

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap

August 2020

Utdanning for bærekraftig utvikling – hvordan underviser samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet om bærekraftig utvikling, og hvordan tror de fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om tema?

Mari Bucher



OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Da jeg tok opp igjen masteroppgaven visste jeg bare en ting; at jeg ønsket å skrive om bærekraftig utvikling og utforske hvordan man får til engasjerende undervisning om tema. Som samfunnsfagslærer har jeg erfaring med at dette er et tema som virkelig kan inspirere elevene, men at jeg opplevde det som svært utfordrende å velge innhold til undervisningen og gjøre den mer rettet mot elevens liv. Dette ble utgangspunktet for utformingen av oppgaven.

Dette året har vært annerledes og fritt, og ikke minst utfordrende og frustrerende når det har gått sakte fremover. Det har vært et etterlengtet mål å fullføre masteroppgaven jeg startet på for nesten fem år siden – og endelig er dagen kommet. Det er en stor lettelse.

I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke. Takk til Marlen Ferrer, min ærlige og alltid tilgjengelige veileder, for uvurderlige innspill og for å alltid støtte meg i at jeg ville komme i mål med oppgaven til tross for en annerledes vår som utsatte hele prosjektet.

Takk til gode venner og min oppmuntrende familie for å alltid heie på meg og spørre hvordan det går med oppgaven. En spesiell takk til min omtenkssomme, gode mastervenn Iselin, som jeg har delt store og små bekymringer med særs hyppig dette året.

Takk til min kjære Espen for ha gjort dette skriveåret mulig. Takk for dine oppløftende ord og for å gi meg selvtillit til å fullføre oppgaven. Ikke minst må jeg takke for verdifull hjelp når jeg har knota i Word.

Kjæreste, lille, herlige Vilma –livsgnisten selv og min største motivasjon! Jeg er evig takknemlig for all den ekstra tiden vi har fått sammen dette året. Det er uvurderlig i seg selv.

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er utdanning for bærekraftig utvikling. Problemstillingen som belyses er: «*Hvordan underviser samfunnsfaglærere om bærekraftig utvikling, og hvordan tror de fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om tema?*»

Bærekraftig utvikling er viet stadig mer oppmerksomhet i det offentlige ordskiftet de siste tiårene, og bærekraftsutfordringene er blant de viktigste å løse for å sikre fremtidig liv på jorda. Tema har også satt sitt preg på fagfornyelsen som trer i kraft skoleåret 2020/2021, hvor bærekraftig utvikling prioriteres som ett av tre tverrfaglige tema. Teorigrunnlaget for oppgaven omhandler hvilken plass bærekraftig utvikling har hatt i norsk skole under LK06 og det fornyede fokuset på tema i fagfornyelsen. Videre fokuserer jeg på hva forskning sier om *utdanning for bærekraftig utvikling*, og hvilke kompetanser fagfeltet mener er viktige å øve i denne sammenhengen. I oppgaven fremheves særlig handlingskompetanse og kritisk tenkning. Sinnes' fire aspekter ved undervisning for bærekraftig utvikling vil også være sentralt i denne oppgaven (Sinnes, 2015).

Med dette som utgangspunkt har jeg intervjuet fem samfunnsfaglærere på tre ulike ungdomsskoler. Oppgaven har derfor en kvalitativ tilnærming. Jeg stilte eksempelvis spørsmål om hvordan de forholder seg til læreplanen i sin lærerhverdag, hvordan de underviser om bærekraftig utvikling og om lærerne tror fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om bærekraftig utvikling.

Resultatene av prosjektet viser at lærerne har svært ulik forståelse for og bruk av læreplanen, og at det er stor forskjell på hvor godt orienterte de er om fagfornyelsen. Lærerne beskriver dessuten flere utfordringer når de skal undervise om tema bærekraftig utvikling. De opplever at det er vanskelig å nå frem til elevene når det kommer til å styrke deres framtidstro og utvikle handlingskompetanse i bærekraftsammenheng. I tillegg forteller lærerne at mangel på tid til samarbeid og planlegging av undervisning er en hemmende faktor i arbeidet deres.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	8
1.1	Bakgrunn for studien og studiens formål.....	9
1.2	Oppgavens oppbygging.....	10
2	Teori.....	11
2.1	Bærekraftig utvikling.....	11
2.2	Utdanning for bærekraftig utvikling.....	15
2.3	Sentrale kompetanser i UBU.....	17
2.4	Handlingskompetanse.....	18
2.5	Kritisk tenkning og bærekraft.....	21
2.5.1	Den faktabaserte tradisjonen.....	22
2.5.2	Den normative tradisjonen.....	23
2.5.3	Den pluralistiske tradisjonen.....	23
2.5.4	Kritisk tenkning og dannelse.....	24
2.5.5	Kritisk tenkning - viktigere enn noen gang?.....	25
2.6	Undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling.....	27
2.6.1	Undervisning <i>om</i> bærekraftig utvikling.....	28
2.6.2	Undervisning <i>for</i> bærekraftig utvikling.....	28
2.6.3	Undervisning <i>i</i> bærekraftig utvikling.....	29
2.6.4	Undervisning <i>som</i> bærekraftig utvikling.....	29
2.7	Miljømedborgerskap og økologisk medborgerskap.....	30
2.8	Bærekraftdidaktikk.....	31
2.9	Bærekraftig utvikling i norske læreplaner.....	31
2.10	Bærekraftig utvikling i LK06.....	32
2.10.1	Kritikken av LK06 og manglende helhetlig arbeid med bærekraftig utvikling.....	33
2.11	Bærekraftig utvikling i fagfornyelsen (LK20).....	34
2.11.1	Tverrfaglige temaer og dybdelæring.....	36
2.12	Lokalt læreplanarbeid.....	37
2.13	Oppsummering.....	39
3	Metode.....	39
3.1	Valg av forskningsdesign.....	40
3.2	Forskningsintervjuet.....	41
3.3	Et strukturert forskningsintervju.....	42
3.4	Utvalg.....	43
3.5	Utforming av intervjuguiden.....	45

3.6	Strukturelle posisjoner	46
3.7	Gjennomføring av intervjuene	46
3.8	Transkripsjonene	48
3.9	Koding og bruk av sitater.....	49
3.10	Fremstilling av intervjudata.....	50
3.11	Validitet og reliabilitet – gyldighet og troverdighet	50
4	Funn og drøfting	52
4.1	Presentasjon av informantene	52
4.2	Hvilke ytre faktorer påvirker lærernes undervisning?	53
4.3	Lærernes bruk av læreplanen	55
4.4	Begrepene «bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling»	59
4.5	Undervisning <i>om, for, i</i> og <i>som</i> bærekraftig utvikling	62
4.6	Hvordan mener lærerne skolen bør møte bærekraftutfordringene?	70
4.7	Hvilke kompetanser kommer det til uttrykk at informantene mener er viktige å øve i arbeidet med tema bærekraftig utvikling?	73
4.7.1	Undervisningstradisjoner i UBU	76
4.8	Hvordan forstår lærerne kompetansemålet om bærekraftig utvikling i samfunnsfag fra fagfornyelsen?.....	77
4.9	Hva synes lærerne er utfordrende med å undervise om bærekraftig utvikling?.....	82
4.9.1	Framtidstro	83
4.9.2	Bærekraftige handlinger.....	85
4.10	Hvordan tror lærerne at fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om bærekraftig utvikling?	87
5	Oppsummering og konklusjon	94
6	Kildeliste	100
7	Vedlegg 1.....	105

1 Innledning

Dagens elever utdannes for en fremtid som er preget av usikkerhet. De menneskeskapte utslippene av klimagasser har ført til endringer i atmosfæren som påvirker kloden vår drastisk, og vi vet at disse utslippene fører til økte temperaturer på jorda som igjen truer både dyreliv og naturen. WWFs nyeste rapport om naturens tilstand, Living Planet Report 2018, er en omfattende studie over planetens helse. Den gir en oversikt over naturens tilstand, påvirkning fra menneskelig aktivitet og mulige løsninger på utfordringene knyttet til dette (WWF, 2018). Økosystemene, selve ressursgrunlaget for vår eksistens, er under et enormt press. Vi ser blant annet at ødeleggelse av dyrearters leveområder, forurensninger og klimaendringer fører til tap av natur (WWF, 2018). Rapporten tegner et svært skremmende bilde.

Vi står overfor store, menneskeskapte miljøutfordringer som vi må ta ansvar for. Derfor er en av de største utfordringene i dag å utvikle miljøbevissthet hos befolkningen gjennom kunnskap, holdninger og ferdigheter, slik at vi alle kan bidra til å dreie samfunnet i en mer bærekraftig retning (Christensen, Kristensen og Sætre, 2002). Oppdatert kunnskap om klima og miljø, utvikling av ny teknologi og et nærere forhold til utfordringene som eksisterer globalt er eksempler på faktorer som er avgjørende for at vi skal kunne ta vare på jorda slik vi kjenner den. Utdanning har blant annet gjennom FNs 17 bærekraftsmål blitt fremhevet som avgjørende for at vi skal nå klimamålene (FN, 2019). Skolen er en av de få institusjonene som når alle i Norge, og skolens oppgave er å danne opplyste, demokratiske samfunnsborgere. Bærekraftagendaens tretti år lange historie viser samtidig mangel på politisk gjennomslagskraft på miljøområdet. Eksempelvis ser vi at Paris-avtalen fra 2016, som er en mellomstatlig avtale basert på frivillighet, har mål som viser seg å være utfordrende å nå. Historien knyttet til feltet viser til gjentatte løftebrudd og de innmeldte nasjonale kuttene viser dessuten at vi ikke er i nærheten av å nå 1,5-gradersmålet som er satt (Kvamme & Sæther, 2019).

Inspirert av den unge klimaaktivisten Greta Thunberg streiket tusenvis av norske skoleelever i fjor for klimaet. Ved den globale skolestreiken i mars 2019 ble det registrert over 36.000 unge elever over hele landet, under paroler som «Det finnes ingen planet B» og «Hva har planeten

vår gjort mot oss»? (Bjørge, 2019). På Facebook-siden «Skolestreik for klimaet – Fredag for framtida», som oppfordret norske skoleelevers til å engasjere seg i streiken, kunne vi lese: «For hva er vitsen med en utdanning når politikerne lar jorda gå til helvete? De voksne ødelegger fremtida vår – nå er tida for protest!». Mer enn 10 prosent av norske elever samlet seg til den globale klimastreiken, og vitner om et sterkt, ungt engasjement knytta til klimautfordringene. Dette viser også at mange unge føler et ansvar for sin egen framtid (Kvamme & Sæther, 2019). Hvordan skal skolen møte disse unge, og hvordan skal utdanningen fremme en mer bærekraftig utvikling?

1.1 Bakgrunn for studien og studiens formål

Kravene til å tenke lengre i både tid og rom er i dag mer utfordrende og mer omfattende enn noen gang før. Derfor trenger vi elever som er i stand til å møte disse utfordringene med de kompetansene en mer bærekraftig verden trenger. I fagfornyelsen, som trer i kraft skoleåret 2020/2021, har tema bærekraftig utvikling fått et større fokus. Bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema for fagene det er relevant i – og samfunnsfag er i så måte et særlig relevant fag. Eksempelvis er «bærekraftige samfunn» definert som et av samfunnsfagets kjerneelementer i fagfornyelsen, hvor det står beskrevet at elevene skal få forståelse for og innsikt i ressursfordelingen i ulike samfunn og hvilke konsekvenser dette har på lokalt, nasjonalt og globalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I tillegg skal fagfornyelsen fremme kompetanser som anses som viktige for fremtiden. Eksempelvis fremheves det som viktig at elevene skal kunne skape og utforske, som innebærer kritisk tenkning, problemløsning, innovasjon og kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 40).

Formålet med denne oppgaven er å utforske hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om tema bærekraftig utvikling, og hvilke utfordringer de møter på i undervisningen om tema. Videre ønsker jeg å få innsikt i hvilke kompetanser lærerne anser som viktige å øve i arbeidet med bærekraftig utvikling. Jeg vil også undersøke hvordan lærerne bruker læreplanen i sin hverdag, for å videre få innsikt i hvordan de tror fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om bærekraftig utvikling. Min problemstilling er derfor:

Utdanning for bærekraftig utvikling – hvordan underviser samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet om bærekraftig utvikling, og hvordan tror de fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om tema?

1.2 Oppgavens oppbygging

I teorikapittelet vil jeg bruke definisjonen av bærekraftig utvikling som utgangspunkt for å peke på sentrale utfordringer ved begrepet, og skrive om hvorfor bærekraftig utvikling er et så sentralt tema i dag. Videre vil jeg forsøke å redegjøre for feltet utdanning for bærekraftig utvikling, av noen også kalt bærekraftdidaktikk, og skrive om hvilke kompetanser det råder enighet om i fagfeltet at er viktige å øve elevene i, med særlig fokus på handlingskompetanse og kritisk tenkning.

Videre i teorikapittelet vil jeg se nærmere på hvilken plass bærekraftig utvikling har hatt i norsk skole under LK06, og hva som er nytt i fagfornyelsen med fokus på samfunnsfag og bærekraftig utvikling. I teorikapittelet har jeg i stor grad støttet meg til Astrid Tonette Sinnes (2015), som er førsteamanuensis i realfagsdidaktikk. Hun har i flere år forsket på hvordan lærerutdanningen og skolen kan fremme utdanning for bærekraftig utvikling, og har skrevet det første norske bidraget i fagfeltet utdanning for bærekraftig utvikling. Hun skriver om hvilke kompetanser som er sentrale å øve i utdanning for bærekraftig utvikling, og presenterer fire aspekter ved undervisning for bærekraftig utvikling, som er særlig relevant i denne oppgaven når jeg skal intervjuere lærerne om deres undervisning om tema. Også Elin Sæther, som er førsteamanuensis i samfunnsfagsdidaktikk, er godt representert i teoridelen når jeg skriver om utdanning for bærekraftig utvikling. Hun har blant annet bidratt i et forskningsprosjekt som tar for seg norske ungdommers forhold til bærekraftig utvikling. I tillegg henviser jeg ofte til Ingerid S. Straume, som har bakgrunn med studier i eksempelvis pedagogikk og etikk og doktorgrad i pedagogisk filosofi. Jeg fant mye inspirasjon i hennes bok «En menneskeskapt virkelighet» (2017) om klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi når jeg skulle finne retning for denne oppgaven. Om bærekraft og dannelse har jeg i stor grad støttet meg til Klafkis dannelsesteori.

Metodekapittelet tar for seg det kvalitative forskningsintervjuet som metode, hvor jeg redegjør for valg av metode og beskriver hvordan jeg har intervjuet fem samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet. Jeg har eksempelvis stilt spørsmål om hvilke tema de fokuserer på i sin undervisning om bærekraftig utvikling, hvilke utfordringer de møter på i undervisningen om tema, og flere spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling i fagfornyelsen. Jeg forsøker å redegjøre for oppgavens gyldighet ved å gjengi mine avgjørelser underveis i prosessen med intervjuene så grundig som mulig.

I det påfølgende kapittelet har jeg valgt å skrive analyse av funnene og drøftingen sammen med utgangspunkt i spørsmålene for intervjuguiden. Jeg ønsket å støtte meg til sitater fra informantene for å tydeliggjøre deres meninger. Kapittelet er derfor skrevet med utbredt bruk av sitater fra informantene etterfulgt av min meningsfortetting. Mine tolkninger av sitatene knyttes til relevant teori om utdanning for bærekraftig utvikling.

Jeg har forsøkt å oppsummere mine hovedfunn i et eget kapittel, hvor jeg har sammenfattet det jeg opplever er det mest interessante i fem hovedfunn. Avslutningsvis vil jeg forsøke å si noe om oppgavens relevans og mulige innspill til andre forskningsspørsmål til veien videre.

