funnene fra intervjuene viste at lærerne likevel jobber med begrepet i praksis, uten å muligens helt være klar over det selv.

Flertallet av informantene ga også uttrykk under intervjuene for at selve begrepet «bærekraftig utvikling» ikke er noe nytt, og at lærerne har jobbet med temaet i forhold til tidligere læreplaner. Det som midlertidig viste seg i intervjuene var at de fleste informantene gjennomførte undervisningen basert på en *om-* dimensjon, der utdanningen var basert på hva elevene skulle lære teoretisk i en klassisk klasseromssituasjon. Men videre i intervjuene viser analysen at de fleste informantene hadde en tanke om at det var viktig å ta utgangspunkt i konkrete “temaer” hvor elevene kjenner seg igjen og blir engasjert til å leve mer bærekraftig, altså ønsker lærerne å gjøre undervisningen relevant for elevene basert på en *for-* dimensjon. Vi fant også et ønske hos lærerne der de uttrykte at de ønsket å ta i bruk lokalsamfunnet og eksterne ressurser inn i undervisningen, altså en tilrettelegging av en *i-* dimensjon. Med andre ord kan vi dermed tolke at informantene beveger seg mot en dypere forståelse basert på at de viser en forståelse for at utdanningen for bærekraftig utvikling ikke bare handler om en dimensjon, men det handler om flere.

Det kan være forståelig at selve begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling» ikke er en del av informantenes vokabular, ettersom det ikke er presisert noen plass i læreplanene de har tatt utgangspunkt i for undervisningen. Vi tolker det derfor som at dette ligger innleiret i mye av tenkningen fra før av hos informantene, og vi har derfor i denne oppgaven valgt å tolke utsagnene opp mot den gitte teorien innenfor temaet. Det første vi ønsker å trekke frem er sitatet fra intervjuobjekt D fra forrige underkapittel der det vises en tydelig visjon om hva det ønskede målet med utdanningen er, samt hvordan det jobbes mot målet. I intervjuet ble informanten engasjert og viste at temaet hadde en stor personlig betydning, og viste en brennende interesse for ønsket oppnåelse hos elevene. Et aspekt vi ønsker å trekke frem er når informanten sier:

D: «(...) at på en måte de ikke bare skal lære om det, men at de faktisk skal, det skal inn over alt, for at de virkelig skal kunne gjøre noe med det og for at de skal bli såpass bevisst at de, dette her er noe de kan bidra, her kan de bidra inn.»

Ved å se på utsagnet til informant D samsvarer det med det Lotz-Sisitka (2015) kaller «transformativ læring», der man innenfor den transformative læringen ønsker å skape en slags konflikt mellom atferd og kunnskap for å oppnå en holdningsendring. I forhold til denne transformative læringen kan informant D sin kunnskap og forståelse om utdanningen for bærekraftig utvikling legge opp til at elevene opplever konflikten mellom kunnskap og atferd, som igjen vil kunne bidra til at elevene muligens endrer tidligere holdninger og syn gjennom å redusere konflikten. Informanten viser i tillegg med dette utsagnet at forståelsen for utdanningen ikke bare handler om å lære elevene det teoretiske aspektet, men har et ønske om at elevene skal forstå at dette gjelder dem, og at de selv kan bidra. Ved å ha denne kunnskapen og forståelsen kan det, som Læssøe (2010) påpeker, bidra til å bygge en bro mellom det elevene lærer i skolen og hverdagslivet utenfor klasserommet. På den måten kan elevene, som tidligere nevnt, kjenne behovet for å delta, og på den måten ha større mulighet til å utvikle sin handlingskompetanse, og bli forberedt på samfunnet de er en del av.

Denne handlingskompetansen, samt mulighet til deltakelse, vil ifølge Sinnes og Straume (2017) være et sentralt virkemiddel for å oppnå en god utdanning for bærekraftig utvikling.

Informantene har som tidligere nevnt ikke brukt begrepet aktivt, men ytterligere utsagn viser at tankene rundt begrepet er til stede i forarbeidet og ved gjennomføringen av undervisningen om temaet. Informant C har noen gode synspunkt når det gjelder hva god utdanning for bærekraftig utvikling er, og hvordan informanten tenker det bør gjennomføres:

C: «Jeg tenker at det man lykkes best med er når man på en måte, når man kanskje gjør noe helt konkret, ikke sant, altså vi har jo drevet og rydda plast noen dager hver vår, og faktisk føler jeg at det ofte er så enkelt at, ja nå kan vi se, et godt eksempel på hvor mye dritt vi pelte ikke sant, at det tror jeg, det tror jeg at vi lærer mye mye mer av enn at vi sitter i klasserommet og prater og prater og, miljøkonferanse i Glasgow og bla bla bla. (...) Og ikke minst i nærområdene, og det skal jo ingenting til for at vi plukker et tonn med plast og dritt og lort. Jeg synes det er mye kulere å gjøre noe konkret ut av det. Altså jeg tror det lett kan bli sånn, litt for, litt for skoleflinkt liksom.»

Her er informant C inne på at det kan bli «for skoleflinkt», at det teoretiske ofte blir vektlagt fremfor konkrete handlinger, noe som samsvarer med hva Sinnes og Straume (2017) også kritiserer i sin artikkel. De forklarer at interessen for å utvikle teoretisk kunnskap var større hos

læreren enn å utvikle handlingskompetanse, noe som kan føre til at en vesentlig del av utdanningen for bærekraftig utvikling muligens blir oversett. Informanten gir tydelig uttrykk for et ønske om å ikke være en av de lærerne Sinnes og Straume (2017) kritiserer i artikkelen, men om informanten klarer å gjennomføre det i praksis kommer ikke frem i intervjuet. Likevel viser funnene i intervjuene en vilje hos lærerne at dette er noe de ønsker å jobbe med. Fagfornyelsen kan også sies å ha vært med på å påvirke hvordan lærere tenker om utdanningen for bærekraftig utvikling, noe Aaslid et al. (2019) påpeker kan avhenge av at videreutviklingen har lagt føringer for ikke bare teoretisk kunnskap, men også erfaring og handlingskompetanse. Når det gjelder Fagfornyelsen og kunnskap fant vi et interessant funn hos en av våre informanter der informant B refererer til Fagfornyelsen når det er snakk om egne tanker rundt utdanningen for bærekraftig utvikling:

B: «Tenker kanskje fagfornyelsen i seg selv har endret litt på hvordan jeg tenker, særlig om at det skal, eh, være relevant for elevene. Det skal handle om de og de sitt liv og de sin framtid, og da blir bærekraft veldig sentralt for de, jeg tror nok det er kanskje mer det som har gjort at jeg tenker annerledes når jeg planlegger egen undervisning, at det skal, altså fokuset hvorfor lærer vi om dette, og hva har det med oss å gjøre. Og det går jo litt hånd i hånd om at det skal være bærekraftig det vi holder på med».

Informant B snakker her om at elevene skal forstå at bærekraftig utvikling skal handle om dem og deres liv, samtidig som at de skal forstå hvorfor de skal lære om bærekraft og hva det har med elevene og deres liv å gjøre. Det er som nevnt tidligere disse kompetansene Aaslid et al. (2019) påpeker at Fagfornyelsen ble videreutviklet til å skulle innebære, altså kritisk tenkning, problemløsning- og handlingskompetanse. Slik sett kan det virke som at informant B har tolket og forstått Fagfornyelsen på den måten Aaslid et al. sier er sentralt i Fagfornyelsen. Hvordan informant B oversetter dette til praksis blir forholdsvis ikke nevnt, men likevel forklarer informanten at dette er noe som tas med i planleggingsfasen i forkant av undervisningen. Informant B sine tanker rundt utdanningen for bærekraftig utvikling ser man at samsvarer med informant A sitt utsagn der det utdypes ytterligere slik:

A: «Ehh altså nå ser jeg ikke på, min jobb er ikke å gå og kjefte når du går med engangskrus til kaffen din, så ække det min jobb å kjefte. Min jobb er å gi deg fagkunnskap om hva er det du har i hånda, og har du noen andre valg, det er min jobb. Og så skal du få en moralsk bit i det som da, hva betyr ditt valg for alle andre, det skal vi

bidra med å hjelpe deg å få et apparat å håndtere også blir det sånn at dine valg og alt det. Jeg er jo ikke moralpolitiet, men du skal ha fagkunnskap til å velge. Det er tenkt og det er en utdanning, og dette er en utdanningsinstitusjon, og da er det vår jobb. Så håper jeg at vi får hjelp av hjemmene, for det er litt sånn, å pisse godt i motvind ass, når du er her og så kommer du hjem og så får du isoporkrus».

Ved å se på utsagnet over vil man kunne tolke informantens ønske om at man ikke kan «kreve» noe av elevene, men informanten ønsker at elevene skal lære seg at de bør tenke kritisk som kan bidra til at elevene tar «riktige valg», med andre ord, bærekraftige valg. Informanten påpeker, i likhet med Sinnes og Straume (2017), at opplæringen bør understøttes det som skjer i praksis når informanten sier: «(...) for det er litt sånn, å pisse godt i motvind ass, når du er her og så kommer du hjem og så får du isoporkrus». Informanten påpeker videre at det ikke er informantens oppgave å si hva som er riktig og galt, men å gi de den kunnskapen elevene bør ha for at elevene skal ta selvstendige valg. Informanten trekker frem et viktig tema når det kommer til utdanning for bærekraftig utvikling, der informanten sier at «(...) jeg er jo ikke moralpolitiet, men du skal ha fagkunnskap til å velge». Ettersom fagkunnskap kommer frem som et viktig element i utdanningen for bærekraftig utvikling er det derfor interessant å se videre på hvordan lærerne tilegner seg denne fagkunnskapen, som både er og oppleves viktig i undervisningen om temaet.

