

MASTEROPPGAVE

M5GLU17

Mai 2022

«Grønne endringer i anmarsj» - Perspektiver på bærekraftig utvikling
og undervisning om bærekraftig utvikling

Akademisk masteroppgave i samfunnsfag

30 sp. oppgave



Figur 1 Hjorthol (2015)

Kristi Brentebraaten

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innhold

OsloMet – storbyuniversitetet	1
Liste med figurer	6
Abstract	7
Sammendrag	8
Forord	9
1. Innledning	10
1.1 Innledende kontekst	10
1.2 Kontekst og bakgrunn for forskningsprosjektet	11
1.2.1 Bærekraftig utvikling	11
1.2.2 Undervisning om bærekraftig utvikling	12
1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling	13
1.4 Presentasjon av problemstilling	13
1.5 Struktur for oppgaven	14
2. Metode	15
2.1 Forskningsdesign	15
2.1.1 Kvalitativ metode	15
2.1.2 Anvendt metode – det kvalitative forskningsintervjuet	16
2.1.3 Utforming av intervjuguide	17
2.1.4 Gjennomføring av intervjuene	18
2.2 Datainnsamling	18
2.2.1 Valg av utvalg	18
2.2.2 Beskrivelse av utvalget	19
2.2.3 Databehandling	19
2.2.4 Koding og kategorisering	20
2.3 Metodiske og etiske utfordringer	21

2.3.1 Styrker og svakheter ved intervju.....	21
2.3.2 Reliabilitet og validitet	22
2.4 Etske betraktninger ved intervju	24
3. Teoretisk rammeverk.....	26
3.1 Økosentrisk- og teknokratisk bærekraftperspektiv	26
3.2 Diskurser om bærekraftig utvikling	28
3.2.1 Diskurs om vekst.....	29
3.2.2 Grønn radikalisme og økologisk modernisering	29
3.2.3 Syn på omstilling.....	31
3.2.4 Økologisk medborger.....	33
3.3 Bærekraftdidaktikk.....	34
3.3.1 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering gjennom bærekraftdidaktikk	34
3.3.2 Refleksjon over egen identitet.....	35
3.3.3 Berøring.....	36
3.3.4 Kritisk tenkning.....	37
3.3.5 Handlingskompetanse	38
4. Resultater og drøfting	40
4.1 Forståelse av bærekraftig utvikling	40
4.2 Bærekraftperspektiv – teknokratisk perspektiv mest fremtredende.....	40
4.2.1 Økonomisk vekst og nye grønne løsninger	40
4.2.2 Delt syn på forholdet mellom mennesket og miljø	41
4.2.3 Vektlegging av miljøvern og holdninger til forbruk	42
4.3 Syn på bærekraftig utvikling i takt med økologisk modernisering	43
4.3.1 Enkelte holdninger som økologiske medborgere	47
4.4 Undervisning om bærekraftig utvikling	49
4.4.1 Sammenhengsforståelse	49

4.4.2 Kritisk tenkning	52
4.4.3 Handlingskompetanse	54
4.4.5 Metaperspektiv over påvirkning på undervisning	58
5. Konklusjon	60
5.1 Videre forskning	61
Referanseliste	62
Vedlegg 1. Intervjuguide	67
Vedlegg 2. Godkjenning fra NSD	69
Vedlegg 3. Informasjon- og samtykkeskjema	72

Liste med figurer

Hjorthol, L. M. (2015). *Klimaordboken*. Hentet 01. mai 2022 fra

<https://gemini.no/2015/11/45832/>

Naturvernforbundet (2020). *Klima*. Hentet 04. mai 2022 fra

<https://naturvernforbundet.no/klima/>

Abstract

This master's thesis deals with social science teachers' perception and understanding of sustainable development and what they emphasize as important reasons in their sustainability teaching. Qualitative research design was carried out with four semi-structured interviews, with a flexible interview guide as a starting point. The informants were recruited by convenience committee. This study shows that social science teachers understand sustainable development within a technocratic sustainability perspective and attitudes towards sustainability that are consistent with the sustainability discourse ecological modernism. In this framework of understanding, it can be said that teachers consider it important to balance economic growth with safeguarding environmental considerations, developing new and environmentally friendly industries, and that policy measures must take precedence in restructuring processes and be directed towards changes in attitudes. In teaching sustainable development, findings in this paper show that social science teachers point to three key factors they emphasize in sustainability education; to increase pupils' understanding of coherence, critical thinking and action competence.

Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler samfunnsfagslæreres perspektiver og forståelser av bærekraftig utvikling og hva de vektlegger i deres bærekraftundervisning. Det ble utført et kvalitativt forskningsdesign med fire semistrukturerte intervju, med en fleksibel intervjuguide som utgangspunkt. Informantene ble rekruttert ved bekvemmelighetsutvalg. Denne studien viser at samfunnsfagslærerne forstår bærekraftig utvikling innenfor et teknokratisk bærekraftperspektiv og holdninger overfor bærekraft som harmonerer med bærekraftdiskursen økologisk modernisme. I en slik forståelse har lærerne en oppfatning om at det er viktig å balansere økonomisk vekst med ivaretagelse av miljøhensyn, utvikle ny og miljøvennlig industri, og at politiske tiltak må gå foran i omstillingsprosesser og rettes mot holdningsendringer. I undervisning om bærekraftig utvikling viser funn i denne studien at samfunnsfagslærerne peker på tre sentrale faktorer de vektlegger i bærekraftundervisningen; å øke elevens sammenhengsforståelse, kritisk tenkning og handlingskompetanse.

Nøkkelord: Bærekraftig utvikling, bærekraftdiskurs, teknokratisk- og økosentrisk bærekraftperspektiv, økologisk modernisering, bærekraftdidaktikk

Forord

En fem år lang studiereise er ved veis ende når jeg innleverer denne masteroppgaven. Den markerer i så fall fem innholdsrike år, med faglig og pedagogisk tilegnet kunnskap og kompetanse. Masterprosjektet i samfunnsfag har gitt meg faglig fordypning og refleksjon over undervisning om bærekraftig utvikling, og jeg tar med meg disse refleksjonene videre inn mot egen fremtidig undervisning. Det har vært intensivt og utfordrende, men samtidig interessant og lærerikt.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Ingrid Løken. Du har gitt meg konkrete og tydelige tilbakemeldinger hele veien, i tillegg til oppmuntring og motivasjon. Du samlet trådene der jeg famlet. Takk for alt, Ingrid!

Jeg vil også takke OsloMet for en innholdsrik studietid med gode faglige undervisninger. Studietiden hadde heller ikke vært den samme uten mine gode studievenninner Karine, Andrea og Synne. Takk for tips og innspill på masteroppgaven, og takk for all latter og moro i løpet av studietiden.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å rette en stor takk til min nærmeste familie. Min kjære mann, Øivind, og våre to barn, som har støttet meg og hjulpet meg underveis i prosjektet. Dere har holdt humøret til mor oppe og sørget for at hun har kommet i mål. Tusen takk!

1. Innledning

1.1 Innledende kontekst



Figur 2. Naturvernforbundet (2020)

Med dette bildet av samfunnsaktive barn og ungdom, deltagende i streik for klimaet og bevisstgjøring om behovet for drastiske endringer, vil jeg belyse rammen for dette forskningsprosjektet. Bildet viser at dagens unge krever handlinger og endringer for å sikre seg at jorden skal kunne være et godt sted å leve for dem også i fremtiden. Ikke bare viser disse ungdommene bevissthet, de viser også handlingsvilje og engasjement, og frivillige organisasjoner som Natur og Ungdom går i front (Natur og Ungdom, 2020). Mediebildet retter også i stadig større grad søkelys på bærekraftig utvikling gjennom statusrapporter og nyhetsoppdateringer på hvordan det faktisk står til med jorden i lys av klima- og miljøutfordringer (Hammer, 2016). «Kode rød for menneskeheten» brukte FNs generalsekretær António Guterres som slagkraftig beskrivelse på stundens alvor (FN-sambandet, 2021). FNs klimapanel ga ut den sjette hovedrapporten «IPCC Sixth Assessment Report» i 2021- 2022, der den inneholder tre delrapporter og en synteserapport (IPCC, 2021; Miljødirektoratet, 2022). I rapportene slår forskere fast at menneskeskapte klimaendringer

påvirker jorden i enorm og eskalerende fart, og med irreversible og svært skadelidende konsekvenser (Miljødirektoratet, 2022; IPCC, 2021). Dersom man ønsker å nå målet om kun 1,5 graders temperaturøkning, trenger verden umiddelbare og målrettede klimatiltak for å bremse global oppvarming (IPCC, 2021; Miljødirektoratet, 2021). Konsekvenser av klimaendringer må sees som resultat av samspill mellom menneskeskapte forhold - som sosiale forhold, økonomi og politikk, og klimaendringers biofysiske effekter (Selboe et al., 2017, s. 307). Selv om klimakonsekvenser viser oss en realitet med dystre tall og spådommer, finnes det faktorer som gir oss lysglimt. Reed (2022) peker på at forskere også finner faktorer som tyder på positive utviklingstrekk overfor bærekraftig utvikling. Det viser seg at klimapolitikk med innføring av tiltak har dokumentert virkning på utslipp, fornybar energi blir billigere og mer tilgjengelig, man identifiserer flere effektive tiltak, og det viser seg også at enkeltmenneskets valg har påvirkning på miljøet (Reed, 2022). Disse lysglimtene kan fortelle oss at det finnes reelle muligheter for å bevege oss mot riktig retning når det gjelder bærekraft, hevder Reed (2022). Barna på bildet innledningsvis demonstrerer med tydelighet at handlinger må iverksettes. Men, like fullt som gryende årvåkenhet om klima fester seg i samfunnets debatter og grønne endringer er i anmarsj, finner vi motvilje og motsatser (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Hammer, 2020). «Klimahysteri» og «klimafornektere» har etablert seg som velkjente nye merkelapper, og anerkjente politikere og andre profiler ler offentlig av grønne aktivister og «klimaforkjempere». Det er innenfor dette motstridende spenningsfeltet vi nå skal bevege oss. Hvordan man ser for seg fremtiden, holdninger om fremtiden og hvordan man faktisk skal kunne finne løsninger som svarer til bærekraftig utvikling for å sikre fremtidig livsgrunnlag, er det uenigheter om. Da nærmer vi oss begreper om bærekraftig utvikling, som perspektiver på bærekraftig utvikling og diskurser om bærekraft. Som lærerstudent med masteroppgave i samfunnsfag er det også interessant for meg å ha et didaktisk blikk, for som samfunnets forlengede arm er skolen betydningsfull for å gi elever kompetanse de trenger for å «leve gode bærekraftige liv i fremtiden», som Sinnes (2015, s. 13) påpeker.

1.2 Kontekst og bakgrunn for forskningsprosjektet

1.2.1 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling kan sies å ha fått sitt internasjonale gjennombrudd som begrep gjennom definisjonen til Brundtland- rapporten «Vår felles fremtid» i 1987, og definisjonen lyder slik: «Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov»

(WCED, 1987). Denne formuleringen er kanskje den mest velkjente definisjonen på bærekraftig utvikling, men den har likevel møtt mye motbør (Lafferty & Langhelle, 1995; Sinnes, 2015). I dag er det vanlig å beskrive bærekraftig utvikling som et samspill mellom tre faktorer- en økonomisk dimensjon, en sosial dimensjon og en miljømessig dimensjon (FN-sambandet, 2021). Det er viktig å se faktorene i sammenheng med hverandre, og for at en utvikling skal kunne benevnes som bærekraftig må alle de tre dimensjonene være tatt i betraktning. Dette peker på at bærekraftig utvikling er et samspill av tre dynamiske faktorer, og innebærer komplekse og sammensatte prosesser (FN-sambandet, 2021; Kvamme & Sæther, 2019; Lafferty & Langhelle, 1995; Sinnes, 2015).

1.2.2 Undervisning om bærekraftig utvikling

Utdanning blir sett på som en nøkkelfaktor for å drive samfunnsutviklingen i mer bærekraftig retning, sier Sinnes (2015). FNs utdanningsorgan, UNESCO, satt bærekraftig utvikling på agendaen i tiåret mellom 2004 og 2014, og begrepet utdanning for bærekraftig utvikling kan spores fra denne agendaen (Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes, 2015). Agendaen har også satt sine spor i norsk utdanningspolitikk, og Utdanningsdirektoratet [Udir] og Kunnskapsdepartementet fulgte opp med strategier for å få bærekraftig utvikling inn i norsk skole. Dette arbeidet resulterte i NOU-rapporten fra 2015, forløper til fagfornyelsen med innføring av nye læreplaner, som for alvor løftet frem bærekraftig utvikling, og innførte det som ett av tre tverrfaglige temaer (NOU, 2015:8). Dette innebærer at bærekraftig utvikling skal få komme til syne og uttrykk i alle fag (Klein, 2020; NOU, 2015; Kvamme & Sæther, 2019). Ny Overordnet del av læreplanen innførte det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling under prinsipper for læring, utvikling og dannelse (Udir, 2017). Den nye Læreplanen for Kunnskapsløftet 2020, LK20 i samfunnsfag, løfter frem bærekraftig utvikling gjennom kjerneelementet «bærekraftige samfunn» (Udir, 2019). Dette medfører at temaet bærekraftig utvikling er særlig viktig for samfunnsfagslæreren ettersom det rommer selve fagets kjerne og berører mange av fagets hovedelementer. Med bærekraftig utvikling inn i skolens styringsdokumenter, tar Kvamme og Sæther (2019) ordet for at vi trenger begrepet bærekraftdidaktikk. Det belyses at dette rører ved spenningen mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk, og Kvamme og Sæther (2019) ønsker å fremme bærekraftdidaktikk med en bred forståelse, i takt med bærekraftig utviklings mangfoldige og sammensatte utfordringer. Det påpekes at bærekraftdidaktikk fordrer tverrfaglig arbeid med problemstillinger, normkritikk, uformelle og praktiske læringsarenaer, flerskalaperspektiv og utvikling av elevers evne til å handle (Kvamme & Sæther, 2019, s. 32). Selve formålet med undervisning

om bærekraftig utvikling er å tilrettelegge for at elever blir selvstendige subjekter som kan delta og påvirke til omstillingsprosesser i bærekraftig retning (Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019).

1.3 Bakgrunn for valg av problemstilling

Som fremtidig samfunnsfagslærer skal jeg undervise om bærekraftig utvikling i skolen, og refleksjoner om dette temaet er relevant for yrkesutøvelsen. Selv om læreplanen angir hva dette tverrfaglige temaet innebærer, er jeg nysgjerrig på hvordan samfunnsfagslærere faktisk reflekterer omkring temaet og hvordan de forstår dette fenomenet. Hvordan man ser for seg en bærekraftig fremtid og forstår bærekraftig utvikling, kan tyde på at er av betydning for hvordan undervisningen om bærekraft kommer til syne, ifølge Sinnes (2015). Med dette som igangsettende refleksjon startet jeg å undersøke nettet for relevant forskning. Jeg søkte på perspektiver på bærekraftig utvikling og forståelse av bærekraftig utvikling på Oria og google scholar. Gjennom litteratur som Sinnes (2015), Næss (1976), Dryzek (2022) og O'Brien (2017) ble jeg kjent med begrepene teknokratisk og økosentrisk bærekraftperspektiv. Litteratursøkene om forståelse av bærekraftig utvikling brakte meg også inn på ulike diskurser om bærekraftig utvikling og syn på omstilling. Dette viste seg som et stort fagfelt, og jeg brukte tid på å lete og orientere meg på feltet. Jeg måtte gjøre et utvalg av litteratur, og Hammer (2016; 2020), Dryzek (2022), O'Brien (2017), Dobson (2003; 2007) og Dale og Andersen (2018) ble sentrale for min masteroppgave. I søk på forskning om samfunnsfagslæreres forståelser av bærekraftig utvikling, med perspektiver på bærekraft og diskurser om bærekraft, fant jeg ingen tidligere forskning. Jeg ønsket videre å holde tematikken med bærekraftig utvikling tett på samfunnsfagsdidaktiske perspektiver, og gikk i gang med søk på litteratur om bærekraftdidaktikk. Da fant jeg særlig Kvamme og Sæther (2019), Biesta (2009; 2014; 2020), Klein (2020), Sinnes (2015), Mogensen og Schnack (2010), Ott (2019) og Ferrer et al. (2019) som relevante. Med dette som teoretisk bakteppe fant jeg inngangen overfor min masteroppgave med de to retningene som styrende.

1.4 Presentasjon av problemstilling

Med de innledende kontekstene jeg har beskrevet ovenfor søker jeg hermed dypere innsikt i ulike forståelser av bærekraftig utvikling og sentrale elementer i undervisning om bærekraftig utvikling. Dette munner ut i følgende problemstilling for masteroppgaven:

Hvilke forståelser av bærekraftig utvikling har samfunnsfagslæreren og hva anser samfunnsfagslæreren som viktig å vektlegge i undervisning om bærekraftig utvikling?

1.5 Struktur for oppgaven

Oppgavens første hoveddel omhandler metode. Her presenteres kvalitativ metode, begrunnelse for valg av semistrukturerte intervju som forskningsmetode, og redegjørelse for datainnsamling med utvalg av informanter og databehandling. Deretter følger diskusjon av metodiske styrker og svakheter, samt drøfting av etiske hensyn. Videre følger neste kapittel med presentasjon av det teoretiske rammeverket. Denne følger en todelt struktur, med første del omkring perspektiver på bærekraft og bærekraftdiskurser, og andre del omhandler teori som retter seg mot undervisning om bærekraftig utvikling. Deretter, presenteres funn og drøfting av funn i lys av teori, og dette gjøres samlet. Avslutningsvis, samles trådene i konklusjonen og det pekes på muligheter for videre forskning.

2. Metode

Dette kapitlet gjør rede for valgt metode og forskningsdesign, der jeg beskriver kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Jeg presenterer hvordan jeg gjennomførte intervjuene, ved å vise til valg av informanter og utvalgsmetode. Databehandling, med både transkribering og koding, blir så presisert. I tillegg, drøfter jeg styrker og svakheter ved utførelsen og metoden, samt validitet og reliabilitet. Avslutningsvis, retter jeg et kritisk blikk på etiske utfordringer ved prosjektet.

2.1 Forskningsdesign

2.1.1 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskap, som pedagogikk og fagdidaktikk, er det som regel kvalitativ metode som er mest rådene (Postholm & Jacobsen, 2016). Dette er fordi kvalitative prosesser gir dyptgående innblikk i ord og tekster. Nyeng (2012) peker på at i kvalitative metoder er det forskeren som tolker dataene, for å få dypere innsikt og forståelse om det som undersøkes. Det er likevel forskningsspørsmålet som avgjør hvilken metode som er best egnet (Larsen, 2017; Postholm & Jacobsen, 2016). Kvalitative metoder brukes for å belyse det spesielle og få frem nyanser i prosessbaserte tilnærminger, dybde og forståelse om et emne og beskrivelser om et fenomen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Larsen, 2017; Postholm & Jacobsen, 2016). Gjennom masterprosjektet søker jeg kunnskap om hvordan samfunnsfagslærere forstår bærekraftig utvikling, samt hva de vektlegger i sin undervisning om bærekraftig utvikling, og denne problemstillingen kan best besvares gjennom individuelle beskrivelser og utdypende informasjon, og da er kvalitativ metode best egnet, ifølge Postholm og Jacobsen (2016).