2 Teori

I det følgende kapittelet vil jeg ta for meg det komplekse begrepet bærekraftig utvikling. Videre vil jeg gjøre rede for hva som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) og hvilke kompetanser fagfeltet anser å være sentrale i UBU. Jeg vil også si noe om hva som kjennetegner de ulike aspektene ved undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling. Videre beskriver jeg hvilken plass bærekraftig utvikling har hatt i norsk skole under LK06 og hvilket fornyet fokus det er på bærekraftig utvikling i fagfornyelsen, også referert til som LK20. Til slutt vil jeg si noe om hva forskning sier om norske læreres forhold til arbeid med lokale læreplaner. Det er relevant når jeg skal undersøke hvordan informantene bruker læreplanen i sin hverdag, og hvordan de ser for seg at fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om tema bærekraftig utvikling.

2.1 Bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling er et emne som berører oss alle – i alle fall de som er opptatt av å gi verden videre i en stand som er like god, eller aller helst bedre stand enn den vi selv overtok den i. Bærekraftig utvikling er et globalt begrep som baserer seg på solidaritet med de kommende generasjonene. Dette innebærer anerkjennelse av at vi lever på en klode med begrensede ressurser, og at det er til alles felles beste å ta vare på den (FN, 2019). Selve begrepet «bærekraftig utvikling» ble allment kjent gjennom sluttrapporten «Our Common Future», på norsk «Vår felles framtid», fra 1987, hvor bærekraftig utvikling defineres slik: «en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge muligheten for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for Miljø og Utvikling, 1987,

s. 42). Rapporten ble utgitt av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, kjent som Brundtland-kommisjonen, og ga en oversikt over datidens største miljøutfordringer og strategier for å løse disse. Målet med rapporten var å løse verdens miljø- og fattigdomsproblemer, og endret måten det arbeides med utviklingsspørsmål på (FN, 2019). I innledningen til rapporten kan vi lese:

«Fra verdensrommet ser vi Jorden som en liten, skjør kule. Det dominerende inntrykk er ikke menneskelig virksomhet eller byggverk, men skyer, hav, jord og grønne skoger. Menneskets manglende evne til å innpasse sin virksomhet til det Jorden i den lange løp kan tåle, holder nå på å endre vår klodes systemer fundamentalt. Utviklingen har ført med seg livstruende farer. Denne nye virkeligheten, som vi ikke kan slippe unna, må erkjennes – og beherskes.

Heldigvis, sammen med de farer som truer, ser vi i vårt århundre også nye og positive trekk i utviklingen. Vi kan utveksle informasjon og transportere varer hurtigere rundt kloden enn noen gang før; vi kan produsere mer mat og flere varer med mindre innsats av ressurser enn noen gang før; vår teknologi og vitenskap gir oss i den minste mulighet til å se dypere inn i naturens systemer og forstå dem bedre (...) Vi har mulighet til å tilpasse menneskets virksomhet til naturens lover og til å oppnå bred fremgang for menneskeheten samtidig» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 13)

I perioden etter Brundtland-rapporten har det vært en tydelig tendens til å se hensynet til de kommende generasjonene som forenlig med økonomisk vekst (Arler, 2015, s. 29). Et budskap om at bred satsning på renere teknologi ville føre til at flere behov tilfredsstilles med færre ressurser, eksempelvis ved hjelp av gjenvinning av produkter og materialer og ved bruk av bionedbrytelige materialer, var sentralt. De siste tiårene har vi sett at en kraftig befolkningsvekst, en sterk økonomisk vekst og en tydelig teknologisk utvikling som fører til at vi til sammen forbruker så mye av jordas ressurser at vi ser at livsviktige økosystemer går tapt. Derfor er det stadig vanskeligere å forene økonomisk vekst med bærekraftig utvikling. Dette har ført til flere forsøk på å videreutvikle definisjonen av begrepet, hvor flere tema trekkes inn i diskusjonen om hva som er bærekraftig. Professor og koordinator for forskningsgruppen «Bæredyktighed, innovation og politik» ved universitetet i Aarhus, Finn Arler, skriver at det eksempelvis er forholdsvis nytt at selvbegrensning er blitt et tema innenfor bærekraftdebatten (Arler, 2015, s. 25).

Begrepet bærekraftig utvikling er definert på mange måter, men felles for alle definisjonene er at de er vide og derfor tolkes på mange måter. Arler (2015) er en av flere som stiller spørsmålstegn ved begrepets definisjon av *behov*. Han skriver at vi kan ta utgangspunkt i at de fleste vil være enige i at bærekraftig utvikling handler om å bevare noe, som han kaller X, på et visst nivå. Spørsmålet er hva dette X er, og hvorfor og av hensyn til hvem det skal bevares?

I de fleste definisjonene som finnes av begrepet bærekraftig utvikling, skrives det at oppfyllelse av nåtidens generasjoners behov ikke skal forhindre kommende generasjoners muligheter til å få oppfylt sine behov. Det er derimot sjeldent forklart hva som menes med «behov» (Arler, 2015, s. 32). I Brundtland-rapporten står det eksempelvis at mennesker i utviklingsland ikke kun skal ha krav på å oppfylle sine basale behov, men også at de skal ha legitime forhåpninger om forbedret livskvalitet (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 18). Samtidig skriver Arler (2015) at det må finnes en grense for hvor omfattende behov man kan forplikte seg til at alle fremtidige mennesker skal ha mulighet til å få oppfylt. Dersom en mellomposisjon vil være at kommende generasjoner skal ha mulighet til å leve liv på nivå med våre liv i dag, krever det at vi definerer hvem dette «viet» er. Snakker vi om den gjennomsnittlige levestandarden for verdens befolkning, vil dette bety en drastisk forverring i levestandard for en danske – eller nordmann (Arler, 2015, s. 32). Dersom bærekraftig utvikling betyr at alle mennesker i overskuelig fremtid skal få dekket sine basale behov, i tillegg til å få tilfredsstilt legitime forhåpninger om økt livskvalitet på nivå med de best stilte landene i dag, vil omstillingene måtte bli kolossale (Arler, 2015, s. 37). Spørsmål han mener er sentrale å stille, er blant andre: Hvilket nivå skal man legge seg på når vi snakker om behov? Hvem er det som skal brukes som utgangspunkt for å definere dette nivået? Hvor mange mennesker skal dette nivået gjelde for? Hvilke verdier og goder er det betydningsfullt å bringe videre?

Definisjonen av bærekraftig utvikling FN bruker er bygget på den samme som i Brundtland-rapporten, hvor bærekraftig utvikling er en: «Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN, 2019). Jeg har valgt å støtte meg til FNs definisjon i denne oppgaven blant annet fordi den lå til grunn for FNs tiår for bærekraftig utvikling. I denne definisjonen er det lagt særlig vekt på de fattiges behov for å få oppfylt sine grunnleggende rettigheter og skape mulighet for et bedre liv. Samtidig legger definisjonen vekt på at det finnes grenser for hva naturen kan levere i dag uten at det går utover hva den kan levere til de kommende generasjonene. Begrepet i denne betydningen omfatter tre dimensjoner; miljø og klima, økonomi og sosiale forhold. Det er forholdet mellom disse tre dimensjonene som avgjør om noe er bærekraftig (FN, 2019).

Eksempler på utfordringer vi må adressere i lys av disse tre dimensjonene er eksempelvis globalisering, geopolitiske endringer, levekår og fattigdom (Kvamme & Sæther, 2019). Disse utfordringene er forsøkt håndtert av FN-systemet på ulike måter. Siden «Vår felles framtid»

ble utgitt i 1987, har bærekraftagendaen blitt utvidet til å gjelde alle FNs programmer. Derfor kan man nå si at bærekraftig utvikling er et bredt uttrykk for verdenssamfunnets felles, truede goder, og retter seg mot global oppvarming og artsutryddelse – i tillegg til diskriminering, økning i sosiale forskjeller og arbeid for en mer fredelig verden (Kvamme & Sæther, 2019). Den omfattende agendaen viser hvor sammensatt begrepet «bærekraftig utvikling» er.

Et eksempel som tegner et bilde av ringvirkningene av klimaendringene, ser vi når isen som dekker Arktis nesten har blitt halvert i løpet av få år som følge av temperaturstigninger. Dette fører igjen til at havnivået stiger, og områder som i dag er bebodde vil om få år være ubeboelige. Dette vil igjen tvinge flere mennesker på flukt. Økte temperaturer fører også til store endringer i været – luftstrømmingene endres, vinden blir sterkere og nedbøren øker. Samtidig vil de økte temperaturene også føre til tørke, og disse endringene i været vil påvirke avlingene i store deler av verden. Ringvirkningene av dette blir at matprisene presses opp, og mennesker som i utgangspunktet har lite tilgang på mat vil få enda vanskeligere levekår (WWF, 2018). Dette eksempelet viser til alle dimensjonene av bærekraftig utvikling, og betydningen av en utdanning som gjør oss i stand til å håndtere disse endringene er viktigere enn noen gang.

Straume skriver i sin bok «En menneskeskapt virkelighet» (2017) at vi i dag har forskning som viser hvordan kunnskap om klodens tilstand fører til handling; eller retttere sagt, ikke fører til handling. Det finnes forskning som tyder på at vi kan leve helt fint med dissonansen mellom kunnskap om klima og lite bærekraftige liv (Straume, 2017, s. 2) Til tross for at de fleste innbyggere i vestlige land i dag er klar over de menneskeskapte klimautfordringene vi står overfor, ser det ut til at vi er godt i stand til å fortsette våre liv med overforbruk. Straume skriver videre at Norge verken ligger langt foran verken når det kommer til politiske tiltak eller utdanning for bærekraftig utvikling. Straume mener forklaringen ligger i at trangen til vekst ikke kan kobles fra en globalisert, karbonbasert markedskapitalisme (Straume, 2017, s. 5).

Den økonomiske globaliseringen, som for alvor skjøyt fart etter 1980, har ført til en enorm økning i produksjon og forbruk. Internasjonale avtaler har ført til friere flyt av varer og tjenester uavhengig av landegrenser. Vi bruker klær og teknologi som er skapt av internasjonale selskaper, og særlig globaliseringen av produksjonsforholdene kritiseres for å være en videreføring av mektige staters imperialisme (Kvamme & Sæther, 2019). For å møte

disse utfordringene ble FNs bærekraftsmål vedtatt i september 2015, og er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030 (FN, 2019). Alle medlemslandene har forpliktet seg til å følge de 17 bærekraftsmålene frem mot 2030, som strekker seg tematisk fra «å utrydde fattigdom» til «ansvarlig forbruk og produksjon». Det fjerde bærekraftsmålet er «God utdanning» og skal «sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle» (FN, 2020). Dette målet anses som avgjørende for å oppnå de andre bærekraftsmålene. Delmål 4.7 er i spesielt viktig i forbindelse med satsningen på utdanning *for* bærekraftig utvikling, og uttrykker de ulike dimensjonene ved begrepet bærekraftig utvikling:

“Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (FN, 2020)

Det er tilsynelatende bred enighet på internasjonalt nivå om de globale utfordringene vi står overfor, og en mer bærekraftig utvikling har vært et politisk internasjonalt mål over flere tiår. Vi ser samtidig at det er uenighet om hva som må endres og hvilke tiltak som bør iverksettes for å nå FNs bærekraftsmål (Kvamme & Sæther, 2019). Likevel er det enighet om at utdanning er et sentralt virkemiddel for å utvikle en mer bærekraftig verden. Skolen er forpliktet til å gi elevene kompetansen de trenger for å kunne ta ansvarlige valg og ta vare på kloden. Det store spørsmålet i utdanningsammenheng blir derfor; hvordan utdanner man elever til å kunne ta vare på kloden på en bærekraftig måte for de fremtidige generasjonene?

2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

“A fundamental change is needed in the way we think about education’s role in global development, because it has a catalytic impact on the well-being of individuals and the future of our planet. (...) Now, more than ever, education has a responsibility to be in gear with 21st century challenges and aspirations, and foster the right types of values and skills that will lead to sustainable and inclusive growth, and peaceful living together” (sitat av Irina Bokova, tidligere generaldirektør i UNESCO, 2016)

Utdanning er som nevnt et anerkjent verktøy for å fremme bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling, heretter forkortet til UBU, ble først omtalt da FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling ble presentert i 2005 (Sæther, 2017). Det finnes ingen klar definisjon av hva UBU er, men det er bred enighet om at UBU handler om å gi elever kunnskap, ferdigheter, holdninger, vilje og evne til å håndtere en verden i utvikling (Sæther, 2017). Det

innebærer videre å gjøre elevene i stand til å ta reflekterte valg og til å delta i den demokratiske debatten om hvilke tiltak som er viktige for en bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015). Astrid Sinnes skriver at utdanning for bærekraftig utvikling har som mål å utdanne mennesker som vet og har erfart hvordan de de kan bidra til at både de som lever i verden i dag og i fremtiden kan få gode levevilkår i en bærekraftig verden (Sinnes, 2015, s. 13).

UBU er med andre ord et omfattende, internasjonalt fagfelt, der stikkord er systemisk forståelse og overskridelse av hittil atskilte fagtradisjoner og perspektiver (Sinnes, 2015). På engelsk blir gjerne begrepet «Education for Sustainable Development» brukt, særlig i FN- og UNESCO-sammenheng (Kvamme & Sæther, 2019). Vi kjenner igjen elementer fra fagfeltet om utdanning for bærekraftig utvikling i en rekke norske styringsdokumenter, fra Grunnloven til fagfornyelsen. §112 fra Grunnloven er i denne sammenhengen er verdt å sitere:

«Enhver har rett til et miljø som sikrer helsen, og til en natur der produksjonsevne og mangfold bevares. Naturens ressurser skal disponeres ut i fra en langsiktig og allsidig betraktning som ivaretar denne rett også for etterslekten. Borgerne har rett til kunnskap om naturmiljøet og om virkningene av planlagte og iverksatte inngrep i naturen, slik at de kan ivareta den rett de har etter foregående ledd. Statens myndigheter skal iverksette tiltak som gjennomfører disse grunnsettinger.» (Grunnloven, § 112).

For å synliggjøre den sentrale rollen utdanning har for å sikre en bærekraftig fremtid, ble tiåret 2005-2014 definert som FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. Dette var et ledd for å bekjempe verdens fattigdom, hvor det syvende av de åtte tusenårsmålene var å sikre bærekraftig utvikling. Forventningene for tiåret var at en utdanning for bærekraftig blant annet skulle å gjøre aktørene i stand til å bidra til mer bærekraftige samfunn ved hjelp av kompetanser som kritisk tenking og strategier for problemløsning, for å videre kunne bevare klodens mangfold og promotere demokratiet (UNESCO, 2005).

Norge fulgte opp denne satsningen med Kunnskapsdepartementets egen strategi for bærekraftig utvikling, med en revidert utgave for perioden 2012-2015, «Kunnskap for en felles framtid». Visjonen i denne strategien er at «Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til bærekraftig utvikling lokalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det kan likevel se ut til at satsningen har fått liten effekt i praksis. Sinnes & Straume (2017) skriver at selv om strategien ble revidert og utvidet, ble den aldri nedfelt i en handlingsplan eller som kompetansemål i skolen. I stedet ble ansvaret for å følge opp FNs tiår for bærekraftig

utvikling lagt til «Den naturlige skolesekken», som er et nettsted og ressurscenter ved Naturfagssenteret tilknyttet UiO (Sinnes & Straume, 2017). Det finnes en rekke eksterne initiativer, som Miljølære, og sertifiseringsordninger skolene kan søke om for å være med på praktisk miljøarbeid. Likevel viser studier, hvorav flest masteroppgaver, at arbeidet med UBU i Norge har vært fragmentert og i liten grad bidratt til strukturelle endringer i skolene (Sinnes & Straume, 2017).