### 5.1.3 Ønske om kompetanseheving

Når det gjelder fagkunnskapen til våre informanter, innenfor temaet bærekraftig utvikling, valgte vi i intervjuene å prøve og finne ut litt mer om hva samfunnsfaglærerne tenker er viktig i forhold til undervisningsrollen. På bakgrunn av dette spurte vi lærerne hva de mener har gjort dem trygge med tanke på faglig kompetanse i undervisningssituasjoner, hvordan de tilegner seg denne kompetansen, samt hvilke ønsker de har for å eventuelt få en bedre fagkunnskap.

Inntrykket vårt var at samtlige lærere ser på det å skulle holde seg faglig oppdatert som en selvfølge, læreryrket følger den dynamiske utviklingen i samfunnet og man blir dermed aldri ferdig «utlært», det er en del av praktiseringen i lærerprofesjonen. Funnene viser, som nevnt i forrige kapittel, variasjoner når det gjelder kompetansen samfunnsfaglærerne i utgangspunktet har. Samtidig gir samtlige lærere uttrykk for et ønske om kompetanseheving i ulik grad, basert på ulike behov. Det første vi ønsker å trekke frem er det informant A sier litt om, nemlig det man kan tenke seg er noe av det mest grunnleggende behovet man har som fagperson i rollen som lærer:

A: «Det verste jeg vet er å ikke være flink, å gå inn i et klasserom og ikke være en trygg fagperson, da vet jeg noe om undervisningen min, da blir den dårlig. (...) elevene spør jo om det underligste, og så er man jo ikke oppslagsverk, men man må hvertfall ha en faglig tyngde når man står der, og gjerne en flersidig faglig tyngde (...).»

Her sier informanten rett ut at dersom det er fravær av fagkunnskap, vil undervisningen bli dårlig. Sinnes og Straume (2017) støtter opp om dette ved å si at den fagkunnskapen læreren har med seg inn i klasserommet vil kunne være avgjørende for hvordan undervisningen utarter seg. Med andre ord vil det, som informant A sier, kunne føre til en dårlig undervisning for elevene dersom man blir avkledd som lærer ved å ikke være en trygg fagperson, eller i det minste ha en faglig tyngde i bunn. Informant B sier litt om det samme når vi spør om kompetansen innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling er tilstrekkelig, hvor det kommer frem:

B: «Nei jeg skulle nok hatt litt mer, jeg føler nok hvertfall noen ganger på noen deler av emnet at jeg er litt på overflatekompetanse, men, (...) jeg må jo sette meg inn i det jeg skal på en måte, det vi skal jobbe med, med elevene. Men der må man jo gjøre noen valg da, og da gjør man nok litt selektive valg i forhold til hva man føler seg trygg på. Og som sagt må man lene seg på andre fagpersoner rundt seg for å, for å få til bredde her.»

Informant B trekker her frem at manglende fagkunnskap, eller delvis overflatekunnskap, kan føre til at det er behov for bistand fra fagpersoner, og tar derfor selektive valg basert på egen kunnskap og kompetanse i undervisningen. Det informant B sier her kan kobles til det Sinnes og Straume (2017) peker på når det gjelder fraværet av noe å lene seg på, og at mangelen på kompetanse har betydning for hvordan utdanningen for bærekraftig utvikling blir prioritert, og blir da gjerne ofte læreravhengig. Her vil det nok i utgangspunktet være snakk om å tilegne seg, samt ta i bruk kunnskap og kompetanse mellom kolleger innad i en skoleinstitusjon. Mens informant E trekker det litt lengre ved å ytre et ønske om å utveksle kompetanse på tvers av skoleinstitusjoner, i tillegg til kursing og forelesing om temaet:

E: «(...) 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. Ehh, og det er klart nå har vi jo hatt Korona tider og så videre, men, men det synes jeg hadde vært utrolig bra hvis en kunne fått, og hvis det hadde vært mer tid til at lærere fra forskjellige skoler kunne sittet og snakket litt om hvordan, altså



utlevere litt ideer om hvordan en kunne ha jobbet med det. Det synes jeg hadde vært fint».

Informant E sitt ønske om hjelp til kompetanseheving av eksterne institusjoner og aktører er noe Rieckman (2018) påpeker er viktig i utdanningen for bærekraftig utvikling, ikke bare for å gi nytt innhold til opplæringen, men også utvikle skolen som en læringsarena for bærekraftig utvikling. Involvering av eksterne institusjoner sier Rieckman (2018) er viktig for å oppnå ønsket mål i utdanningen, da den formelle utdanningen ikke i stor nok grad fokuserer på de nøkkelkompetanser som anses som viktige for bærekraftig utvikling. Figur 1, “Nøkkelkompetanser for utdanning for bærekraftig utvikling”, kan gi en god indikasjon på hvorfor ekstern ferdighets- og kompetanseheving kan være et godt hjelpemiddel. Som Rieckman (2018) trekker frem vil samspillet mellom kunnskap og ferdigheter, verdier og motivasjonsdrivere, og muligheter kunne bidra til bærekraftig utvikling. Ut fra hva informant E sier, kan vi tolke det som at det ligger et ønske om å få en utvikling av kunnskap og kompetanse, og informanten kan ha motivasjon og bli en pådriver for å skaffe ekstern hjelp. Men det er klart at informanten vil mest sannsynlig være avhengig av kollektiv motivasjon og ønske om utvikling for å få ekstern hjelp, for som Rieckman (2018) sier, vår personlige atferd påvirker samspillet mellom disse dimensjonene.

Rieckman (2018) sier som nevnt tidligere også litt om at utdanningen for bærekraftig utvikling ikke bare handler om undervisningen hos barn og unge, det handler også om at det bør inn i skoler og universiteter, slik at de selv er læringsarenaer for bærekraftig utvikling. Informant D peker på at lærerutdanningen i all hovedsak ikke har vært informantens læringsarena for bærekraftig utvikling, slik den ifølge Rieckman (2018) burde:

D: «(...) nå har jeg tatt en del samfunnsfag før lærerutdanninga, så det kan jo hjelpe litt. Men jeg ser jo at det her er utrolig krevende hvis man kun, (...) vi lærte jo ikke noe om bærekraftig utvikling på samfunnsfaget på den gamle lærerutdanningen, (...) Det er veldig mye å sette seg inn i, ehm, men jeg har jo det studiet fra før, utviklingsstudiet, og det handler mye om dette. Hvordan verden har utviklet seg, og dette med u-land, med mattilgang, altså mye av det som spesielt ligger i bærekraftig utvikling, det har jo jeg studier på, så for min del så er jeg heldig (...) jeg ser at det er utfordrende og spesielt for de som ikke har undervist, vi har jo noen her som har undervist i samfunnsfag i år, som ikke har gjort det på noen år. Kjempevanskelig for de, og så har vi kastet alle bøker. (...) Men jeg ser jo de som har vært litt lærebokstyrt og de som på en måte kanskje ikke er

kjempestrygge i faget, si du har bare 30 studiepoeng eller du har 15 eller du har, altså som den gamle lærerutdanning der du bare har 15 eller 10 studiepoeng i ett fag, (...) for de er dette krevende, kjempekrevende. Det blir jo mye, vi må bli flinkere til å dele da».

Informant D gir uttrykk for at kunnskapen og kompetansen samfunnsfagslærere har fra før av kan føre til at bærekraftig utvikling som tema blir utfordrende og krevende å undervise i. Selv sier informanten at egen kunnskap og kompetanse kjennes å være tilstrekkelig, men at det er på bakgrunn av eget initiativ før utdanningsløpet i lærerutdanningen hvor informanten tilegnet seg ytterligere kunnskap og kompetanse gjennom andre studier innenfor samfunnsfag. Ser man på informantens eget initiativ til økt kompetanse i utdanningen, kontra de resterende lærerne med erfaring og kompetanse kun fra lærerutdanningen, ser vi klare tegn på det Rieckman (2018) sier om at utdanningsinstitusjonene som læringsarena for bærekraftig utvikling ikke er tilstrekkelig. Her kan fraværet av de tidligere nevnte nøkkelkompetansene til Rieckman (2018) være en årsak til manglende kunnskap og kompetanse. Som informanten poengterer, basert på både trygghet i faget utfra egne studiepoeng fra utdanningen og bruk av læreverk i undervisningen, peker informanten på at enkelte lærere med bakgrunn fra den generelle lærerutdanningen ikke nødvendigvis har en tilstrekkelig kompetanse, som igjen kan føre til mindre trygghet i utdanningen for bærekraftig utvikling. I tillegg vil lærere som baserer undervisningen for mye på lærebøkene, ifølge Sinnes og Straume (2017), føre til at bærekraftig utvikling blir nedprioritert og svært læreravhengig. For å klare å inkludere dimensjonene til modellen til Rieckman (2018), forklarer han at kunnskapskompetansen samfunnsfagslærerne har, både faglig og didaktisk, kan være en utfordring som igjen påvirker utdanningen for bærekraftig utvikling.

En siste faktor vi ønsker å trekke frem i forhold til lærernes ønske om kompetanseheving, som påvirker utdanningen for bærekraftig utvikling, er ledelsen for institusjonen. Når vi gjennomførte intervjuene ønsket vi å finne ut litt om hvordan ledelsen på de ulike skolene forholdt seg til temaet, og hvilke opplevelser våre informanter hadde i forhold til ledelsen når det gjelder utdanningen for bærekraftig utvikling. Her fikk vi litt ulik respons der noen følte på støtte fra ledelsen, mens andre kjente på ulike begrensninger:

B: «Jeg tror det er litt opp til oss hva vi, vi står litt i det nå at vi kanskje må være litt tydelige på hva vi trenger, hvis vi trenger å få tid til å planlegge et tema, en temaperiode, så tror jeg vi får det, vi må bare være litt konkrete i bestillinga. Men sånn generelt så har

vi liten tid, vi har en mandagstid og onsdagstid, og det er veldig mye som (...) trøkket inn i den tida».