Kvalitativ metode regnes som en induktiv metode (Postholm & Jacobsen, 2016). Dette kan beskrives med at forskeren går inn i feltet med åpne armer og uten forutsette kategorier eller forantakelser (Larsen, 2017; Postholm & Jacobsen, 2016). I mitt prosjekt vil jeg forske med åpent sinn, og er slik Larsen (2017, s. 24) beskriver «åpen for alle forklaringer» omkring lærernes forståelser av bærekraft. Likevel, understreker Larsen (2017) at det er nærmest umulig å skille mellom induktiv og deduktiv metode, ettersom jeg som forsker kan la meg farge av forberedelser med faglitteratur. Utgangspunktet mitt er å være åpen for alt lærerne har å si, deretter koples funnene med relevant teori, slik som Larsen (2017) beskriver som vanlig fremgangsmåte.

2.1.2 Anvendt metode – det kvalitative forskningsintervjuet

Innenfor forskning i pedagogikk og fagdidaktikk er kvalitative metoder som intervju og observasjon godt egnet (Postholm & Jacobsen, 2016). I dette masterprosjektet benytter jeg meg av intervju, fordi et kvalitativt forskningsintervju er hensiktsmessig for å svare på problemstillingen. Jeg søker subjektive oppfattelser og forståelser av begrepet bærekraftig utvikling, og et intervju som sosial interaksjon, muliggjør slik innsikt (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Intervju gir anledning for å få frem kompleksitet og nyansering, uttrykker Christoffersen og Johannessen (2012), noe som jeg anså som gunstig for å forstå hvordan lærerne forstår fenomenet bærekraftig utvikling. Å bruke intervju som metode begrunner jeg også med at lærerne får stor grad av frihet til å uttrykke seg, til å vektlegge og utdype det de mener er viktigst å få frem, ifølge Christoffersen og Johannessen (2012). Dette var relevant for min studie, i tillegg til at de hadde tiden til sin rådighet. Både Christoffersen og Johannessen (2012) og Brinkmann og Tanggaard (2012) understreker at samtaler kan skape forståelse og inngang overfor tanker og følelser, og man tar del i andre menneskers livsverden. Dette var også en sentral begrunnelse for valgt forskningsmetode. Brinkmann og Tanggaard (2012) poengterer likevel at selv om intervju gir tilgang til menneskers livsverdensorientering, befinner samtalen seg i en konstruert kontekst. Funn fra intervjuene må dermed ikke løsrives fra denne konteksten, mener Brinkmann og Tanggaard (2012).

Et intervju skiller seg fra en ordinær samtale ved at den har et tydelig formål og en struktur (Christoffersen & Johannessen, 2012). Strukturen for samtalen er gitt ut av de ulike rollene, intervjuer og intervjuobjekt, og det kan variere hvor strukturert man ønsker det (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg valgte å bruke semistrukturerte intervju, en samtale der forskeren ofte bruker intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Larsen, 2017). I intervjuene er det dermed jeg som driver samtalen, gjennom å stille spørsmål med utgangspunkt i intervjuguiden, registrere svar og kommer med eventuelle oppfølgingsspørsmål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). Intervjuguiden inneholder som regel fastsatte spørsmål, men den kan være fleksibel i form av at man i selve intervjuet kan bevege seg litt fritt mellom spørsmålene (Larsen, 2017, s. 99). Jeg ville være åpen for at lærerne kunne trekke frem og utdype temaer de valgte å vektlegge, og dermed var semistrukturert intervju best egnet metode, ettersom Postholm og Jacobsen (2016) understreker at ved bruk av intervjuguiden blir det større grad av frihet til å uttrykke seg for informantene. Larsen (2017) påpeker at en styrke ved semistrukturerte intervju er at man har

anledning for å stille oppfølgende og oppklarende spørsmål, og dette var også viktige begrunnelser for meg i valg av metode.

2.1.3 Utforming av intervjuguide

Christoffersen og Johannessen (2012) viser til at intervjuguiden baseres på sentrale deltemaer fra den overordnede problemstillingen. Jeg har to hovedkategorier av temaer som dannet grunnlag for intervjuguiden. Mitt første deltema dreier seg om hvordan lærere forstår bærekraftig utvikling, og dermed formulerte jeg spørsmål rettet spesifikt mot dette. Mitt andre deltema er hva lærere vektlegger i arbeid med bærekraftig utvikling i undervisningen, så dermed var spørsmålene vinklet mot undervisning. I arbeid med utforming av intervjuguiden hadde jeg godt utbytte av å fordype meg i relevant teori, noe som ga spørsmålene mine retning og relevans i forhold til problemstillingen. Her kan man igjen vise til Larsen (2017) som mener at forskeren lar seg farge av bakgrunnsinformasjon og litteratur. Som grunnlag brukte jeg litteratur fra Sinnes (2015) som belyser teknokratisk- og økosentrisk bærekraftperspektiv, og Hammer (2016; 2020) og Dryzek (2022) sine perspektiver på bærekraftdiskurser til første deltema. Spørsmålene rettet mot bærekraftdidaktikk var i mindre grad preget av bærekraftdidaktisk litteratur, ettersom de var mer rettet mot lærernes praksis. Jeg forsøkte å konkretisere teorien ned til enkle og lettfattelige spørsmål ved å ta stilling til det Larsen (2017, s. 102) sier om at spørsmålene bør være enkle og uten fagbegreper. Formuleringen av spørsmål la også opp til at lærerne kunne komme med beskrivende svar, i samsvar med Christoffersen og Johannessen (2012) som understreker viktigheten av hva- og hvorfor spørsmål. Spørsmålene i intervjuguiden ble også diskutert i samråd med veileder, og måtte legges ved som vedlegg til søknaden til NSD.

Intervjuguiden innledes med enkle fakta-spørsmål, som Larsen (2017) og Christoffersen og Johannessen (2012) mener egner seg som igangsettere. Disse omhandler bakgrunnsinformasjon; antall år i læreryrket, kort om studiebakgrunn, hvor mange år man har undervist i samfunnsfag og hvilket klassetrinn det undervises på. Formålet ved de innledende spørsmålene var slik Christoffersen og Johannessen (2012) peker på, å få samtalen i gang, samt etablerer en relasjon til informanten. Deretter følger nøkkelspørsmålene, selve hoveddelen av spørsmålene, og disse spørsmålene rettes mot problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Her kommer mine to deltemaer til syne. I tråd med Larsen (2017) som sier at dersom man har flere temaer i intervjuet bør dette opplyses om, tydeliggjorde jeg dette for informantene. Intervjuguiden har i stor grad åpne spørsmål, som indikerer at informanten kan svare fritt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Larsen, 2017).

Jeg avslutter intervjuguiden med rom for informanten til å komme med andre innspill, og mulighet for å stille spørsmål, slik Christoffersen og Johannessen (2012) peker på som viktig ved intervjuets avslutning.

Selv om jeg benytter meg av semistrukturert intervju så jeg nødvendigheten med en viss form for standardisering, og ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) innebærer det at alle som blir intervjuet får de samme spørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene varierer med det enkelte intervju, men utgangspunktet er det samme for alle. Standardisering sikrer ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) at jeg kan sammenlikne svarene i etterkant.

2.1.4 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av alle intervjuene forgikk med et fysisk møte. Det var hensiktsmessig med individuelle intervju, i tråd med det Postholm og Jacobsen (2016, s. 65) poengterer er ønskelig dersom man søker informantenes egne oppfatninger, og hindrer at man lar seg påvirke av andre lærere i sine svar. Ved alle intervjuene var det jeg som besøkte lærerne ved deres arbeidsplasser. I forkant av intervjuene hadde jeg sendt epost med samtykkeskjema, som også inneholdt informasjon om prosjektet og tydeliggjorde frivilligheten ved å delta.

Alle intervjuene startet med en innledende samtale, der jeg takket for deltakelsen og påminnet om frivilligheten ved å delta. I den innledende praten presentere jeg meg selv og mitt prosjekt, for å starte opp positivt med samtalen og relasjonen oss imellom. Deretter, i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012) tydeliggjorde jeg også hvordan jeg skulle dokumentere samtalen, hvordan jeg skulle lagre opplysningene, og ga en pekepinn på antall spørsmål og varighet for samtalen. Jeg signaliserte tydelig oppstart og avslutning av samtalen. Alle samtalen fant sted midt på dagen, i lærernes arbeidstid. Vi satt i lukkede rom uten forstyrrelser. Intervjuene hadde varighet fra 18 til 29 minutter.

2.2 Datainnsamling

2.2.1 Valg av utvalg

I kvalitativt forskningsintervju, er det ønskelig å få mye informasjon fra et fåtall informanter, og valg av informanter blir derfor viktig for forskningsprosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Som forsker må man reflektere over både hvem man skal intervjuer og hvor mange man skal intervjuer, altså hvem som skal utgjøre studiens utvalg (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). Målgruppen for denne studien er samfunnsfagslærere, noe som er en stor målgruppe som varierer med både kjønn, alder, og antall år i læreryrket osv.

Dette indikerer at jeg måtte gjøre et utvalg. Christoffersen og Johannessen (2012) sier at i studieprosjekter der man benytter seg av kvalitative metoder, er både tid og kapasitet avgjørende. Denne masteroppgaven strekker seg over fire- til fem måneder, og jeg siktet meg inn på et utvalg fra 3-5 informanter, noe som er vanlig utvalgsstørrelse for studentprosjekter ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) og Brinkmann og Tanggaard (2012).

Jeg valgte informanter ut ifra strategisk utvelgelse, det kjennetegnes av utvalg basert på noen hensiktsmessige kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Jeg la to kriterier til grunn: formell godkjent undervisningskompetanse i samfunnsfag, og at man underviser i samfunnsfag. Jeg rekrutterte informanter ut ifra eget sosialt nettverk, samt tidligere praksislærere. Jeg tok kontakt via epost og tekstmelding til aktuelle informanter.

Rekrutteringen av informanter faller dermed inn under kategorien bekvemmelighetsutvalg, noe som henviser til at jeg gikk for den letteste løsningen (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021; Christoffersen & Johannessen, 2012). Utvalget mitt ble valgt for å slippe å bruke masse tid på å reise for å oppsøke informanter, som igjen tyder på bekvemmelighetsutvalg, mener Blikstad-Balas og Pedersen Dalland (2021).

Det å rekruttere informanter kan ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) være krevende, og dette ble også merkbart for meg. Rekrutteringen var tidkrevende. Kun en av informantene takket ja direkte på telefon. Andre aktuelle innenfor målgruppen jeg forsøkte å rekruttere ble kontaktet via epost, og jeg måtte vente lang tid på svar. Tre stykker takket nei på grunn av mangel på tid. Rekrutteringen førte med seg at jeg endte opp med fire informanter.

2.2.2 Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av tre kvinner og en mann. To av informantene har lang erfaring som yrkesaktive, mens to av lærerne er relativt nyutdannede. To lærere underviser på samme ungdomsskole, og to på samme barneskole. Alle underviser i Nordre Follo kommune. Selv om de er valgt ut ifra bekvemmelighet tror jeg utvalgets sammensetning kan gi utgangspunkt for spennende drøfting. For å sikre anonymisering velger jeg å kalle informantene L1- L4.

2.2.3 Databehandling

Dokumentasjon av intervjuene ble utført ved å bruke UiOs app for lydopptak, «Nettskjema-diktafon». Denne appen ble startet ved de enkle innledende spørsmålene og ble skrudd av etter avsluttende kommentarer. Denne appen er en digital diktafon, og et viktig hjelpemiddel for transkriberingen, peker Christoffersen og Johannessen (2012) på. Jeg tok også notater underveis, men det var mest for egen del for å holde fokus og for å huske eventuelle

oppfølgingsspørsmål. Opptakene av intervjuene ble så skrevet ut i tekst, altså foretok jeg en transkribering, ifølge Larsen (2017, s. 110). Transkriberingen ble utført kort tid i etterkant av intervjuene. Da spilte jeg av lydfilen og tok direkte notater i et Word- dokument. Jeg skrev setningene nøyaktig og ordrett, noe som er viktig for å sikre validitet mener Larsen (2017). For å gjøre transkriberingen mer effektiv og sammenhengende, utelot jeg å skrive ned pustepauser, «tomme» ord (eh, tja, hm) eller legge til beskrivelser av atferd i tekstmaterialet.

2.2.4 Koding og kategorisering

Gjennom de semistrukturerte intervjuene samlet jeg inn primærdata, noe som Postholm og Jacobsen (2016, s. 45) beskriver som data innhentet av forsker selv etter valgt problemstilling. Dette er utgangspunktet for tolkning og analyser. Etter å ha transkribert alle intervjuene satt jeg med en stor mengde tekst som jeg skulle analysere. Larsen (2017, s. 113) beskriver en analyse som «en prosess som går ut på følgende; koding, kategorisering og å finne mønstre». Eriksen og Krogstad Svanes (2021, s. 287) sier at en forsker bør benytte seg av utvalg og avgrensinger på det transkriberte materialet. Jeg måtte så i oppstarten av analyseprosessen, i tråd med Eriksen og Krogstad Svanes (2021), utforme koder og kategorier av tekstmaterialet mitt. Dette vil også sikre at man reduserer teksten til kun det som er relevant overfor problemstillingen, mener Larsen (2017). Jeg utførte en innholdsanalyse, som ifølge Larsen (2017, s. 113-114) innebærer at tekstene kodes og kategoriseres, sorteres og undersøkes. Aller først leste jeg gjennom transkriberingene mange ganger, og markerte med ulike farger for å lage en slags grovkategorisering. Deretter, utarbeidet jeg koder som kan ifølge Eriksen og Krogstad Svanes (2021) og Larsen (2017), kalles beskrivende eller deskriptive. Beskrivende koding tar utgangspunkt i datamaterialet, og er en slags tematisk og konkret merkelapp på dataene (Eriksen & Krogstad Svanes, 2021; Larsen, 2017). Jeg laget kategorier med utgangspunkt i det kodede datamaterialet, det som faktisk ble sagt, men tok også inspirasjon til å bruke begreper fra faglitteratur aktivt inn i kodingen. Dette kan ha sammenheng med at jeg tok med meg teoretisk kunnskap inn i tolkningsprosessen, og lot dette påvirke utforming av kategorier. Jeg foretar dermed som Eriksen og Krogstad Svanes (2021) og Brinkmann og Tanggaard (2012) understreker er en vanlig fremgangsmåte ved koding, en balansering mellom begrepsdrevne kategorier ut ifra teori og selvkomponerte kategorier ut ifra beskrivelser i dataene. Samtidig er det mange av spørsmålene i intervjuguiden som legger an til svar som henger sammen med andre svar, og kategoriene mine kan sies å være overlappende, ifølge Eriksen og Krogstad Svanes (2021). Kodingen ble utført manuelt.

2.3 Metodiske og etiske utfordringer

Postholm og Jacobsen (2016) og Svenkerud (2021) hevder at det er nødvendig for forskeren å reflektere over styrker og svakheter ved prosjektet sitt, for å vise til refleksivitet og åpenhet. Dermed vil jeg diskutere reliabilitet, validitet og etiske utfordringer ved prosjektet.

2.3.1 Styrker og svakheter ved intervju

En styrke ved den kvalitative metoden intervju, er at den er mer fleksibel enn kvantitativ metode, mener Christoffersen og Johannessen (2012). Med Christoffersen og Johannessen (2012) forstår jeg dette som at jeg får rom for impulser og tilpasninger, og dette er en styrke i forhold til problemstillingen. Likevel, må jeg være oppmerksom på at «kvaliteten på informasjonen som kommer ut av intervjuet, er avhengig av relasjonen mellom intervjuer og informant» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81). Det samme understrekes av Brinkmann og Tanggaard (2012) som også påpeker at tolkning av data fra intervju må forstås i den konteksten den er i. Det er flere feilkilder å vurdere i forhold til et intervju, mener Larsen (2017), og intervju-effekt er en av disse. Larsen (2017) forklarer intervju-effekt som den påvirkningen som kan komme fra intervjueren, eksempelvis oppførsel eller andre kjennetegn, som setter preg på dataene. Dette innebærer at jeg som uerfaren forsker med manglende erfaring, kan ha påvirket intervjuene, og må regnes som intervju-effekt (Christoffersen & Johannessen, 2012; Larsen, 2017). Selv om jeg hadde intervjuguiden å støtte meg på, er det flere måter jeg kan ha påvirket informantene. Dermed er det viktig for meg å belyse at ifølge Larsen (2017), kan jeg ha stilt spørsmålene på ulike måter, ansiktsuttrykk kan ha vist hva jeg mener om svarene, og valg av oppfølgingsspørsmål eller tonefall kan ha påvirket hvordan informantene svarte. Omgivelsene for intervjuet er også betydningsfullt å vurdere i forhold til feilkilder, hevder Larsen (2017). Dette betyr at hvor intervjuene finner sted kan påvirke dataene. Mine intervjuer tok plass på informantenes arbeidsplass, og med Larsen (2017) kan det argumenteres for at dette er en trygg omgivelse for informantene.

Spørsmåls-effekt og kontekst-effekt er andre feilkilder ved intervju, mener Larsen (2017, s. 125). Spørsmåls-effekt angår spørsmålsformuleringen i intervjuguiden og kontekst-effekten angår hvordan spørsmålene påvirker hverandre (Larsen, 2017). Jeg har i stor grad brukt åpne spørsmål, noe som ifølge Larsen (2017) motvirker ledende svar. Rekkefølgen på spørsmålene ble nøye diskutert med veileder, for å motvirke at de kunne påvirke hverandre. Likevel, hvis man følger informantens innspill med oppfølgingsspørsmål kan man også risikere å avvike fra

intervjuguiden, som igjen kan resultere i et svakere sammenlikningsgrunnlag av svar i etterkant (Christoffersen & Johannessen, 2012). Selv om jeg hadde ulike oppfølgings spørsmål og fulgte innspill, avvek jeg ikke fra hovedstrukturen i intervjuguiden.

En annen styrke ved intervju som forskningsmetode er at man kommer tett på informantene, og man kan gjennom samtalen observere ansiktsuttrykk, tonefall og stemmebruk, som igjen påvirker hvordan forskeren evaluerer samtalen (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 68). Videre hevder Postholm og Jacobsen (2016) at et fysisk møte øker sannsynligheten for at informanten prater sant, selv om alle intervju innehar risiko for at informantene ikke er helt ærlige (Kvale & Brinkmann, 2015; Svenkerud, 2021). Det kan også diskuteres om at min bekjentskap til informantene kan ha ført til en såkalt pleaser-effekt, som Brinkmann og Tanggaard (2012) kaller det. Det betyr at min kjennskap til informantene kan ha ført til at de svarer det de tror jeg vil høre, for eksempel for ikke å «skuffe» meg i mitt masterprosjekt.

Ved kvalitativ metode som intervju er den største svakheten at man ikke kan generalisere ut ifra forskningen (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021; Christoffersen & Johannessen, 2012; Larsen, 2017; Nyeng, 2012). Dette har direkte sammenheng med utvalg og utvalgsstørrelse (Blikstad-Balas & Pedersen Dalland, 2021). Utvalg som mitt, med fire informanter rekruttert gjennom bekvemmelighet, kan sies å være et ikke-sannsynlighetsutvalg. Et ikke-sannsynlighetsutvalg medfører at man ikke kan trekke generelle slutninger basert på studien, understreker Blikstad-Balas og Pedersen Dalland (2021, s. 39). Dette innebærer at selv om jeg får interessante funn om læreres forståelse av bærekraftig utvikling og undervisning om bærekraftig utvikling, kan jeg ikke si at mine funn er gjeldene for eller samsvarende med alle samfunnsfagslærere. Men, Blikstad-Balas og Pedersen Dalland (2021) peker på at forskningen likevel ikke er verdiløs selv om den ikke kan generaliseres. I min sammenheng kan prosjektet mitt gi meg nyansert og verdifulle refleksjoner, og styrket innsikt om bærekraftig utvikling og bærekraftdidaktikk, som ledd i utvikling som samfunnsfagslærer. Den kan også være utgangspunkt for videre forskning med andre rammer.