Videre skriver Straume (2017) at det er sannsynlig at de politisk-økonomiske rammene er minst like avgjørende for skolenes arbeid med UBU som manglende ressurser eller vilje til å handle. En helhetlig satsing på UBU ville ført med seg store konsekvenser for det faglige innholdet og selve organiseringen av utdanningssystemet. Dagens fag- og timefordeling i grunnskolen og i den videregående skolen gjør eksempelvis tverrfaglig arbeid utfordrende, selv om dette fremheves som viktig for å kunne arbeide helhetlig med tema (Sinnes & Straume, 2017; Sinnes, 2015).

2.3 Sentrale kompetanser i UBU

Både LK06 og fagfornyelsen, eller LK20, er såkalte kompetansebaserte læreplaner. Dette betyr at læreplanen beskriver kompetansen elevene skal tilegne seg i alle fag, og kunnskap om hva kompetansebegrepet betyr er viktig for å operasjonalisere læreplanene. Kompetanse er et omdiskutert og hyppig brukt begrep innen utdanningsvitenskap (Ferrer et al, 2019).

Kompetanse kan være individuell eller kollektiv, formell eller uformell (Regjeringen, u.å.) Kompetanse kan referere til kognitive, emosjonelle og sosiale ferdigheter, men også til kompetanse som er knyttet til yrkesutøvelse. Begrepet kan derfor være tvetydig.

I fagfornyelsen anses kompetanse som summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill. I fagfornyelsen defineres kompetanse slik:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2020a).

I denne oppgaven bruker jeg begrepet «kompetanse» når jeg snakker om ferdigheter, kunnskap og holdninger som er relevante for UBU.

I utgangspunktet ønsket Ludvigsen-utvalget at også holdninger skulle være en del av kompetansebegrepet og gjenspeiles i kompetansemålene. Regjeringen gikk bort fra denne anbefalingen fordi de mente det var etisk utfordrende å vurdere elevenes holdninger, i tillegg

til at det i seg selv er vanskelig å måle hvordan elevene har oppnådd disse holdningene. I stedet ble holdninger en integrert del av det faglige innholdet, og de gjenspeiles i fagfornyelsens generelle del og «om faget» i eksempelvis samfunnsfag. Under overordnet del i fagfornyelsen om kompetanse i fagene står det derfor: «Lærere og ledere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Eksempler på tema hvor holdninger er sentralt, er menneskerettigheter, demokrati og bærekraftig utvikling. I Stortingsmelding 28 om fagfornyelsen poengteres det likevel at opplæringen ikke har mål for hvilke personlige holdninger og meninger elevene skal utvikle (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 24). Det holdningsskapende arbeidet skal ivaretas både gjennom de overordnede delene av læreplanen og gjennom det som skjer i undervisningen i de ulike fagene. Jegstad, Jøsok, Ryen & Sandvik (2019) viser til et skille mellom kunnskaper og ferdigheter på den ene siden, og holdninger på den andre, som kommer til uttrykk i ulike deler av læreplanen.

UBU er et stort fagfelt hvor det råder uenighet om hva som er mest virkningsfullt. Likevel er det en rekke kompetanser det synes å være enighet om i fagfeltet at er viktige å øve. I UBU-litteraturen beskrives flere av de samme kompetansene som fremheves i blant annet Ludvigsen-rapportene. For å kunne leve bærekraftig, er det enighet i UBU-fagfeltet om at kompetansene det er viktig å oppøve er kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidskompetanse, fremtidstenkning og tro på fremtiden, handlingskompetanse og å kunne leve gode liv med et lavere forbruk av ressurser (Sinnes, 2015, s. 40).

2.4 Handlingskompetanse

I denne oppgaven vil jeg særlig fokusere på handlingskompetanse. Dette begrunner jeg i det Astrid Sinnes skriver man kan påstå er det ultimate målet med skolen i UBU-sammenheng; å utdanne elever som bruker kunnskapen de tilegner seg til å påvirke samfunnet i samsvar med den fremtiden de ønsker, i tillegg til å selv kunne leve egne liv som harmonerer med deres syn på fremtiden (Sinnes, 2015, s. 44).

Hva skal så til for å utvikle vilje og kompetanse til å handle bærekraftig? Flere forskere har vært opptatt av å finne svar på dette spørsmålet, men uten å komme frem til et absolutt svar. Så tidlig som i 1986 publiserte Hines, Hungerford og Tomera sin «Model of Responsible Environmental Behaviour». Modellen kom frem av en metastudie hvor det ble forsket på hva

som kjennetegner mennesker som utviste miljøvennlig adferd. De fant seks variabler de mente kunne assosieres til mennesker med miljøvennlige handlingsmønstre. Disse menneskene hadde: kunnskap om problemstillingene, kunnskap om handlingsstrategier for å handle mer miljøvennlig, tro på egne muligheter til å påvirke omgivelsene, miljøvennlige holdninger og de følte stor grad av individuell ansvarsfølelse. I tillegg viste analysene at de som hadde uttalt eksplisitt at de brydde seg om miljøet, hadde større sannsynlighet for å handle miljøvennlig (Hines, Hungerford & Tomera, 1986, i Sinnes, 2020, s. 200).

Jegstad & Sinnes (2019) skriver at fellestrekkene ved kompetansene som anses som viktige for fremtiden er at de dreier seg om ulike aspekter av handlingskompetanse. Christensen, Kristensen og Sætre (2002) skriver i artikkelen «Elevs handlingskompetanse i miljøspørsmål» at en av de største utfordringene vi står overfor i dag er å utvikle miljøbevissthet blant befolkningen gjennom kunnskaper, ferdigheter og holdninger slik at vi kan ta bærekraftige valg og bidra til et mer bærekraftig samfunn. De mener at handlingskompetanse i et bærekraftperspektiv er å forstå miljøproblemene, reflektere og normativt vurdere disse og selv handle i forhold til dette (Christensen et.al., 2002).

Handlingskompetanse handler om å utvikle evnen til å stille spørsmål ved det som tas for gitt, og har som perspektiv et fokus på samarbeid. Tilnærmingen er derfor kollektiv. Handlingen, som er målet, må være positiv, kalkulert og rettet mot å løse et problem (Sinnes, 2015).

Man skulle kanskje tro at jo mer vi vet om hva som er bærekraftig og ikke, jo mer bærekraftig vil vi automatisk handle. Ifølge klimapsykolog Per Espen Stoknes virker det ikke slik – snarere tvert imot (Stoknes, 2014, i Sinnes, 2015, s. 100-101). Hans forskning forteller at jo mer informasjon vi får om de fatale følgene av global oppvarming, jo flere vil tenke at det vi gjør ikke nytter – og dermed fortsette som før. Han mener også at formidlingen av klimaendringene kommuniseres på en måte som gir inntrykk av at dette både er noe som skjer langt borte fra oss i Norge, og noe som skjer langt frem i tid. Hvis vi tenker at handlingene våre ikke nytter, og når disse handlingene samtidig har en kostnad for oss, vil dette føre til at mange skaper bortforklaringer for å slippe denne kostnaden (Stoknes, 2014, i Sinnes, 2015, s. 101). Han skriver at holdninger ikke skaper handlinger, men motsatt – handlinger skaper holdninger. Dersom det legges til rette for at vi kan ta bærekraftige valg, som å kjøre mer kollektivt, vil det eksempelvis være lettere for oss å støtte en politikk som fører til høyere bensinpriser. Ifølge Stoknes' perspektiv er det avgjørende for en bærekraftig utvikling å legge

til rette for at folk kan ta bærekraftige valg, fordi dette vil ha en effekt utover den konkrete handlingen (Stoknes, 2014, i Sinnes, 2015, s. 101).

I tillegg til kunnskap om hva de komplekse bærekraftutfordringene handler om, trenger elever kunnskap om hvordan de kan påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning. De trenger redskaper til å forstå hvordan sentrale beslutninger tas på både et individuelt og et samfunnsmessig plan (Sinnes, 2015, s. 44). Dette handler eksempelvis om kunnskap om hvordan man kan redusere eget forbruk og hvordan man kan engasjere seg i debatter. Den norske forskningen som finnes om ungdommers forhold til bærekraftig utvikling viser at ungdommer mangler forståelse for hvordan de selv kan bidra til å utvikle samfunnet i en mer bærekraftig utvikling utover å endre egne forbruksmønstre (Selboe & Sæther, 2018 i Sinnes 2020, s. 19). I UBU-sammenheng kan man derfor påstå dette er lærernes viktigste oppdrag; å utdanne elever som er i stand til å påvirke samfunnet til å bli mer bærekraftig.

For å øke elevenes handlingskompetanse fremstår det som viktig at skolene drives på en bærekraftig måte for å skape samsvar mellom det elevene lærer og det de opplever ellers i skolen. Slik blir skolene en aktør for bærekraftig utvikling. Når vi skal diskutere handlekraft i skolen, skriver Sinnes videre at det er viktig å ikke se på elevene som objekter som skal endres slik at de handler etter bestemte måter vi voksne har lært dem er riktige. De skal gjennom sin utdanning få den kunnskapen og de kompetansene som gjør at de får redskapene som er nødvendige for å utføre bærekraftige handlinger (Sinnes, 2020, s. 25).

Straume (2017) påpeker dilemmaene vi som forbrukere møter når det kommer til å avgjøre hvilke handlinger som vil ha størst effekt for miljøet. Fordi det ofte er flere faktorer som spiller inn når vi skal foreta disse valgene, kan mulighetene fremstå som uoversiktlige. Skal man eksempelvis velge en ny el-bil fremfor en brukt bensindrevet bil – hvilket alternativ vil totalt sett ha det minste klimautslippet når man veier bilproduksjonen mot utslipp fra bilen? Å ta det beste valget fra et helhetsperspektiv krever mye kunnskap om eksempelvis karbonregnskap og økologiske fotavtrykk (Straume, 2017).

Midt i dette står lærerne, som selv kanskje lever i dette spennet mellom intensjonen bak utdanning for bærekraftig utvikling og livene de lever selv. Med fagfornyelsens økte fokus på bærekraftig utvikling, er det interessant å utforske hvordan lærerne tror den vil endre deres

undervisning om tema og hvordan de selv opplever dette potensielle spriket mellom liv og lære når de skal undervise om bærekraftig utvikling.

2.5 Kritisk tenkning og bærekraft

Jegstad et. al (2019) skriver at utdanning for bærekraftig utvikling skal forberede elevene på å bli ansvarlige borgere, og at dette innebærer kunnskap, holdninger og ferdigheter til å kunne delta aktivt i beslutninger. Med andre ord holder det ikke med fagkunnskap; elevene må også tilegne seg kritisk tenkning som kompetanse. I overordnet del i fagfornyelsen er kritisk tenkning og etisk bevissthet definert som en del av opplæringens verdigrunnlag. Definisjonen av kritisk tenkning i fagfornyelsen lyder slik:

«(...) Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning. Kritisk og vitenskapelig tenkning innebærer å bruke fornuften på en undersøkende og systematisk måte i møte med konkrete praktiske utfordringer, fenomener, ytringer og kunnskapsformer. Opplæringen skal skape en forståelse av at metodene for å undersøke virkeligheten må tilpasses det vi ønsker å studere, og at valg av metode påvirker det vi ser» (Kunnskapsdepartementet, 2020b)

I tillegg er kritisk tenkning inkludert i den nye kompetansedefinisjonen vi finner i fagfornyelsen: «(...) Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2020a). I overordnet del i læreplanen kommer det tydelig frem at formålet med opplæringen er at elevene skal bruke det de lærer til å ta informerte valg: «skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» (Kunnskapsdepartementet, 2020c).

Til tross for ulike meninger om hvordan begrepet bør operasjonaliseres, er det enighet om at kritisk tenkning er nødvendig for å kunne ta veloverveide valg i livet, samtidig som den er en forutsetning for aktiv demokratisk deltakelse (Jegstad et.al, 2019). Straume (2017) poengterer også at kritisk lesekompetanse er viktig for å orientere seg i det hun kaller mediernes tendensiøse overskrifter som «Stearinlys forurenses mer enn bilkjøring» eller overskrifter om at kildesortering er nytteløst. For å forstå hva som skjuler seg bak slike overskrifter, skriver hun det krever både mye kunnskap om feltet, men også kritisk *literacy*, for å unngå at disse bidrar til forvirring, fornektelse eller bagatellisering (Straume, 2017, s. 15-16).

Hva som kjennetegner kritisk tenkning er mer omdiskutert. I den faglige debatten reises det spørsmål om kritisk tenkning er en ren kognitiv ferdighet, eller om begrepet også bør

omhandle om utvikling av holdninger, altså om innsikten man oppnår gir vilje til å handle deretter. Anneli Ott (2019) refererer til en studie gjennomført av American Psychological Association, hvor eksperter på feltet kritisk tenkning skulle bli enige om hva kritisk tenkning faktisk er. De ble enige om seks nøkkelferdigheter som til sammen karakteriserer kritisk tenkning; tolkning, analyse, vurdering, slutning, forklaring og selvregulering (Facione, 1990, i Ott, 2019, s. 32). Ott refererer også til en studie gjennomført av Hasslöf, Lundegård og Malmberg (2016), som gjennomførte lærerintervjuer for å få innsikt i hvilke kompetanser lærerne mente elevene bør tilegne seg gjennom utdanning for bærekraftig utvikling. I denne studien kom det frem at kritisk tenkning ble fremhevet som helt sentralt. Lærerne mente at målet med kritisk tenkning er å bedømme vaner, atferd og meninger fra et bærekraftperspektiv (Ott, 2019, s.32).

Bærekraftig utvikling og kritisk tenkning er begge begreper som brukes mye i den offentlige debatten om skoleutvikling. Anneli Ott (2019) skriver at det derfor ikke er overraskende at både kritisk tenkning og bærekraftig utvikling har fått en sentral plass i fagfornyelsen. I sin artikkel «Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen» belyser hun hvordan forestillingen om det kritiske mennesket knyttes til ideen om å utdanne mot det bærekraftige samfunnet (Ott, 2019).

Til tross for at det er enighet om at kritisk tenkning er en sentral del av utdanning for bærekraftig utvikling, er det likevel ulike tilnæringer til feltet. Ott (2019) viser til tre undervisningstradisjoner som representerer ulike måter å tilnærme seg kritisk tenkning i bærekraftsammenheng; den faktabaserte tradisjonen, den normative tradisjonen og den pluralistiske tradisjonen. Disse tradisjonene er det er nyttig å ta med seg når jeg skal få innsikt i hvilken tilnærming mine informanter har til kritisk tenkning når de underviser om bærekraftig utvikling (Ott, 2019, s. 33).

2.5.1 Den faktabaserte tradisjonen

Bærekraftsutfordringene håndteres som naturvitenskapelige problemstillinger i den faktabaserte UBU-tradisjonen. I denne tradisjonen har kunnskapsformidling en sentral rolle for å fremme forståelse for bærekraftproblematikken. Denne faktabaserte undervisningen kjennetegnes ved å være lærerstyrt hvor målet med undervisningen er å overføre etablert kunnskap til elevene, og den underliggende antakelsen i denne tradisjonen er at elevene

gjennom kunnskap vil danne seg egne meninger og handle kompetent (Ott, 2019, s. 33). På denne måten kan man beskrive kunnskap som grunnsteinen for både utforskning og argumentasjon. Den utforskende og handlingsrettede dimensjonen plasseres derimot utenfor det som skjer i klasserommet – og man kan derfor si det er lite rom for kritisk tenkning i en slik undervisning. Selv om det er viktig at elevene har oppdatert kunnskap for å kunne diskutere og granske problemstillinger knyttet til bærekraftsspørsmål, vil løsningen på disse komplekse problemene innebære både kompromisser og verdiavgjørelser (Ott, 2019, s. 33). Å skulle diskutere løsninger på disse problemene krever med andre ord mer enn faktaopplysning. For at elevene skal kunne redegjøre for egne tanker knyttet til disse utfordringene, kreves både refleksjon, etisk bevissthet og dømmekraft.