E: «(...) det er jo veldig mye begrensninger (...) en kunne jo leid inn foredragsholdere (...) men det er litt det der med økonomi og ressurser».

Leser vi disse utdragene fra informantene ser vi at det er litt varierte erfaringer når det gjelder støtte fra ledelsens side. Informant B trekker frem en viktig faktor i en travel hverdag som lærer, nemlig tid. Det kommer frem at det er mye som skal «trøkket inn i den tida», men dersom lærerne ønsker det, vil ledelsen disponere tid så lenge lærerne vet hva som er viktig og relevant bruk av tiden. Ifølge Straume (2016) vil tidsbruk til planlegging og gjennomføring være viktig for å oppnå de generelle målene for utdanningen for bærekraftig utvikling, lærere vil dermed være avhengig av støtte fra ledelsen for å kunne få tid til både planleggingen og gjennomføringen av utdanningen. Det samme kan man tenke ut fra informant E sitt utsagn når det gjelder økonomi og ressurser, dette er også et moment hvor lærerne er avhengige av støtte fra ledelsens side ettersom det er der de økonomiske avgjørelsene i institusjonen blir tatt. De praktiske, strukturelle og finansielle utfordringene som er nevnt her, i tillegg til ønsket om kompetanseheving, er ifølge Aaslid et al. (2019) nødvendig å tilrettelegge for, samt kontinuerlig støtte gjennom blant annet et godt utarbeidet undervisningsmaterieell, mulighet til bruk av ulike læringsarenaer og variert arbeids- og undervisningsformer.

## 5.2 Didaktikk – utdanning for bærekraftig utvikling

I dette kapittelet vil vi se nærmere på selve didaktikken til samfunnsfaglærerne innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling, altså hvordan våre informanter planlegger og gjennomfører undervisningen. For å komme frem til hvordan undervisningen praktiseres vil vi her drøfte det i lys av vårt andre underspørsmål:

*«Hvordan praktiserer samfunnsfaglærere utdanning for bærekraftig utvikling didaktisk?»*

### 5.2.1 Planlegging og gjennomføring av undervisningen

Når vi nå beveger oss inn mot våre informanters planlegging og gjennomføring av deres utdanning for bærekraftig utvikling, vil vi starte med å se nærmere på hvordan de planlegger og underviser tverrfaglig. Ettersom Fagfornyelsen er relativ ny, og vi i tillegg befinner oss midt i

verdenspandemien Korona, viser empirien at respondentene muligens ikke har fått jobbet nok og innarbeidet ønskelig gode rutiner. Men likevel ser vi variasjoner i planleggingen og gjennomførelsen hos de ulike informantene, og noe av det vi fant spennende her i intervjuene var at alle hadde «tjuvstartet» med utarbeidelsen av Fornyelsen før den trådte i kraft og Korona inntraff.

I intervjuene vi gjennomførte kom det frem at flere av lærerne planla undervisningen til å skulle inngå i flere fag, der noen hadde en transfaglig tilnærming til temaet, mens andre hadde en flerfaglig tilnærming. Vi fikk i noen av samtalene et inntrykk av at ikke alle var helt trygge på hva det i praksis vil si å jobbe tverrfaglig, men at det var et gjennomgående ønske om å jobbe med temaet på tvers av fag. Intervjuene viste også at samfunnsfagslærerne tolket temaet i læreplanen ulikt ved eksempelvis at noen så på gjennomføring av et prosjekt som godt nok, mens andre mente det ikke var tilstrekkelig, eller at temaet skal være gjennomgående i hele utdanningsløpet. Vi så også ulik praktisering av samarbeidssatsningen i de ulike intervjuene der noen av informantene beskriver et godt samarbeid innad på trinnet, mens den ene informanten viste fysiske planer i fargekoder hvordan de har lagt opp en felles plan med tema for hele ungdomstrinnet. Vi vil nå presentere noen av funnene av planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, og vi vil starte med å presentere hva informant B svarte når vi snakket om hvordan de planla utfra den nye læreplanen:

B: «Vi jobba en del i starten faktisk, med de tre tverrfaglige temaene, og hva det på en måte kunne innebære i fag, og generelt i undervisninga. Så har vi ikke, nå er det er en stund siden vi har dykket inn i akkurat det, men det gjennomsyrrer jo mye av planene hvis man ser på de på de ulike trinnene, for bærekraft går jo igjen ikke sant, det er så sentralt i alle fag, til og med i norsk kan man liksom trekke det inn (...). I tillegg så har det jo vært sentralt i mange år. Men det er liksom, nå er det veldig ehh nedfelt, det går igjen. ehh ja». (...) Det som vi har sett er kanskje at vi falt litt av den veldig tverrfaglige, for egentlig så går det jo inn i, vi fant jo egentlig ut at alle fag kan være med på dette, men så har på en måte flere og flere fag duttet litt av, og så har naturfag tatt litt sin egen retning, og så jobber jeg i mine to samfunnsfag og krl tverrfaglig da, med noen av de andre på trinnet som også har de to fagene, vi har på en måte en felles plan».

Informanten sier her er at de har jobbet mye med de tverrfaglige temaene, og prøvd å finne ut hva det faktisk innebærer og hvordan det kan gjennomføres i undervisningen. Tverrfaglig arbeid med temaet bærekraftig utvikling er slik Kvamme og Sæther (2019) poengterer svært viktig i

utdanningen. Det av den enkle årsak at det står i styringsdokumentet, men kanskje mest fordi at dersom man skal forstå rekkevidden og dybden av temaet, må det inkluderes i flere fag. Det er som informanten uttrykker et tema som kan trekkes inn i de fleste fagdisipliner, men at det likevel er noen fag som tar hovedansvaret for undervisningen om temaet, særlig naturfag. Dette viser, som tidligere nevnt, at informant B da kan lene seg litt på andre fagpersoner. Sinnes og Straume (2017) trekker frem ansvarsfraskrivelse og noen å lene seg på som en utfordring innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling, de mener det må være en helhetlig satsning fra alle lærerne for å oppnå en god utdanning for bærekraftig utvikling. Et annet aspekt innenfor den helhetlige satsningen er det informant A sier når det gjelder omfang og tidsbruk for temaet:

A: «det blir litt nødvendig av seg selv fordi at fagene, altså vi har en eksamen som står og lyser i andre enden og vi må nå det, også må vi nå kompetansemålene, og så er det overbyggende at vi vel tildelt har forstått at det skal gjennomsyre alt vi gjør, ikke bare, altså vi kan ikke si at.. altså jeg hadde studenter nå og så har de hatt to uker bærekraft og da kan jeg egentlig gjøre sånn check, ferdig med det. Men da tenker jeg du har misforstått hva kunnskapsløftet skal være, det skal gjennomsyre alt vi gjør i samfunnsfag, alt vi gjør i naturfag, det skal være med i matten, altså du skal se det ikke bare i to uker, men hele tiden. (...) altså bærekraft er ikke gjort på en uke».

Det informanten A sier kan ses i sammenheng med det Sinnes og Straume (2017) påpeker, det holder ikke å rette søkelys på temaet i en liten periode. Her kan man anta at informanten viser en bevissthet om at det ikke er tilstrekkelig å «krysse av temaet på listen» ved at studentene gjennomførte temaet på to uker, det skal gjennomsyres i alle fag, og det skal ifølge kunnskapsløftet gjennomsyre og være en del av alt som blir gjort. En slik tankegang er det Sinnes og Straume (2017) mener bør etterstrebes av lærere for å oppnå den helhetlige satsningen innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling. I motsetning til informant A ser vi at informant F har en forståelse som Sinnes og Straume (2017) påpeker kan være utfordrende innenfor utdanningen for bærekraftig utvikling, der informanten ser på temaet som et trøste og bære tema som tas med på slutten av året:

F: «Ehhm, vi hadde et undervisningsopplegg på slutten av året i fjor, eehm..., som gikk på bærekraft og så var det litt slik, ja vi tar det litt på slutten, men det er på en måte noe som går igjen hvert år.»

I tillegg gir informanten uttrykk for at dette er noe gjennomgående hvert år. Informant F kan dermed muligens ikke i like stor grad innfri den helhetlige satsningen utdanning for bærekraftig utvikling i utgangspunktet burde ha. Ser vi på hva informant E sier når det gjelder planleggingen og gjennomføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig, kan man av utsagnet tolke at det forekommer både et søkelys på at temaet skal være tverrfaglig, i tillegg til at det skal være en gjenganger hele året. Samtidig gir informanten uttrykk for at det er vanskelig å implementere temaet i alle fag:

E: «Emm..., ja det har vi faktisk hatt litt fokus på, og nå på planleggingsdagen såå..., i august så skulle vi sette av tid til å ha et tverrfaglig prosjekt. (...) som har både KRLE, naturfag og samfunnsfag har..., har vært på en måte hovedfagene, og så har norskfaget og engelskfaget vært litt sånn støttefag hvor vi på en måte har lest tekster. (...) så skulle naturfaget liksom ha sin vinkling på det, samfunnsfaget har sin vinkling på det, og så stod vi litt fritt til å vinkle det ut fra hvilket fag vi hadde da. (...) Kanskje matte er litt sånn fag som ehh., ofte blir litt utenfor ehh., dessverre. Og kanskje og kroppsøving, ja. (...) Og så har vi prøvd å tenke her at, eller vi på våres trinn da, at disse tverrfaglige emnene skal ikke bare bli noen prosjekter, (...) de skal på en måte gå igjen i undervisningen som gjennom hele året. (...)».