2.3.2 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet henviser til forskningens pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2016; Larsen, 2017). Dette dreier seg om prosjektets nøyaktighet, hvordan man foretar og bearbeider datainnsamling, og vurdering av feilkilder som intervju effekt, spørsmåls effekt og kontekst effekt. Reliabiliteten knytter seg til forskerens nøyaktighet gjennom hele forskningsprosjektet, mener Postholm og Jacobsen

(2016). Man kan ikke garantere for full pålitelighet, derfor bør forskere reflektere åpent over eventuelle feilkilder (Postholm & Jacobsen, 2016). Denne åpenheten kalles å være transparent, å vise gjennomsiktighet. For å styrke reliabiliteten til dette prosjektet har jeg gjennom metoddelen valgt å beskrive alle valg, fra valg av metode, valg av utvalg, beskrivelse av utførelsene og til refleksjoner over mulige feilkilder. Som skrevet tidligere om intervju effekt, kan bekjentskap til informantene ha svekket masterprosjektets reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskningen og grad av reliabilitet bør også sees i sammenheng med transkribering og analysing, mener Kvale og Brinkmann (2015). Jeg som forsker har foretatt subjektive vurderinger når jeg har transkribert og analysert intervjuene, altså det jeg vektla og det jeg valgte å ikke vektlegge. Man kan ikke garantere for at en annen forsker hadde analysert dataene på samme måte som meg, dette dreier seg også om at forskere har alle ulike forforståelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg kan ha tatt med meg teoretisk forforståelse inn i tolkningen, og latt det farge analysen min. Når man arbeider med koding og transkribering, altså foretar redusering av det transkriberte datamaterialet, foretar man dermed valg som kan påvirke oppgaven (Clark et al., 2021). Den vanligste kritikken som rettes mot koding er at koder kan medføre at det som blir sagt tas ut av sammenheng, hevder Clark et al. (2021).

Det er vanlig å betegne validitet som forskningens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette legger man vekt på hvorvidt en undersøkelse måler det den faktisk skal måle, og dette knytter seg til hele forskningsprosessen og intervjuets stadier, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Dette betyr at jeg kontinuerlig bør utføre en slags kontrollering av feilkilder og reflektere over intervju prosessen. I intervju er selve intervjueren den største mulige feilkilden, hevder Kvale og Brinkmann (2015), og dette fordrer at jeg retter et kritisk blikk på egen forskerrolle gjennom hele prosessen. Gjennomføringen av intervjuet kan jeg ha påvirket gjennom mine responser med språk, spørsmål og kroppsspråk, men også de tolkninger, valg, fordommer, koder og kategoriseringer av transkriberingen, samt analyser og hvordan jeg i det hele tatt former rapporten som en masteroppgave (Kvale & Brinkmann, 2015; Larsen, 2007). Kvale og Brinkmann (2015) er også tydelig på at forskeren bør være tydelig på eget ståsted om temaet. Min forståelse av bærekraftig utvikling kan sies å sammenfalle med økologisk modernisering (Hammer, 2016) og teknokratisk bærekraftperspektiv (Sinnes, 2015). Det skal sies at jeg har etterstrebet å ha et bevisst forhold til å ikke stille ledende spørsmål i favør av noen bærekraftperspektiv eller diskursretninger, eller antyde hva jeg anser som «riktig» vei

for samfunnsutviklingen. Jeg brukte god tid på utforming av spørsmålene og passet på at spørsmålene var så åpne som mulig. Det kan fremdeles ikke helt utelukkes at jeg trekker tolkninger med utgangspunkt i min oppfattelse av temaet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015).

2.4 Etske betraktninger ved intervju

Kvale og Brinkmann (2015) understreker at intervjuer er en prosess, der en rekke etiske dilemmaer må tas i betraktning. Etske dilemmaer kan koples mot alle intervjuets faser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også en etisk utfordring den asymmetriske maktrelasjonen som ligger i et intervju, hvor jeg som forsker har «makt» både gjennom hvordan jeg formulerer meg, og makt ved at jeg trekker slutninger og tolkninger av det informantene sier (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er fire vanlige usikkerhetsområder som Kvale og Brinkmann (2015) benevner; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Som del av rekrutteringen informerte jeg lærerne om masterprosjektet, dets formål og kort om temaet. Jeg tydeliggjorde også at deltakelse var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg. I tillegg, sendte jeg et samtykkeskjema for signering i forkant av intervjuene, der informantene og jeg inngikk skriftlig avtale om prosjektet. Alle informantene signerte denne. Samtykkeskjemaet ble lastet ned fra NSD sine sider, og tilpasset mitt prosjekt. Den understreket frivillighet, lagring av dataene, og rett til innsyn av endelig rapport. Svenkerud (2021, s. 101) påpeker at alle som behandler personopplysninger i et forskningsprosjekt må melde dette til NSD. Dette gjelder selv om man anonymiserer opplysningene. Jeg meldte så inn prosjektet til NSD via meldeskjema på nett, og fikk godkjenning. Godkjenning fra NSD tilsier dermed at prosjektet ivaretar etiske retningslinjer (Svenkerud, 2021).

For å bevare lærernes konfidensialitet ga jeg lærerne fiktive navn i rapporten, jeg kalte de «L1-L4». Verken navn på informant eller hvilken skole de jobber på, kommer til syne i rapporten. På denne måten ivaretas informantenes rett til privatliv og hindrer sporbarhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Lagring av dataene vil også opphøre når oppgaven er levert inn, dette sikrer også konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er kun meg og min veileder som har tilgang til dataene gjennom NSD.

Det å delta i et forskningsprosjekt bør ikke medføre noen risiko eller konsekvenser for deltakerne, hevder Kvale og Brinkmann (2015) og Svenkerud (2021). Jeg vurderer mitt prosjekt med lav risiko for konsekvenser, ettersom jeg søker kun beskrivelser av et fenomen, og rapporten vil ivareta personvern og hindre sporbarhet. Jeg anser ikke bærekraftig utvikling og undervisning om bærekraft som sensitive tema, hvilket heller ikke NSD gjør ut ifra deres

retningslinjer. Likevel, kan personlig oppfatning av noe oppleves følsomt ifølge Kvale og Brinkmann (2015), så det var viktig for meg å fremstille informantene i et godt lys i rapporten, både gjennom tolkninger og valg av sitater.

Min rolle som forsker er et annet usikkerhetsområde ved intervju, hevder Kvale og Brinkmann (2015). Min faglige kompetanse, erfaring og personlighet, både empatiske evner og moralske vurderinger, kan ha påvirket intervjuene. Dette kan favnes under begrepet forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har tidligere i oppgaven skrevet om intervju effekt, og ut ifra Kvale og Brinkmann (2015) påvirker altså dette også etiske sider ved forskningen. Den største utfordringen ved forskerrollen er grad av uavhengighet, sier Kvale og Brinkmann (2015). Her ligger spenningen mellom min rolle som forsker og min rolle som bekjent til informantene. Dette usikkerhetsmomentet kommer som følge av utvalgsmetoden bekvemmelighetsutvalg. Det er sannsynlig ifølge Kvale og Brinkmann (2015) at profesjonell distanse kan være svekket i mitt prosjekt. Gjennom masteroppgavens teoridel viser jeg til faglig kompetanse på feltet, og samarbeidet med veileder og medstudenter om forskningen har gitt verdifull sparring for å vurdere andre usikkerhetsmomenter. Med dette forsøker jeg å vise til gjennomsiktighet i studien ved å begrunne mine valg, og nettopp åpenhet omkring forskningens usikkerheter innebærer at man tar etiske hensyn, ifølge Svenkerud (2021).

3. Teoretisk rammeverk

I kommende kapittel vil jeg gå dypere inn relevante teoretiske perspektiver. Her vil jeg beskrive teknokratisk- og økosentrisk bærekraftperspektiv, diskurser om bærekraftig utvikling, syn på omstilling, samt økologisk medborger. Denne teorien er relevant for å belyse samfunnsfagslæreres forståelse av bærekraftig utvikling, og gir meg et bredt teoretisk rammeverk. Deretter beveger jeg meg mot sentrale elementer i bærekraftdidaktikken, for dette vil jeg bruke i sammenheng med hva samfunnsfagslærerne vektlegger i undervisning om bærekraftig utvikling.

3.1 Økosentrisk- og teknokratisk bærekraftperspektiv

Selv om den mest anerkjente definisjonen på bærekraftig utvikling vanligvis referer til definisjonen fra Brundtland-kommisjonen, som jeg viste til i innledningen, er det likevel ikke helt entydig hva dette begrepet faktisk innebærer (Dryzek, 2022; Lafferty & Langhelle, 1995; Sinnes, 2015). Det er ulike perspektiver og oppfatninger på fremtiden når det gjelder klima, utvikling, miljø og bærekraft, og de rommer mange ulike dilemmaer og dimensjoner. Noen legger sin lit til at teknologi sørger for fremtidens løsninger, mens andre hevder at det må større endringer til innenfor både politikk og økonomi, hevder Selboe et al. (2017). Sinnes (2015) viser til to ulike perspektiv på bærekraft: økosentrisk- og teknokratisk bærekraftperspektiv. Det er verdt å merke seg at det eksisterer mellomperspektiver, men det er interessant å sammenlikne økosentrisk- og teknokratisk perspektiv som i hovedsak gir oss et bilde av komplekse ytterpunkter ved bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). For lærere er det relevant å reflektere over og kjenne til ytterpunktene i hva som ligger i forståelsen av bærekraftig utvikling, for det vil kunne gjenspeile seg i hvordan man som lærer underviser om temaet, mener Sinnes (2015).

Økosentrisk bærekraftperspektiv er inspirert av «Gaia-hypotesen» til James Lovelock og dypøkologien til Arne Næss (Næss, 1976; Sinnes, 2015). Disse innflytelsene innebærer i hovedsak en vektlegging av menneskers og dyrs avhengighet til naturen. Lysaker (2016) hevder at økosentrisk refererer til verdsetting av alt liv, og at alt liv i et økosystem har moralsk og betydningsfull status. Verden kan ses på som en slags levende og dynamisk organisme, og i tråd med dypøkologien er det viktig at mennesket tilpasser seg naturen (Næss, 1976). Om man ser dypøkologien i forhold til bærekraft er det viktig at det gjøres samfunnsendringer, bremser forbruk og økonomisk vekst. Økonomisk vekst skal ikke forekomme på bekostning av natur, i henhold til dypøkologisk tenkning (Lysaker, 2016;

Næss, 1976; Sinnes, 2015). Økosentriske prinsipper og syn på hva som anses som viktig for bærekraftig samfunnsutvikling, fordrer økosentrisk bevissthet og moralsk verdsetting av våre omgivelser, endring av styring, innføring av økologiske- og biodynamiske prinsipper og stans i forbruk (Lysaker, 2016; Sinnes, 2015).

Det teknokratiske perspektivet står i sterk motsetning til det økosentriske (Sinnes, 2015). Det teknokratiske blikket på fremtiden innebærer at økonomien og markedet skaper den bærekraftige fremtiden. Økonomisk vekst anses som nødvendig, og man setter lit til at man klarer å utvikle nye teknologiske løsninger, såkalt nye næringer basert på «grønn» teknologi. Et sentralt element innenfor teknokratisk perspektiv er at mennesket har råderett over naturen, på den måten at naturen forvaltes til det beste for mennesket (Dryzek, 2022; Sinnes, 2015). Teknokratisk perspektiv har sterke røtter til nyliberalismen, med markedskreftene som styrende. Det søkes en balanse mellom å effektivisere og ta i bruk ny høyteknologi, samtidig som man ser på avkastning og miljøhensyn (Sinnes, 2015). Genmodifisert mat, grønn vekst, fornybar energi og omlegging til miljøvennlig landbruk ønskes velkommen innenfor den teknokratiske tenkningen. Selve grunnoppfatningen er at økonomisk vekst og nysatsninger, og investeringer i bærekraftige løsninger, vil lønne seg på sikt, både for mennesker og for jorden (Sinnes, 2015).

Økosentrisk- og teknokratisk bærekraftperspektiv leverer ulike forståelser for hvordan man ser for seg fremtiden. Det er synet på naturen som står frem som den største skillelinjen (Lysaker, 2016; Sinnes, 2015). Økosentriske perspektiver stiller krav om store samfunnsendringer, med både redusering av forbruk og økonomisk utvikling, og at det er behov for etablering av samfunnsutvikling som har basis i økologiske kretsløpsprinsipper (Lysaker, 2016; Sinnes, 2015). I kontrast, legger teknokratisk perspektiv til grunn at «økonomisk vekst og det frie marked kan bringe jorden i balanse» (Sinnes, 2015, s. 31). Mennesket anses i denne forståelsesrammen som en forvalter av naturen, og at de evner å ta i bruk ressursene på en slik måte at det fortsatt vil gagne mennesket (Dryzek, 2022). Dette perspektivet er det som viser seg med størst tyngde i samfunnsdebatten om bærekraftig utvikling, fra politikere og andre organer (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; O'Brien, 2017; Sinnes, 2015). Her forstås bærekraftig utvikling nærmest som en teknisk utfordring menneskeheten bare må «fikse» (Sinnes, 2015; Sinnes & Straume, 2017). Sinnes og Straume (2017) viser til at teknologi og teknologiutvikling fremmes som sentrale kompetanser også av Kunnskapsdepartementet under temaet bærekraftig utvikling i ny Overordnet del i Læreplan

for Kunnskapsløftet 2020. Dermed antyder Sinnes og Straume (2017) at den nye læreplanen ser bærekraftig utvikling i tråd med et teknokratisk bærekraftperspektiv.

3.2 Diskurser om bærekraftig utvikling

Ovenfor har jeg vist til to perspektiver på bærekraftig utvikling, som ifølge Sinnes (2015) er et bilde på ytterpunkter i forståelse av bærekraftig utvikling. I søken etter lærernes forståelse av bærekraftig utvikling synes jeg det også er relevant å trekke inn diskurser om bærekraftig utvikling, ettersom dette kanskje kan bidra til å nyansere og komplementere bærekraftperspektivene. En diskurs forklarer Dryzek (2022, s.9) som «en felles oppfattelse av hvordan man forstår verden», og at den er forplantet i språk og holdninger. Diskurser gir oss meninger og holdninger, definerer hva man anser som sant og fornuftig, i tillegg til at det formidles kunnskap (Dryzek, 2022, s. 9). Videre hevder Dryzek (2022) at diskurser er knyttet til politikk og makt. Gjennom å studere de ulike bærekraftdiskursene kan man, hvis vi ser til Dryzek (2022), si at bærekraftdiskurser bidrar til å forstå kompleksiteten til miljøutfordringer. Særlig den «grønne diskursen» er sammensatt, der det vises til store forskjeller innenfor såkalt «grønn» tenkning (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Hammer, 2020; Lysaker, 2016). Hammer (2016) belyser tre hovedkategorier av diskurser som anses som rådene samfunnsperspektiver på bærekraftig utvikling. Hammer (2016) mener at dette er diskurser som påvirker samfunnsutviklingen i ulik grad, vekselvis og at de både står imot hverandre og nærer hverandre. Det påpekes fra Hammer (2016) at diskursene er formative. De tre diskursene benevner Hammer (2016) som: Vekstdiskurs, grønn radikalisme og økologisk modernisering. Det som skaper den største forskjellen mellom diskursene er i hovedsak spenningen mellom økonomisk vekst og økologisk begrensning (Hammer, 2016). Dryzek (2022, s. 16) operer med fire ulike kategorier av miljødiskurser; problemløsningsdiskurser og grenser- og overlevelsediskurser, og de kreative diskursene bærekraftighet og grønn radikalisme. Økologisk modernisering er også Dryzek (2022) opptatt av, og plasser det innenfor bærekraftdiskursen. O'Brien (2017, s. 352) henviser også til Dryzek sine begreper, og sier at «de kreative diskursene utfordrer premissene og grunnlaget til den politiske økonomien». Jeg vil nå videre skrive om vekstdiskursen, grønn radikaliserings og økologisk modernisme. Deretter skriver jeg om bærekraftdiskursers syn på omstilling og økologisk medborger- et begrep i sammenheng med holdninger overfor bærekraftig utvikling. Samlet gir dette meg et bredt teoretisk grunnlag for å drøfte funn fra læreres forståelse av bærekraftig utvikling.

3.2.1 Diskurs om vekst

Vekstdiskursen har sine røtter i et vekstparadigme, ifølge Hammer (2016) og plasserer det vestlige samfunnet innenfor en slik illustrasjon. Tanken om evig fremskritt, økonomisk vekst og utvikling har stått sterkt og later til å være grunnbetingelser for politikk og ambisjoner for fremtiden (Hammer, 2016). Utnyttelser av ressurser, maksimering av profitt, teknologiske nyvinninger, investeringer, bedring av livsvilkår og stadig nyutvikling gir samfunnet mer i et stadig større tempo. Vekstpolitikken har hatt stø kurs, og den har blitt problematisert i svært liten grad også på tvers av politiske skillelinjer, og har fungert som «et taust premiss», ifølge Hammer (2016). Lysaker (2016) beskriver dette som Vestens doxa, en udiskutabel sannhet og maktstruktur. O'Brien (2017) understreker også at syn på naturen og miljø er knyttet til vitenskapelige paradigmer og tanker, og at vestlige land i stor grad har et utpreget syn på naturen som noe eksternt for mennesket. Hammer (2016) diskuterer videre om menneskets historie faktisk egentlig er en historie om ekspansjon, og mener at vi har vært blinde for konsekvenser av våre handlinger. Slik argumenterer Hammer (2016) for at det ikke bare skal trekkes en direkte kopling mellom vekstpolitikk og kapitalisme eller industrialisme. Likevel, vet vi at industrialisme, kapitalisme, markedsøkonomi og liberalisme, sosialdemokratiet og velferdsordringer, utnyttelse av fossil energi, globaliseringsprosesser, massekonsum og forbrukssamfunnet er viktige elementer som har påvirket samfunnet i retning kontinuerlig vekst (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Hylland- Eriksen, 2008; O'Brien, 2017). Dryzek (2022) mener at industrialismen har hatt hegemonisk status, ettersom selve begrepet «miljø» omtrent ikke ble viet oppmerksomhet før på 1960- tallet. Bakenfor denne tankegangen ligger implisitt oppfatningen av at mennesket har råderett over naturen, og at vekst kan tilpasses naturens grenser (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; O'Brien, 2017). Dryzek (2022) mener også at vekstdiskursen står som en grunnpilar politisk i dag, og at enhver regjering fremmer økonomisk vekst som forutsetning for et godt samfunn. Vekstdiskursen problematiserer i liten grad hvordan konsekvensene av stadig liberal- og kapitalistisk samfunnsvekst påvirker miljøet, sier Dryzek (2022, s. 54). Dryzek (2022) bruker begrepet «promethean» diskurs om dette fenomenet. Denne kan forstås parallell til vekstdiskursen som Hammer (2016) viser til, og de begge fremmer modernisering, økonomisk vekst, menneskelig makt og teknologisk nyvinning som nødvendighet for å håndtere klimautfordringer.