2.5.2 Den normative tradisjonen

Verdispørsmål og verdiopplæring står sentralt i den normative UBU-tradisjonen. I denne tradisjonen er det samfunnets holdninger og verdier som skal endre livsstilen vår i en mer miljøvennlig retning. Derfor kan man si at undervisningen i denne tradisjonen blir et verktøy for å sosialisere elevene inn i konkrete forutbestemte verdier (Ott, 2019, s. 34). Disse verdiene avledes av fakta som forhandles frem av eksperter og politikere. Fra et demokratisk perspektiv betyr dette at prosessen med å velge de «rette» verdiene er forbeholdt et begrenset antall mennesker og går forut for verdiopplæringen. Med andre ord får ikke elevene være med på å diskutere hva som er bærekraftig. Forestillingene om kritisk tenkning og demokrati blir dermed adskilt fra forestillingene om bærekraftig utvikling (Ott, 2019, s. 35). Også denne tradisjonen overser de komplekse problemene som ikke kan løses gjennom faktakunnskap. Dessuten er bærekraftutfordringene så komplekse at det vil være vanskelig å bestemme hva som er de «rette» verdiene.

2.5.3 Den pluralistiske tradisjonen

Målet i den pluralistiske UBU-tradisjonen er å styrke elevenes kompetanse til å utforske, diskutere og argumentere for løsninger for mer bærekraftige samfunn og levesett (Ott, 2019, s. 35). I denne tradisjonen oppfattes bærekraftproblemene som så komplekse at det ikke finnes noen objektiv eller åpenbar løsning på dem. Som verktøy for å bedømme og løse problemene er kritisk tenkning helt sentralt. Gjennom diskusjon skal elevene forstå og vurdere ulike perspektiver på bærekraft og slik komme frem til potensielle bærekraftige tiltak. Ideen om utforskning og de demokratiske prinsippene er ment å skulle føre til en dypere forståelse av

bærekrafttematikken. Kunnskap er også i denne tradisjonen en grunnstein, men som utgangspunkt for faktaorientert argumentasjon for å utfordre eller støtte oppunder ulike holdninger. Kritikken mot denne tradisjonen er at tiltakene defineres gjennom prosessene de oppstår i, og ikke gjennom deres egnethet – og dermed risikerer UBU å miste sin opprinnelige ideologiske natur. Man kan derfor stille spørsmålsteget ved i hvilken grad de demokratiske prinsippene som ligger til grunn for denne tradisjonen er forenelige med ideer om bærekraftig utvikling.

2.5.4 Kritisk tenkning og dannelse

I fagfornyelsen fremheves som nevnt kritisk tenkning som et viktig mål med skolen generelt, og samfunnsfaget får en særlig viktig oppgave i å fremme denne kompetansen. Målet om å knytte undervisningen til elevenes livsverden og slik skape samfunnsrelevans fremheves gjennom de tre tverrfaglige temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Om arbeidet med disse temaene står det at de «(...) tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsordninger som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Dette synet på skolens mandat kan vi kjenne igjen i pedagogen Wolfgang Klafki (2014) sin dannelsesteori og kritisk-konstruktive didaktikk. Didaktikken er basert på erkjennelsen av at formålet med utdanningen er å utvikle elevenes evne til å ta informerte valg i egne liv, å kunne delta i demokratiske prosesser og videre oppnå et aktivt engasjement for at denne retten må gjelde for alle mennesker. Derfor står elevenes selvbestemmelseevner, medbestemmelseevner og solidaritetsevner sentralt. Dette normative utgangspunktet kommer fra et ideal om demokrati og menneskerettigheter, og forutsetter tro på at vi er i stand til å ta informerte og selvstendige valg og selv kunne vurdere konsekvensene av disse (Ryen, 2019, s. 70).

Klafkis kritiske didaktikk handler om at realitetene sjelden vil stemme overens med idealene. Derfor er det nødvendig med en kontinuerlig kritikk av utdanningssystemet, men også samfunnet som helhet. Det konstruktive aspektet vektlegger konkret handling for å forme og forandre tilsvarende de normative idealene. I denne måten å forstå didaktikk på, er det et viktig poeng at innholdet settes i sentrum, og at det er i møtet mellom et bestemt fagstoff og den enkelte elev at danningen finner sted. Dette kaller han gjensidig åpning, hvor sider ved samfunnet åpner seg for elevene fordi de blir meningsfulle, på samme tid som elevene åpner

seg for virkeligheten ved å bli aktive og kritiske deltakere. Denne gjensidige åpningen forutsetter at innholdet de blir utsatt for oppleves som viktig, og bærer i seg både en forpliktelse og mulighet til å påvirke samfunnet (Ryen, 2019, s. 73).

Derfor påstår Klafki at det viktigste spørsmålet en lærer må stille seg, er hvilket innhold som skal brukes for å åpne samfunnet for eleven, og eleven for samfunnet (Ryen, 2019, s. 71). Selv om valg av undervisningsmetode også er viktig, mener han den didaktiske analysen alltid må starte med undervisningens innhold. Det innholdet som muliggjør denne gjensidige åpningen, kaller han for det eksemplariske. Det eksemplariske prinsipp går i all hovedsak ut på at man ved å undersøke noe konkret kan gjenspeile noe generelt, eller overordnet. Eksemplene som brukes i undervisningen må peke utover seg selv og ha en betydning som går utover seg selv (Klafki, 2014 i Ryen, 2019, s. 73). Læreren må derfor kontinuerlig spørre seg selv om hvilket innhold, innenfor læreplanens rammer, som vil engasjere og skape refleksjon og læring hos elevene til å bli ansvarlige medborgere. Den didaktiske analysen er derfor subjektiv. Lærernes kritiske tenkning rundt undervisningens innhold blir på denne måten avgjørende for at elevene skal kunne tenke kritisk. Klafki peker på «tidstypiske nøkkelproblemer» som retning for utvalg av innhold, som omhandler fredsspørsmålet, miljøspørsmålet, ulikhetsproblemet og problemer tilknyttet teknologisk utvikling (Klafki, 2014 i Ryen, 2019, s. 72).

Med bakgrunn i Klafkis kritiske-konstruktive didaktikk og fokus på det eksemplariske innholdet i undervisningen og tidstypiske nøkkelproblemer, som miljøspørsmålet, er det derfor interessant å utforske hvilket innhold informantene anser som sentralt når de skal undervise om bærekraftig utvikling og hvordan de arbeider for å utvikle sentrale kompetanser som fremheves i UBU-sammenheng.

2.5.5 Kritisk tenkning - viktigere enn noen gang?

I artikkelen «Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag?» skriver Ferrer et.al (2019) at informasjon aldri har vært mer tilgjengelig for oss, samtidig som vi aldri har valgt bort mer informasjon. Med telefonen i lomma har dagens unge tilgang til en overflod av nyheter, reklame og kunnskap til enhver tid. Ethvert søk på nettet krever at man tar et valg til fordel for noe annet. Ferrer et.al (2019) skriver at disse valgene ofte er både tilfeldige og tankeløse og at dette kan føre til at vi blir passive mottakere av informasjonen (Ferrer et.al, 2019, s. 11). Man

kan påstå at kunnskap hadde større egenverdi og autoritet før informasjonsalderen, hvor kunnskapen var mindre tilgjengelig for folk flest. I dag ser vi mer av verden enn noen gang, og verden kan derfor fremstå som uoversiktlig. Å ty til forenklinger hvor meningene ikke bygger på fakta kan derfor være en løsning mange tyr til, som er en stor utfordring for et aktivt medborgerskap (Ferrer et.al, 2019, s. 12). Da risikerer vi at følelser og subjektive opplevelser tar over autoriteten som vitenskapelig basert kunnskap hadde tidligere. I møte med disse utfordringene kan man påstå at en opplæring som vektlegger kritisk tenkning er viktigere enn noensinne.

Sosiale medier er en stadig økende kilde til nyheter, særlig blant unge. De er konstruert for å få oss til å føle på en fellesskapsfølelse, som er et grunnleggende behov i oss mennesker. Medietilsynet publiserte i februar 2020 de nyeste tallene knytta til norske ungdommers mediebruk og deres forhold til falske nyheter. Statistikken viste at to av tre norske ungdommer (13-18 år) har sett en nyhet de har mistenkt for å være falsk i løpet av det siste året, men hele 60% av disse ungdommene oppga at de ikke gjorde noe for å finne ut mer om saken (Medietilsynet, 2020). Medietilsynet definerer begrepet falske nyheter som nyhetslignende saker som fremstår som sanne, men som enten helt eller delvis er basert på løgn eller har utelatt informasjon for å skape en bestemt vridning. Hensikten bak de falske nyhetene kan være at bakmennene ønsker å tjene penger, de vil påvirke ditt politiske syn eller polarisere debatter (Medietilsynet, u.å). Fenomenet falske nyheter kan eksempelvis bli brukt mot ytringer som ikke faller i smak hos autoritære myndigheter. Forskningsleder ved Cicero senter for klimaforskning, Bjørn H. Samset, skriver at faktadebatten i klimasaken lenge har vært et betent tema (Samset, 2018). I Norge finner vi denne debatten eksempelvis i sosiale medier, i kommentarfelt og i leserinnlegg. Deltakerne er gjerne svært engasjerte, men graden av kunnskap om problemet er varierende. Samset skriver at fakta, myter og misforståelser om bærekraft i disse sammenhengene flyter i hverandre i et sammensurium av påstander og personangrep.

Førsteamanuensis og leder for prosjektet «Kritisk literacy i en digital og global tekstverden», Aslaug Veum, skriver at kritisk tekstkompetanse i det digitale tekstsamfunnet handler om mer enn kunnskap om kildekritikk. Hun beskriver den kritiske eleven som en elev med omfattende innsikt i forholdet mellom språk, tekst og makt i samfunnet. Derfor synes skolens rolle viktigere enn noen gang når det kommer til å utvikle kritisk tenkende elever. Eksempelet om falske nyheter er relevant for denne oppgaven for å eksemplifisere den enorme tilgangen elevene har på informasjon utenfor klasserommet, og hvilke andre krefter som påvirker elever

i både mer eller mindre bærekraftige retninger. Klimafornekttere, et noe nedsettende begrep som gjerne brukes om de som ikke tror at klimaendringene er menneskeskapt, vil være en relevant motstemme i denne sammenhengen. Selv om Samset (2018) sier at dette er en gruppe som stadig blir mindre, sier han samtidig dette er en gruppe som roper høyt. Han skriver at ansvarsfraskrivelse er den største utfordringen blant disse menneskene.

Med bakgrunn i Medietilsynets statistikk tør jeg påstå dette vitner om at kritisk tenkning som kompetanse blir et økende behov for dagens unge for å kunne orientere seg i informasjonsflommen som omgir oss. I denne oppgaven er det derfor interessant å få innsikt i hvordan lærerne underviser om bærekraftig utvikling, og om det kommer til uttrykk at lærerne vektlegger kritisk tenkning som en sentral del av deres undervisning for bærekraftig utvikling.

2.6 Undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling

Astrid Sinnes (2015) har skrevet det første norske bidraget i UBU-sammenheng. Hun har samlet forskning om både naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige forhold om klima- og bærekraftsspørsmål i tillegg til å bruke erfaringer fra jobben som lærerutdanner, samtaler med studenter og spørsmål og innspill fra lærere til å lage en innføringsbok om UBU. Boka ligger nær praksisfeltet, og jeg mener derfor boka er et godt utgangspunkt for den videre teorien om UBU i denne oppgaven. Jeg bruker også innspill fra boka «Action, takk!» (2020) av samme forfatter. I denne boka bruker hun fortellinger fra unge voksne som forsøker å påvirke verden i en mer bærekraftig retning sammen med forskning på bærekraftig utvikling. I tillegg foreslår hun konkrete undervisningsforslag med utgangspunkt i hva skolen kan lære av unge menneskers bærekraftige handlinger.

Sinnes beskriver fire aspekter som er viktig for undervisning om bærekraftig utvikling. Selv om fagfeltet er stort, er det likevel enighet om en rekke sider ved undervisningen som fremmer UBU. Hun har kalt de fire aspektene for undervisning *om* bærekraftig utvikling, undervisning *for* bærekraftig utvikling, undervisning *i* bærekraftig utvikling og undervisning *som* bærekraftig utvikling. Disse fire aspektene vil jeg ta med meg til analysen og drøftingen når jeg skal skrive om lærernes beskrivelser av sin undervisning om (om, for, i og som) bærekraftig utvikling.

2.6.1 Undervisning *om* bærekraftig utvikling

Det første aspektet er undervisning *om* bærekraftig utvikling, som er knyttet til relevant fagkunnskap og faglig oppdatert kunnskap om tema. Elevene trenger en dyp forståelse av hva utfordringene vi står overfor handler om (Sinnes, 2020, s. 29). De trenger også å forstå at forskere kan være uenige i hva som er den beste løsningen og at ulike hensyn kan gjøre beslutninger vanskelige å ta. Disse komplekse problemstillingene, som eksempelvis kan handle om utbygging av vindkraftanlegg versus naturvern, må elevene forstå at det ikke nødvendigvis finnes rette eller gale svar, men at også ens egen moral og verdisyn vil være viktige når avgjørelser skal tas (Sinnes, 2020, s. 30). Sinnes skriver at kunnskapen som er knyttet til klima og bærekraft er i stadig utvikling, og at det derfor kan være utfordrende for lærere å holde seg oppdatert om tema. Særlig er dette en utfordring med tanke på læreverkene, og det kreves derfor mye av lærerne når det kommer til å finne relevant fagstoff i et fagfelt hvor det finnes et hav av informasjon (Sinnes, 2015, s. 37).

Undervisning *om* bærekraftig utvikling må dessuten være tverrfaglig fordi spørsmålene knytta til klima og bærekraft omfatter flere dimensjoner; både samfunnsmessige, økonomiske og naturvitenskapelige perspektiver må utforskes. Disse kan være så sammenvevd at det kan være vanskelig å skille de fra hverandre. Tverrfaglighet i skolen kan være utfordrende å få til i praksis fordi faginndelingen og tradisjonen for testing innenfor faggrensene, i stedet for på tvers av disse, begrenser mulighetene for godt tverrfaglig samarbeid. Både læreplanen og lærebøkene har dessuten en faglig inndeling som gjør at mange lærere opplever tverrfaglig undervisning som krevende (Sinnes, 2015, s. 38).

2.6.2 Undervisning *for* bærekraftig utvikling

Det andre aspektet er utdanning *for* bærekraftig utvikling, som skal sette elevene i stand til å leve på en bærekraftig måte og ta bærekraftige valg. For at elevene skal være i stand til å ta bærekraftige valg og forstå sammenhengene i verden, vektlegges det i UBU-sammenheng at undervisningen må gjøres relevant for elevene. For å kunne ta stilling til lokale og globale problemstillinger og bli en aktør i verden er det derfor viktig at elevene får oppleve muligheter til å kunne være med å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning mens de går på skolen. Dette kan handle om å få innsikt i hvordan de som forbruker kan påvirke, eller hvordan de selv kan endre sin egen livsstil i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2015, s. 50).

Til tross for all kunnskapen vi har om klodens tilstand, ser det ut til at vi ikke er i stand til å endre handlingsmønstrene våre for å snu den negative utviklingen. Derfor beskriver UBU-litteraturen en rekke kompetanser som anses som nødvendige for å utdanne elever som er aktive i deltakere i en verden i stadig endring. I norsk sammenheng har som nevnt Ludvigsen-utvalget arbeidet med å definere hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene i fremtiden. I UBU-sammenheng skiller beskrivelsene av kompetansene seg ut fordi det overordnede målet med skolen i UBU-litteraturen er at den må utvikle elevens evne til å bidra til en mer bærekraftig fremtid. Disse kompetansene er kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidskompetanse og å kunne leve gode liv med et lavere forbruk (Sinnes 2015, s. 40).