Hvis vi tar utgangspunkt i utsagnet kan det tolkes som at informant E prøver å implementere bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, men at det kan se mer ut som det Kvamme og Sæther (2019) kaller et flerfaglig fokus. Ved å se på hva informanten sier om at naturfag og samfunnsfag har hver sin vinkling, og at noen fag blir holdt utenfor, da særlig matte og kroppsøving, kan det peke mer i retningen flerfaglighet enn transfaglighet. Dersom fokuset for undervisningen hadde vært basert på felles rammeverk og mål, der man kombinerer deler av faginnholdet man ellers ville håndtert i fagene hver for seg, kunne man i større grad oppnådd transfaglighet. For å oppnå tverrfaglighet, som styringsdokumentet Fagfornyelsen krever, er det ifølge Kvamme og Sæther (2019) viktig å samarbeide om temaet på tvers av timeplanen slik at de faglige disiplinene krysses. Hvordan et slikt samarbeid kan gjennomføres sier informant D noe om:

D: «(...) Ehh, men samtidig så prøver vi jo å samarbeide på tvers av trinn, at vi jobber ungdomsskolen sammen, (...) Det er utfordrende, for vi blir jo mange som skal samarbeide og som skal ha en mening. Så vi prøver å koke det ned til trinn, men vi har jo en trinnleder på ungdomstrinnet da, (...) å sette opp en plan som tilsier: okei, bærekraftig utvikling, i åttende betyr det det, i niende betyr det det og i tiende betyr det det. At liksom ikke vi, ehh, at det er avhengig av hvem, hvilke lærere som er inne hvert år. At det er en

progresjon i det som vi på en måte har bestemt felles da. (...) sånn at ikke jeg sitter og finner opp kruttet, og så sitter det en på to pulter bortenfor og gjør det samme.»

Intervjuer: «Det er litt sånn, hvis en går ut i mammaperm så kan nestemann komme inn og fortsette?»

D: «Ja. Det er jo litt av tanken. Så jeg håper jo at vi kan, at vi får til det. Men det krever jo også at alle er tro til det som blir sagt, og det er ganske utfordrende forsåvidt.»

Her viser informant D at skolen ønsker å oppnå et felles mål i utdanningen for bærekraftig utvikling. Det kommer her frem at det er krevende, men at de samarbeider om å lage en felles plan for hele ungdomsskolen slik at alle lærere til enhver tid vet hvor i løpet utdanningen er, og dermed enklere kan tilrettelegge opplæringen deretter. Et slikt samarbeid på tvers av fag kan føre til at lærerne ikke legger ansvaret for undervisningen om bærekraftig utvikling på andre fagpersoner som er mer kompetente enn de selv, som igjen også kan føre til, slik Sinnes og Straume (2017) påpeker, at temaet i mindre grad blir nedprioritert og læreravhengig. Men det er klart at, som både informant D og Aaslid et al. (2019) sier, for å oppnå et ønsket resultat i forhold til det Fagfornyelsen sier, er det viktig at alle lærere står sammen og samarbeider godt i den helhetlige satsingen i utdanningen for bærekraftig utvikling. Videre kan det være interessant å se litt nærmere på hvordan samfunnsfaglærere gjennomfører selve undervisningen for bærekraftig utvikling:

A: «(...) der starter vi med elevene, hva er det, også det de har svart som jeg da har brukt som utgangspunkt for min forståelse (...) der vil elevene jobbe. Og da har vi tatt det som utgangspunkt, og om det da kanskje er min forståelse av bærekraftig utvikling når jeg går hjem, så er ikke det så farlig på jobb, da vi knytter opptaks målene inn mot eleven, det elevene ser for seg som BU og det er der vi jobber. (...) så lenge vi klarer å koble kompetansemålene inn mot noe som trigger de, gjort det dagsaktuelt for elevene. Så vi har valgt å legge bort hvem jeg er og hva jeg tenker, og heller tatt elevens utgangspunkt. (...) vi finner engasjement i elevene når det er litt lokalt, vi mister de når det blir veldig globalt. (...) altså de får noen meninger. For på verdensbasis blir det veldig sånn, nei, dårlige og litt bastant, og litt naivt».

Det informant A her sier om å gjøre undervisningen relevant for elevene, at det er noe de kan relatere seg til ved at det ikke blir for abstrakt, er gjennomgående hos de fleste informantene. I tillegg trekker informanten frem at egen forståelse blir lagt til side til fordel for elevenes kunnskap og forståelse, og at undervisningen tar utgangspunkt deretter. Ved å ta utgangspunkt i



elevens erfaringer og tidligere forståelse kan det ifølge Lotz-Sisitka et al. (2015) føre til en transformativ læring der det, som Brekke & Eide (2019) poengterer, vil kunne bidra til omstilling hos elevene. I tillegg kan det ifølge Jickling og Wals (2008), føre til at man følger prinsippene for god utdanning, der overføringen av de settene av verdier og holdninger læreren har til elevene kan bli svekket. Med andre ord kan en slik gjennomføring av undervisningen føre til at man i større grad utdanner elevene til å tenke selvstendig, opparbeide seg egne meninger og ta bærekraftige beslutninger deretter. En slik praktisering av utdanningen for bærekraftig utvikling kan, ifølge Sinnes (2015) og Jickling og Wals (2008), øke elevenes kritiske tenkning, problemløsnings- og handlingskompetanse samt praktiske ferdigheter og samtidig redusere sjansen for indoktrinert og lærerstyrt undervisning.

### 5.2.2 Utfordringer og muligheter i utdanningen for bærekraftig utvikling

Den nevnte praktiseringen av utdanningen for bærekraftig utvikling kan på mange måter gi både muligheter og utfordringer for lærere. Vi opplevde i intervjuene at informantene våre synes at temaet bærekraftig utvikling er stort og omfattende, og av den grunn blir temaet litt abstrakt og utfordrende å ta tak i og gjøre konkret for elevene. Vi fikk en følelse av at lærerne syntes det kunne være vanskelig å velge ut hva undervisningen skal baseres på ettersom det er et hav av muligheter å ta av. Dette kan muligens virke litt motstridende, men samtalene viste at temaet har så mange muligheter at det kan bli en utfordring i seg selv. Et aspekt vi fant gjennomgående i intervjuene var at lærerne hadde et ønske om at elevene til syvende og sist skulle bli og leve bærekraftig, men at rammefaktorene ofte kan legge begrensninger for ønsket måloppnåelse. Det vi finner interessant i samtalene er at flere av disse informantene likevel ser på disse utfordringene som muligheter i lærerprofesjonen, og at de er kreative og fremtidsrettet i utdanningen for bærekraftig utvikling. En av mulighetene vi fant hos informant A vi ønsker å starte med å trekke frem er:

A: «Det er jo viktig det at vi har ikke bare, det er elevene som har ønsket seg en ting, så passer vi jo på at vi også viser frem flere forståelser av det samme, fordi de skal jo kunne svare for seg og skulle kunne reflektere, og du får ikke reflektere hvis du har ett syn og et godt innarbeidet syn, og da blir det sånn, flat earth diskusjoner er poenngløst.»



Informant A gir her et inntrykk av at det er viktig å utdanne elevene på en måte der de selv utvikler egne tanker og holdninger om temaet slik at det kan oppstå en diskusjon basert på elevenes ulike syn og verdier. Denne motbevegelsen kan, ifølge Adams (2008), føre til at politiske debatter vil kunne oppstå, noe som er sentralt for å oppnå en bærekraftig utvikling. Ved å legge opp undervisningen, slik informant A her beskriver, kan det føre til en mindre autoritær undervisningsform kombinert med en lukket og styrt målsetting, dersom vi ser på Jickling og Wals (2008) sin figur «Ideer til gjennomføring av utdanningen for bærekraftig utvikling for lærere». I denne sammenheng vil det si at informant A mest sannsynlig i mindre grad vil overføre egne verdier og holdninger for temaet. I tillegg er undervisningen rettet mot en mer åpen og deltakende undervisningsform som kan, ifølge Jickling og Wals (2008), bidra til å utdanne elevene til å bli aktive og deltakende med egne holdninger og tanker innenfor temaet. For å oppnå en god utdanning for bærekraftig utvikling, presiserer Jickling og Wals (2018), at lærerne bør ha en kombinasjon av dimensjonene fra figuren i undervisningen, noe vi tolker at informant A viser kan være utfordrende i praksis:

A: «Vi har jo et sånt grønt flagg vi heiser en gang imellom, men det er ikke alltid det er tid til, altså det er jo strenge retningslinjer i kommunen, og det er veldig tydelig hva vi skal og hva vi ikke skal, og så er det jo ikke noe voldsom bevissthet om vi er bærekraftige sånn sett som institusjon, annet enn at vi heiser opp flagget vårt, og har litt sånn aksjoner og rydder litt søppel og litt sånt, men det er jo ikke, det ække en sånn tanke som bor i oss, for det burde jo, altså den søppelryddinga vi har en uke hver hele tiden, det burde jo vært unødvendig, vi vet jo alle at du ikke skal putte fra deg plast der du så på fotballkamp, alle vet jo at den skal puttes i søpla, men vi gjør det jo ikke. ehh, men det er på en måte der nivået ligger for oss. (...) Kanskje der vi er svakest (...) vi har kommet til noen ting vi har tenkt å få gjort og sånt, og det er det å få gjort det, så er vi nok litt fattige.»