3.2.2 Grønn radikalisme og økologisk modernisering

Som en motvekt til diskursen om evig vekst finner vi den grønne diskursen, ulike strømninger som er komplekse og sammensatte, ifølge Hammer (2016). Den grønne diskursen rommer det

både Hammer (2016) og Dryzek (2022) presenterer som grønn radikalisme og økologisk modernisering. I grønn radikalisme løftes frem visjonen om det bærekraftige samfunnet, med basis i økologisk tangegang (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Næss, 1976). Samfunnets evige vekstkurve problematiseres, og snarere vektlegges ønsket om å leve godt med mindre, «begrensingens kunst», slik som Hammer (2016, s. 97) uttrykker det. Grunnsynet her er at mennesket er del av naturen, i et dynamisk helhetlig økologisk samspill. Både Hammer (2016) og Dryzek (2022) ser de grønne diskursene i relasjon til økologiske tanker som begynte å gjøre seg gjeldene på 1960- og 1970- tallet. Vektlegging av livets egenverdi, og hvorvidt man skal strekke denne tankegangen over mot dyr, til også planter og mikroorganismer, varierer innenfor den grønne diskursen (Hammer, 2016). Men hovedsakelig er hensyn til naturvern, restaurering av økosystemer og bevaring av artsmangfold som viktig for økologisk bæreevne, viktige elementer i den grønne diskursen (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Næss, 1976). I tillegg, vektlegges det at produksjon og forbruk står i sammenheng med naturens bæreevne, og denne kretsløpstanken fordrer holdningsendringer, både lokalt og globalt, over livskvalitet og forbruksmønstre. Innenfor en grønn radikal diskurs er sosial utjevning og fordelingspolitikk også viktig, og det uttrykkes solidaritet med våre globale medmennesker (Dryzek, 2022; Hammer, 2016).

Økologisk modernisering rommer et både- og perspektiv når det gjelder oppfatningen om å ivareta både miljøvern og sørge for økonomisk vekst, ifølge Hammer (2016) og Dryzek (2022). Diskursen kan illustreres som en symbiose, der begge hensyn er likeverdige elementer. Økologisk modernisering fremstår også nærmest som en løsningsstrategi i lys av verdenssamfunnets behov for endringer (Dryzek, 2022; Hammer, 2016). Dagens politikere ser ut til å favne om denne diskursen i stadig større grad, mener Hammer (2016; 2020). «Grønn vekst» er eksempel på et velkjent slagord, og forstått som i harmoni med økologiske modernistiske prinsipper (Hammer, 2016, s. 187). Norge trekkes frem av Dryzek (2022, s. 167) som ett av åtte vestlige land der økologisk modernisering har fått solid fotfeste politisk. Det trekkes frem at selve nøkkelfaktoren er bredt samarbeid mellom politikere, bedrifter, organisasjoner og vitenskapsforskning som sikrer balansegangen økonomisk vekst og miljøhensyn. Dryzek (2022) gjør også et skille mellom svak- og sterk økologisk modernisering, der svak modernisering vektlegger tekniske løsninger overfor miljøhensyn, mens den sterke vektlegger i enda større grad betydning av å ivareta økologiske hensyn. Den svake teknokratiske og økologiske moderniseringen er, ifølge Dryzek (2022), den som er mest fremtredende i industriland.

Hammer (2016) mener at grønne diskurser er betydningsfulle for mennesker, ved at de kan stimulere vår visualisering av en ny forbedret og grønn verden, samt gi oss håp. Grønn radikalisme, slik som dypøkologien til Næss, har møtt mye motbør, blant annet for å ha en naiv fremstilling av verden og med urealistiske fremtidsvisjoner, ifølge Gamlund (2012). Dette kan ha sammenheng med at grønn radikalisme fremmer raske og umiddelbare endringer, både strukturelt og individuelt, og vil gjerne ha en transformasjon som bryter med dagens kurs (Dryzek, 2022; Hammer, 2016). Men, igjen økologisk modernisering fremstår fra et radikalt ståsted som naivt i form av at man «grønnvasker» skadelig vekst, som Hammer (2016, s. 200) hevder, og underforstått at man ikke tar miljøhensyn alvorlig nok. Selv om økologisk modernisering anerkjenner miljø- og klimautfordringer som viktige, er likevel naturen en menneskelig ressurs uten egenverdi og må behandles med varsomhet slik at vi kan forvalte den (Dryzek, 2022). Her er vi inne på hovedskillet mellom grønn radikalisme og økologisk modernisering, nemlig grunnleggende verdier og synet på mennesket og miljø der grønn radikalisme anerkjenner alt liv som verdifullt, mens økologisk modernisme ser dyr og planter mer som menneskelige ressurser (Dryzek, 2022; Hammer, 2016). Grønne ideer er på fremmarsj, og Hammer (2020) er tydelig på at bærekraft har fått stadig større tyngde og plass i samfunnsdebatten. På denne måten kan det sies at diskursene endrer kraft og virker vekselvis etter samfunnsimpulser, og det poengteres at det nå det kjempes om hvem som har definisjonsmakt over det grønne skiftet (Hammer, 2020). Det virker allikevel som at økologisk modernisering nå opptrer og oppfattes som rådene diskurs, og illustrerer en ny hegemonisk topp, hevder Hammer (2020).

3.2.3 Syn på omstilling

Bærekraftig utvikling stiller krav til ulike omstillinger, og O'Brien (2017, s.348) forklarer omstilling som «grunnleggende endringer i et system». Det poengteres av O'Brien (2017) at ulike bærekraftdiskurser tilbyr alternative måter å se omstilling på, og hva som faktisk utgjør en omstilling. Disse elementene er ikke å anse som en fjerde bærekraftdiskurs, men er relevante å trekke frem for å utvide forståelsesgrunnlaget for hvordan informantene i dette masterprosjektet forstår bærekraftig utvikling. O'Brien (2017) problematiserer at teknokratisk samfunnsdominans ikke adresserer de underliggende årsakene til miljøproblemene. Hvordan man faktisk kan se muligheter for endringer viser O'Brien (2017, s. 355) gjennom en trelags rammemodell med tre transformasjonssfærer. Denne illustrerer en holistisk modell, altså et mer helhetlig syn på klimaendringer og samfunnsomstillinger. Den praktiske sfæren viser til de individuelle handlingene og tiltak både enkeltmennesket, bedrifter og politikere foretar seg,

og det er den praktiske atferden, de tekniske grep og synlige holdninger som kommer til uttrykk her (O'Brien, 2017). I laget utenfor finner vi den politiske sfæren. Denne viser til hvor avgjørelser, avtaler og regler trer frem og hvor det forhandles, ifølge O'Brien (2017). Denne beslutningssfæren preges av sosiokulturelle normer og verdier, og det kan oppstå konflikter og systemer kan bli handlingslammet. Den personlige sfæren viser til de holdninger, verdier og antakelser om hva man tror er mulige omstillinger, belyser O'Brien (2017). Det understrekes også at dette kan være kollektive og personlige antakelser. Hovedpoenget med modellen er å vise at de tre sfærene praktisk-, politisk- og personlig sfære er i dynamisk interaksjon og at de kan tydeliggjøre at det eksisterer mulighetsrom for omstilling. At samfunnet kan omstilles i en mer bærekraftig retning, viser O'Brien (2017) at er mulig, i en interaksjon mellom de tre sfærene.

I norsk samfunnsdebatt om omstilling til et mer bærekraftig samfunn er debatten omkring norsk oljeproduksjon et hett tema (Dale & Andersen, 2018). Norsk petroleumsnæring er Norges viktigste inntektskilde, sysselsetter flest nordmenn og er vår største eksportnæring, og kanskje selve flaggskipet til velferdsstaten Norge. Grindheim, Heidar og Strøm (2017) peker på at klima- og miljøpolitikk ble løftet frem på 1980-tallet, men i norsk sammenheng fikk denne debatten lite gjennomslag. Gradvis har miljø- og klimapolitikk fått mer oppmerksomhet, og i dag snakker man om at SV, Venstre og Krf stiller sterkt på vern- og bærekraft, og MDG som eneste parti der miljøpolitikk danner partiets fundament (Grindheim et al., 2017; Hammer, 2016). Når samfunnsdebatten benevner grønn omstilling, peker Dale og Andersen (2018) på at fremtidig oljeproduksjon ikke utelates, selv om Dale og Andersen (2018, s.31) forklarer «en grønn omstilling handler om at vi på sikt må endre hva som er samfunnets primære energikilde». Et fremtrede paradoks kommer til syne, selv om Norge har forpliktet seg til internasjonale avtaler, som Parisavtalen, lyder diskursen i norsk politikk og norsk samfunnsdebatt at norsk petroleumsindustri heller er en del av løsningen mot en bærekraftig fremtid (Dale & Andersen, 2018). Dette kan sies å sammenfalle med økologisk modernisering som løsningsstrategi (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Hammer, 2020). Det argumenteres for at norsk olje har en «ren» og energieffektiv produksjon sammenliknet med andre land, med forbedret miljøteknologi. «Grønn oljeproduksjon» løftes frem, og stiller seg på linje med uttrykk fra økologisk moderniseringsdiskursen, «grønnest og renest» (Dryzek (2022, s. 167). Dale og Andersen (2018) argumenterer for grønn omstilling av samfunnet må sees gjennom fremtidsbriller med et post-petroleumperspektiv. Dette innebærer visualisering

av fremtiden uten oljedomnans i samfunnet. Dette fordrer debatten med avstand fra oljens makt- dens innflytelse kulturelt, politisk og økonomisk, hevder Dale og Andersen (2018).

3.2.4 Økologisk medborger

Jeg vil nå se nærmere på begrepet økologisk medborger, fordi jeg finner dette interessant å se i forhold til bærekraftig utvikling ettersom Dobson (2007) understreker at individuelle valg gjennom atferd og holdninger er avgjørende for bærekraftig utvikling. Teorien kan medvirke til drøfting av holdninger lærerne har i relasjon til bærekraftig utvikling. Dobson (2003) fremmer syn på ulike borgertyper, og underliggende har dette sammenheng hvordan enkeltindividet ser for seg bærekraftig fremtid. Dobson (2003) foreslår at prosessene rundt globalisering kan bringe frem spørsmålet omkring borgerskap på tvers av landegrenser. Global oppmerksomhet og årvåkenhet omkring klimautfordringer gir impulser til økologiske medborgere, mener Dobson (2003). Denne borgertypen har ifølge Martinsson og Lundqvist (2010) grønne holdninger og verdier, er opptatt av at dette preger sine individuelle valg, samt etterstreber å minimere sitt økologiske fotavtrykk. Økologisk medborgerskap innebærer årvåkenhet overfor økologiske prinsipper, både i sin bioregion med sitt økosystem, så vel som global årvåkenhet overfor verdens medmennesker, hevder Dryzek (2022, s. 194-195). Dryzek (2022) plasserer økologisk medborgerskap som sentralt innenfor en grønn diskurs, som del av grønn bevisstgjøring i samfunnet.

Miljø- og klimaendringer kommer ulikt til syne i ulike land, og disse prosessene er ikke nøytrale, mener Selboe et al. (2017). Man kan si at det skapes «vinnere og tapere», ifølge Selboe et al. (2017), og taperne i forhold til klimaendringer ser også ut til å være de som allerede har minst ressurser og som allerede er marginalisert. Hvordan vi skal tilpasse oss de nye klimaendringene, mener Selboe et al. (2017) krever bredt internasjonalt samarbeid og bred innfallsvinkel med globale tiltak. I tillegg, er enkeltborgeren betydningsfull med endring av forbruksvaner og holdninger i en mer bærekraftig retning (Selboe et al., 2017). Det kan diskuteres ut ifra Dobson (2003) om identifisering med medmennesker på tvers av landegrenser kan føre til økt ansvarlighet overfor «taperne»? Kan det føre til større økologisk engasjement og syn på bærekraft med bredere horisont? Ved å vise til Dobson (2003) kan man si at spørsmål omkring miljø og bærekraft innebærer spørsmål omkring identifikasjon, holdninger til samfunnet vi lever i og overfor våre medmennesker, og at dette kan påvirke vår endringsvilje overfor klimatilpasninger og bærekraftige løsninger.

For å kunne utvikle seg i mer miljøvennlig og økologisk retning mener Dobson (2007) at det er viktig å skille mellom atferd og holdninger. Det er en reell forskjell i det å faktisk ville endre noe, ut ifra en gjennomtenkt visjon om at endringen vil medføre positive effekter for seg selv og de rundt seg, og det å endre atferd ut ifra annen motivasjon. Dobson (2007) hevder at klimapolitikk ofte retter seg mot atferdsendringer, og argumenterer for at de heller burde spisset seg mot holdningsendringer. Holdningsendringer tenderer å virke på et dypere nivå, og det er mere sannsynlig at resultatene vil holde seg, belyser Dobson (2007). Dobson (2007) og Dryzek (2022) peker på skolen som betydningsfull arena og agent overfor holdningsendringer og grønn bevisstgjøring i samfunnet. Det understrekes at undervisning om miljø bør inneholde informasjon om rettigheter, rettferdighet og drøfting av normative spørsmål relatert til bærekraft, for å kunne stimulere til elever som utvikler reflekterte holdninger omkring bærekraftig utvikling (Dobson, 2007). Dette støtter seg til sentrale begrunnelser innenfor bærekraftdidaktisk litteratur, som Sinnes (2015), Kvamme og Sæther (2019), Ott (2019), Sæther & Kvamme (2019) og Klein (2020). Et utvidet medborgersyn kan være viktig overfor følelsen av ansvar for bærekraftig utvikling, der både hensyn til mennesker, natur og dyr tas i betraktning (Kvamme & Sæther, 2019). Begrepet økologisk medborgerskap favner disse perspektivene (Dobson, 2007). Økologisk medborgerskap knytter både det individuelle og det globale til flere skalaer, og utfordrer skillet mellom offentlig og privat- noe som er viktig å fremme i bærekraftundervisningen i samfunnsfag, hevder Kvamme og Sæther (2019). Med Dobson (2007) og Dryzek (2022) som peker på at skolen er en viktig arena overfor utvikling av bærekraftige holdninger og økologiske medborgere, bringer dette meg videre over på teorigrunnlagets didaktiske side.

3.3 Bærekraftdidaktikk

Teoretiske perspektiver innenfor bærekraftdidaktikk vil jeg nå ta for meg for å kunne drøfte funn om hva informantene i denne studien vektlegger av sentrale elementer i deres bærekraftundervisning. I relasjon med bærekraft anser Sæther og Kvamme (2019) elevens subjektiveringsprosess som særlig viktig, og dermed vil jeg utdype dens elementer; refleksjon over egne identitet, berøring, kritisk tenkning og handlingskompetanse.

3.3.1 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering gjennom bærekraftdidaktikk

Sæther og Kvamme (2019, s. 204) henviser til Biestas begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering som sentrale dimensjoner i bærekraftdidaktikken. Biesta (2014) er opptatt av forholdet mellom utdanning, demokratiet og medborgerskap, og at skolen etterstreber

praktiske, autentiske og demokratiske læringssituasjoner. Samtidig er Biesta (2009) interessert i skolen og dens kvalitet, hva som utgjør «god» utdanning. Kvalifisering, sosialisering og subjektivering løftes frem som formålet ved utdanning, ifølge Biesta (2009). Biesta (2009) forklarer at skolens målsetning ved å utdanne elevene, å øke deres kunnskap, evner og ferdigheter, kan kalles skolens kvalifiserende funksjon. Den kvalifiserende siden kan man si at viser til læreplanens tverrfaglige temaer og fagspesifikke kompetansemål, og den kompetansen elevene tilegner seg gjennom undervisning (Sæther & Kvamme, 2019). Sosialisering refererer til at elever gjennom skolegang og undervisning blir deltakere i et slags fellesskap- sosialt, kulturelt og politisk (Biesta, 2009). Sosialisering henger sammen med de rådene verdiene og normene i klasserommet, skolens praksis og i samfunnet, og Biesta (2009) understreker at denne påvirkningen skjer både eksplisitt og uintendert. Subjektivering forklarer Biesta (2009) som den prosessen som får elevene til å vokse frem som selvstendige individer. I dette ligger et skille fra sosialiseringsprosesser og framvekst av eget individ. Det handler om at elevene utvikler sin individuelle kritiske tenkning og evner å ta stilling til samfunnsaktuelle saker på egenhånd (Biesta, 2009; Biesta, 2020; Sæther & Kvamme, 2019). Å handle i kraft av egne ønsker og valg anser Biesta (2020) som frihet til å være seg selv, og er viktig i subjektiveringsutviklingen. Subjektivering trekkes frem av Sæther og Kvamme (2019, s. 204) som spesielt viktig når det gjelder bærekraftdidaktikk. Dette begrunnes med at dagens forbrukersamfunn og jordens tilstand, illustrerer tydelige behov for brudd med samfunnets etablerte normer og verdier, den sosialiserende siden. Bærekraftdidaktikk rommer spenningen mellom sosialisering og subjektivering, ifølge Sæther og Kvamme (2019). Bærekraftundervisning kan fremme elevens subjektiveringsprosess gjennom å stimulere til refleksjon over egen identitet, berøre elevene, øve elevens evne til kritisk tenkning og danne grunnlag for elevens handlingskompetanse (Sæther & Kvamme, 2019, s. 204). Ettersom subjektivering trekkes frem som særlig viktig i sammenheng med bærekraftig utvikling av Sæther og Kvamme (2019), velger jeg å se nærmere på disse elementene.

3.3.2 Refleksjon over egen identitet

Sæther og Kvamme (2019, s. 205) mener at bærekraftundervisning kan stimulere til refleksjon over egen identitet. Bærekraftundervisning kan berøre refleksjoner over hvordan man ser seg selv, og angår både individuell og kollektiv selvforståelse (Sæther & Kvamme, 2019). Forholdet mellom mennesket og miljø bringer med seg spørsmål om egen identitet og syn på mennesket, ifølge Klein (2020). Klein (2020) løfter frem nødvendigheten til bærekraftdidaktikkens flerskalaperspektiv, som igjen kan overføres til identitetsrefleksjon på

den måten at elever må øve å se seg selv i sammenheng med mennesker andre steder i verden – lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt. Wennevold (2015, s. 42) understreker også at vår identitet henger sammen med vår forståelse av verden, «vår egen identitet, våre medmenneskers identitet og steders identitet». I tråd med Wennevold (2015) må elevene få kjennskap til at identitet kan skapes, varieres og endres, og elever bør få kunnskap om hvordan de kan påvirke det lokale- til det globale fellesskapet. Klimaendringer kan føre til at mennesker må flykte og migrere (Carling, 2017; Erdal, 2017). I tillegg, kan globale samfunnsprosesser og globale impulser veve samfunnets mennesker tettere sammen og skape et pluralistisk samfunn (Hylland Eriksen, 2008). Dette støtter at refleksjon over identitet er viktig i bærekraftundervisning og i elevers subjektiveringsprosess (Biesta, 2009; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019; Wennevold, 2015).

3.3.3 Berøring

Å bli emosjonelt berørt kan sees som anerkjennelse av noe viktig, og berøring og empati kan sies å være nært forbundet (Sæther & Kvamme, 2019). Berøring er relevant i bærekraftundervisning, ettersom det å kjenne på kroppen at spørsmål om miljø, klima og hvordan utvikle nye løsninger for fremtiden, faktisk betyr noe for en og at det påvirker oss og andre mennesker (Sæther & Kvamme, 2019). Sæther og Kvamme (2019) mener at skolen bør tilrettelegge for autentisitet og ektefølt berøring gjennom diskusjoner og felles refleksjoner. Berøring, som å utvikle empatiske evner gjennom å ta andres perspektiver, fremheves som en nøkkelfaktor av Sæther og Kvamme (2019, s. 207) i undervisning om bærekraftig utvikling.

Historiebevissthet, et samspill mellom oppfatninger av fortid-nåtid og fremtid, er også sentralt i å utvikle elevers empatiske sider (Korbøl, 2019). Det dreier seg om at elever får kjennskap til forholdet mellom mennesket og dens valg i en historisk kontekst. Elever som ser seg selv som del av større historiske prosesser, kan se seg selv som del av fremtidige løsninger og styrke tro på egne valg og egen handlingskompetanse, ifølge Korbøl (2019) og Klein (2020). Ikke minst, er dette relevant overfor å utvikle et positivt fremtidssyn (Sinnes, 2015).