2.6.3 Undervisning i bærekraftig utvikling

Det tredje aspektet er utdanning *i* bærekraftig utvikling, som innebærer at nærområdet og naturen tas i bruk som læringsarena. Å undervise i bærekraft handler om å forstå hvordan både miljøet og samfunnet påvirkes av problemet vi undersøker. For å unngå at bærekraftutfordringene oppleves som diffuse og fremmede for elevene, skriver Sinnes at disse utfordringene bør knyttes til lokalmiljøet og autentiske lærings situasjoner (Sinnes, 2015, s. 39). Målet i denne sammenhengen er at skolen legger til rette for at elevene ser sammenhengen mellom kunnskapen de tilegner seg på skolen og mulighetene dette gir dem for å videre engasjere seg i lokale og globale problemstillinger. Både offentlige debatter, kaffebaren i nærheten, skogen eller nærbutikken er aktuelle læringsarenaer for å knytte det elevene har lært om bærekraft til noe konkret og håndterlig. Også bruk av medier og nyheter kan være relevant å bruke i undervisningen for å gjøre den dagsaktuell og skape koblinger mellom undervisningen og det som skjer i den offentlige debatten. Sinnes mener at ved å knytte undervisningen til kontekst på denne måten, vil dette bidra til å synliggjøre hvordan elevene selv kan bidra i problemstillingene som dukker opp underveis i arbeidet. For å forstå at man selv kan bidra til å bli en del av løsningen, må elevene først og fremst forstå at de selv også er en del av problemet (Sinnes, 2020, s. 31).

2.6.4 Undervisning som bærekraftig utvikling

Det siste aspektet er undervisning *som* bærekraftig utvikling. Dette aspektet fremhever at skolene må være en læringsarena som bidrar til bærekraftig utvikling i praksis. Skolens oppgave i denne sammenhengen er å være en delaktig aktør for å løse problemene. Relevante

eksempler på hvordan dette kan gjøres i praksis er valg av transportmidler til aktiviteter med skolen, søppelhåndteringen ved skolen og å gi elevene innsikt i hvordan kantinen driftes. Slik vil elevene oppleve at det ligger til rette for at de skal kunne ta bærekraftige valg i sin skolehverdag (Sinnes, 2015, s. 48). Ved å la elevene være en del av beslutningene rundt skolens miljøfokus, vil dette ha større effekt enn ved at skolen innfører de samme tiltakene uten elevmedvirkning (Sinnes, 2020, s. 32). Derfor er elevdemokrati og deltakelse sentralt. Det finnes også miljøsertifiseringsordninger som skolene kan søke om for å vende driften i en mer bærekraftig kurs. Sinnes skriver at ved å vise elevene hvilke bærekraftige tiltak som etterleves ved skolen, er dette med på å vise elevene at det man underviser om står i stil med det man selv gjør (Sinnes, 2015, s. 49).

Disse fire aspektene fordrer en tverrfaglig tilnærming til undervisningen. Målet med utdanning for bærekraftig utvikling er å utstyre elevene med kompetansene de trenger for å kunne leve bærekraftige og gode liv i fremtiden. Derfor vil et fokus på å utvikle komplekse kompetanser som systemtenkning, problemløsning, samarbeid, kommunikasjon, kreativitet, fremtidstenkning og kritisk tenkning være sentralt for å vise elevene hva de selv kan gjøre for å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2015, s.37).

2.7 Miljømedborgerskap og økologisk medborgerskap

I fagfornyelsens beskrivelse av formålet med samfunnsfag, lyder første setning slik: «Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar.» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Medborgerskap handler om alle aspektene ved å føre tilhørighet til eksempelvis et territorium. Elin Sæther (2017) skriver at skolen har som lovfestet oppgave å bidra til at elevene blir aktive medborgere, og dette innebærer en ambisjon om at elevene skal bruke sin juridiske status og sine rettigheter til å delta, og at utdanningen skal bidra til at de opplever tilhørighet til et større fellesskap (Sæther, 2017).

Vi mennesker inngår i mange relasjoner og fellesskap som gjør at vi knyttes sammen også av andre enn territorielle identitesmarkører. Sentring rundt individuelle rettigheter og plikter preger bruken av begrepene miljømedborgerskap og økologisk medborgerskap, som brukes når vi snakker om fellesskap i forbindelse med miljø- og klimautfordringer (Sæther, 2017). Elin Sæther skriver at begrepene kritiseres for å være vage fordi alt som kan knyttes til

miljøvennlighet legges til begrepene. Likevel er det noen dimensjoner som er gjennomgående i bruken av disse begrepene, som at miljømedborgerskap forstås som ikke-territorielle fellesskap som kjennetegnes av forpliktelser og ansvar også til mennesker som befinner seg langt unna i både tid og rom (Sæther, 2017).

2.8 Bærekraftdidaktikk

Forskerne Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther argumenterer i sin bok «Bærekraftdidaktikk» (2019) for nettopp valget av dette begrepet fremfor utdanning for bærekraftig utvikling. De mener begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling» ikke fanger opp det det engelske begrepet «education» plukker opp, fordi dette begrepet i bestemte tilfeller henviser til både undervisningspraksis og refleksjoner over praksis. Dette vil på norsk refereres til som didaktikk. Didaktikk er et pedagogisk begrep som refererer til undervisningsteori. De ønsker derfor å bruke begrepet bærekraftdidaktikk der det på engelsk brukes «Education for Sustainable Development» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 22). De bruker utdanning for bærekraftig utvikling om FN og UNESCOs utdanningsstrategi og oppfølgingen av den i nasjonal sammenheng. Jeg kommer likevel i denne oppgaven til å bruke begrepet utdanning for bærekraftig utvikling da det er dette begrepet jeg møtte hyppigst i faglitteraturen, men var tydelig i intervjuene at jeg ønsket å få innsikt i lærernes refleksjoner over egen undervisningspraksis.

2.9 Bærekraftig utvikling i norske læreplaner

Læreplanen er som kjent grunnlaget for undervisningen i norsk skole, og er det fremste styringsdokumentet lærere må forholde seg til når de skal foreta valg om sin undervisning. Derfor er det et sentralt dokument å se nærmere på når det kommer til fokuset på bærekraftig utvikling. Undervisning om klima og miljø ble for første gang omtalt i læreplanen i 1971, da den midlertidige utgaven til ny læreplan ble gjort gjeldende. Da FNs miljøvernprogram ble etablert i 1972 ble det omtalt som miljøundervisning eller miljøvernundervisning (Naturfagsenteret, 2015). Etter utgivelsen av rapporten «Vår felles framtid», som referert til tidligere, ble miljøundervisning et satsningsområde i norsk utdanningspolitikk. Faget natur, miljø og samfunn ble et obligatorisk emne i allmennlærerutdanningen. FN er i dag en sterk pådriver for at bærekraftig utvikling og globalt medborgerskap skal være en del av læreplanene. Et av FNs bærekraftsmål er som nevnt utdanning, og FN arbeider for at de

nasjonale utdanningsstrategiene og læreplanene integrerer likestilling, menneskerettigheter, utdanning for globalt medborgerskap og utdanning for bærekraftig utvikling og livsstil (FN, 2019).

2.10 Bærekraftig utvikling i LK06

Innføringen av Kunnskapsløftet og LK06 innebar en overgang fra innholdsorienterte læreplaner til kompetansebaserte læreplaner. Slike læreplaner forutsetter at konkretiseringen av innholdet i opplæringen, hvordan den skal organiseres og hvilke metoder som brukes, bestemmes lokalt ut fra hva som er best egnet til å realisere innholdet i læreplanen (St. Meld. 28 (2015–2016), s. 10).

Med Kunnskapsløftet skulle staten bidra med gode mål og rammefaktorer for undervisningen, mens den enkelte lærer skulle bli vist større tillit i yrkesutøvelsen blant annet gjennom valg av innhold til undervisningen. På denne måten får den enkelte lærer mulighet til å tilpasse undervisningen til lokale rammefaktorer og tilpasse undervisningen til sin elevgruppe. Læreplanen gir stort handlingsrom for den enkelte lærer og krever derfor omfattende arbeid fra lærerne når det kommer til å planlegge innhold, metode og vurderingssituasjoner i arbeidet med lokale læreplaner. Studier viser samtidig at dette arbeidet ikke anses som viktig blant norske lærere som kjennetegn på en god og profesjonell lærer, og anses som utenfor deres kjerneoppgaver (Granlund, et.al., 2011, s. 35)

Bærekraftig utvikling har hatt en tydelig plass i Kunnskapsløftet fra 2006, selv om flere studier viser at tema ikke har blitt prioritert i undervisningssammenheng (Sinnes, 2015). I den generelle delen beskrives «det miljøbevisste mennesket» og opplæringen skal «gi bred kunnskap om sammenhengene i naturen og om mellom samspillet mellom menneske og natur» (Kunnskapsdepartementet, 2006a, s. 21). Videre står det at naturfaglig kunnskap må knyttes til samfunnsfaglig innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Slik skal elevene lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk.

I formålet med faget samfunnsfag i LK06 er et eget avsnitt viet til bærekraftig utvikling:

«For å oppnå bærekraftig utvikling er det nødvendig å forstå forholdet mellom naturen og dei menneskeskapte omgjevnadene. Samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med faget vil elevane lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entreprenørskap, og dei

vil utvikle kunnskap om arbeidsliv og global, nasjonal og personleg økonomi»
(Kunnskapsdepartementet, 2006c)

Dette viser at bærekraftig utvikling er tydelig forankret i den generelle delen av læreplanen og i formålet med faget, men er i mer begrenset grad tydelig i kompetansemålene elevene skal vurderes ut ifra.

2.10.1 Kritikken av LK06 og manglende helhetlig arbeid med bærekraftig utvikling

Læreplanen fra 2006 har blitt kritisert fra flere hold, særlig blant skoleeiere og lærere, om å ha for mange og omfattende læringsmål i hvert fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). I tillegg har evalueringen av Kunnskapsløftet vist at fagene i ulik grad har mål for det som anses å være viktig kompetanse i vår tid – eksempelvis kritisk tenkning og problemløsning. Funn fra denne evalueringen er lagt til grunn for forbedringer og tiltak, og lå til grunn for arbeidet med den nye læreplanen. I denne forbindelse er det publisert to utredninger, «NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole» og «NOU 2015:8 Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser». Disse utredningene er utformet av Ludvigsen-utvalget, hvor professor i pedagogikk Sten Ludvigsen var utvalgsleder. Utvalget har kommet med en rekke anbefalinger knytta til innholdet i fornyelsen av Kunnskapsløftet, fagfornyelsen. Et av hovedpoengene til Ludvigsen-utvalget var at det skjer for mye overflatelæring og for lite dybdelæring i norsk skole (NOU 2015:8, s 11).

I LK06 står det at utdanning for bærekraftig utvikling fordrer en tverrfaglig tilnærming, og må støttes av alle skolefagene. Lærere skal ta i bruk varierte undervisningsmetoder som fremmer kritisk tenkning og handlingskompetanse til å løse problemene gjennom ansvarlig deltakelse. Evalueringen av Kunnskapsløftet viste likevel at fagene i ulik grad hadde mål for disse kompetansene (Kunnskapsdepartementet, 2016). Når vi samtidig ser at det i stor grad er kompetansemålene lærerne støtter seg til i sin arbeidshverdag, vil sentralt innhold i andre deler av læreplanen kunne bli utelatt i undervisningen (Stray & Sætra, 2019).

Til tross for at LK06 gir muligheter for å arbeide med bærekraftig utvikling, viser evalueringen av læreplanen og en rekke mindre studier at tema har blitt viet lite helhetlig oppmerksomhet i norsk skole (Sinnes & Straume, 2017, s. 9). Dette kan blant annet forklares ut i fra det nye testregimet som kom med innføringen av LK06 i kjølvannet av PISA og TIMSS, hvor økt fokus på målbar kunnskap og utvikling av grunnleggende ferdigheter har

blitt prioritert i skolen (Sinnes, 2015, s. 18). Når det mangler konkrete mål for opplæringen som omhandler bærekraftig utvikling, viser det seg at bærekraftig utvikling har blitt nedprioritert i den norske skolen. Dette betyr at læreplanen gir muligheter til å arbeide med bærekraftig utvikling, men i liten grad forplikter til å gjøre det (Sinnes, 2015, s. 36). I tillegg sier evalueringen av Kunnskapsløftet at LK06 legger opp til teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling, men at det i læreplanen er lite rom for at elevene skal få erfare arbeidsmåter som fremmer bærekraftige handlinger (Sinnes & Straume, 2017, s. 9).

2.11 Bærekraftig utvikling i fagfornyelsen (LK20)

Stortingsmelding 28 (2015-2016) om fornyelsen av Kunnskapsløftet ble ferdigstilt i november 2019. Arbeidet med fagfornyelsen har vært svært transparent, og har vært ute til høring ved flere anledninger siden arbeidet startet i 2016. Lærere, skoleledere m.m. har fått anledning til å komme med innspill flere ganger i prosessen, og det har kommet inn tusenvis av innspill til læreplanens ulike deler (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Ludvigsen-utvalget skriver at målet med fagfornyelsen må være blant annet å skape bedre sammenheng mellom læreplanens generelle del, prinsipper for opplæringen og læreplanene for fag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Regjeringen skriver at innholdet i fagene i grunnskolen er nytt slik at det elevene skal lære blir mer relevant fordi samfunnet og arbeidslivet endrer seg med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Elevene må i større grad lære å reflektere, være kritiske, utforskende og kreative (Regjeringen, 2019).

I verdigrunnet i den nye overordnede delen av læreplanen vektlegges skolens oppgave med å utvikle kompetanser som er sentrale for å utvikle deres evne til å ta vare på miljøet:

«Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensning, og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda» (Kunnskapsdepartementet, 2020c)

Skolen får med dette et tydelig mandat for en utdanning for bærekraftig utvikling. I fagfornyelsen bygges samfunnsfaget på forestillinger om det kritiske mennesket og det bærekraftige samfunnet (Ott, 2019, s. 31).

Den største endringen i læreplanen i samfunnsfag er at de tidligere hovedområdene geografi, samfunnskunnskap og historie er slått sammen til et fag. Derfor kan vi se at flere av kompetansemålene har elementer fra de tre fagområdene. I høringen for læreplanen i samfunnsfag skriver Utdanningsdirektoratet at dette er gjort for å tydeliggjøre at samfunnsfag er et fag, og at dette er en forutsetning for dybdelæring. Videre begrunnes sammenslåingen av hovedområdene slik:

På denne måten skal elevene se sammenhenger mellom historiske, geografiske og nåtidige forhold, og hvordan de påvirker hverandre. Gjennom dette skal elevene forstå seg selv og samfunnet i fortid og nåtid. Kompetansemål som bidrar til at elevene ser sammenhenger mellom ulike forhold er også med på å redusere omfanget (Utdanningsdirektoratet, 2019b)

I fagfornyelsen har alle fag fått beskrevet sine kjerneelementer, som skal vise til det viktigste elevene skal lære i hvert fag. Dette kan være kunnskapsområder, metoder og begreper (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette skal bidra til å skape oversikt både for lærere og elever. Kjerneelementene i samfunnsfag har fått underoverskriftene «undring og utforskning», «samfunnskritisk tenkning og sammenheng», «demokratiforståing og deltaking», «berekraftig utvikling» og «identitetsutvikling og felleskap». Kjerneelementene som omhandler bærekraft, som er mest relevant for denne oppgaven, velger jeg å gjengi i sin helhet:

«Elevene skal forstå korleis geografiske, historiske og notidige forhold har lagt og legg føresetnader for korleis menneska har dekt og dekkjer behova sine, og for korleis dei har fordelt og fordeler ressursar i ulike samfunn. Det inneber å sjå at geografisk mangfald og variasjon dannar rammer for livsgrunnlag og levekår. Elevene skal få innsikt i dei økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonane ved berekraftig utvikling, og samanhangen mellom desse. Dei skal forstå korleis endringar i fortida har påverka dei tre dimensjonane og dermed kor berekraftige ulike samfunn er. Elevene skal sjå at ressursbruken til menneska har hatt og har konsekvensar, og kunne vurdere handlingsalternativ for berekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå. Berekraftig utvikling i samfunnsfag skal sjåast i lys av ulike perspektiv, frå det lokale til det globale, og i urfolks- og minoritetsperspektiv, med vekt på fortid, notid og framtid» (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Det er formulert ett kompetansemål som omhandler bærekraftig utvikling eksplisitt. Mål for opplæringa er at elevene skal kunne: «beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). For å nå dette læringsmålet, er min forståelse at elevene må ha kunnskap om de økonomiske, sosiale og miljømessige dimensjonene og se de i sammenheng. Tiltak for mer bærekraftige samfunn kan gjelde lokale, nasjonale og globale tiltak. I tillegg åpner læringsmålet for å se nærmere på eget liv og forbruk og vurdere hvordan man selv kan ta flere bærekraftige valg.