Informant A er som sagt her inne på at det er utfordrende å få til en kombinasjon av de ulike dimensjonene til Jickling og Wals (2008), basert på blant annet rammefaktorer som tid og begrensninger for deltakelse og handlingskompetanse. En slik praktisering av utdanning for bærekraftig utvikling kan føre til at elevene ikke får overført det de lærer på skolen til praksis, noe Sinnes (2015) mener kan gi et falskt inntrykk av deltakelse for elevene. Det blir da, som informanten sier, de rydder søppel hver uke ettersom det er mangel på «en sånn tanke som bor i oss», der de vet at det ikke bør være nødvendig ettersom man er innforstått med at man skal rydde søppel etter seg. Med andre ord vil elevene i dette tilfellet muligens ikke utvikle god

handlingskompetanse ettersom man handler utfra egne holdninger, som i dette tilfellet kan tolkes å ikke være helt utviklet i en bærekraftig retning. Slikt sett vil det kunne være gunstig å legge opp undervisningen i den retningen Læssøe (2010) mener at lærerne i skolen bør fokusere, nemlig mot en handlingsorientert kompetanse som bidrar til at elevene selv deltar aktivt i noe som angår dem. En mulighet for å rette undervisningen mot denne handlingsorienterte retningen kan være å ta i bruk nærmiljøet, noe vi pratet en del med informantene våre om i intervjuene:

D: «Kan godt hende vi har noen muligheter ehh.. men vi har nok ikke vært kjempegode på å bruke nærmiljøet. Vi prøvde å ha fokus på det en periode, å bruke nærmiljøet mye, men akkurat inn i bærekraftig utvikling har vi nok ikke gjort det. Vi har vært noe på besøk, sånn typisk sånn på Støleheia med søpla og eventuelt nede på, (...) returkraft, (...) det er jo en fin ting å gjøre også inn mot bærekraft, å se på hva som skjer med søpla og sånt. Og det er jo nærme, så det er en mulighet. Men jeg føler ofte at det blir veldig begrensa av at når vi skal ting, og skal avgårde så må vi ofte ha buss, fordi at vi er såpass langt utafør alt. Som gjør at det har vi ikke råd til, det får du ikke penger til, så man ender opp med å ikke dra, eller ikke gjøre. ehh ja, jeg føler vi ofte blir begrenset av det.»

Dersom vi ser på informant D sitt utsagn her fra perspektivet til Karen O`Briens (2018) transformasjonsteori kan man tolke at informantens ønske om å bruke nærmiljøet, altså den praktiske og utøvende sfæren, er til stede. Det kommer tydelig frem at informanten ser på nærmiljøet som en mulighet i undervisningen, men at den politiske sfæren, i dette tilfellet økonomi og ressurser, legger begrensninger for utøvelsen, som igjen kan påvirker hvordan selve praksisen utføres. Når informanten sier at «(...) vi har nok ikke vært kjempegode på å bruke nærmiljøet. (...) det er jo en fin ting å gjøre også inn mot bærekraft (...)», så viser informantens personlige sfære at det kan være et ønske om å legge opp til en omstillings- og transformasjonspedagogikk. Men ettersom den politiske sfæren i dette tilfellet muligens ikke støtter opp om informantens personlige sfære, kan det føre til at den praktiske sfæren vil være fraværende. Man kan da ifølge O`Brien (2018) ikke oppnå den nødvendige samhandlingen mellom alle tre sfærene man er avhengig av for å oppnå den ønskede omstillingen mot en bærekraftig utvikling. Informant D trekker også frem flere utfordringer i praktiseringen av utdanning for bærekraftig utvikling, der den politiske sfæren til dels kan påvirke den personlige sfæren i en negativ retning:

D: «Jeg synes jo det er tidkrevende, og jeg synes det er vanskelig å vite hvordan jeg best kan få en god vurdering på det. For jeg har så lyst til å gjøre det praktisk, ikke sant, du har så lyst til å ut og bruke lokalmiljøet, og du har så lyst til å liksom ut og gjøre de

tingene som hadde vært veldig fint, men så har du ikke råd til buss, og så ender du jo opp med at man ofte, ikke alltid, men at man ofte blir, at det blir mer sånn klasseromsundervisning allikevel. Men man må hvertfall prøve og gjøre den god og interessant og at de virkelig kan få mye igjen for det da. Men det krever jo også mye av meg, fordi at ehh, vi har ikke noen bøker, vi har kastet alle bøker. Så elevene har ingen bøker, så jeg må jo på en måte finne på alt, ehm.. Så det blir jo, at det blir ekstremt tidkrevende, for jeg må sette meg så godt inn i det at jeg på en måte, jeg eier det. (...) Og da blir det tidkrevende. Men til gjengjeld blir det ofte et godt resultat da. Hvis man gidder å gjøre det, bruke tiden på det.»

Informant D sier i utsagnet at «jeg har lyst til å gjøre det praktisk», men at informanten ofte ender opp med en klassisk klasseromsundervisning på grunn av blant annet økonomiske begrensninger. På den måten kan informanten her muligens ikke i tilstrekkelig grad tilrettelegge for handlingskompetanse og utvikling av erfaring og praktiske ferdigheter hos elevene slik Fagfornyelsen i stor grad vektlegger, ettersom den teoretiske tilnærmingen i bærekraftundervisningen ikke vil ifølge, Sinnes og Straume (2017), være nok for å fremme bærekraftig utvikling i praksis. I tillegg kan man si at informantens personlige sfære vil kunne avgjøre hvordan undervisningen, og kvaliteten på undervisningen utarter seg, så lenge det ikke blir tatt i bruk noen læreverk. Nå tolker vi denne informantens personlige sfære for å være gunstig i forhold til utdanningen for bærekraftig utvikling basert på, som tidligere nevnt, tilleggsutdanning. I tillegg viser informanten egen refleksjon der man som samfunnsfaglærer bør legge ned god innsats for å oppnå en god undervisning som kan gi et godt resultat. Som informanten selv sier: «Men til gjengjeld blir det ofte et godt resultat da. Hvis man gidder å gjøre det, bruke tiden på det.»

D: «Og det hjelper jo, for til slutt så opparbeider man seg jo en base. Og så har man mye å gå på. Ehh, selv om, det er jo endringer som gjøres basert på klasser, og basert på endringer som kommer eventuelt i noen læreplaner etterhvert, altså det vil jo komme noen revurderinger og noen sånne ting etterhvert, men det er veldig greit å ha et utgangspunkt. Så vi prøver å lage en god struktur på hvordan vi deler det også på skolen, sånn at ikke jeg sitter og finner opp kruttet, og så sitter det en på to pulter bortenfor og gjør det samme».

Videre her sier informant D litt om fordeler med denne investeringen i hvordan undervisningen praktiseres, man vil til slutt kunne opparbeide seg en base man har mulighet til å dele med andre kolleger. Som vi ser i utsagnet samarbeider informanten med kolleger for å opprette en god

delingsstruktur på skolen, slik at som informanten sier: «sånn at ikke jeg sitter og finner opp kruttet, og så sitter det en på to pulter bortenfor og gjør det samme». Denne delingsstrukturen og samarbeidskulturen kan, ifølge Sinnes og Straume (2017), kunne bidra til en helhetlig satsning for en utdanning for bærekraftig utvikling. Ved å ha en felles kultur for utdanningen for bærekraftig utvikling, kan man tenke seg at lærere ikke fraskriver seg ansvaret for utdanningen, men heller prioriterer temaet slik det er forventet i Fagfornyelsen. I forhold til denne helhetlige satsningen vil vi igjen trekke frem det tverrfaglige perspektivet, og se litt på hvordan samfunnsfaglærerne praktiserer utdanningen for bærekraftig utvikling fordelt på fagdisiplinene:

A: «Ja, der får matte være i fred i all hovedsak, vi bruker jo verktøy fra matten, men da blir matten et redskapsfag for oss. Og så er det naturfag, altså de heldige er de som har naturfag, samfunnsfag og krle. Jeg har naturfag og samfunnsfag så jeg går nok glipp av litt av den etiske dimensjonen, altså jeg stjeler i fra krle`en og tar med det i samfunnsfag, men det er jo naturfag og samfunnsfag som er veldig styrende i bærekraft. (...) men det er fint å få samla det slik at man får samlet tankene litt... ehh.. vi hvertfall gjør det flerfaglig, om ikke tverrfaglig».

Når vi ser på følgende utsagn til informant A kan man tolke det som at tanken om å prøve og inkludere flere fagdisipliner er god. Likevel tenker vi at ved å, som informanten sier, bruke matematikkfaget som et redskapsfag, kan det peke mer i en retning av flerfaglig arbeid enn transfaglig arbeid som begge går inn under tverrfaglighet. For å bedre kunne oppnå forståelse om det omfattende temaet bærekraftig utvikling, kan det som tidligere nevnt ifølge Kvamme og Sæther (2019) være mer hensiktsmessig å bygge bro på tvers av fagene, fremfor å jobbe isolert innenfor de ulike fagdisiplinene. For å se på en annen forståelse av tverrfaglighet til det som her kommer frem i utsagnet til informant A, vil vi trekke frem informant D som viser en mer transfaglig praktisering av utdanningen for bærekraftig utvikling:

D: «Men, men norsk, vi har jo satt opp dette som en stor del i disse temaene. Fordi at i norsk så er jeg opptatt av at de kan skrive, og jeg er opptatt av at de skal kunne, kunne muntlig. At de skal på en måte fremføre noe, at de skal kunne holde en tale, og kunne uttrykke seg muntlig da. Og, hva de skriver, det er jo det samme. Så om jeg skal, hvis de skal skrive en fagartikkel, eller om de skal skrive debattartikkel med sin mening om noe, så kan de jo like godt skrive om bruk og kast. (...) Fordi at så lenge vi øver på å skrive (...) jeg tenker det er helt naturlig i norsken, at den, den, der gjør vi det som er tema. Og så kan de få øvd på å skrive, (...) til syvende og sist kan du liksågodt skrive om, ja du kan si de skal skrive et leserinnlegg da (...) og det kan man fint skrive om dette her “bruk og kast” samfunnet, sin mening om det, kjempefint».

Her ser vi at informant D tar i bruk bærekraftig utvikling som et redskap som kan knyttes inn i flere fagdisipliner, i dette tilfellet norskfaget, hvor det i tillegg gir mulighet for at elevene jobber med å uttrykke seg både muntlig og skriftlig. Som informanten sier; «(...) om de skal skrive debattartikkel med sin mening om noe, så kan de jo like godt skrive om bruk og kast.» På denne måten vil ikke bærekraftig utvikling som tema gå på bekostning av fagets egenart, men heller bidra til å oppnå de kompetansemålene som tilhører faget, i tillegg til de grunnleggende ferdighetene.