Bærekraftundervisning bør også belyse etiske dilemmaer og diskusjoner omkring verdikonflikter (Kvamme, 2019; Sæther & Kvamme, 2019; Ott, 2019). Menneskers påvirkning på naturen, økologi vs. økonomisk vekst, refleksjoner omkring rettferdighet og ressursfordeling i verden eller drøfte sårbarhet av klimakriser, er nærliggende eksempler som kan belyse verdikonflikter i klasserommet (Kvamme, 2019). Slike dilemmaer rommer fremtidsrefleksjoner over hva som faktisk er det felles beste for oss mennesker (Korbøl, 2019;

Kvamme, 2019; Sæther & Kvamme, 2019). Bærekraftutfordringer er alvorlige og verdensproblemene vi står overfor kan berøre elever negativt og skape frykt, mener Klein (2020). Det er viktig å være bevisst hvordan tanker, følelser og atferd henger sammen og at man må ta elevers følelser på alvor, sier Klein (2020) for å motvirke et negativt syn på fremtiden for de unge.

3.3.4 Kritisk tenkning

Å tenke kritisk er en viktig del av elevers subjektiveringsprosess, mener Biesta (2009) og Sæther og Kvamme (2019). Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, er samtidig et kjerneelement i samfunnsfag (Klein, 2020; Udir, 2021). Udir (2021) belyser at dette innebærer innsikt i forhold mellom nåtid- og fortid, påvirkning mellom natur og samfunn, innsikt i hva som bidrar til endringer, utvikling av historisk empati, å kunne vurdere makt og maktrelasjoner i samfunnet og å kunne vurdere ulike perspektiv. Ferrer et al. (2019, s. 11) forklarer kritisk tenkning som «reflekterende tenkning, en aktiv og vurderende tilnærming til antakelser og vedtatte sannheter». Ferrer et al. (2019) påpeker videre at barn og unge kan bli stilt overfor utfordringer og dilemmaer i deres møte med samfunnet, slik som bærekraftig utviklings gjenstridige problemer (Sæther & Kvamme, 2019). Kritisk tenkning kan støtte elever i å håndtere slike utfordringer, og fungere som en aktiv samfunnsdeltaker (Ferrer et al., 2019). Kritisk tenkning kan sees på som ett sett med ferdigheter, og da trekkes særlig frem evnen til å tolke, analysere, vurdere, trekke slutninger, forklare og selvregulering (Ferrer et al., 2019; Ott, 2019). Samtidig har kritisk tenkning en normativ side, som er særs viktig i bærekraftdidaktikken. Dette handler om å reflektere over verdier, holdninger, veivalg og komplekse dilemmaer (Ferrer et al., 2019, Sæther & Kvamme, 2019). Samfunnsfaglærere bør støtte utvikling av positive holdninger til menneskerettigheter og bærekraftig utvikling, samt belyse normkritikk overfor maktforhold og maktstrukturer, mener Ferrer et al. (2019).

Å bruke nyheter i undervisning for å stimulere til kritisk tenkning, er utbredt blant samfunnsfaglærere, påpeker Ryen (2019). Dette er relevant å løfte frem fordi bærekraftig utvikling tar stadig større plass i samfunnsdebatten, ifølge Hammer (2016) og Dryzek (2022), og nyheter om bærekraft kan være sentrale læringsressurser. Gjennom nyheter om bærekraftig utvikling kan elever møte informasjon med mange fakta-argumenter, men også med udokumenterte påstander og andre feilkilder. Dette kan være krevende for elevene, ifølge Sæther og Kvamme (2019), fordi ulike påstander og ulike bilder på bærekraftig utvikling krever vurderinger og kritisk refleksjon fra elevene. Å tenke kritisk og vurdere

nyhetsinformasjon innebærer at elevene må stille spørsmål og jobbe med ulike perspektiv (Ferrer et al., 2019; Ott, 2019; Ryen, 2019; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019).

Som nøkkelfaktor i bærekraftdidaktikk er kritisk tenkning nærmest et verktøy for å vurdere hva slags mulige fremtidsløsninger vi har, hva de vil innebære av konsekvenser og muligheter, og ikke minst for å kunne leve bærekraftig (Ott, 2019; Sinnes, 2015). Kritisk tenkning kan fungere som et redskap overfor å forstå spenningsforholdene i de tre dimensjonene av bærekraft- økonomisk-, miljømessig- og sosial dimensjon, mener Ott (2019), og hevder videre at kritisk tenkning kan fremme kunnskap om motsatsen mellom økologiske idealer og økonomisk vekst. Ott (2019) belyser også at kunnskap- og forståelseskompetanse og etisk kompetanse, er del av kritisk tenkning og relevant når det gjelder bærekraftig utvikling. Dette forklarer Ott (2019) som sammenhengsforståelse, og innebærer å kunne se et komplekst tema som bærekraft i ulike kontekster og sammenhenger. Et annet ord for sammenhengsforståelse er systemforståelse, et anerkjent begrep i UBU- litteratur, og defineres der som en av flere bærekraftkompetanser (Sinnes, 2015). Systemforståelse innebærer det å se ting opp imot hverandre og kunne se dybden i ulike problemstillinger, påpeker Sinnes (2015). Da må det tilrettelegges for samtaler og aktivt bruk av hvorfor- og hvordan spørsmål i klasserommet, ifølge Jøsok og Elvebakk (2019). Videre handler etisk kompetanse om respekt for naturen, endringsvilje overfor bærekraftige løsninger og bevisstgjøring omkring å «gjøre det rette» for jorden, overfor mennesker og dyr, hevder Ott (2019). Dette viser igjen til at kritisk tenkning er viktig når det gjelder elevers mulighet til å ta reflekterte og miljøbevisste valg, og å opptre som aktive deltakere og skapere av bærekraftig samfunn (Ott, 2019).

3.3.5 Handlingskompetanse

Gjennom refleksjon over egen identitet, berøring og kritisk tenkning vil elever få erfaring og kompetanse om hvordan de kan påvirke gjennom sine handlinger og valg (Sæther & Kvamme, 2019). Disse faktorene er dermed medvirkende i å utvikle elevers handlingskompetanse. Handlingskompetanse beskrives av Sinnes (2015) som en hovedmålsetning ved skolegangen, fordi det dreier seg om at elever tar i bruk tilegnet kunnskap og setter dette i sammenheng med beslutninger i eget liv, at man medvirker i samfunnsavgjørelser og tar beslutninger som man anser som gunstig for seg selv og det livet man ønsker å leve. Dette hevder også Mogensen og Schnack (2010), som beskriver handlingskompetanse som nærliggende til dannelses – en slags livslang prosess, og som et slags samspill av bærekraftkompetanser. Handlingskompetanse handler i stor grad om å ta i

bruk den kunnskapen og kompetansen man har tilegnet seg i skolen til å kunne ta gode valg for egen fremtid. Mogensen og Schnack (2010) mener videre at handlingskompetanse er nær relatert til demokrati og medborgerskap, så vel som bærekraftkompetansene. I

handlingskompetanse ligger evnen til å stille spørsmål, møte utfordringer med løsninger, vilje til samarbeid, se kollektive perspektiver, utvikle empati og evne å se fenomen fra ulike perspektiver (Mogensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015).

Handlingskompetanse kan også deles inn i ulike nivåer; individuelt, kollektivt og strukturelt (Klein, 2020). Det individuelle nivået viser til de handlingene enkeltmennesket utfører, mens det kollektive refererer til fellesskapets handlinger og avgjørelser, og det strukturelle viser til politiske system og strukturer, ifølge Klein (2020). Klein (2020) understreker at i utvikling av handlingskompetanse må man være bevisst hvilke nivå man berører, og sette handlinger inn i kontekst for elevene. Eksempelvis forklarer Klein (2020) at dersom man feiltolker strukturelle nivå som individuelt nivå, kan dette skape demotivasjon og frustrasjon for endring på individuelt nivå. Dette tilsier viktigheten av bevisstgjøring omkring refleksjon over de ulike nivåene, slik at bærekraftundervisningen medvirker til fremtidsoptimisme og styrker positivt syn på løsninger og handlingsalternativer for enkelteleven (Klein, 2020; Sinnes, 2015).

Med Mogensen og Schnack (2010) som sier at handlinger alltid har konsekvenser, både intenderte og uintenderte, kan klasserommet tilrettelegges som øvingsarena i å identifisere og vurdere disse. I relasjon med bærekraft kan dette være å undersøke interessekonflikter, løse utfordringer, identifisere konsekvenser i fellesskap, samt diskutere ansvarlighet overfor medmennesker og natur (Kvamme, 2019). Sæther og Kvamme (2019) viser til at kunnskap om klimaendringer og jordens klimastatus, leder ofte til stort engasjement og endringsvilje hos elever. Å forstå dette som et uttrykk for elevens handlingskompetanse er viktig for å støtte opp om eleven som aktivt handlende subjekt (Sæther & Kvamme, 2019).

4. Resultater og drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene. Jeg velger å kople drøftingen på presentasjonen av resultatene, og drøfter dermed funnene i lys av teoretisk rammeverk fortløpende. Funnene presenteres og drøftes i to hovedområder, i tråd med oppgavens øvrige struktur. Metaperspektiv på egen undervisning, der lærerne reflekterer over at personlig forståelse av bærekraftig utvikling og syn på miljøet påvirker undervisningen, samler trådene og vil være en avsluttende drøfting.

4.1 Forståelse av bærekraftig utvikling

En fellesnevner for alle fire informantene er at de trekker frem nødvendigheten av å ta vare på jorda, for å sikre fremtiden og livsgrunnlag for kommende generasjoner. Slik som L4 sier «at man skal behandle jorda slik at det er bra for de som kommer etter oss». Alle informantene påpeker dette; «ikke ødelegge fremtiden» (L2), «ivareta en sunn verden å leve i fremover og» (L3) og «at man ikke skal ødelegge noe for de kommende generasjoner» (L1). Lærerne påpeker dermed at for dem så innebærer bærekraftig utvikling et hensyn til kommende generasjoner. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med definisjonen på bærekraftig utvikling i «Vår felles fremtid» fra 1987 (Lafferty & Langhelle, 1995; WCED, 1987). Denne forståelsen av bærekraftig utvikling synes å dominere i samfunnet, ifølge Dryzek (2022), Hammer (2016; 2020), Lafferty og Langhelle (1995) og Sinnes (2015). Lærernes forståelse av bærekraftig utvikling i dette prosjektet er i tråd med denne dominerende samfunnsoppfattelsen av bærekraftig utvikling. To av lærerne reflekterer også over kompleksiteten til bærekraftig utvikling, og det henvises eksplisitt til FNs beskrivelser av bærekraftig utvikling som et samspill mellom økonomi, sosiale forhold og miljø (FN-Sambandet, 2021).

4.2 Bærekraftperspektiv – teknokratisk perspektiv mest fremtredende

Informantene har hovedsakelig gitt en forståelse av bærekraftig utvikling som i stor grad er i overensstemmelse med et teknokratisk bærekraftperspektiv. Videre presenteres og drøftes funn som illustrerer dette.

4.2.1 Økonomisk vekst og nye grønne løsninger

Samtlige informanter tror at grønn industri og ny teknologi kan gi verden fremtidens løsninger. «Jeg tror at det kan gi oss fremtidens løsninger, men ikke alene» presiserer L2, og antyder at det er behov for flere faktorer. Det understrekes behov for en «endring i måten vi

tenker på», mener L2, og peker på at dette også innebærer at man må leve annerledes. L2 uttrykker at «endringer tvinges vel frem». En forutsetning for fremtidens nye løsninger er at «det må jo satses på også da», poengterer L1 og henviser til betydningen av nye investeringer i grønn industri. L1 mener også at dagens samfunn ikke er tilrettelagt for det grønne skiftet enda. Dette er også L4 opptatt av, «det blir hele tiden snakket om det grønne skiftet, jeg tror det vil ta lengre tid enn det man kanskje har sett for seg og hva politikerne sier» (L4). Til tross for slike nyanser, er alle fire informantene tydelig på at nye løsninger for fremtiden med bærekraftige alternativer anses som viktige og som premisser for bærekraftig utvikling. For å kunne utvikle nye grønne og alternative løsninger for fremtiden påpekes det fra tre av informantene at økonomisk vekst er en forutsetning. Slik som L2 uttrykker det: «Det er jo en del av disse bærekraftige løsningene som koster penger», og understreker med dette at det er behov for økonomiske investeringer. L3 mener også at «man gjør jo ting på grunn av penger», og poengterer at mennesker drives av å kunne se lønnsomhet. Den samme tankegangen finner vi hos L1 som hevder at «for å få til utvikling innen teknologi, så må den utviklingen gi økonomisk vekst, noen må tjene på det». Ifølge Sinnes (2015) og Dryzek (2022) rommer det teknokratiske perspektivet en forståelse av bærekraftig utvikling som en samfunnsutvikling som balanserer økonomisk vekst og klimavennlige tiltak, og sentralt i slike utviklingsprosesser blir utvikling av «grønn- og ny» teknologi. Alle informantene uttrykker at de tror teknologi kan gi oss fremtidens løsninger, som støtter seg til sentrale premisser innenfor teknokratisk miljøsyn (Dryzek, 2022; Sinnes, 2015). Informantene presiserer at grønn industri har behov for investeringer og lønnsomhet, slik sett ser man spor av nyliberalistisk tankegang, som igjen ifølge Sinnes (2015) er et annet trekk ved teknokratisk tilnærming.

4.2.2 Delt syn på forholdet mellom mennesket og miljø

Når det gjelder forholdet mellom mennesket og miljø, og hvordan informantene ser seg selv i relasjon til miljøet, har de ulike oppfatninger. L1 uttrykker direkte at «nå lever jo ikke vi mennesker i ett med naturen», mens L4 uttrykker at «jeg tenker at vi mennesker er en del av miljøet. Jeg tenker at vi lever jo i det. Vi blir påvirket av alt og hva andre gjør». L2 reflekterer over at mennesket har en tendens til å «bruke naturen slik det passer oss». L2 belyser videre at mennesket kan opptre egoistisk, og at man ikke tenker over hvilke konsekvenser forbruket vårt har for naturen. L3 er usikker på sitt forhold til miljøet og synes det er vanskelig å svare på, men reflekterer over at mennesket har mye makt og påvirker naturen. L3 uttrykker videre at «vi er også på et sett del av miljøet for det viser seg at alt vi gjør påvirker, i forhold til

klimaendringene». Samlet viser funnene delte syn på forholdet mellom mennesket og miljø, der to av informantene reflekterer over konsekvenser av menneskets inngripen i naturen og ser mennesket som del av miljøet, mens de to andre informantene ser mennesket som atskilt fra naturen og mer som en forvalter av naturens ressurser. Et sentralt element ved teknokratisk syn på bærekraftig utvikling er at man ser mennesket som forvalter av naturen på den måten at naturen brukes for egen vinning, og at mennesket settes i sentrum med full råderett til å bruke de ressursene de ønsker (Dryzek, 2022; Sinnes, 2015). Denne tankegangen kommer til syne hos to av lærerne. De to andre lærerne avviker i dette tilfellet fra teknokratisk perspektiv, og beveger seg mer i retning mot impulser fra økosentrisk bærekraftperspektiv. Deres refleksjoner om at mennesket er del av, og setter spor i miljøet, kan sies å harmonere med økosentrisk tankegang, ut ifra Lysaker (2016) og Sinnes (2015), og tekning i forening med Næss (1976) og dypøkologien.

4.2.3 Vektlegging av miljøvern og holdninger til forbruk

Informantene mener at miljøvern er sentralt for å sikre bærekraftig samfunnsutvikling, og alle uttrykker at miljøvern er viktig for dem. «Man vil jo verne om miljøet mer enn man kanskje har vært opptatt av før. Man vil jo at de små skal vokse opp med en frisk klode», påpeker L3. «Men vi må nok lære oss å være snillere med naturen. Tenke på konsekvenser av inngrep», mener L1. En av informantene kommer med eksempler på klimavennlige tiltak og henviser til offentlige debatter om «vindkraft, utbygging, utmark og innmark, avskoging og regnskog» (L2). To av informantene presiserer at politikk og miljø må sees i sammenheng. L1 er i likhet med L2 opptatt av koplingen mellom miljøvern og politiske partier. L1 mener: «Altså miljøvern er jo veldig viktig, men jeg tenker at sånn politisk miljøvern kan få tendenser til fanatisme, ekstremisme rundt det å drive miljøvern hos noen av de politiske partiene i Norge da». L1 belyser videre at det er viktig å engasjere befolkningen i miljøspørsmål, og at politikere har et ansvar for å «få med seg folket», men at man ikke skal «gape over for mye med en gang».

Funn viser også at samtlige informanter har et ønske om å bli flinkere til å redusere personlig forbruk. Men som L1 erkjenner: «Når vi har alt, de fleste av oss, om vi er millionærer eller vanlige arbeidere så har vi jo det meste, så da er det vanskelig å gi slipp på ting- fordi man kan.». «Jeg tar i bruk det som passer meg», kommer det frem fra L2. I samme spor mener L3 at «jeg er vel litt bevisst, men gjør ikke nok», og L4 som mener at «jeg burde helt sikkert vært mer opptatt av det, vil jeg tro». L4 reflekterer også over at når man prater med elever om reduisering av forbruk i sammenheng med undervisning om bærekraft, får informanten

følelsen av «dobbeltmoralsk» ettersom man selv «ikke tenker så mye over det». Hvordan man kan bli mer bevisst omkring eget forbruk, mener L1 kan stimuleres gjennom holdningskampanjer og opplysningskampanjer gjennom tv. «Holdningskampanjer satt til verks av staten er bra, og selvfølgelig politisk vilje for å gjøre noe med dette» (L1).

Funnene ovenfor understreker at miljøvern anses som betydningsfullt for informantene, at de ønsker å bli flinkere til å redusere eget forbruk og være mer bevisste på miljøvern og ressursbruk. Slik tankegang er forenelig med økosentriske perspektiver, ut ifra Sinnes (2015), fordi økosentrisk perspektiv i stor grad vektlegger miljøvern og erkjenner nødvendigheten og viktigheten av å leve gode liv med mindre forbruk. Funnene viser at informantenes bevissthet omkring viktigheten av å ta miljøhensyn og bremse forbruk samsvarer med økosentrisk perspektiv, mens deres handlinger og andre ytringer er mer i tråd med det teknokratiske. To av informantene trekker frem betydningen av politikk og miljøvennlige tiltak. Det antydes at politiske tiltak er nødvendig for å sikre bærekraftige alternativer. Her kan man identifisere en mulig holdning om at man anerkjenner viktigheten av miljøvern, men samtidig ikke har endringsvilje forenelig med grønn radikalisme, ifølge Hammer (2016) og Dryzek (2022) som sier at grønn radikalisme vektlegger taktomskifte og umiddelbare endringer. Lærernes holdninger overfor miljøet kan heller sees i en teknokratisk forståelsesramme ettersom løsninger sees innenfor et lengre tidsperspektiv og det påpekes at politikerne må gå foran først med endringer (Sinnes, 2015). Utsagnene skiller seg også fra økosentriske prinsipper, der økologisk balanse og kretsløpstankegang anses som nødvendig for utvikling (Lysaker, 2016; Næss, 1976). Informantene legger hovedansvaret på ny teknologi og økonomisk vekst som igjen kan skape balanse på jorden. For å oppsummere vil jeg trekke frem at lærerne forstår bærekraftig utvikling som et håndterbart samfunnsproblem som er mulig å «fikse» gjennom politisk velvilje, vektlegging av nye løsninger for fremtiden og vellykket grønn industri. Denne forståelsen er i stor grad nærliggende med hva som ligger i forståelsen av bærekraft i et teknokratisk perspektiv, hvis vi ser til O'Brien (2017) og Sinnes (2015).