2.11.1 Tverrfaglige temaer og dybdeløring

I tillegg presenteres det i fagfornyelsen tre tverrfaglige temaer; demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling. I tilknytning til disse temaområdene finner vi kompetansemål på tvers av fagområdene i samfunnsfag. Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til en tydeligere sammenheng mellom fagene, en mer helhetlig forståelse av temaene og gi et bedre utgangspunkt for dybdeløring enn den foregående læreplanen. Om det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling i samfunnsfag kan vi lese:

«I samfunnsfag handlar det tverrfaglege temaet bærekraftig utvikling om at elevane forstår samanhengen mellom dei sosiale, økonomiske og miljømessige forholda ved bærekraft. Kunnskap om samanhengar mellom natur og samfunn, om korleis menneska påverkar klima og miljø, og om korleis levekår, levesett og demografi heng saman, bidreg til denne forståinga. I samfunnsfag skal elevane reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til dei ulike dimensjonane ved bærekraftig utvikling og sjå at handlingar på både individ- og samfunnsnivå har betydning» (Utdanningsdirektoratet, 2020d)

Om bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema står det i overordnet del at arbeidet skal legge til rette for at elevene skal forstå sentrale utviklingstrekk ved samfunnet vårt og hvordan de kan håndteres. De skal også forstå hvilke dilemmaer vi stadig blir stilt overfor. Elevene skal få forståelse for at handlingene deres valg og handlinger har betydning, og derfor skal de utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta etiske og ansvarlige valg (Kunnskapsdepartementet, 2020d).

Dybdeløring forstås som en gradvis utvikling av kunnskap og tilegnelse av begreper.

Dybdeløring handler om både læringsprosessen og læringsutbyttet, og er viktig for å at elevene skal få en varig forståelse og kunne bruke det de har lært (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gjennom arbeidet med fagfornyelsen er begrepet dybdeløring definert flere ganger. I retningslinjene for utforming av læreplaner brukes denne definisjonen:

Vi definerer dybdeløring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2018)

Problemstillinger knyttet til klima- og miljøspørsmål er ikke inndelt i fag, men må forstås på tvers av fagtradisjonene. Fagfornyelsen deler derimot skolen inn i fag, noe som styrer mye av skolens organisering. Med andre ord er ikke tilrettelagt for å kunne arbeide tverrfaglig med

disse temaene slik skolen er organisert i dag (Sinnes, 2020, s. 30). Med det tverrfaglige fokuset på bærekraftig utvikling, i tillegg til at det definert som en del av samfunnsfagets kjerneelementer, har bærekraftig utvikling fått større plass i fagfornyelsen. Spørsmål som er interessant å stille i denne sammenhengen, er om det økte fokuset på bærekraftig utvikling i den nye læreplanen fører til at tema får større plass i undervisningen, og hva tenker lærerne om å arbeide tverrfaglig med et tema som bærekraftig utvikling?

2.12 Lokalt læreplanarbeid

Hovedfokuset i denne oppgaven omhandler hvordan samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet underviser om bærekraftig utvikling, hvilke utfordringer de møter i undervisningen om tema og hvordan de tror fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om tema. Derfor er det av betydning å ha innsikt i hva forskning sier om lokalt læreplanarbeid for å bedre forstå informantenes refleksjoner og avveininger, og hvilken rolle lokalt læreplanarbeid har for lærernes forståelse av egen profesjonsutøvelse. Det er derimot ikke rom for å diskutere begrepet «profesjon» i denne sammenhengen. Et spørsmål som er relevant å stille, er; hva slags kunnskap anser norske lærere å være viktig for å være en profesjonell lærer?

I rapporten «Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon» (2011) ble det blant annet sett på hva som anses som viktig kunnskap for å lykkes i utøvelsen av lærerarbeidet av henholdsvis grunnskolelærere og lærerutdannere på profesjonsnivå, og på policynivå av Utdanningsforbundet, Stortingsmeldingene og profesjonsbestrebelsene som kommer ovenfra. Surveyene er blant de største i landet innenfor dette feltet. Rapporten viser til flere uenigheter mellom profesjonsnivå og policynivå, blant annet når det kommer til hvor viktig lokalt læreplanarbeid anses for å lykkes i yrkesutøvelsen (Granlund et.al, 2011).

Av rapporten kommer det frem at både lærere og lærerutdannere vurderer læreplanarbeid som mindre viktig for å lykkes i læreplanarbeidet (Granlund et. al, 2011, s. 35). Kun omlag 12% av grunnskolelærerne og 19% av lærerutdannere oppga at «god kunnskap om læreplananalyse» var viktig for god yrkesutøvelse. Dataene viser videre at lærerne i stor grad definerer læreplanarbeid som utenfor sine kjernearbeidsoppgaver, og dermed også utenfor hva som anses som viktig ved å være en «profesjonell» lærer. Videre kan dette indikere at lærerne anser læreplanarbeid som noe som tar tiden bort fra deres viktigste oppgaver (Granlund et.al, 2011, s. 35). Disse funnene er særlig aktuelle fordi både Kunnskapsløftet og fagfornyelsen er

kompetansebaserte læreplaner som stiller store krav til lokalt læreplanarbeid når det kommer til arbeid med kompetansemål, vurderingskriterier og innholdet i undervisningen.

Hovedtendensene i analysene fra rapporten viser at grunnskolelærere i større grad enn skoleutdannere vektlegger de relasjonelle aspektene ved undervisning. Disse aspektene omhandler orden, disiplin, motivasjon og trivsel. I tillegg oppgir lærerne, i likhet med lærerutdannerne, at de anser det som viktig for yrkesutøvelsen at de har god fagkunnskap i faget de skal undervise i og god kunnskap om læring (Granlund et.al., 2011, s. 35).

Selv om lærerne har fått mer frihet og tillit, gjerne kalt autonomi, gjennom det lokale arbeidet med Kunnskapsløftet, og nå også fagfornyelsen, vurderes altså ikke læreplananalyse som sentralt for å være en god lærer blant verken lærere eller lærerutdannerne. Dette skiller seg tydelig ut fra Stortingsmeldingene. Dersom dette tolkes i retning av at arbeid med lokale læreplaner anses som lite viktig for lærernes arbeid, kan dette videre tyde på en motstand blant lærerne til at læreplanarbeidet skal foregå lokalt. I tillegg viser rapporten at lærerne oppgir det som viktig med «klare instruksjoner for hvordan arbeidet skal utføres», noe forskerne mener kan være et uttrykk for det samme, fordi det kan tolkes som at lærerne ønsker sterkere styring. Resultatene viser at læreplanarbeid kan være et av områdene hvor lærerne ønsker dette (Granlund et.al, 2011, s. 46).

Læreplaner anses som styringsdokumenter, og underforstått kan man påstå at det forventes én tolkning av læreplanen. Til tross for dette viser litteraturteori oss at dette ikke er mulig (Engelsen, 2008, s. 24). Læreplanen beskriver den intenderte eller ønskede undervisningen, mens den faktiske undervisningen som finner sted avhenger av de lokale tolkningene av læreplanen. Ifølge Professor Britt Ulstrup Engelsen, som hadde det faglige ansvaret for rapporten «Kunnskapsløftet – sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter» (2008), er det derfor viktig å være bevisst at læreplanen som skriftlig dokument befinner seg på en formuleringsarena. På veien fra læreplanen til den undervisningen som faktisk finner sted, vil ulike rammefaktorer påvirke denne idealiserte undervisningen fra formuleringsarena til realiseringsarena. Den realiserte undervisningen påvirkes blant annet av hvordan den enkelte lærer oppfatter læreplanen. I denne oppgaven er samfunnsfagslærere på ungdomstrinnet aktørene, og det er deres oppfatning av læreplanen som vil være sentral. Med bakgrunn i forskningen på hva lærere anser som viktig for sin profesjon er det interessant å se nærmere på i hvilken grad informantene bruker læreplanen i sin hverdag, hvilken kjennskap de har til

fagfornyelsen, i tillegg til hvordan de forstår relevante kompetansemål om tema bærekraftig utvikling i fagfornyelsen.

2.13 Oppsummering

Videre i oppgaven vil jeg særlig fokusere på Astrid Sinnes' fire aspekter for undervisning for bærekraftig utvikling; undervisning *om, for, i* og *som* bærekraftig utvikling når jeg skal se nærmere på hvordan lærernes undervisning om dette tema. Hun forutsetter at alle de fire aspektene er representert i undervisningen for å gjøre den relevant for elevene, og for å oppnå det hun mener er det ultimate målet med utdanning for bærekraftig utvikling; handlingskompetanse (Sinnes, 2015, s. 44).

Begrepene handlingskompetanse og kritisk tenkning vil også være sentrale når jeg skriver om hva lærerne synes er viktig, men også utfordrende, når de skal undervise om tema. Det er interessant å høre hvordan lærerne arbeider for å utvikle handlingskompetanse blant elevene, og om de vektlegger kritisk tenkning når de underviser om et så komplekst tema som bærekraftig utvikling er.

Lærernes bruk av og innsikt i læreplanene vil også være et tema jeg tar med meg videre i analysen og drøftingen. Dette er relevant fordi læreplanen er deres styringsdokumenter, og lærernes forståelse og bruk av dette dokumentet kan videre påvirke deres undervisning om, og prioritering av, tema bærekraftig utvikling. Dette er spesielt interessant nå som fagfornyelsen har et økt fokus på kompetanse som kritisk tenkning, og et forsterket fokus på bærekraftig utvikling.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode og hvordan jeg har gjennomført forskningsprosessen. Jeg vil også redegjøre for studiets gyldighet ved å nøye beskrive vurderingene som er blitt gjort i arbeidet med denne oppgaven fra anskaffelse av informanter til behandling og presentasjon av dataene.

3.1 Valg av forskningsdesign

Fordelene ved å velge intervju som metode i denne oppgaven er flere. I oppgaven ønsker jeg å få innsikt i ulike læreres erfaringer med undervisning om temaet bærekraftig utvikling. Jeg ønsker også å få innsikt i hvordan de tenker at fagfornyelsen kan endre deres undervisning om bærekraftig utvikling, og hva de tenker om å arbeide tverrfaglig med dette temaet slik fagfornyelsen legger opp til. Derfor har jeg valgt kvalitativ metode og strukturerte intervjuer for å samle inn kunnskap. Jeg er avhengig av utdypninger, forklaringer, og å kunne oppklare underveis, og derfor er dette metoden jeg mener passer best. Formålet med intervjuet er nettopp å skaffe utfyllende og beskrivende informasjon om informantenes erfaringer og refleksjoner.

Jeg har også skrevet om fagfornyelsen og det fornyede fokuset på bærekraftig utvikling. Eksemplene jeg har vist til fra læreplanen, viser som nevnt at den i liten grad formulerer konkret innhold – i endra mindre grad enn vi så i LK06. Det betyr også at det er rom for ulike tolkninger og oppfatninger av disse målene. Siden læringsmålene i fagfornyelsen er åpne, er det interessant å få innsikt i hvordan lærere forstår denne teksten for å kunne si noe om dette styringsdokumentet legger til rette for endringer i praksis for utdanning for bærekraftig utvikling.

Et annet argument som forklarer mitt valg av kvalitativt intervju, er at jeg ønsker å gi lærerne en stemme i forbindelse med læreprofesjonen og eksempelvis implementeringen av den nye læreplanen. Med blant annet et større fokus på bærekraftig utvikling, mener jeg det er viktig å høre lærernes tanker om den nye læreplanen og hvilke muligheter og utfordringer de ser i forbindelse med det nye dokumentet som er ment å skulle styre deres arbeidshverdag.

Dessuten beskrives ofte lærernes kunnskap som taus og erfaringsbasert, eller som uformell kompetanse. Den uformelle kompetansen lærere tilegner seg gjennom utøvelsen av yrket, og refleksjonene over den, er man i økende grad interessert i (Hagen & Nyen, 2009, s. 149).

Lærernes erfaringer med hvordan de anvender læreplanen i sin hverdag kan være et eksempel på uformell kompetanse jeg håper å få innsikt i gjennom intervjuene. For å få innsikt i denne uformelle kompetansen, må lærerne kunne analysere egen undervisning både kritisk og med et åpent sinn, noe som kan være en svært krevende øvelse. Dette forutsetter at informantene har en viss personlig og faglig trygghet i sin yrkesutøvelse, og at de tør å åpne seg for meg som intervjuer.

Intervjuet er svært godt egnet for å samle inn erfaringsbasert kunnskap, men det betyr samtidig at intervjuobjektene har stor påvirkningskraft på resultatet av prosjektet. Selv om intervjuet legger opp til at man kan forklare og utdype seg, er man avhengig av at intervjuobjektene er ærlige, men også selvbevisste, for å få innsikt i deres erfaringer og tanker. Intervjuobjektene kan bli hemmet av selve situasjonen, de kan oppleve at intervjueren ønsker en viss type svar, eller de kan oppleve det som vanskelig å svare på spørsmål de ikke har hatt anledning til å forberede seg på (Dalen, 2011, s. 32-33). Særlig det sistnevnte kan være en utfordring når jeg planlegger å stille spørsmål som legger opp til at intervjuobjektene skal definere enkelte begreper.

3.2 Forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver fenomenologi slik:

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves for informantene, ut i fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 45).

Videre skriver de at i fenomenologisk filosofi er objektivitet et uttrykk for troskap mot de undersøkte fenomenene og at målet er å undersøke fenomenets vesen ved å gå fra å beskrive enkeltfenomenene til å søke etter deres allmenne vesen.

Forskningsintervjuet er deskriptivt, og målet er å få den intervjuede til å beskrive det de føler og tenker så nøyaktig som mulig. En bevisst naivitet, en fordomsfrihet og åpenhet, vil være viktig for å håndtere uventede svar. Som et krav for å hente kunnskap fra et intervju, kreves samtidig forhåndskunnskap om det som formidles. Dette kan nesten ses på som en kontrast til den åpenheten man som intervjuer bør ha for at intervjuet kan ta ulike retninger.

I et forskningsintervju snakker man med mennesker for å få forstå hvordan de opplever livene sine eller forklarer handlingene sine, og er en samtale med en viss struktur og tydelig hensikt. Det er i samtalen mellom intervjueren og den intervjuede at det konstrueres kunnskap. Dette fører til en gjensidig avhengighet mellom den menneskelige interaksjonen og kunnskapsproduksjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Dette betyr at jeg som intervjuer må forsøke å legge til side forutinntatte slutninger, noe som kan være krevende med tanke på forarbeidet jeg har gjort før intervjuene. Jeg har eksempelvis lest om manglende helhetlig

arbeid med UBU og at lærere uttrykker læreplanarbeid som mindre viktig for sin yrkesutøvelse, men det betyr ikke at dette gjelder for mine informanter.