### 5.2.3 Ønsket praktisering ved utdanningen for bærekraftig utvikling

Det siste vi vil analysere i dette kapittelet er hvilke ønsker de ulike samfunnsfagslærerne har når de praktiserer utdanningen for bærekraftig utvikling. Vi avsluttet alle intervjuene våre med å spørre informantene: «Hvis du kunne valgt helt selv, uten begrensninger innenfor rimelighetens grenser, hvordan hadde da du valgt å undervise om bærekraftig utvikling?». Her stoppet samtlige lærere opp og tenkte seg nøye om, før svarene kom med et drømmende smil. Noe av det vi fant interessant med svarene vi fikk her var at alle lærerne ga uttrykk for deres forståelse for bærekraftig utvikling, og utdanningen for bærekraftig utvikling, peker i en motsatt retning av hva man kan tenke de ga uttrykk for ved innledningen av deres forståelse. Utsagnene viser at samfunnsfagslærerne ikke peker særlig mot den grunne retningen i forståelsen, men de har mer enn en generell og heller en dypere forståelse ved at de reflekterer over at de ønsker å ut av skolen og ikke bare ha det teoretiske perspektivet, samt gjøre det virkelighetsnært og relevant for elevene. Svarene vi fikk var gjennomgående at lærerne hadde et ønske om å ut av skolen, og vi vil nå trekke frem noen av utsagnene for å vise hvilke tanker og ønsker de hadde:

B: «Det måtte jo være å gjøre mere, ut av klasserommet, holdt på å si å gjøre mere ehh.. Gjøre forskjell for eksempel i lokalsamfunnet, ta med elevene på å definere noen prosjekter som de kan se noen resultater av som kan måles, som ikke bare blir, det blir jo mye, det er jo litt sånn teoretisk tilnærming, det er jo det det blir. Ehhh, og liksom tenkte tilfeller, men det å kanskje få lov til å gjøre noe med skolens kildesorteringsopplegg, eller være en del av en bedrifts måte å tenke på.. altså ut av klasserommet.»

C: «Jeg ville vært så mye ute jeg kunne. (...) Og så kunne jeg godt tenke meg at man fikk muligheter til å komme seg litt rundt og, altså og så kikke på en måte, og så få noen innspill fra noen av de eksterne aktørene (...) det kunne vært veldig interessant og så vært

rundt forbi og se på en måte hvordan ulike bedrifter. Ikke sant, vi har jo bedriftsbesøk i norsk skole og sånt noe, okey jobber du med bærekraft besøk i en bedrift som har det i sin visjon ikke sant. (...) Og så tror jeg på den måten at elevene sitter igjen med mye mer enn og så bla opp i den boka, «nå skal vi prate om bærekraft» ja. Men det er mange som vil inn i skolen, men skolen vil også ut litt da. Det tror jeg er viktig, at ikke alt skjer i klasserommet (...) Inviter skolen ut.»

Både informant B og C sier her at de vil ut og bruke nærmiljøet som læringsarena i utdanningen for bærekraftig utvikling. Ved å se på nærmiljøet og lokalsamfunnet som ressurs i undervisningen kan man, som Aaslid et al. (2019) trekker frem, i større grad tilrettelegge for dimensjonen utdanning i bærekraftig utvikling. Det vil si at elevene ikke bare får relevant kunnskap om bærekraftig utvikling, men de får mulighet til å ta i bruk det de har til disposisjon i undervisningen, i dette tilfellet nærmiljøet og lokalsamfunnet. Informant B forklarer at det blir mye teoretisk tilnærming når temaet bærekraftig utvikling tas opp, og at det da hadde vært gunstig å bevege seg ut av klasserommet slik at elevene får erfaringer utenfor skolen. En slik tilrettelegging for at elevene får erfaring ved aktiv deltakelse kan føre til, som Aaslid et al. (2019) forklarer, en videreutvikling av handlingskompetansen, som er særlig sentral i Fagfornyelsen. Informant C deler samme ønske som informant B, altså en deltakende undervisningsform, og begrunner viktigheten av å bruke nærmiljøet; «og så tror jeg på den måten av elevene sitter igjen med mye mer enn og så bla opp i den boka, «nå skal vi prate om bærekraft» ja.» Det er på denne måten Sinnes og Straume (2017) mener opplæringen bør understøttes med konkrete handlinger i praksis, og at elevene da i større grad utvikler egne tanker og holdninger innenfor temaet, altså en helhetlig tilnærming mot en bærekraftig utvikling. Når vi ser på hvilke ønsker informant D har for en undervisning uten begrensninger, viser det en kanskje litt mer svevende tanke som nok vil være vanskeligere å realisere i praksis, dog en spennende tanke vi absolutt ser kan bidra til at elevene utvikler egne tanker og holdninger til bærekraftig utvikling:

D: «Hvis jeg kunne tatt de med overalt, rundt omkring, jeg vet ikke, sett litt verden, sett litt utenfor deres egen nese, sett litt hvordan fungerer ting ute i verden, hvordan ehh.. Noen er helt avhengig av jordbruket på en måte, for i det hele tatt å overleve, og på en måte bare fått de ut og se, og skjønne. (...) det å komme ut der og se det, og virkelig ta det innover seg, og se liksom, være, vi jobba hver uke på en gård hvor de på en måte var helt avhengig av den avlinga for å i det hele tatt få livet til å gå rundt og det å være en del av det, og å kunne liksom ut på marka og jobbe, men bare for å liksom ... Ja det, det blir noe

helt annet når du ser det i virkeligheten enn å se en film om det, eller høre om noen fortelle om det for det blir litt sånn “jaja”, vi bor liksom i ett I-land. Vi har jo så mye ordninger for alt og vi har ingenting å tenke på egentlig.»

Som tidligere nevnt i oppgaven har informant D tilegnet seg kunnskap innenfor samfunnsfaget utover selve lærerutdanningen, og kan derfor muligens ha et bredere syn og drømmer om hvordan elevene kunne ha tilegnet seg den nødvendige kunnskapen innenfor bærekraftig utvikling. Informanten ønsker å ta med seg elevene ut i verden, ikke bare bruke nærmiljøet, men se hvordan det de lærer om verden i klasserommet faktisk er i virkeligheten: «Noen er helt avhengig av jordbruket på en måte, for i det hele tatt å overleve, og på en måte bare fått de ut og se, og skjønne.». Dersom informanten faktisk hadde hatt muligheten til å gjennomføre en slik praktisering i utdanningen for bærekraftig utvikling, kunne det ført til, det Lotz-Sisitka et al. (2015) samt Brekke og Eide (2019) sier, at elevene får trent det å koble tidligere kunnskap med praktiske handlinger og dermed oppnå en holdningsendring gjennom en kognitiv transformasjon. Denne praktiseringen vil i tillegg støtte opp om Jickling og Wals (2008) sine prinsipper for god utdanning ved blant annet en deltakende undervisningsform for elevene, som igjen kan bidra til det Læssøe (2010) påpeker er viktig for å oppnå handlingskompetanse, nemlig å bygge bro mellom det elevene lærer i skolen og samfunnet utenfor. Ved å reise ut i verden, som informanten sier, se og kjenne på hvordan det er i virkeligheten, vil det kunne bidra til å gjøre det nært og relevant, samt gi elevene en form for eierskap til utdanningen for bærekraftig utvikling.

### 5.3 Oppsummering av analysen

På bakgrunn av drøftingen i analysekapittelet vil vi nå oppsummere og kort drøfte de gitte kategoriene kunnskap og kompetanse, i tillegg til didaktikk, for å kunne besvare oppgavens to underspørsmål:

*«Hvilken kunnskap og forståelse har samfunnsfagslærere om bærekraftig utvikling og utdanningen for bærekraftig utvikling?»*

Og:

*«Hvordan praktiserer samfunnsfagslærere utdanning for bærekraftig utvikling didaktisk?»*



Som tidligere nevnt i analysen er temaet bærekraftig utvikling noe våre informanter er kjent med, men det å sette ord på hva det faktisk innebærer viste seg å være noe krevende. Det kom tidlig frem i analysen at de fleste informantene hadde Brundtlands definisjon som utgangspunkt i sin forståelse av temaet, men videre i analysen viste det seg at forståelsen var av en dypere variant. Denne dypere forståelsen viste seg tydeligere da vi så nærmere på hva informantene fortalte om praktiseringen av bærekraftundervisningen, og at kunnskapen deres er med på å påvirke utdanningen for bærekraftig utvikling. Dette kan tenkes at samsvarer med den historiske utviklingen utdanningen for bærekraftig utvikling har hatt i Norge. Selve utdanningen for bærekraftig utvikling er ikke noe nytt, det har vært kjent som miljøpedagogikk helt tilbake til 1972. Funnene i denne oppgaven kan henge sammen med informantenes forståelse, samt manglende forståelse av begrepet. Det viste seg nemlig at informantene ikke forsto hva vi mente da vi presenterte begrepet *utdanning for bærekraftig utvikling*, altså UBU, men etter å ha redegjort for begrepet ga informantene uttrykk for at dette var noe de gjorde i praksis uten å reflektere over det. På denne måten samsvarer lærernes kunnskap og forståelse med praktiseringen av utdanningen i form av at undervisningen baseres på hver enkelt lærers verdisyn og tolkning av temaet. Dette kan føre til utfordringer for utdanningen for bærekraftig utvikling da lærernes forståelse og interesse for temaet kan gi ulik praktisering og undervisning for elevene. Med andre ord som Blewitt (2018) forklarer kan lærerne gi begrepet og temaet ulik verdi slik at begrepet ses som en verdidialog.