4.3 Syn på bærekraftig utvikling i takt med økologisk modernisering

Det er flere funn som peker i retning av lærerne i dette prosjektet har meninger og ideer om bærekraftig utvikling i overensstemmelse med det Hammer (2016) og Dryzek (2022) kaller økologisk modernisering, diskursen der både bevaring av- og hensyn til miljøet forenes med ønsket om økonomisk fremgang og vekst. Samtlige informanter mener at det må endringer til for å sikre bærekraftig fremtid for våre neste generasjoner. «Vi må få til løsninger som er

bærekraftige», mener L2. Og det understrekes fra L2 at man må se «økonomi, sosiale forhold og klima i sammenheng». L4 hevder at «vi må tenke mer miljøvennlig». Slik som nevnt tidligere uttrykker alle informantene at de tror teknologi og grønn industri kan gi oss fremtidens løsninger. Dette er forenelig med det Hammer (2016) og Dryzek (2022) fremstiller som en av grunntankene bak økologisk modernisering.

Alle informantene er også tydelige på at omstilling til nye samfunnsløsninger må sees i et lengre tidsperspektiv, og at det kreves tålmodighet med utvikling av ny grønn industri. Slik som en av lærerne uttrykker: «Det blir hele tiden snakket om det grønne skiftet, jeg tror det vil ta lengre tid enn det man kanskje har sett for seg og hva politikerne sier» (L4). «Vi må ikke gape over for mye på en gang» (L2), sikter også til at endringer bør skje gradvis. Dette er tankegang vi finner igjen i økologisk modernisering (Dryzek, 2022; Hammer, 2016). Disse utsagnene illustrerer tydelige brudd med den radikale grønne transformasjonsdiskursen, som Hammer (2016) og Dryzek (2022) påpeker at vektlegger raske, umiddelbare endringer og løsninger innenfor kortere tidsperspektiv.

Grønn transformasjon vektlegger endringer både på strukturnivå og individnivå, og det kan argumenteres fra Hammer (2016) og Dryzek (2022) at informantene skiller seg fra denne diskursen, ettersom informantene nedtoner individnivået og fremhever strukturnivået. Det presiseres fra L1 at «politikere må få med seg folket». L3 viser erkjennelse av nedtonet individnivå gjennom utsagnet at man «gjør ikke nok», det samme finner man hos L4 som mener at «jeg kunne sikkert vært flinkere». Her kan det tolkes at viljen til individuelle endringer ikke veldig stor. Samtidig, påpeker en av lærerne likevel at det er behov for «endring i måten vi tenker på» (L2) og at grønn industri «ikke er nok alene» (L2). Her kan man spore anerkjennelse om behov for å gjøre endringer på individnivå, og man kan antyde impulser fra grønn radikalisme og dypøkologisk tankesett (Hammer, 2016; Næss, 1976). Alle informantene mener at de kunne ha vært flinkere til å foreta miljøvennlige valg og være mer klimabevisste. L3 innrømmer «jeg kan ofte at tenke det og det bør jeg gjøre, men det stopper ofte der. Det går ikke helt ut i action dessverre». L1 skyver hovedansvaret over på strukturer og politikere, og det spores en erkjennelse at om at holdninger bør endres, men individansvaret vi kjenner fra dypøkologien og grønn transformasjon skyves under teppet, og forstått ut fra O'Brien (2017) kan vi si at lærerens holdninger bryter med denne diskursen. I tillegg, viser funnene holdninger om at «andre» må «fikse» de store utfordringene som ligger til bærekraftig utvikling. Denne oppfatningen samsvarer med teknokratisk perspektiv og økologisk modernisering, som også nedtoner individuelt ansvar (Hammer 2016; Hammer,

2020; Sinnes; 2015). Tenkningen er parallell med Hammer (2016, s. 205) som hevder at «visjonen er å redde miljøet ved hjelp av de styresformene som har brakt verden til kanten av stupet». Informantenes vilje og ansvar, eller mangel på sådan, til å gjøre livsstilsendringer i bærekraftig retning, kan man også diskutere ut ifra O`Briens (2017) sfæremodell. Fordi lærerne fremhever politisk vilje og handlekraft når det gjelder å innføre bærekraftige alternativer, kan man ifølge O`Brien (2017) tolke dithen at lærerne ville vært mer motivert også på individnivå, i den praktiske sfæren, dersom politikerne og den politiske sfæren i større grad gikk i front med bærekraftig profil?

Hvordan man ser på forholdet mellom mennesket og miljø, er av betydning for hvordan man ser på bærekraftig utvikling, mener O`Brien (2017). Informantene har ikke entydig syn på forholdet mellom mennesket og miljø. To informanter ser mennesket som en slags forvalter av naturen, og støtter seg til det teknokratiske perspektivet ved deres syn på mennesket som overordnet naturen (Sinnes, 2015). Et syn på mennesket som en forvalter kan også ses i sammenheng med vekstdiskursen (Hammer, 2016). Vekstdiskursen stiller ikke spørsmålsteget ved menneskers bruk av ressurser, mener Hammer (2016). Funnene viser også til at det ikke problematiseres menneskers skadende påvirkning på natur. L2 uttrykker at «hvis det passer meg at jeg vil ha hytte der, så gir jeg blaffen i om strøm og kloakk kommer dit». L2 hevder at forbruket er «litt sånn egoistisk». De to andre informantene reflekterte over at mennesket og natur påvirker hverandre er lever som i et samspill: «Det vi gjør påvirker, på den måten blir vi kanskje en del av miljøet» (L3). Her kan det antydes tenkning i tråd med grønn transformasjonsdiskurs (Hammer, 2016; O`Brien, 2017) og kretsløpstenkning (Næss, 1976) ettersom sentrale kjennetegn på grønn transformasjon er anerkjennelsen av at mennesket påvirker naturen, og at mennesket og naturen lever i et organisk samspill. En informant uttrykket eksplisitt at mennesket er en del av naturen, og kan sies å harmonere med dypøkologi og er nærliggende med grønn transformasjonsdiskurs (Hammer, 2016; Hammer, 2020, Næss, 1976; Sinnes, 2015). Det er interessant at den samme læreren uttrykker at det er politikeres ansvar å håndtere bærekraft, og samtidig vektlegger økonomisk vekst og norsk oljeproduksjon. «Jeg tenker det er viktig at Norge fortsetter oljeproduksjonen» (L4). Her viser funnene tydelige brudd mellom diskursene hos den samme læreren. Det kan tyde på at det er den økologiske moderniseringsdiskursen som likevel er mest fremtredende i lærerens utsagn. Hammer (2016, s. 15) understreker at de ulike diskursene «eksisterer parallelt, og at de vekselvis bryter mot hverandre og nærer hverandre», noe som kan være tilfellet her.

Eksempelet med enkeltlæreren illustrer at det kan være mange ulike utsagn og meninger som flyter over i hverandre (Hammer, 2016).

Ved å se på hvordan informantene reflekterer over norsk oljeproduksjon og bruk av fossil energi, peker dette også i retning av samstemthet med økologisk modernisering, ved at informantene vektlegger betydningen av statens økonomiske inntjening fra fossil energi. «Jeg tenker det er viktig at Norge produserer olje. Fordi? Fordi det er så stor del av norsk økonomi» (L4). En informant påpeker at fossil energi også bør være viktig inntektskilde for fremtidige generasjoner. Betydningen av olje kommer også tydelig frem hos L1: «Det er helt urealistisk at Norge skal legge den industrien død liksom». Når det gjelder utfasing av olje trekker informantene frem betydningen av et langsomt skifte og «vi må omstille den bransjen, alle de arbeidsplassene og få til nye energiformer» (L3). En informant tydeliggjør at «jeg tenker at vi må omstille oss, men vi kan ikke bare kutte ut her og nå» (L2) og påpeker at alternativ kapasitet må være styrket og klargjort for omstillinger fra oljeindustrien. Blant annet henvises det til strømkapasitet og el-biler. Flere informanter poengterer at Norge ikke har utbygd godt nok el-nettverk for å kunne umiddelbart stanse oljen. «Hvis alle plutselig skal skifte til el-bil, så har vi jo ikke strøm», mener L3. I samme spor finner vi L1: «Paradokset nå er at vi har for lite elektrisitet for eksempel i Norge for å kunne drive det grønne skiftet». Tross antydninger om dårlig kapasitet til omstilling når det gjelder fornybar energi, trekkes det frem viktigheten av en grønn omstilling. Informantene hevder at grønne omstillinger må til på sikt for å sikre bærekraftig utvikling. Men, en informant problematiserer det også:

Man hører fra politikerne at hvis Norge legger ned oljen så er det mer uforsvarlige land som kan øke produksjonen sin og at det da blir verre. Hvis det stemmer er jo det et problem. For jeg tenker jo, kan hende jeg er en naiv nordmann, men jeg tenker jo at Norge er forsvarlig i forhold til andre land da. (L3)

«Forsvarlig norsk oljeproduksjon» blir også trukket frem av L1, og at «utvinning av fossile brennstoffer skjer i mange rike land under kontrollerbare og gode forhold». Den samme informanten uttrykker at det er sammenheng mellom bruk av fossil energi, klimaendringer og skader fra klimagasser, men at «penger snakker, og så lenge det er etterspørsel etter fossil energi og land må ha energi til brennstoff, så vil man jo utvinne det» (L1).

Funnene presentert her belyser at lærerne påpeker viktigheten av norsk oljeproduksjon, for å sikre økonomisk inntjening, arbeidsplasser og stabilitet. Det ble også poengtert at det er viktig

å opprettholde norsk oljeproduksjon, for å sikre inntekt for fremtidige generasjoner. Vi kan se til Hammer (2016; 2020) og hans bærekraftdiskurser, samt Dale og Andersen (2018), om at debatten om oljeproduksjon er sentral i omstillings- og bærekraftdiskursene. Funnene antyder tegn til holdning om at det å skulle stanse norsk oljeproduksjon er naivt, og vi ser en dreining bort fra den grønne transformasjonsdiskursen (Hammer, 2016; Hammer, 2020). Samtlige informanter antyder at norsk oljeproduksjon er viktig for fremtidens Norge, og begrunnes med at norsk oljeproduksjon har forsvarlig og kontrollerbar drift, samt rom for å utvikles i mer miljøvennlig retning, noe som indikerer syn på industri innenfor rammen økologisk modernisering (Dryzek, 2022; Hammer, 2016). Lærerne ser ut til å dele samfunnsoppfatningen av at norsk oljeproduksjon faktisk er del av løsningen på grønn og bærekraftig omstilling, ut ifra Dale og Andersen (2018). Informantene poengterte nødvendigheten av utfasing på sikt, og antyder med dette kanskje en mulig alternativ forståelseshorisont for fremtiden, om vi ser til Dale og Andersen (2018)? Men hovedtyngden i informantenes refleksjoner omkring norsk oljeproduksjon og omstilling til fornybare kilder, tyder på en diskurs uten et post-petroleumperspektiv (Dale & Andersen, 2018). Denne forståelsen av økonomisk vekst og oljeproduksjon er i overensstemmelse med vekstdiskursen, mens tanken om økonomisk vekst og oljeproduksjon i mer miljøvennlig retning og langsom utfasing av olje, er i tråd med økologisk modernisering (Hammer, 2016; 2020). Funnene viser at informantene ser norsk petroleumsnæring som viktig del av grønn samfunnsomstilling, og dette kan også settes i sammenheng med økologisk modernisering (Dale & Andersen, 2018; Dryzek, 2022; Hammer 2016; Hammer, 2020).

4.3.1 Enkelte holdninger som økologiske medborgere

Funn viser at lærerne ser bærekraftig utvikling i et globalt perspektiv og at det innebærer hensyn til medmennesker i andre land, og også overfor de kommende generasjonene. Som nevnt under forståelse av bærekraftig utvikling, er alle fire informanter enige om at bærekraft innebærer et ansvar for at det skal være «bra for de som kommer etter oss» (L4), og at man «ikke skal ødelegge noe for den kommende generasjon» (L1). Funn belyser også at informantene uttrykker at det er utfordrende for verdenssamfunnet å sikre bærekraftig utvikling i fattige land, og hevder at for enkelte land kan det være andre hensyn å ta enn å tenke miljøvennlig.

De trenger å få inn penger, de trenger å produsere og sende videre for å få penger. De har kanskje ikke stor mulighet for å bygge ut andre løsninger som kan bidra til å sikre en bærekraftig utvikling i verden. (L4)

Dette poengteres også fra L1 som mener at bærekraftige løsninger kan være utfordrende for fattige land. L1 påpeker videre at bærekraftig utvikling er «kompleks og sammensatt» og at «vi må nesten gjøre de fattige landene mindre fattig og hjelpe de og». Med dette kan man spore solidariske holdninger og medmenneskelig bevissthet omkring andre menneskers levekår, og informanten ser sammenheng mellom sosiale forhold og bærekraftig utvikling i en global skala. Dimensjonene til bærekraft understrekes også av L2, som sier at man må se «økonomi, sosiale forhold og klima i sammenheng». I samme retning finner vi også L3 som presiserer at en utfordring ved bærekraft er «å få hele verden over på miljøvennlige og bærekraftige måter». L3 understreker at land har ulike utfordringer i forhold til bærekraft, slik som at «når man ser enkelte land i Asia, for eksempel, der er grøftene fylt av søppel, det er trist». En informant hevder også at Norge bør bruke penger fra oljeindustrien til å støtte andre land i sitt grønne skifte: «Jeg tenker at hvis olja skal fortsette å rulle, så kan man hjelpe de landene som ikke har ressurser til det grønne skiftet» (L3). Funnene viser dermed at informantene anser det som viktig å bekjempe fattigdom og at dette knyttes til bærekraftig utvikling på verdensbasis, og at Norge som et ressurssterkt land har et moralsk ansvar å bistå i dette. Dale og Andersen (2018) sier at Norge ofte tyr til å bortforklare Norges oljeproduksjon for eksempel, ved å si at dersom ikke Norge produserer olje vil noen andre gjøre dette. Funnene fra dette prosjektet viser at informantene har medmenneskelig forståelse for hvorfor fattigere land faktisk produserer olje. Dette kan tolkes som forståelse og sympati med medmennesker i andre land, og det er interessant å se dette i sammenheng med Dobsons (2003) økologiske medborger. For ifølge Dobson (2007), innebærer dette et medmenneskelig ansvar som strekker seg utover landegrensene, og funnene kan tolkes i retning den ansvarligheten Dobson (2003) sikter til. Informantenes refleksjoner kan også være uttrykk for effekter av globalisering, og sees i relasjon med et utvidet medborgerbegrep, nemlig borgerskap på tvers av landegrenser (Dobson, 2003; Hylland Eriksen, 2008). Dette peker på at lærerne anerkjenner og hever blikket, og viser forståelse for bærekraftig utvikling som global utfordring. Det kan videre diskuteres om et utvidet medborgersyn på sikt kan føre til at lærerne føler et større ansvar overfor bærekraftig utvikling, både ovenfor mennesker og dyr (Dobson, 2003)?

For en økologisk medborger er rettferdig fordeling viktig, mener Dobson (2007). Flere informanter påpeker at verden har skjev ressursfordeling. Allikevel, et sentralt trekk ved økologisk medborger er individuelt ansvar overfor bærekraftighet, ifølge Dobson (2007). Her

skiller informantene seg fra Dobsons (2003; 2007) karakteristikk av økologisk medborger, fordi informantene erkjenner i liten grad individuelt ansvar og det innrømmes stort forbedringspotensial for eget klimaavtrykk, som skrevet tidligere. Det kan diskuteres om informantene er en type økologiske medborgere, som kalles hypocrites, som Martinsson og Lundqvist (2010) beskriver som borgere som verdsetter grønne holdninger og verdier, men borgere der holdningene er lite styrende for individuelle handlinger og atferdsmønster. Med denne forståelsesrammen rundt funnene, kan det antydes at informantene har enkelte holdninger som er i takt med økologiske medborgere, særlig informantenes holdninger overfor bærekraftig utvikling i fattigere land der det spores sympati til globale medborgere (Dobson, 2003; 2007), mens deres handlinger kan plasseres mer innenfor rammen av økologisk modernisering og vekstdiskurs (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Hammer, 2020).

4.4 Undervisning om bærekraftig utvikling

I denne delen vil jeg presentere og drøfte funn fra informantenes undervisning om bærekraftig utvikling. Funnene viser at det er tre faktorer informantene vektlegger i bærekraftundervisning; sammenhengsforståelse, kritisk tenkning og handlingskompetanse. Til slutt kommer en avsluttende drøfting omkring metaperspektiv på undervisningen.

4.4.1 Sammenhengsforståelse

Funnene viser at lærerne trekker frem sammenhengsforståelse om bærekraftig utvikling som viktig for dem i undervisning som belyser bærekraftig utvikling. L1 hevder at «det er viktig at elevene ser hva bærekraftig utvikling er, på mikronivå og makronivå». L3 viser også til at det er viktig å kunne se «sammenhengen i ting». L4 trekker også frem sammenhengsforståelse, og utdyper at det er viktig å gi elevene «grunnlag til å skjønne at de handlingene man gjør har en påvirkning på miljøet rundt seg». Flere av informantene er opptatt av at elevene må bli kjent med konsekvenser av klimaendringer. Slik som L1 uttrykker, «de store konsekvensene», og refererer til forbrukersamfunnet som didaktisk eksempel. Lærerne meddeler at de vil sette bærekraftig utvikling inn i en større sammenheng for elevene, og belyser at det er viktig å se sammenhenger fra det lokale til det globale. Disse funnene om at lærerne vektlegger det å se sammenhenger på ulike nivå, fra det lokale nærmiljøet til det globale verdenssamfunnet, viser at de setter bærekraft i ulike kontekster og det jobbes dypere inn i problemstillinger (Ott, 2019). Dette er igjen en forutsetning for elevers handlingskompetanse (Klein, 2020; Mogensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019). Å være oppmerksom på flerskalaperspektivet til bærekraft er igjen viktig overfor elevers identitetsutvikling, sier

Klein (2020). Det betyr at elever får reflektere over sammenhengen mellom seg selv og andre medmennesker i verden, og i utstrakt betydning har dette stor verdi for identitetsutvikling (Klein, 2020; Wennevold, 2015). Elevers oppfattelse av egen identitet knyttes også til subjektivering, mener Biesta (2009), ettersom subjektivering handler om den individuelle utviklingsprosessen med å bli «seg selv». Flerskalaperspektiv kan også stimulere til at man ser at lokale valg påvirker det globale, både overfor mennesker og miljø (Klein, 2020). Det er også viktig for elever å se at identitet kan skapes og endres, hevder Wennevold (2015). Dette er igjen relevant overfor å forstå sammenhengen av globalisering og mangfoldighet i samfunnet, og hvordan for eksempel klimakonsekvenser fører til flykningstømmer (Carling, 2017; Erdal, 2017; Hylland-Eriksen, 2008; Klein, 2020). Undervisningen til informantene kan sies å ivareta disse perspektivene der de viser bevissthet om å knytte det lokale til det globale- at de er opptatt av å identifisere sammenhenger mellom de ulike nivåene og setter faglige temaer inn i kontekst for elevene (Klein, 2020). Slik som Sæther og Kvamme (2019) peker på er det en nær relasjon mellom refleksjon over egen identitet og bærekraftundervisning, og undervisningen kan sies å ha betydning overfor elevers subjektiveringsprosess (Biesta, 2009). Undervisning om bærekraft som ivaretar flerskalaperspektiv kan påvirke til refleksjon over hvem man er, og hvem man vil bli, hvem man identifiserer seg med og kan belyse både individuell og kollektiv selvforståelse, mener Sæther og Kvamme (2019).