Målet med et forskningsintervju er å hente inn beskrivelser fra den intervjuedes opplevelser for å senere fortolke betydningen av det som er blitt fortalt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Kunnskapen som kommer ut av denne typen forskning er avhengig av at jeg som intervjuer evner å skape et trygt rom hvor den intervjuede kan snakke fritt. I dette kan det oppstå en spenning mellom mitt ønske om å innhente interessant kunnskap og om å ivareta den intervjuedes integritet.

3.3 Et strukturert forskningsintervju

Et intervju kan struktureres på ulike måter. To ytterpunkter vil variere fra sterkt strukturert til svært ustrukturert, hvor det semistrukturerte intervjuet vil befinne seg midt i mellom disse ytterpunktene. Det sterkt strukturerte intervjuet vil ha definerte tema og ferdig formulerte spørsmål, mens de ustrukturerte intervjuet kun vil ha temaene bestemt på forhånd slik at intervjuet blir mer som en flytende samtale hvor spørsmålene blir til underveis (Dalen, 2011, s. 26). Det sistnevnte ville vært en interessant måte å intervju lærerne på, da jeg tror dette ville skape både frihet og kanskje mer naturlig flyt i intervjuet. Samtidig var jeg redd for at jeg skulle gå glipp av viktige spørsmål i en så åpen form. Jeg så også for meg at arbeidet med å sammenligne svarene fra intervjuene i etterkant ville bli vanskelig dersom jeg ikke stilte informantene de samme spørsmålene.

Derfor valgte jeg å følge intervjuguiden nokså strengt for å sikre at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene slik at det skulle bli mulig å senere sammenligne svarene. Jeg var likevel åpen for å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker på hva informantene mente eller dersom jeg ønsket å få utdypet et interessant poeng. Derfor ble det slik at alle informantene fikk de samme spørsmålene fra intervjuguiden, men at svarene avgjorde i stor grad hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt. Slik opplevde jeg at forkunnskapen jeg hadde ikke stod i veien for at intervjuene kunne ta ulike retninger. Jeg opplevde intervjuene som strukturerte samtaler som samtidig hadde rom for å følge opp informantenes svar.

Intervjuguiden fungerte godt som en strukturerende støttespiller slik at jeg kunne fokusere fullt og helt på det informantene sa uten å være redd for å glemme å stille et sentralt spørsmål.

I denne studien valgte jeg å kun bruke intervju som metode, selv om jeg ser at det kunne gitt nyttig og interessant informasjon å kombinere intervjuet med andre metoder. Jeg kunne, i tillegg til å intervju lærere, også valgt å intervju skoleledere for å få innsikt i deres tanker om implementeringen av den nye læreplanen eller hvordan de vektlegger bærekraft i driften av skolen. Det ville også vært svært interessant å observere lærerne i en undervisningssituasjon om bærekraftig utvikling for å få et rikere bilde av deres undervisningspraksis om tema. Årsaken til at jeg har forholdt meg til kvalitative intervjuer av lærere, er tiden jeg har hatt til rådighet i utformingen av denne oppgaven. Jeg mener likevel at lærernes rike beskrivelser av deres undervisning og didaktiske vurderinger vil gi et godt bilde av både mulighetene og utfordringene de møter på i sin hverdag når de skal undervise om bærekraftig utvikling.

3.4 Utvalg

Når jeg skulle foreta valget om hvilke informanter jeg ønsket å intervju, var det flere ting jeg måtte ta hensyn til. Utvalget av informanter er gjort først og fremst med tanke på undervisningsfag og fagkombinasjon, som førte til avgrensninger med tanke på å skaffe informanter. I tillegg ønsket jeg å intervju lærere på ungdomstrinnet da jeg selv har mest erfaring fra å undervise på ungdomstrinnet og derfor kjenner godt til denne læreplanen. Jeg hadde også et ønske om å intervju noen som allerede hadde tatt fagfornyelsen i bruk i undervisningen.

Det overordnede fokuset mitt i oppgaven er utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag, og det er derfor et naturlig premiss at informantene må ha samfunnsfag i sin fagkrets og utdanning. Samtidig har jeg gjennom forarbeidet til intervjuene fått forståelse av at naturfagslærere er de som har hatt mest fokus på bærekraftig utvikling i sin undervisning. Det var derfor ønskelig å også ha med minst en informant som har naturfag i sin fagkrets, og minst en som ikke har det. Dette for å få et mer sammensatt bilde av hvordan lærerne underviser om bærekraftig utvikling, og om fagkombinasjonen er av betydning i denne sammenhengen.

Fartstid i skolen var relevant å ta hensyn til i utvalget av informanter da bærekraftig utvikling har fått større plass i skolen det siste drøye tiåret. Dette har trolig betydning for innholdet i utdanningen til informantene og erfaringene informantene har knytta til undervisning om

bærekraftig utvikling. I utgangspunktet ønsket jeg et stort sprik i fartstid i skolen for å få et mer sammensatt bilde av de ulike lærernes erfaringer.

Det ble en stor utfordring å skaffe informanter til dette prosjektet, så forskjellen i fartstid i skolen ble ikke like stor som jeg hadde sett for meg. I tillegg ønsket jeg meg seks-åtte informanter for å få et bredt sammenligningsgrunnlag, men jeg fikk kun tak i fem lærere som ønsket å stille til intervju. Alle informantene har til felles at de arbeider i ungdomsskolen, og de har en fartstid i skolen på mellom 6 og 13 år. Informantene arbeider i samme storby fordelt på tre ulike skoler. Jeg anser i utgangspunktet ikke eventuelle forskjeller ved skolene som avgjørende med tanke på studiens formål.

Jeg har brukt nettverket mitt for å skaffe informanter. Tre av informantene er lærere jeg selv har jobbet med, og hovedårsaken til at jeg spurte to av disse var at jeg visste de var en del av pilotprosjektet ved sin skole som har tatt fagfornyelsen i bruk. At jeg kjente disse fra før kan ha virket både negativt og positivt for intervjusituasjonen. En mulig negativ konsekvens av at intervjuobjektene kjenner meg fra før, er at de kan ha svart annerledes enn hva de ville gjort dersom de ikke gjorde det. De kan ha følt et større ansvar for å svare «rett» heller enn ærlig. Likevel opplevde jeg at intervjuobjektene var avslappede og at de svarte åpent på spørsmålene jeg hadde. Dette kan også forklares i at vi tidligere har diskutert mange av utfordringene ved de didaktiske valgene vi må foreta, og at de derfor var trygge på å kunne svare ærlig i intervjusituasjonen. Min opplevelse av intervjuene med lærerne jeg kjente, var heller at dette hadde en positiv virkning for selve intervjuene da det var disse lærerne som fortalte mest utfyllende.

De to andre informantene kom jeg i kontakt med via mitt utvidede nettverk, hvor en tidligere kollega satte meg i kontakt med en samfunnsfaglærer ved sin skole, og en lærer både han og jeg har studert sammen med i ulike sammenhenger. Sistnevnte har jeg ikke hatt kontakt med siden studietiden, og den siste informanten var helt ukjent for meg.

Til sammen endte jeg opp med fem informanter fra tre ulike skoler, hvorav tre er menn og to er kvinner. Jeg har valgt å gi de pseudonymene Tina, Petter, Stian, Solveig og Bjørn. Pseudonymene representerer informantenes kjønn. Jeg opplevde det som lettere å lese oppgaven når jeg brukte navn fremfor tall, da det ble lettere å kjenne igjen de ulike informantene når de ble mer menneskeligjort ved bruk av navn.

Utvalget kan beskrives som et formålsbasert utvalg fordi utvalget er basert på enkelte kriterier (Dalen, 2011, s. 49). Som nevnt var det viktigste kriteriet at alle lærerne underviser i samfunnsfag, noe som gjør de kvalifiserte for å kunne svare på spørsmål knyttet til det tema for oppgaven, som er utdanning for bærekraftig utvikling. Selv om mitt utvalg ikke kan kalles representativt, mener jeg resultatene er relevante fordi de åpner for refleksjoner rundt eksempelvis bruk og implementering av læreplanen og sentrale problemstillinger knyttet til undervisning om bærekraftig utvikling.

3.5 Utforming av intervjuguiden

I forkant av intervjuene måtte jeg stille meg selv spørsmålet: hva er det jeg ønsker å finne ut av gjennom disse intervjuene? Eksempelvis ønsker jeg å få innsikt i hvordan enkelte episoder oppleves, som tverrfaglig samarbeid i skolen, og jeg vil finne ut av hvordan enkelte begreper knytta til bærekraftig utvikling forstås av lærere. I tillegg ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærere underviser om tema bærekraftig utvikling og hvordan lærerne tror den nye læreplanen vil virke inn på deres undervisning om tema. Dette fikk betydning for utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 1) og hvordan jeg forberedte mulige oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg fikk svar på nettopp det jeg lurte på. Jeg var svært opptatt av å ikke stille ledende spørsmål eller legge opp til at det fantes rette eller gale svar. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å formulere åpne spørsmål slik at lærerne fikk fortelle mest mulig fritt fra sin praksis. En fare ved disse intervjuene kunne være at lærerne svarer det de tror jeg forventer med tanke på formålet med oppgaven. Kanskje følte de i denne sammenhengen på en forpliktelse til å snakke positivt om den nye læreplanen eller overdrive hvor godt de kjenner til den – eller at tema for oppgaven får de til å overdrive fokus på bærekraftig utvikling i egen undervisning. Derfor brukte jeg mye tid på å formulere spørsmål som ikke var ledende, eller at de føler seg satt under en kritisk lupe.

I en intervjusituasjon kan det oppstå tvetydighet, og dette kan ha flere årsaker; det kan komme av kommunikasjonsvansker, være et uttrykk for inkonsekvens, ambivalens eller motsigelser i den intervjuedes liv. Derfor vil også spontane oppfølgings- og oppklaringsspørsmål være viktig for å forsøke å avklare hva intervjuobjektet mener. Intervjuguiden ble godkjent av veilederen min etter flere runder slik at jeg følte meg trygg på at spørsmålene var formulert presist.

3.6 Strukturelle posisjoner

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at intervjuet har en åpenbar asymmetrisk maktrelasjon fordi intervjueren er den som innleder samtalen, har bestemt tema for samtalen, er den som stiller spørsmål og leder samtalen videre og er den som avslutter samtalen. Det er dessuten en enveisdialog hvor spørsmål kun blir stilt fra intervjueren. I tillegg har intervjueren enerett til å fortolke og finne meningen i hva den intervjuede egentlig mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Jeg forsøkte å være bevisst min maktposisjon i møte med lærerne og tydelig uttrykke overfor informantene at jeg ønsket at de skulle fortelle åpent og fritt. Utformingen av intervjuguiden, var svært viktig så i måte, for å unngå å stille ledende spørsmål. Den asymmetriske maktrelasjonen er viktig å ha i mente når jeg skal bruke innholdet i intervjuene i analysen min, og derfor mener jeg det var fordelaktig å støtte meg til direkte sitater i analysen for å vise hva jeg har lagt til grunn for mine funn og tolkninger.

I tillegg er det viktig å skape et godt utgangspunkt for et intervju slik at denne asymmetriske maktrelasjonen ikke ødelegger for informantenes opplevelse av intervjuet. I min situasjon hadde jeg nok en fordel i fire av intervjuene, fordi jeg hadde kjennskap til disse informantene fra før. Jeg innledet likevel alle intervjuene med å si at jeg var opptatt av den enkelte lærers refleksjoner og opplevelser, og at jeg var interessert i å høre hva den enkelte informanten hadde å si om tema. Jeg var tydelig på at jeg ønsket ærlige svar, og at informantene stod fritt til å stille meg spørsmål dersom det var noen spørsmål de opplevde som uklare. Slik opplevde jeg å få en god start på intervjuene.

3.7 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene fikk jeg godkjent prosjektbeskrivelsen min gjennom NSD. Slik ble jeg også oppdatert på regler for hvordan jeg skulle behandle personopplysninger. Alle intervjuene ble gjennomført tidlig i 2020 og samtlige intervjuer ble gjennomført én til én. Jeg kunne valgt å intervju de tre lærerne som jobber ved samme skole sammen, da en fordel kunne vært at de kunne bygge videre på hverandres innspill. Samtidig så jeg for meg at denne løsningen kunne gjøre det uoversiktlig når jeg skulle samle dataene i kategorier, og en fare var dessuten at noen informanter ville få mer taletid enn andre dersom de ble intervjuet samtidig. I tillegg ønsket jeg at lærerne skulle snakke så fritt som mulig, og jeg ønsket også få tak i deres forståelse av enkelte sentrale begreper. Derfor var min avgjørelse at det var mest fordelaktig å intervju alle individuelt, slik at alle ble stilt de samme spørsmålene og fikk

mulighet til å gi sine egne svar og definisjoner. Slik mener jeg også at svarene ble lettere å sammenligne.

I forkant av intervjuene fikk alle informantene en prosjektbeskrivelse, hvor de i all hovedsak fikk vite tema for oppgaven og noen stikkord knytta til det de ville bli spurt om. I beskrivelsen jeg formulerte skrev jeg at formålet med intervjuet i all hovedsak var å få innsikt i lærernes erfaringer med undervisning om bærekraftig utvikling, med særlig fokus på samfunnsfag, og deres tanker om fagfornyelsen i forbindelse med det fornyede fokuset på bærekraftig utvikling. De ble også informert om hvilke personopplysninger som skulle brukes i oppgaven slik at de var trygge på at de forble anonyme.

Intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass. Vi avtalte tidspunktet for intervjuet i god tid før de skulle gjennomføres slik at det var mulig å booke et møterom så vi kunne snakke uavbrutt. I tillegg ble informantene informert på forhånd om at intervjuene skulle tas opp med taleopptaker slik at jeg kunne transkribere samtalene. Dette gjorde jeg for å sikre at viktig informasjon ikke gikk tapt, og jeg slapp dessuten å notere mye underveis. Dette gjorde det mulig for meg å konsentrere meg om det som ble sagt, og gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg sikret opptakene at jeg ikke måtte stole på hukommelsen min for å gjengi det informantene sa, og jeg hadde i utgangspunktet en tanke om å støtte meg på direkte sitater i analysen. Jeg opplevde dette som en praktisk løsning.

Intervjuene ble innledet av at jeg fortalte kort om meg selv og gjenga formålet med oppgaven. Jeg gjenga også at intervjuene er frivillige, at de når som helst kan trekke seg og at personopplysningene deres ville bli behandlet korrekt. Som nevnt fortalte jeg også at jeg var interessert i den enkelte informants refleksjoner og erfaringer, og at jeg var åpen for stor variasjon i svarene. Videre startet jeg intervjuene med å spørre om informantenes utdanning, fartstid i skolen og fagkombinasjon for å få informantene i snakk og få en løsere start på intervjuene.

Som nevnt hadde jeg på forhånd utformet en intervjuguide for å sikre at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Denne var delt inn i fire hovedtemaer; bakgrunn, bruk av læreplanen, bærekraftig utvikling og bærekraftig utvikling i fagfornyelsen. Jeg foreslo på forhånd at intervjuene skulle ta ca. en time, slik at informantene fikk god tid og dermed anledning til å reflektere og resonnerer underveis. Jeg opplevde at de åpne spørsmålene førte

til at informantene svarte på en måte som gjorde at vi naturlig kom innom flere av spørsmålene jeg hadde planlagt å stille. De trakk inn egne refleksjoner og erfaringer som gjorde det lett å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde informantene som engasjerte og ærlige, og jeg sitter igjen med et inntrykk av at de snakket svært fritt.