Likevel viser funnene i analysen en variasjon i kunnskap og forståelse, og at flertallet av lærerne ikke har den kunnskapen og kompetansen de selv ønsker å ha for å bli trygg og kompetent i undervisningssituasjonen innenfor temaet. Noen av informantene peker på at temaet bærekraftig utvikling ikke har blitt prioritert i lærerutdanningen, slik Rieckman (2018) sier det burde, noe vi også fant hos informant D som fikk sin trygghet innenfor temaet i sitt utviklingsstudium og ikke i selve lærerutdanningen. Dette kan underbygges ved de resterende informantenes manglende kunnskap og kompetanse, fra både gammel og nyere lærerutdanning, og derfor tolker vi det som mindre utviklet kompetanse innenfor temaet. Dette funnet kan bygge opp under det Sinnes & Eriksen (2015) peker på som utfordrende ved at utdanningen for bærekraftig utvikling har fått liten gjennomslagskraft i skolen, da det viser seg å måtte vike for andre utdanningsreformer. Denne lysten til utvikling av kompetanse i egen lærerprofesjon viser analysen at er en selvfølge hos informantene, men det viser seg også at det kan være utfordrende å oppnå på bakgrunn av



ulike begrensede rammefaktorer ved institusjonene. Ønsket om kompetanseheving viser seg å være gjennomgående hos informantene, men faktorer som tid, ressurser, støtte fra ledelsen og ekstern kursing viser seg å ikke være tilstrekkelig tilrettelagt og dermed en stor utfordring.

En annen utfordring vi fant i analysen var det tverrfaglige arbeidet med det nye overordnede målet bærekraftig utvikling i Fagfornyelsen. Funnene viser at alle informantene ønsker å jobbe tverrfaglig, og hadde i tillegg tjuvstartet arbeidet med planleggingen av undervisningen før Fagfornyelsen hadde tredd i kraft høsten 2020. Det viser seg i analysen at ikke alle informantene var helt trygge på hva det vil si å jobbe tverrfaglig med temaet, i tillegg pekte noen av informantene på at undervisningsfagene har rollen som redskap i undervisningen om bærekraftig utvikling. Et interessant funn i forhold til dette med redskap i undervisningen var at informanten med tilleggsutdanning fra utviklingsstudium praktiserte både temaet og undervisningsfagene som likestilte redskap på tvers for å oppnå ønsket mål på begge plan. Funnene viser også det Sinnes og Straume (2017) mener kan skje i forbindelse med utdanningen for bærekraftig utvikling, særlig det at enkelte lærere fraskriver seg ansvaret for bærekraftundervisningen. Funnene viser i tillegg at enkelte lærere opplever at ledelsen og kollegiet ikke tar det kollektive ansvaret for utdanningen for bærekraftig utvikling, og at temaet da faller mellom flere stoler. Det er som tidligere nevnt flere lærere som velger å gå sin egen retning, og styrer undervisningen på egenhånd uten felles mål og mening. Det viser seg også at noen tidvis lener seg på kolleger som har mer kunnskap innenfor temaet, og at temaet blir nedprioritert ved å få plass på slutten av året dersom det er tid. Den prioriteringen enkeltlæreren gjør kan gi både muligheter og utfordringer for læringsutbyttet til elevene, og det vil gi elevene ulike grunnlag for å handle og bli bærekraftige medborgere.

Både funnene om redskap og ansvaret for utdanningen for bærekraftig utvikling kan muligens henge sammen med kunnskapen de ulike lærerne har om temaet, og at kvaliteten på undervisningen dermed kan vise seg å bli læreravhengig. Utfordringen med at utdanningen for bærekraftig utvikling er læreravhengig kan være at kun den enkelte lærers syn blir vektlagt i undervisningen, og elevenes utbytte kan dermed påvirke i både positiv og negativ retning. Funnene viser også at informantene synes at temaet er stort og abstrakt, og dermed være utfordrende å planlegge og gjennomføre i praksis. Likevel viser alle informantene et ønske om å gjøre undervisningen relevant for elevene ved å blant annet ta bruk nærmiljøet og gi dem

handlingsmuligheter innenfor det som er nært for dem i deres liv. Analysen viser også at informantenes handlingsmuligheter i utdanningen for bærekraftig utvikling ofte blir begrenset av ulike rammefaktorer som tid, ressurser og tilegnelse av kunnskap. Og i forhold til tilegnelse av kunnskap viser funnene i analysen at samarbeid om utdanningen for bærekraftig utvikling innad i skoleinstitusjonene kan lette på arbeidsmengden ved undervisningspraksisen, og gi muligheter for en god utdanning. Som informant D viser kan en felles plan og kunnskapsbase, som er tilgjengelig for alle, føre til at lærerne blir trygge fagpersoner i undervisningen, men at det avhenger av at alle er tro til planen for å oppnå felles mål.

Med andre ord vil ikke en enkeltlærer kunne tilegne seg den nødvendige kunnskapen som kreves for å oppnå ønskede mål i Fagfornyelsen 2020, i tillegg til visjonen Kunnskapsdepartementet har for utdanningen for bærekraftig utvikling. Lærerne i denne undersøkelsen sier at skolene ikke har nok ressurser til å gi den ønskede og nødvendige kompetansehevingen. Her bør Kunnskapsdepartementet være ansvarlig for å blant annet tilrettelegge for ekstern kursing og økonomisk støtte som kan gi lærerne og skoleinstitusjonene den kompetansehevingen som trengs. Nye reformer som Fagfornyelsen 2020 stiller krav til kompetanseheving på ulike områder, som igjen krever ekstra innsats og ansvar hos enkeltlærere, uten å nødvendigvis gi lærerne og skoleinstitusjonene hjelp til gjennomføring. Det er slik Sinnes (2015) påpeker at kunnskapsutviklingen innenfor klima og bærekraft er i rask endring, noe som krever at lærerne holder seg faglig oppdatert til enhver tid. Evnen til å ta til seg denne kunnskapen blir også mer utfordrende med tanke på at lærebøker i skolen ofte er utdatert, samt at temaet er relativt stort og abstrakt, og dermed gjør det utfordrende å skape god, relevant og faglig oppdatert undervisningsmateriale. Det er klart at det vil kunne være utfordrende å kreve en felles praksis basert på Kunnskapsdepartementets krav, men det vil være hensiktsmessig av de ulike kommunene og skolelederne å avsette nødvendige ressurser på et overordnet nivå for å gi lærerne muligheten til å gjennomføre kravene i Fagfornyelsen 2020.

## **6.0 Konklusjon**

I denne oppgaven har målet vært å se nærmere på:

*«Hvordan henger utfordringer, muligheter og kunnskap om fagfornyelsens overordnede tema bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling sammen med samfunnsfagslæreres undervisningspraksis?»*

Hensikten har vært å finne ut av hvilke kunnskaper og erfaringer som har blitt lagt til grunn for samfunnsfagslærernes undervisningspraksis ved implementeringen av Fagfornyelsens (2020) nye overordnede og tverrfaglige tema bærekraftig utvikling. Dette har for oss vært viktig å belyse da vi selv som lærerstudenter ikke har opplevd at temaet bærekraftig utvikling har blitt prioritert i tilstrekkelig grad i den generelle lærerutdanningen. I tillegg mener vi at funnene fra oppgaven vil kunne bidra til å gi oss en fordel når vi selv skal utdanne fremtidige elever bærekraftig etter endt utdanning. Det er særlig tre hovedfunn i denne undersøkelsen vi anser som relevant for å besvare oppgavens problemstilling.

Vi har i denne oppgaven funnet ut at kunnskap om bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling kan gjøre lærere både trygge og utrygge som fagpersoner, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisningen. Funnene viser i denne undersøkelsen at lærere med mer kunnskap om temaet ser flere muligheter, og prioriterer temaet i større grad enn lærere med mindre kunnskap. Ifølge funnene er det blant annet fordi disse lærerne i større grad er tryggere fagpersoner, som igjen kan ha gode og trygge forutsetninger for kvaliteten for undervisningen og utdanningen. I motsetning til lærere med mindre kunnskap, som er det andre funnet vi ønsker å trekke frem, hvor funnene viser at de lærerne med mindre kunnskap ikke nødvendigvis vet helt hvordan de skal håndtere temaet, og hvordan konkret overføre det til praksis.

Som informant A poengterer, kan det å ikke være en trygg fagperson føre til negative konsekvenser for undervisningen og elevene, og man bør være en troverdig formidler i faget. Men her har vårt tredje funn, ulike rammefaktorer som tid og ressurser, også en stor påvirkning. Disse rammefaktorene viser seg i denne oppgaven å være en stor faktor for det neste funnet vi ønsker å trekke frem, som er ønsket om kompetanseheving. Samtlige samfunnsfagslærere i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de ønsker kompetanseheving innenfor temaet og utdyper at det ville kunne bidratt til en mulighet som gjør dem tryggere, og dermed bedre forutsetninger i

bærekraftundervisningen. Kompetanseheving viser seg likevel å være utfordrende da ulike rammefaktorer legger begrensninger for hver enkelt lærers profesjonsutvikling, og undervisningen om bærekraftig utvikling kan ikke bare være en enkelt lærers ansvar, men bør være et kollektivt bidrag.

For å svare på oppgavens problemsstilling viser funnene i oppgaven en sammenheng mellom kunnskap og undervisningspraksis innenfor temaet bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling. Men det er naturligvis ikke så enkelt i virkeligheten, lærerprofesjonen er mer avansert og sammensatt enn som så. Som nevnt er det ulike rammefaktorer som kan spille en rolle, og det kan selvsagt være flere rammefaktorer som ikke har blitt belyst i denne undersøkelsen som blant annet den pågående pandemien. Oppgaven viser at kommuner, skoleinstitusjoner og lærerutdanningen er blant noen av faktorene som kan skape utfordringer i lærernes arbeid med utdanningen for bærekraftig utvikling.