For alle fire informantene viser tverrfaglige prosjekter seg å være en vanlig tilnærming til hvordan de arbeider med bærekraftig utvikling i skolen. Informantene poengterer at ulike fag kan flette inn bærekraft på ulike måter, som sammen er viktig for å gi elevene et godt bilde på den kompleksiteten bærekraft innehar. På ungdomstrinnet jobbet elevene med «å lese om, snakke om, og se forskjellige småvideoer om bærekraft» (L1), samt arbeid med skriftlige tekster og utføring av fagsamtaler. Fremføringer med presentasjoner av klimavennlige løsninger, fortalte L2 om, og arrangering av en bærekraftkonferanse der elevene skulle presentere ulike bidrag. Undervisningen til L1 og L2 inneholdt en kombinasjon av individuelle oppgaver, som skriftlige fagartikler og fagsamtaler, til gruppeoppgaver som presentasjoner og felles utforskning av informasjon. L3 og L4 forteller også om tverrfaglige prosjekter der elevene deltok aktivt, som deltakere i ekskursjoner og forming av kunstverk ut ifra søppel man fant i fjæra. Også barneskoleelevene hadde hatt fremføringer og muntlige samtaler om bærekraftig utvikling. Det var i mindre grad individuelle læringsaktiviteter om bærekraft på barneskolen. Tverrfaglighet og arbeid med bærekraft på tvers av fag gir nettopp elevene den mulighet til å kunne fordype seg i bærekraftsspørsmål fra ulike perspektiv (Ott,

2019; Sæther & Kvamme, 2019). De tre dimensjonene av bærekraftig utvikling, som har mangfoldige og gjenstridige utfordringer, forutsetter tverrfaglig arbeid i skolen, sier Kvamme og Sæther (2019) og Sæther og Kvamme (2019). Lærernes arbeid med bærekraftig utvikling i skolen kan sies å harmonere med disse begrunnelsene. Informantene fortalte også om viktigheten av å undre seg og stille spørsmål ved bærekraftig utvikling. Informantenes praksis kan sees som betydningsfullt for sammenhengsforståelse, fordi nettopp spørsmålsstilling er viktig for å utvikle sammenhengsforståelse, hevder Jøsok og Elvebakk (2019). Samtlige informanter fortalte eksempler på klasseromssituasjoner der de hadde undret seg sammen med elevene om bærekraftig utvikling. L4 viser til undring over det grønne skiftet- «at man går mer over til det elektriske, og diskutert hva elever tenker om det, om de tenker det er smart». Slike diskusjoner har den funksjonen at de presenterer elevene for dilemmaer som de kan møte i fremtiden, og slik sett er klasserommets diskusjoner både samfunnsrelevante og reelle for refleksjoner om bærekraftig utvikling (Klein, 2020; Sinnes, 2015; Ott, 2019). Funn viser at informantene trekker frem eksempler som innehar gode innfallsvinkler med mange muligheter for diskusjon og utforskning av sammenhenger, hvis man ser til Ott (2019) og Jøsok og Elvebakk (2019), og dette kan bidra til å styrke elevers sammenhengsforståelse (Klein, 2020; Ott, 2019; Sæther & Kvamme, 2019). Lærerne på ungdomsskolen var særlig opptatt av å drøfte bærekraftig utvikling og politikk, se på internasjonale avtaler og drøfte hvilken påvirkning politisk samarbeid og tiltak kan ha. L1 kommer med eksempelet; «hvordan politikerne belønner/ straffer for klimavennlig bruk, hvordan de belønner for klimavennlige handlinger da». L1 viser også til at de hadde skriftlige fagartikler om bærekraft der elevene valgte tema selv. Noen av temaene var; «hvordan kan politikerne og politiske tiltak hjelpe oss til å få til å tenke bærekraftig» og «noen skriver om ressurser» eller «så skriver de om fornybare- og ikke- fornybare kilder». Eksemplene viser at det tilrettelegges for å studere normkritiske spørsmål og ha granskende blikk overfor maktforhold i samfunnet, noe som er sentrale didaktiske begrunnelser i samfunnsfag ifølge Ferrer et al. (2019) og Kvamme (2019). Undervisningen både på barneskolen og ungdomsskolen la i stor grad opp til refleksjon gjennom samtaler og muntlig drøfting av ulike problemstillinger som berører bærekraftig utvikling. Ungdomsskoleelevene arbeidet også med skriftlige tekster. Funnene viser dermed, med å vise til lærernes overnevnte eksempler, at undervisningen medvirker i utvikling av elevenes sammenhengsforståelse (Jøsok & Elvebakk, 2019; Klein, 2020; Sinnes, 2015; Ott, 2019).

4.4.2 Kritisk tenkning

Funnene viser at kritisk tenkning er en annen faktor samtlige informanter vektlegger i undervisning om bærekraftig utvikling. «Å se sammenhengen i ting og samtidig være kritisk er en viktig del av undervisningen», uttrykker L3. Her nevnes det videre at det er viktig å reflektere over miljødilemmaer sammen med elevene: «Skal man stenge ned olja? Hvorfor skal man gjøre det? Hvilken sammenheng og konsekvens vil det ha?» (L3). L2 er også svært opptatt av kritisk tenkning i undervisningen omkring miljø og bærekraft, og ser dette i nær sammenheng med kildekritikk. «Vi har brukt en del tid på sånn faktisk.no og avdekt» påpeker L2, og hevder at de har brukt mye tid på å diskutere hva begrepet «klimahysteri» innebærer, med å reflektere over hvem som legger ut slike begreper på internett og hva intensjonen bak kan være. L2 understreker videre; «vi må snakke, lese, diskutere» og «vi må være kritiske til- hvem støtter opp om? Hvem har skrevet?». L1 forklarer også om at det vektlegges å lese kritisk og diskutere i fellesskap, og forteller om kritisk tverrfaglig arbeid. «Vi har sett på kommentarer i kommentarfelt» påpeker også L2, og forteller at elevene har studert kritisk ulike kommentarer. Informanten påpeker også at undervisning som stimulerer til kritisk tenkning innebærer utforskende læringsaktiviteter. Det belyses videre at å ha en utforskende tilnærming til bærekraftig utvikling kan være å diskutere fremtidsløsninger: «Hva kan gjøres? Hva slags muligheter er det?» (L2).

Funnene viser at informantene reflekterer bredt over viktigheten av kritisk tenkning i undervisning om bærekraft. Blant annet trekkes det frem av informantene at de ønsker at elevene reflekterer rundt bærekraftig utviklings tre dimensjoner, dilemmaer rundt miljøkonflikter, se på sammenhenger og konsekvenser. Man kan si ut ifra funnene at lærernes begrunnelser er i samsvar med det Udir (2021) mener utgjør kjerneelementet samfunnskritisk tenkning og sammenhenger, nemlig innsikt i forhold mellom nåtid- og fortid, påvirkning mellom natur og samfunn, hva som bidrar til endringer, utvikling av historisk empati, vurdere makt og maktrelasjoner i samfunnet og kunne vurdere ut ifra flere perspektiv. Argumentene til lærerne er også samstemte med det Ferrer et al. (2019) beskriver som sentrale kjennetegn ved kritisk tenkning, det å reflektere og aktivt vurdere sine omgivelser. Det at lærerne vektlegger refleksjon over de tre dimensjonene til bærekraftig utvikling kan medvirke til å styrke elevens kritiske tenkning, ifølge Sæther og Kvamme (2019) og Ferrer et al. (2019). Kritisk tenkning blir et verktøy og en ressurs i å håndtere komplekse utfordringer, hevder Ferrer et al. (2019), og funnene viser at informantenes bærekraftundervisning kan bidra til elevens fremtidige håndtering av gjenstridige problemer (Sæther & Kvamme, 2019). Sæther

og Kvamme (2019) og Biesta (2009; 2020) understreker at kritisk tenkning er betydningsfullt for utvikling av elevers subjektiveringsprosess, nemlig utvikling av seg selv som selvstendig individ. Dette er relevant overfor bærekraftig utvikling, fordi bærekraftig utvikling utfordrer selvstendig tenkning om en rekke forhold som angår en selv, eksempelvis individuelle valg og holdninger overfor bærekraftighet. Det at lærerne vektlegger kritisk tenkning er dermed av stor betydning også overfor å stimulere elevers subjektiveringsprosesser (Biesta, 2009; Sæther & Kvamme, 2019).

Funnene belyser at lærerne vektlegger normkritiske refleksjoner i bærekraftundervisningen. Å være normkritisk handler om å reflektere over strukturer og maktforhold i samfunnet, som er en viktig del av å tenke kritisk, samt at det er særlig relevant i bærekraftdidaktikken, mener Ferrer et al. (2019) og Sæther og Kvamme (2019). Informantene forklarer at i undervisningen diskuteres det politikk, politiske tiltak og hvilken innflytelse det har for samfunnet og fremtidsutviklingen. Dette kan sees på som å oppøve den normkritiske tenkningen til elevene. Selv om elevene på ungdomsskolen reflekterte i større grad over slike forhold, viser funnene at også barneskolelærerne prater med og legger opp til diskusjoner med elevene om maktforhold. Funnene viser også at informantene vektlegger å være kildekritiske, og at nyheter brukes aktivt inn i undervisning. Funnene belyser at særlig ungdomsskolelærerne er opptatt av å bruke nyheter for utvikling av kritisk tenkning om bærekraftig utvikling. Ryen (2019) mener at bruk av nyheter har mange didaktiske utgangspunkt for å stimulere kritisk tenkning. Informantene påpeker at elevene har brukt mye tid på å utforske fagartikler om bærekraft, og at de har studert «hvem støtter opp om? Hvem har skrevet?» (L2). Dette innebærer kritisk tilnærming, utforskning av perspektiver og kritisk vurdering av informasjon. Funnene viser dermed at informantenes bruk av nyheter i undervisningen samsvarer med det Ott (2019), Ryen (2019), Sinnes (2015) og Sæther og Kvamme (2019) trekker frem som sentrale for stimulering av kritisk tenkning. Funnene viser at lærerne også velger nyheter bevisst, for eksempel utforskning av fenomenet «klimahysteri», som L2 fortalte om. Her kan det argumenteres for at nyheten kan fungere som eksemplarisk prinsipp, hvis vi ser til Klafki (2018) og Ryen (2019). Samtaler om klimahysteri som fenomen kan innebære utforskning av en rekke bærekraftspørsmål, eksempelvis oppdatert faktakunnskap om klima, hvorfor noen vil kalle dette hysteri, og kritisk granskning av ulike perspektiver og spesifikk kildekritikk. Samlet sett viser funn i denne oppgaven at nyheter brukes som utgangspunkt for å diskutere de mangfoldige dimensjonene ved bærekraftig utvikling, og man kan si at det stimulerer

kritisk tenkning, og da også elevens subjektiveringsprosess (Biesta, 2009; Sæther & Kvamme, 2019).

Å utforske sammen med elever i klasserommet kan også sees som aktiv oppøving av kritisk tenkning, og i sammenheng med bærekraftig utvikling, fordi det gir elevene muligheten til å identifisere, vurdere og utvikle ulike fremtidsløsninger (Ott, 2019; Sinnes, 2015). Flere av informantene fortalte om prosjekter der elever skulle vurdere og finne løsninger på bærekraftproblemer. Her illustreres sider ved kritisk tenkning som er relevant overfor bærekraftig utvikling (Ott, 2019; Sinnes, 2015). Å finne løsninger kan også sees i sammenheng med å skape et positivt syn på fremtiden, noe som er viktig at elever får kjenne på, og som understrekes som en bærekraftkompetanse (Sinnes, 2015).

Ott (2019) mener at etisk kompetanse er en viktig del av kritisk tenkning og kopler dette tett mot bærekraftig utvikling. Det dreier seg om respekt for naturen, endringsvilje overfor bærekraftige løsninger og bevisstgjøring omkring å «gjøre det rette» for jorden, overfor mennesker og dyr (Ott, 2019). Funnene viser at de prosjektene som informantene forteller om, eksempelvis plast- i havet og diskusjoner om rettferdig fordeling og konsekvenser av forbrukersamfunnet, illustrerer at lærerne er oppmerksomme på etiske hensyn i undervisningen. Diskusjoner om miljømessige og etiske hensyn, kan man dermed si med Ott (2019), at bidrar til at elevene utvikler kritisk tenkning om etiske bærekraftdilemmaer. Ott (2019) påpeker at kritisk tenkning er sentralt overfor elever slik at de lærer å foreta miljømessig gode valg og leve gode bærekraftige liv. Det kan argumenteres ut ifra Ott (2019) at informantenes bærekraftundervisning kan bidra til disse perspektivene. Dette kan igjen sees på som et ledd i elevens subjektiveringsprosess, nemlig å ta stilling til samfunnsaktuelle spørsmål, foreta standpunkt om egne valg og handle i tråd med egne ønsker (Biesta, 2009; 2020).

4.4.3 Handlingskompetanse

Det kommer til syne gjennom tolkning av funnene at informantene vektlegger å styrke elevens handlingskompetanse i undervisningen om bærekraftig utvikling. Handlingskompetanse handler i stor grad om å ta i bruk den kunnskapen og kompetansen man har tilegnet seg i skolen til å kunne ta gode valg for egen fremtid (Mogensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019). Informantene bruker ikke begrepet handlingskompetanse selv, det er jeg som tolker informantenes svar i denne retningen. Uttrykkene «bevisstgjøring om bærekraft» og «egen mulighet til å påvirke miljøet rundt seg», er benevnelse samtlige

informanter bruker når de forklarer hva de vektlegger i undervisningen. Ut ifra funnene tolker jeg dette som at lærerne vektlegger kunnskap og kompetanse om bærekraftig utvikling, gjennom praktiske læringssituasjoner som muliggjør kritisk refleksjon over egne valg og handlinger, og ser dette i lys av handlingskompetanse. L1 forklarer at det er viktig å skape positive holdninger til panting, papir- og avfallssortering, og at elevene får se at «den minste ting kan hjelpe». Dette kan tolkes i den retning av at man ønsker å styrke bevissthet om at holdninger og enkeltindividets valg og handlinger er viktige for miljøet. L4 belyser det samme, der det påpekes at det er viktig å vise elevene hvordan de kan påvirke miljøet i positiv retning. En av informantene trekker frem betydningen av kunnskap, og uttrykker at «vi utdanner fremtiden» (L3), og mener at skolen er betydningsfull som arena og kan medvirke til kunnskap og utvikling av ferdigheter rettet mot bærekraftig utvikling. Det kan tolkes at informantene ser skolens praksis som viktig overfor samfunnet, at det elevene lærer på skolen er av betydning for egen samfunnsdeltakelse senere. Disse funnene belyser at informantene kan bidra til å styrke medborgerrollen til elevene, på denne måten kan undervisningen ifølge Sæther og Kvamme (2019) og Mogensen og Schnack (2010) også styrke elevenes handlingskompetanse. Funnene som påpeker at lærerne vektlegger relevant fagkunnskap og at de ønsker å skape forståelse for at elever har reell påvirkningsmulighet overfor miljøet rundt seg, ble presisert ved at informantene understreker at de vektlegger å fremme at valg man gjør er av betydning, og at enkle ting som søppel- og avfallshåndtering på skolen også er å tenke og handle bærekraftig. Dette kan også tolkes i lys av Biestas (2009) kvalifiserende funksjon, nemlig utvikling av relevante fagkunnskapen og ferdigheter. Funnene viser at lærerne løfter skolen frem som rollemodell og praksisarena, og er bevisste på å tilrettelegge for praktiske og autentiske læringssituasjoner, som er i tråd med det Biesta (2014) peker på som god undervisning, og som Sinnes (2015) og Mogensen og Schnack (2010) peker på som viktige overfor å styrke elevers handlingskompetanse.

Som nevnt tidligere, under sammenhengsførståelse, viser funn at lærerne vektlegger å sette bærekraftig utvikling i en større sammenheng og reflektere over utfordringer lokalt og globalt. Informantene forklarte at elevene ser på ressurser, forbruksmønster og forbruksvaner og utslipp, og utforskning av viktige samfunnsutfordringer. «Vi så blant annet på hvordan de ulike verdensdelene, og hvilken produksjon, og hva slags energi og utslipp, hvor mye de slipper ut i løpet av et år» (L4). Elevene på barneskolen tok i større grad utgangspunkt i nærmiljøet, som å samle søppel fra stranden, mens elever på ungdomstrinnet i større grad reflekterte over forhold i global målestokk. Gjennom søppelsamling fra stranden, argumenterer lærerne for at

elevene lærer om forsøpling og viser vilje til å være bevisst på dette selv i fremtiden. «Og liksom tenke at bare det å glemme igjen en kork på stranda kan på en påvirkning på et dyr da», gjengir L4 om en av refleksjonene elevene gjorde seg etter at man hadde snakket om forsøpling og dens konsekvenser for dyr. Funnene viser at undervisningspraksisen legger grunnlag for diskusjoner om etiske dilemmaer rundt menneskers påvirkning på naturen, bruk av ressurser, stiller spørsmålstegn omkring økologi vs. økonomi og andre sentrale konsekvenser av hvordan menneskers atferd påvirker naturen og kommende generasjoners livsgrunnlag (Kvamme, 2019; Sæther & Kvamme, 2019; Ott, 2019). Dette kan igjen tolkes videre til handlingskompetanse, på den måten at elevene får kunnskap og praktisk erfaring med sentrale bærekraftutfordringer gjennom undervisningen, som kan påvirke til hvordan elevene foretar egne miljø- og forbruksvalg senere i livet (Mogensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019).

Mogensen og Schnack (2010) belyser også at samarbeid er viktig for å styrke elevers handlingskompetanse når det gjelder bærekraftig utvikling, og funnene i dette prosjektet viser at lærerne vektlegger i stor grad læringsaktiviteter med samarbeid. Dette indikerer at elevene får delta sammen med andre i å finne bærekraftige løsninger, som igjen kan påvirke elevers fremtidstro og troen på at elevens enkelthandlinger også er en del av et større fellesskap som søker det felles beste (Korbøl, 2019; Kvamme, 2019; Mogensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015). Gruppearbeid og samarbeid med andre elever kan igjen sees i sammenheng med refleksjon over egen identitet, «hvem man er og hvem man skal bli» ifølge Sæther og Kvamme (2019, s. 205). Informantenes undervisning om bærekraftig utvikling berører på denne måten refleksjon over identitet, og slik Wennevold (2015) påpeker kan identitet skapes sammen med andre, som illustrerer at informantenes praksis i klasserommet kan få betydning for elevers handlingskompetanse gjennom at elever identifiserer og reflekterer over fellesskapets holdninger og valg, som de er en del av (Korbøl, 2019; Mogensen & Schnack, 2010; Sæther & Kvamme, 2019)

Samtlige informanter påpeker at mange av deres elever blir engasjerte og påvirket av bærekraftundervisningen, noe som indikerer at det forekommer emosjonell berøring (Sæther & Kvamme, 2019). Eksempelvis, den ene informanten fortalte at elever ble sjokkerte over mengden plast de fant ved stranden. Dette kan være et eksempel ifølge Korbøl (2019) på at en konkret ting som mengde søppel i havet, kan skape berøring og vekke følelser hos elevene. Dette støtter seg til Klein (2020), Kvamme (2019) og Sæther og Kvamme (2019) som hevder at bærekraftundervisning kan ha en emosjonell effekt, at den berører flere emosjonelle sider

ved elevene. Denne berøringen kan igjen styrke elevers subjektiveringsprosess, fordi med Biesta (2009) kan det tolkes at elevene får erfare at bærekraftig utvikling har elementer ved seg som de erfarer at faktisk betyr noe for en som person, altså at bærekraftig utvikling viser seg å bety noe for elevene. Informantene fra ungdomskolen forteller også om engasjerte elever, som kan tyde på berøring, men at engasjementet ikke ser ut til å påvirke deres handlinger. Den ene informanten mener at elevene viser gode evner til refleksjon over bærekraftsspørsmål, at de evner å se løsninger og mulighetsrom for endring, men at de reflekterte lite over egen klimapåvirkning og konsekvenser av egen atferd. Dette kan man stille seg undrende til. Dette kan diskuteres ut ifra Klein (2020), som argumenterer for at handlinger i større grad må settes inn i rett kontekst for elevene og tydelig belyse hvilket nivå handlingene berører. Først da kan det styrke elevers handlingskompetanse og fremtidsoptimisme overfor bærekraft (Klein, 2020; Sinnes, 2015).