Vi har heller ingen holdepunkter som sier noe om hvordan kunnskapen henger sammen med undervisningspraksisen i andre deler av landet, ettersom samfunnsfagslærerne vi intervjuet representerer et relativt lokalt område. Det vil med andre ord si at det ikke er generaliserbart, men det viser noe om kvaliteten om seks læreres perspektiv, som igjen gir et kvalitativt bidrag til å forstå lærernes forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling og Fagfornyelsen. I tillegg kan ikke oppgaven si noe om kunnskapen og undervisningspraksisen til lærere med andre fagkombinasjoner, ettersom utvalget er basert på samfunnsfagslærere som jobber på ungdomstrinnet. I videre forskning innenfor dette studiet kunne det vært hensiktsmessig å gjennomføre kvantitative studier, altså større spørreundersøkelser med flere tilfeldig utvalgte lærere, som kunne bidratt til å gjøre studien og funnene mer generaliserbare. I tillegg kunne elevsentrert forskning som observasjonsstudier i klasseromsundervisningen, der utgangspunktet er elevenes opplevelse av undervisningen, gitt en ytterligere interessant vinkling og bidrag til studiet. Denne oppgavens funn har derimot gitt oss en god pekepinn på sammenhengen mellom kunnskap og undervisningspraksis, som gir oss en god grunnforståelse for vår profesjon som samfunnsfagslærere i utdanningen for bærekraftig utvikling.

## 7.0 Litteraturliste

Aaslid, B. E., Harsvik, T. & Convery, I. (2019, 18. September). *Utdanning for bærekraftig utvikling – mellom intensjoner og praksis*. Utdanningsforbundet.

[https://www.uddanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat\\_2019.04.pdf](https://www.uddanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2019/temanotat_2019.04.pdf)

Adams, W. M. (2008). *Green Development: Environment and sustainability in a developing world* (3. Utg). Taylor & Francis Ltd.

Blewitt, J. (2018). *Understanding sustainable development* (3. utg.). Routledge.

Brekke, M. B. R. & Eide, M. L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/praksisfortelling-refleksjon-og-transformativ-laring/>

Eriksen, C.C. & Sinnes, T.A. (2014). Styring av skolen i møte med klimaendringer. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/styring-av-skolen-i-mote-med-klimaendringer/>

Finansdepartementet (2008). *Norges strategi for bærekraftig utvikling*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/16ff8fe9d838475ea987669856fae9b9/strategi-for-barekraftig-utvikling.pdf>

Hansen, A. D. & Sehested, K. (2003). Indledning: Konstruktivismen – hvorfor og hvordan?. I A. D. Hansen & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidra: Om teori og metode i konstruktivistisk vitenskap* (s. 7-32). Roskilde universitetsforlag.

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 179-216). Fagbokforlaget.

Lein, H. (2020). Bekymret, men ikke redd? Norske holdninger til klimaendringer. I J. Aasetre & J. Cruickshank (Red.), *Innføring i miljø- og ressursgeografi*. (1. utg. s. 140-161). Fagbokforlaget.

Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-20.  
[https://www.geos.ed.ac.uk/~sallen/hamish/Jickling%20and%20Wals%20\(2008\).%20Globalization%20and%20environmental%20education%3B%20looking%20beyond%20sustainable%20development.pdf](https://www.geos.ed.ac.uk/~sallen/hamish/Jickling%20and%20Wals%20(2008).%20Globalization%20and%20environmental%20education%3B%20looking%20beyond%20sustainable%20development.pdf)

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

Kunnskapsdepartementet (2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28, 2015–2016). Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd?. I J. Aasetre & J. Cruickshank (Red.), *Innføring i miljø- og ressursgeografi*. (1. utg. s. 140-161). Fagbokforlaget.

Lotz-Sisitka, H., Wals EJ, A., Kronlid, D. & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education pedagogy in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16:73–80  
<https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018>

O'Brien, K. (2018). Is the 1.5°C target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 153-160.  
<https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010>

Ottesen, E., Colbjørnsen, T., Gunnulfsen A. E., Hall, J. & Jensen, R. (2021). *Fagfornyelsens forberedelser i praksis: Strategier, begrunnelser, spenninger* (EVA2020 rapport 2). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-  
evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-2.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/prosjekter/fagfornyelsen-evaluering/publikasjoner/eva2020-delrapport-2.pdf)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm.

Rendtorff, J. D. (2003). Sosialkonstruktivisme og hermeneutik. I A. D. Hansen & K. Sehested (Red.), *Konstruktive bidra: Om teori og metode i konstruktivistisk vitenskap* (s. 99-132). Roskilde universitetsforlag.

Setten, K. & Bu, F. (2021, 10. august). Klimarapport sluppet i valgkampen: - Dette er helt utrolig. TV2nyheter. <https://www.tv2.no/a/14156065/>

Sinnes, A T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling – hva hvorfor og hvordan?* (1. utg.). Universitetsforlaget.

Sinnes, A & Straume, I, S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11(3), s. 1-22. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4698>

Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn. *Nordidactica* 2020(4)

Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3), s. 78-96.  
<https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/282/1322>

St. meld. Nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Utdanningsdirektoratet (2006). *Nasjonalt dokument for utdanning for bærekraftig utvikling i grunnsopplæringen*.  
[https://www.miljolare.no/innsendt/pdf/oppslag/39/45be039ab1383/fns\\_utdanningstiar\\_for\\_barekraftig\\_utvikling.pdf](https://www.miljolare.no/innsendt/pdf/oppslag/39/45be039ab1383/fns_utdanningstiar_for_barekraftig_utvikling.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2020a). *Bærekraftig utvikling*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?kode=saf01-04&lang=nno>



Utdanningsdirektoratet (2020b). *Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/arbeid-med-nye-lareplaner-forventninger-og-ansvar/>

Rieckman, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. I A. Leight, J. Heiss & W. J. Byun (Red.), *Issues and trends in Education for sustainable Development*. (39- 61). UNESCO Publishing.

## 8.0 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg A: Informasjonsskriv

## Vil du delta i masterprosjektet

### *«Utdanning for bærekraftig utvikling på ungdomstrinnet»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt på UiA, master i samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen 5-10. trinn, hvor formålet er å se på hvordan samfunnsfagslærere med ulike fagkombinasjoner arbeider med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i forhold til fagfornyelsen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Vi er tre masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen som tar master i samfunnsfag. Formålet vårt med dette prosjektet er å se på hvordan lærere på ungdomstrinnet jobber med bærekraftig utvikling som et av de tre tverrfaglige temaene innenfor fagfornyelsens overordnede mål. Vi vil undersøke utfordringer og muligheter knyttet til undervisningen om temaet i praksis. Vi ønsker å intervjuer ulike lærere med ulike fagkombinasjoner med fokus på faglige og didaktiske erfaringer og handlingsrom i forhold til utdanning for bærekraftig utvikling og fagfornyelsen. Vi ønsker hovedsakelig å intervjuer lærere med samfunnsfag som et av sine undervisningsfag.

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

Den ansvarlige institusjonen for dette masterprosjektet er Universitetet i Agder.

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

Vi har valgt å henvende oss til deg fordi vi har gjort utvalg basert på at du har samfunnsfag som et av dine undervisningsfag og at du underviser på ungdomstrinnet på en skole i Agder.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet av to masterstudenter ved universitetet i Agder. Opplysningene som samles inn registreres ved hjelp av lydopptak. Intervjuet kan ta omkring 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om

undervisningspraksis i forhold til bærekraftig utvikling og hvilke muligheter og utfordringer lærere møter på. I etterkant av intervjuet vil samtalen transkriberes og benyttes i masteroppgavene. I disse prosjektene vil vi anonymisere både skole og navn.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- De som har tilgang til opplysningene fra intervjuet er studentene Christin Hansen Tjomsås, Therese Eilefsen og Meriann Haugstad og veileder Mikaela Vasstrøm

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektene avsluttes/oppgavene er godkjent, noe som etter planen er ved utgangen av mai 2022. Alt av datamateriale fra intervjuet vil bli slettet etter at det er transkribert, noe som skjer fortløpende etter intervjuet.

### **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 har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i disse prosjektene 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 studiene, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Agder ved Christin Hansen Tjomsås tlf: 952 39 982 epost: [Christin.hansen@live.no](mailto:Christin.hansen@live.no), Therese Eilefsen, tlf: 936 75 804 epost: [thereseeilefsen@hotmail.com](mailto:thereseeilefsen@hotmail.com), Meriann Haugstad tlf: 941 59 055 epost: meriann-h@hotmail.com og veileder Mikaela Vasstrøm tlf: 915 75 770 epost: [mikaela.vasstrom@uia.no](mailto:mikaela.vasstrom@uia.no)
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Agder: [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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mikaela Vasstrøm

Christin Hansen Tjomsås, Therese Eilefsen og Meriann Haugstad

---

## Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes egne utsagn i masteroppgaven

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Vedlegg B: Intervjuguide

### Intervjuguide

Problemstilling til Christin og Therese: “Hvilke muligheter og utfordringer opplever samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet med tanke på egen praksis i arbeidet med Fagfornyelsens nye overordnede tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling?”

Problemstilling til Meriann

“Hvilke utfordringer opplever samfunnsfaglærere på ved realiseringen av utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfaget?”

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. «Berekraftige 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</li></ul></li></ul>

	<p>tverrfaglighet når det gjelder temaet bærekraftig utvikling?</p> <ul style="list-style-type: none"> <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'Briens 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 - vanskelig/lett?</li> <li>- Utfordringer/muligheter med målet?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tidkrevende/ressurskrevende?</li> <li>- Samarbeidsmuligheter?</li> </ul>
6. Hvilke muligheter og utfordringer opplever du i undervisningen om bærekraftig utvikling?	<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>
7. Føler du som samfunnsfaglærer at du har nok kompetanse til å undervise om temaet bærekraftig utvikling?	<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>
8. Hvordan arbeider du med UBU tverrfaglig?	<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?	
--	--

**9.0 Figurer**

Figur 1 “Nøkkelpetanser for utdanning for bærekraftig utvikling” (Rieckman, 2018, s. 46).  
..... 20

Figur 2 «Ideer til gjennomføring av utdanningen for bærekraftig utvikling for lærere» (Jickling & Wals, 2008, s. 9). ..... 22