Samlet sett viser funnene at informantene vektlegger å tilrettelegge for reelle læringssituasjoner der elever får reflektere over, vurdere kritisk og se muligheter for fremtidige løsninger. Dette er relevant for handlingskompetanse, ettersom elever får erfare at deres valg og handlinger påvirker miljøet rundt oss gjennom autentiske læringssituasjoner (Mogensen & Schnack, 2010; Sæther & Kvamme, 2019). Dette kan videre argumenteres for at påvirker elevenes handlinger senere i livet (Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019). Det kan med dette tolkes at undervisningen rører ved målsetningen som Sinnes (2015) beskriver som handlingskompetanse, nemlig at undervisningen styrker elevers refleksjon over hvordan elevene ønsker å leve miljøbevisste gode liv i fremtiden. Man kan også tolke funnene om undervisning i lys av Mogensen og Schnack (2010), som argumenterer for at undervisning knytter handlingskompetanse med dannelse, og at handlingskompetanse er sentralt for elevenes aktive medborgerrolle. Med Mogensen og Schnack (2010) kan man si at informantenes undervisning har potensial for å styrke både handlingskompetanse og dannelsesprosesser, samt tilrettelegger for utøvelse av aktiv medborgerrolle. Sæther og Kvamme (2019) og Biesta (2014; 2020) påpeker også at handlingskompetanse utvikles i sammenheng med de tre andre elementene i subjektivering, og funn i dette prosjektet viser at undervisningen kan stimulere og tilrettelegge for utvikling av eget subjekt, ettersom både refleksjon over egen identitet, kritisk tenkning og emosjonell berøring sies å komme til uttrykk i bærekraftundervisningen og medvirker til å styrke elevenes handlingskompetanse.

4.4.5 Metaperspektiv over påvirkning på undervisning

Det viser seg at samtlige informanter reflekterer over at deres forståelse av bærekraftig utvikling påvirker hvordan de utfører undervisning om bærekraftig utvikling. Alle informantene poengterer likevel at det er viktig for dem å holde seg objektive foran elevene. L4 uttrykker: «Selv om jeg har mine tanker så må man jo stille seg på en måte objektiv foran elevene da». «Elevene skal heller finne ut av dette selv», mener L4. L1 hevder at «det er ikke sånn at jeg forkynner en type bærekraft, eller snakker ned en type tiltak», men mener også at «jeg føler at jeg setter preg på det, vi er jo alle ulike i tankene våre». Enda tydeligere uttrykker L3 eksplisitt at den forståelsen man har av bærekraft påvirker undervisningen: «Hvordan jeg forholder meg til miljø og hva jeg brenner for, skinner igjennom» (L3). L3 presiserer også at «hadde jeg vært veldig grønn så hadde nok undervisningen min vært enda grønnere». Funnene viser at informantene mener at egen forståelse av bærekraftig utvikling er av betydning for undervisningen. Det kan dermed tolkes at informantenes forståelse av bærekraftig utvikling, deres syn på miljø- og klimautfordringer, påvirker deres bærekraftundervisning. Informantene viser samtidig refleksjon og metaperspektiv over egen undervisning. Tidligere funn i dette masterprosjektet viser at informantene har forståelse av bærekraftig utvikling i takt med teknokratisk bærekraftperspektiv og økologisk modernisering. Man kan diskutere funnet om lærers forståelse av bærekraft som påvirkningsfaktor i undervisningen, i lys av skolens sosialiserende side. I lys av Biesta (2009) kan man anta at lærernes forståelse av bærekraftig utvikling påvirker klasserommets normer og verdier. Hvordan lærerne forholder seg til klima og miljø, ser for seg fremtidens løsninger og ståsted i forhold til bærekraftige dilemmaer, kan mulig ha betydning for elevene. Dette er igjen interessant fordi Sæther og Kvamme (2019) poengterer at bærekraftig utvikling har behov for brudd og skille med etablerte normer og oppfatninger. For å få til bærekraftig utvikling må det store omstillinger til (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; O'Brien, 2017; Sinnes, 2015; Sæther & Kvamme, 2019). Funnene viser at informantenes forståelser ikke bryter med etablerte normer og oppfatninger, fordi deres oppfatninger i stor grad samsvarer med dominerende perspektiv og diskurser (Dryzek, 2022; Hammer, 2016; Hammer, 2020; O'Brien, 2017; Sinnes, 2015). Alle informantene fremhever samtidig selvstendig og kritisk tenkning som sentralt i undervisning om bærekraftig utvikling. Skolen har et opplæringsansvar om bærekraftig utvikling, og Klein (2020) understreker at det er viktig med åpen tilnærming for å motvirke indoktrinerende effekter. Funnene viser at lærerne aktivt reflekterer og ønsker åpen tilnærming (Klein, 2020), og med dette anerkjenner de

utfordringen ved å balansere mellom skolens sosialiserende og subjektiverende side (Sæther & Kvamme, 2019).

5. Konklusjon

Denne masteroppgaven retter blikket mot samfunnsfagslærerens forståelse av bærekraftig utvikling, og undervisning om bærekraftig utvikling, med følgende problemstilling: Hvilke forståelser av bærekraftig utvikling har samfunnsfagslæreren og hva anser samfunnsfagslæreren som viktig å vektlegge i undervisning om bærekraftig utvikling? For å kunne svare på dette ble det gjennomført en kvalitativ forskningsmetode med fire semistrukturerte intervju. Intervjuene tok utgangspunkt i en fleksibel intervjuguide, slik at informantene hadde mulighet til å gi subjektive meninger og beskrivelser om temaene. Informantene ble rekruttert ved bekvemmelighetsutvalg.

Funnene viser at samfunnsfagslærerne forstår bærekraftig utvikling som et komplekst og sammensatt fenomen. Det viser seg at deres forståelse av bærekraftig utvikling hovedsakelig er i tråd med teknokratisk bærekraftperspektiv. Dette innebærer at lærerne har tro på at nye løsninger og ny teknologi, såkalt grønn industri som vektlegger klimavennlige tiltak, i takt med økonomisk vekst og investeringer, er de beste løsningene for fremtiden. Denne forståelsen rommer også et syn på at hensyn til miljø og klima må balanseres med økonomisk utvikling og vekst. Funnene viser også at samfunnsfagslærerne har meninger og holdninger overfor bærekraftig utvikling som harmonerer med bærekraftdiskursen økologisk modernisering. Denne diskursen rommer symbiosen av vekst og vern, der økonomisk utvikling løftes frem som forutsetning for fremtidige alternative bærekraftige løsninger. I takt med denne diskursen har lærerne et miljøsyn uten et post-petroleumperspektiv i grønne omstillingsprosesser. Samfunnsfagslærerne i dette masterprosjektet mener, som ved økologisk modernisering, at klimavennlige tiltak må frontes og fremheves av politikere. Funnene viser også at samfunnsfagslærerne forstår bærekraftig utvikling som en global utfordring, og anerkjenner og løfter frem sympati med fattigere lands utfordringer ved å vektlegge bærekraftig vekst, og det kan spores impulser og holdninger som økologiske medborgere.

Denne studien viser at samfunnsfaglærerne peker på tre hovedbegrunnelser som vektlegges i deres bærekraftundervisning; styrke elevens sammenhengsforståelse av bærekraftig utvikling, kritisk tenkning og handlingskompetanse. I disse tre begrunnelsene ligger samfunnsfagslærernes vektlegging av å øke fagkunnskap om bærekraftig utvikling, se sammenhenger mellom det lokale og det globale, belyse hvordan elever kan bidra til bærekraftige løsninger, utforske konsekvenser av menneskers klimapåvirkning, diskutere forbrukersamfunnet, være normkritisk til klimapolitikk, styrke kritisk tenkning overfor de tre

dimensjonene av bærekraftig utvikling, bidra til at elever foretar gode bærekraftige valg, være kildekritiske, og reflektere over ulike etiske miljømessige dilemmaer og verdikonflikter ved bærekraftig utvikling. Samlet viser funnene at samfunnsfagslærerne i deres undervisning om bærekraftig utvikling vektlegger å tilrettelegge for sammenhengsforståelse, kritisk tenkning og handlingskompetanse gjennom tverrfaglige, autentiske og praktiske læringssituasjoner.

5.1 Videre forskning

Funnene i dette masterprosjektet begrenses av rammen dette prosjekt har, med kun fire informanter rekruttert ved bekvemmelighetsutvalg, og det ville vært interessant å sette problemstillingen i en større ramme, med flere informanter og eventuelt med bruk av metodetriangulering. Her ligger det et mulighetsrom for videre forskning. Denne studien viser til funn der samfunnsfagslærere forstår bærekraftig utvikling innenfor et teknokratisk bærekraftperspektiv og med diskurs som samsvarer med økologisk modernisering. Når forskere peker på jordens status, såkalt «kode rød» fra FN, og skolens opplæringsansvar overfor bærekraftig utvikling, kan et kritisk blikk på funnene peke på muligheter for videre forskning i en større skala. Hva har lærerne behov for av kompetanse for å sikre at elever evner å se fremtidsløsninger, utvikler et postpetroleumperspektiv, har et kritisk blikk på fremtiden løsrevet fra klasserommets- og læreres normer, diskurser og perspektiv? Det kunne også ha vært mulig å forske videre på, som del av evaluering av implementering av ny læreplan, innføring av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema- hvordan har lærere egentlig jobbet med dette og hva synes å være effekten av deres bærekraftundervisning?

Referanseliste

- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 33-46.
- Biesta, G. (2014). Learning in public places: Civic learning for the Twenty- first century. I G. Biesta (Red.), De Bie, M. & Wildemeersch, D., *Civic learning, Democratic citizenship and the Public Sphere*. Springer Netherlands.
- Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, 2020-02 (1), 89-104.
- Blikstad-Balas, M. & Pedersen Dalland, C. (2021). Forskningsdesign- hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Carling, J. (2017). Migrasjon. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag as.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman 's social research methods* (Sixth edition). Oxford University Press.
- Dale, B. & Andersen, G. (2018). Til Dovre faller? Norsk olje og grønn omstilling. I H. Haarstad & G. Rusten (Red.), *Grønn omstilling: Norske veivalg*. Universitetsforlaget.
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford university press.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Wiley InterScience*, 15, 276-285. DOI: 10.1002/sd.344.
- Erdal, M. B. (2017). Mobilitet og tilhørighet. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.

- Eriksen, H. & Krogstad Svanes, I. (2021). Kategorisering og koding i intervju- og observasjonsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen, A (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2021). *FNs klimarapport: en alarm for menneskeheten*. Hentet 04. mai 2022 fra <https://www.fn.no/nyheter/fns-klimarapport-en-alarm-for-menneskeheten>.
- FN- sambandet. (2021, 29. mars.). *Bærekraftig utvikling*.
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Gamlund, E. (2012). Hva er galt med dypøkologien? Noen kommentarer til Arne Næss. *Norsk filosofisk tidsskrift, 12-20* (47), 229- 242.
- Grindheim, J. E., Heidar, K. & Strøm, K. (2017). *Norsk politikk*. Universitetsforlaget.
- Hammer, S. (2016). *Fra evig vekst til grønn politikk*. Vidarforlaget.
- Hammer, S. (2020). Sosiologien og natur/samfunn-veven. *Norsk sosiologisk tidsskrift, årgang 4* (nr. 5 2020), s.291-299. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-05-03>.
- Hylland Eriksen, T. (2008). *Globalisering: Åtte nøkkelbegreper*. Universitetsforlaget.
- IPCC (2021). *Climate Change 2021. The Physical Science Basis. Summary for policymakers*. Hentet 03. mai 2022 fra
https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM_final.pdf
- Jøsok, E. & Elvebakk, L. (2019). Kritisk tenkning i klasserommet. I M. Ferrer & A. Wetlesen, A (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2018). *Dannelsesteori og didaktik- nye studier* (3.utg.). Forlaget Klim.
- Klein, J. (2020). Bærekraftig utvikling i skolen. Pedlex.
- Korbøl, K. (2019). Hva er det felles beste? Historie og bærekraft. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A. (2019). Etikdens plass i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk- spenninger og sammenhenger. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lafferty, W. & Langhelle, O. (Red.) (1995). *Bærekraftig utvikling. Om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Ad Notam Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lysaker, O. (2016). Utvidelse av klimadebattens kampsoner. *Klima*.
<https://cicero.oslo.no/no/posts/klima/utvidelse-av-klimadebattens-kampsoner>
- Martinsson, J. & Lundqvist, L. (2010). Ecological citizenship: coming out clean without turning “green”? *Environmental politics*, 19:4, 518-537. DOI: 10.1080/09644016.2010.489709.
- Miljødirektoratet. (2021). *Hovedfunn i første del i sjette hovedrapport*. Hentet 05. mai 2022 fra <https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/dette-sier-fns-klimapanel/sjette-hovedrapport/hovedfunn-forste-del-sjette-hovedrapport/>
- Miljødirektoratet. (2022). *Sjette hovedrapport fra FNs klimapanel (2021-2022)*. Hentet 05. mai 2022 fra <https://www.miljodirektoratet.no/ansvarsomrader/klima/fns-klimapanel-ipcc/dette-sier-fns-klimapanel/sjette-hovedrapport/>
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the «new» discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16 (1), 59-74.
- Natur og Ungdom. (2020). *Skolestreik for klima*. Hentet 05. mai 2022 fra <https://gammel.nu.no/saker/skolestreik/2020/02/skolestreik-for-klima-24-april/>

- NOU (2015: 8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Norske offentlige utredninger 2015. Kunnskapsdepartementet.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Næss, A. (1976). *Økologi, samfunn og livsstil*. Universitetsforlaget.
- O'Brien, K. (2017). Klimaendringer og omstillinger i samfunnet. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I M. Ferrer & A. Wetlesen, A (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Reed, E. U. (2022). Fem håpefulle figurer. *Klima*. <https://cicero.oslo.no/no/posts/klima/fem-haapefulle-figurer>
- Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I M. Ferrer & A. Wetlesen, A (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Selboe, E., Nordbø, M. J. & O'Brien, K. (2017). Klima- og samfunnsendringer. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: En innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. & Straume, I. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norge*, 11 (3), Art. 7. <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag- hva innebærer det? I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Sæther, E. & Kvamme, O. A. (2019). Fagovergripende perspektiver i en bærekraftdidaktikk? I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Tverrfaglige temaer*. Udir.no. Hentet 26. januar 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kjerneelement*. Udir.no. Hentet 30. april 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del: Bærekraftig utvikling. Hentet 30. april 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>

WCED. (1987). Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. Hentet 27. april 2022 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Wennevold, S. (2015). Geografi og identitet. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1. Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvor mange år har du jobbet som lærer?
2. Hvilken studiebakgrunn har du?
3. Hvor mange år har du undervist i samfunnsfag?
4. Hvilke klassetrinn underviser du?

Spørsmål om forståelse av bærekraft

1. Hva legger du i ordet bærekraftig utvikling?
2. Hva mener du er viktigst for å sikre en bærekraftig utvikling?
3. Hvilke utfordringer mener du man har ved bærekraftig utvikling?
4. Hvilke tanker har du om miljøvern?
5. Tror du at teknologi og grønn industri kan gi oss fremtidens løsninger?
6. Hvordan ser du på forholdet mellom mennesket og miljø? Er mennesket en del av naturen? (*Tenker du at dyr og natur har en egenverdi? Har et blad en verdi? Har dyr egenverdi?*)
7. Tror du at økonomisk vekst er viktig og nødvendig for å sikre bærekraftig utvikling?
8. Hvilke tanker har du omkring redusering av forbruk?
9. Hvilke tanker gjør du deg om bruk av fossil energi?

Spørsmål om undervisning om bærekraftig utvikling

1. Hva er viktig for deg i undervisning om bærekraft? Kan du nevne tre hovedbegrunnelser
2. Hvordan velger du ut innhold til bærekraftundervisningen?
3. Hva er vanligvis hovedfokus/temaene i undervisning om bærekraft?
4. Kan du beskrive kort en nylig undervisningssituasjon der bærekraft var involvert?
5. (*Hva slags læringsaktiviteter har du i klasserommet i bærekraftundervisningen?*)

6. Er det noe du synes er utfordrende med bærekraftundervisning?
7. Hvordan samarbeider du med kollegaer om hvordan inkludere bærekraftig utvikling i opplæringen?
8. Hvordan vil du jobbe med bærekraftig utvikling i klasserommet fremover?

Ekstra spørsmål

1. Har du noe du ellers vil tilføye omkring temaet bærekraftig utvikling og undervisning om bærekraft?
2. Har du noen tanker om at den forståelsen du har om bærekraft påvirker din undervisning?

Vedlegg 2. Godkjennelse fra NSD

Vurdering

Referansenummer

628569

Prosjekttittel

masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Løken, Ingrid.Loken@oslomet.no, tlf: 98087183

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristi Brentebraaten, kristi_brentebraaten@hotmail.com, tlf: 92066681

Prosjektperiode

01.12.2021 - 16.05.2022

Vurdering (1)

07.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte. **DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG** For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i

meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt. **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet. **LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf.

personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. **PERSONVERNPRINSIPPER**

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet **DE REGISTRERTES RETTIGHETER** Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. **FØLG DIN**

INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Nettskjema.no (diktafon app) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. **MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg

til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

bdbb18a4c

Vedlegg 3. Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet undervisning om bærekraftig utvikling?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere forstår begrepet bærekraftig utvikling i samfunnsfag, og hva samfunnsfagslærere vektlegger i undervisning om bærekraftig utvikling. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i samfunnsfag på grunnskolelærerutdanningen. Jeg ønsker å finne ut hvordan samfunnsfaglærere forstår begrepet bærekraftig utvikling, og hva som vektlegges i bærekraftundervisningen. Dette er en 30 poengs masteroppgave, med 20.000 ord, der jeg ønsker å intervju 4-6 samfunnsfagslærere. Problemstillingen er: Hvilke forståelser av bærekraftig utvikling har samfunnsfagslæreren og hva anser samfunnsfagslæreren som viktig å vektlegge i undervisning om bærekraftig utvikling?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Storbyuniversitetet Oslomet er ansvarlig for prosjektet. Veileder for oppgaven er universitetslektor Ingrid Løken. Kontaktinformasjon til veileder finnes til slutt i dokumentet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget trekkes ut ifra et bekvemmelighetsutvalg, der jeg tar kontakt med aktuelle lærere gjennom bekjentskaper på skoler i mitt nærområde Ås/ Follo.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju, enten fysisk eller eventuelt over zoom. Samtalen vil ta ca. 20- 30 minutter. Det vil tas lydopptak via en app, og lydopptakene vil slettes umiddelbart etter prosjektets slutt. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om personlig oppfatning av begrepet bærekraftig utvikling, og hvordan du underviser om bærekraft.

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. Det vil kun være meg om min masterveileder Ingrid Løken som har tilgang til dataene. Jeg vil ikke bruke ditt navn eller beskrive hvor du jobber i det ferdige dokumentet, og underveis vil jeg bruke en kode på dine kontaktopplysninger som jeg bruker i analyse av datamaterialet og under arbeid

med oppgaven. Det er kun meg, student Kristi Brentebraaten, som vil intervju og inneha tilgang til datamaterialet. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publisering.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er den 16. Mai 2022. Lydopptak og transkriberinger av intervjuet makuleres ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Oslo Metropolitan University, ved Ingrid Løken. Tlf: 98087183. Mail:
Ingrid.Loken@oslomet.no

Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen. Kan nås på: personvernombud@oslomet.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ingrid Løken

Kristi Brentebraaten

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

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

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