Når jeg leste gjennom transkripsjonene og startet den åpne kodingen, som jeg kommer tilbake til, ble jeg klar over enkelte spørsmål og oppfølgingsspørsmål jeg skulle ønske jeg hadde stilt. Blant annet ser jeg at jeg burde stilt et mer direkte spørsmål om hvilke kompetanser lærerne mener det er viktig å øve elevene i når de arbeider med tema bærekraftig utvikling. Jeg tror jeg da ville fått bedre innsikt i hvordan de arbeidet med dette tema. I tillegg skulle jeg gjerne stilt spørsmål som mer direkte omhandlet kritisk tenkning. Jeg forsøkte å få kontakt med informantene i etterkant av intervjuene for å få muligheten til å stille disse spørsmålene, men på grunn av den uoversiktlige «Korona-situasjonen», med begrenset kontakt, hjemmebarnehage og hjemmeundervisning, fikk jeg kun to av informantene til å stille til et intervju per telefon i mai 2020. Jeg tok lydopptak av disse korte samtalene, og utførte transkripsjoner på samme måte som resten av intervjuene.

Formen på disse telefonintervjuene ble følgelig annerledes enn de andre da jeg eksempelvis gikk glipp av mimikk, men fordi intervjuene var så korte ser jeg ikke på dette som en stor utfordring for verken transkripsjonene eller tolkningen av svarene deres. En ulempe er at disse intervjuene fant sted lang tid etter de opprinnelige intervjuene, men jeg forsøkte å løse dette ved å lese noen korte, relevante utdrag fra intervjuene til den enkelte for å sette de i stand til å huske innholdet i det vi hadde snakket om. Siden jeg kun fikk stilt disse oppfølgingsspørsmålene til to av informantene, var det vanskelig å vektlegge disse svarene i analysen, men jeg har valgt å referere til enkelte utsagn likevel for å eksemplifisere hvordan disse to lærerne tenkte rundt hvilke kompetanser de mente var viktig å øve i undervisningen om bærekraftig utvikling.

3.8 Transkripsjonene

Alle intervjuene ble som nevnt lagret som taleopptak fra taleopptaker og transkribert kort tid etter intervjuene fant sted. Fra et språklig perspektiv er transkripsjonen en oversettelse av talemål til skriftspråk, og innehar en rekke vurderinger gjort fra intervjuerens side. Det finnes ingen universell måte å transkribere et intervju på, og dette fører med seg at man må foreta en

rekke valg i denne prosessen. Det man mister i en transkripsjon kontra det som skjer i intervjusituasjonen, er eksempelvis kroppsspråk og toneleie. Her kan nyttig informasjon gå til spille i en transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Særlig kan det være vanskelig å oppfatte ironi fra muntlig til skriftlig form. Jeg forsøkte derfor å skrive ned nøyaktig det informantene sa, og forsøkte å få med også pauseringer, som jeg markerte med tre punktum, lyder som «mm», «hm» og latter.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) kan et velformulert muntlig resonnement kan miste sammenheng når det skrives ned (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Jeg opplevde at transkripsjonene tidvis var vanskelig å lese nettopp fordi de var skriftliggjort fra en muntlig form. For en utenforstående ville dette gjøre sitatene tidvis vanskelige å forstå. Derfor har jeg valgt å forenkle enkelte sitater ved å fjerne disse pauseringene og korte ned på resonnementene for å tydeliggjøre hva informantene faktisk mente. Jeg har valgt å markere disse justeringene med «(...)» i sitatene for å vise at det er en del av et lengre resonnement som ikke var relevant for hovedbetydningen i selve sitatet.

3.9 Koding og bruk av sitater

Etter transkripsjonene var ferdigstilt, brukte jeg mye tid på å finne ut av hvordan jeg kunne kategorisere og videre sammenligne dataene jeg hadde samlet inn. I denne prosessen var koding helt sentralt. «Coding represents the operation by which data are broken down, conceptualized, and put back together in new ways. It is the central process by which theories are built from data» (Strauss & Corbin, 1990, s. 57 i Dale, 2011, s. 62).

For å få oversikt over dataene, understreket jeg ord og formuleringer i transkripsjonene jeg mente var sentrale slik at det ble lettere å finne hovedtyngden i svarene. Videre lagde jeg en tabell til hvert spørsmål fra intervjuguiden hvor jeg førte opp disse stikkordene og formuleringene. Hver informant fikk sin kolonne slik at det ble mest mulig oversiktlig, og jeg kunne lettere finne tilbake til det mest sentrale i transkripsjonene når jeg skulle finne direkte sitater til analysen.

Det første skrittet i prosessen kalles åpen koding, hvor hovedformålet var å identifisere begreper som igjen kunne inngå i kategorier (Dalen, 2011, s. 63). Når jeg hadde funnet kjernekategoriene og funnet forbindelsene mellom disse, var målet videre å samle trådene i en mer overordnet forståelse av det som fremstod som mest sentralt med tanke på utgangspunktet

for oppgaven; utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. Denne prosessen kalles gjerne selektiv koding (Dalen, 2011, s. 66). Det ble sentralt å identifisere områder hvor det var mange uttalelser fordi dette ga meg inntrykk av hva som videre skulle være de viktigste temaene. Like viktig var det å identifisere områdene med få uttalelser, fordi det også kan finnes viktig informasjon i en slik taushet (Dalen, 2011, s. 69). Et eksempel på begreper som etter den åpne og den selektive kodingen dannet kategorien «utfordringer ved å undervise om bærekraftig utvikling», var *tid til fordypning, antall undervisningstimer, manglende ressurser og utstyr, manglende samarbeid, mangel på tid til planlegging, å skape fremtidstro, komplekst tema, politikk, skape relevant undervisning og skape holdningsendringer*.

3.10 Fremstilling av intervjudata

Kodingen var en god hjelp for meg når jeg skulle finne retning for oppgaven og samle de mest sentrale og interessante funnene. Samtidig var det utfordrende å finne en form som gjorde disse kodingene forståelige for en utenforstående, og jeg har valgt å gå tilbake til informantenes «tykke» beskrivelser i stor grad for å kunne gjengi tilstandsbildene når jeg skal bruke dataene i teksten (Dale, 2011, s. 68). Fremstillingsformen som i størst grad ligner den jeg synes ble mest oversiktlig for leseren, er en blanding av det som kalles «tematisering» og «teori og modell». I fremstillingen av intervjudataene har jeg i stor grad tatt utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden og områdene den omhandler, som gjerne kalles «tematisering» (Dalen, 2011, s. 69). Den sistnevnte fremstillingsformen tar utgangspunkt i eksisterende teori og fenomenet som anvendes på eget materiale (Dalen, 2011, s.79). Det var i møtet mellom den eksisterende teorien og egen empiri at jeg opplevde å finne en tydelig retning for dette prosjektet. Jeg har derfor valgt å skrive ut analysen og diskusjonen i samme kapittel hvor jeg veksler mellom direkte sitater, min meningsfortetting og mer teoribasert meningsoversetting knytta til spørsmålene fra intervjuguiden, eller til en av kategoriene jeg lagde som vist tidligere.

3.11 Validitet og reliabilitet – gyldighet og troverdighet

Professor ved Institutt for spesialpedagogikk Monica Dalen, som jeg har referert til i dette kapitlet, argumenterer for at det bør brukes andre begreper enn validitet og reliabilitet i en kvalitativ intervjustudie. Hun påpeker at kvalitativ forskning bygger på en grunnforutsetning om at mennesker konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer (Dalen,

2011, s. 91). Dette betyr videre at det ikke finnes én sann virkelighet. Derfor vil de meningssammenhengene som informantene skaper være knyttet til hvert enkelt individ. Hun mener også at meningskonstruksjonen må ses i lys av til debatten som foregår i samfunnet om fenomenet som studeres. I forbindelse med denne oppgaven kan dette omhandle både bærekraftig utvikling som tema, i tillegg til diskusjoner knytta til lærerprofesjonen, lokalt læreplanarbeid og utviklingen og implementeringen av den nye læreplanen.

Dalen skriver at validitets- og reliabilitetsdrøftinger gjerne er knyttet til kvantitative forskningsarbeider og bygger på en naturvitenskapelig tenkemåte. Derfor representerer de et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn enn det den kvalitative forskningen står for og kan vanskelig overføres til denne forskningen (Dalen, 2011, s. 92). Hun argumenterer for heller å bruke begreper som gyldighet og troverdighet (Dalen, 2011, s. 93). Reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal være etterprøvbare for andre forskere, noe som i denne oppgaven ikke ville vært mulig. Den enkelte intervjusituasjon er enestående på grunn av tid og sted, samspillet mellom den enkelte informant og meg som intervjuer, i tillegg til min tolkning av dataene. Dalen skriver derfor at det vil være viktig i validitetsspørsmål i kvalitativ forskning å være svært nøyaktig i beskrivelsene av forskningsprosessen. På denne måten kan en annen forsker ta på seg de samme «forskerbrillene» ved en tenkt gjennomføring av prosjektet. Jeg har i dette kapitlet forsøkt å beskrive mine avveier og valgene jeg har tatt underveis, i tillegg til å beskrive intervjusituasjonene så nøyaktig som mulig. Jeg har også beskrevet forhold ved informantene som er av betydning for prosjektet. Jeg har også forsøkt å redegjøre for hvilke analytiske metoder jeg har brukt under bearbeidingen av datamaterialet og hvordan jeg har valgt å fremstille intervjudataene.

I forbindelse med validitetsdrøfting, eller gyldighetsdrøftning, av egen forskerrolle er det relevant å påpeke at jeg selv er lærer i samfunnsfag på ungdomstrinnet, og har med meg egne erfaringer om fenomenet som skal undersøkes. Jeg har selv undervist om tema bærekraftig utvikling, i tillegg til at jeg som nevnt har jobbet på samme skole med tre av informantene, hvorav én av disse på samme faglag i samfunnsfag. I tillegg har jeg som nevnt studert med en av informantene. Dette har betydning for min forforståelse om fenomenet jeg undersøker og for selve intervjusituasjonene.

Når det kommer til i hvilken grad resultatene kan overføres til andre grupper enn de som er utforsket, er ikke disse resultatene representative. Gjennom arbeidet med oppgaven vil jeg heller påstå at resultatene belyser sentrale spørsmål når det kommer til tema som læreplanarbeid, tverrfaglig arbeid i skolen og hvilke muligheter og utfordringer som ligger i å undervise om tema bærekraftig utvikling.

Jeg har forsøkt å redegjøre for valgene som er gjort underveis med tanke på metode, utvalg, gjennomføringen av intervjuene og behandlingen av dataene som er samlet inn. Likevel er det usannsynlig at resultatene ville blitt nøyaktig de samme dersom studiet ble gjennomført av noen andre da resultatene eksempelvis avhenger av hvordan intervjuene ble gjennomført, mine tolkninger og min vektlegging av det som er blitt sagt. I tillegg fikk informantene ulike oppfølgingsspørsmål, slik at ikke alle svarene var mulige å sammenligne. Etter min redegjørelse for valgene jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven er det derfor opp til leseren å avgjøre om studien er pålitelig eller gyldig.

4 Funn og drøfting

I det følgende kapittelet vil jeg presentere funnene fra intervjuene. Kapittelet innledes med en kort presentasjon av informantene og deres pseudonymer. Videre har jeg delt funnene inn i kategorier eller spørsmål som jeg forsøker å vise gjennom direkte sitater fra de fem intervjuene, og knytte dette til relevant teori om tema. Jeg har som nevnt valgt å skrive funnene og drøftingen av disse i samme kapittel for å skape bedre sammenheng i teksten.

4.1 Presentasjon av informantene

De fem informantene arbeider på tre ulike skoler, og felles for de er som nevnt at de alle har samfunnsfag i sin fagkrets i tillegg til at de alle underviser på ungdomsskolen. Jeg vil først gi en kort presentasjon av de fem informantene, som jeg har gitt pseudonymene Tina, Petter, Stian, Bjørn og Solveig.

Tina har den tidligere graden cand. mag. med fagene nordisk, samfunnsgeografi og fransk, og har tatt PPU-utdanning senere. Hun har tidligere jobbet i et direktorat, og har snart arbeidet snart 6 år i skolen. Hun underviser i samfunnsfag, norsk og fransk. Tina har tatt fagfornyelsen i bruk i undervisningen som et pilotprosjekt ved skolen.

Petter har fireårig lærerutdanning. Han har jobbet snart 6 år i skolen, og underviser i samfunnsfag, naturfag, matematikk og valgfaget natur, miljø og friluftsliv. Petter har også tatt fagfornyelsen i bruk i undervisningen som et pilotprosjekt ved skolen.

Stian har bachelorgrad i historie i tillegg til fireårig lærerutdanning. Han har jobba snart 13 år i skolen, og underviser i samfunnsfag, naturfag, engelsk og kroppsøving. Stian arbeider ved den samme skolen som Petter og Tina, men er ikke en del av pilotprosjektet.

Solveig har mastergrad i historie, i tillegg til cand.mag. med fagene norsk, statsvitenskap og mediekunnskap. Hun har jobbet snart 10 år i skolen, og underviser i samfunnsfag, KRLE og norsk.

Bjørn har fireårig lærerutdanning og master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag. Han har jobbet snart 6 år i skolen, og underviser i fagene samfunnsfag, matematikk og norsk.

4.2 Hvilke ytre faktorer påvirker lærernes undervisning?

Etter å ha spurt om utdanning, fagkombinasjon, fartstid i skolen, og om lærerne har brukt utdanningen i andre sektorer enn i skolen, innledet jeg hoveddelen av intervjuene med spørsmålet «Hvilke ytre faktorer påvirker din undervisning?». Dette var tenkt som en inngang til videre prat om hvordan lærerne bruker læreplanen i sin hverdag. Svarene her var varierte, men det som likevel stod igjen som en fellesnevner er at lærerne umiddelbart fortalte om elementene som begrenset dem i deres arbeid. Tid til planlegging av undervisning, tid til å snakke med elevene og tid til samarbeid i kollegiet var det som var felles for informantene.

Tina beskrev det slik:

«Ja, for det veit vi at tid er heeelt sånn, det er jo en sånn luksus-ting i verden, og spesielt i skolen. Så det begrenser meg veldig. At vi, jeg, jeg opplever ikke noen gang at jeg har nok tid til å planlegge undervisninga så kul som jeg gjerne skulle ønske da. (...) men for å liksom få den kvaliteten jeg egentlig vil så har vi ikke nok tid» (Tina)

Stian startet også umiddelbart å fortelle om det som begrenser ham i sin planlegging av undervisning. Han opplever at mangel på tid til planlegging også setter begrensninger for mer praktisk arbeid og mulighetene til å bruke andre arenaer enn klasserommet. I tillegg fortalte han at det settes av lite tid til samarbeid mellom faglærerne ved skolen:

(...) Så jeg og de andre faglærerne får ikke tid sammen til å samarbeide og lagt en god plan for og bruke hverandre som ressurser. Rett og slett fordi timeplanene ikke er satt opp slik at vi får fripunkter da. Og det er jo dumt (Stian)

Tidsaspektet er et gjennomgående tema i alle intervjuene i flere sammenhenger. Både det at lærerne opplever for lite tid å snakke med den enkelte elev, utformingen av timeplanene deres, mangel på tid til samarbeid med kolleger og mange undervisningstimer blir nevnt som en begrensende faktor i arbeidet deres. Jeg fikk inntrykk av at alle lærerne satt med en følelse av å aldri strekke helt til i jobben med tanke på hva de ønsker å få til i undervisningssammenheng, også med tanke på samarbeid med kollegaer og oppfølging av den enkelte elev.

Kun Solveig, som har mastergrad i historie, påpekte utdanningen sin som en sentral ytre faktor som påvirket hennes undervisning, men hun utdypet ikke dette videre. I tillegg fortalte hun at hun støttet seg til flere læreverker fra videregående skole fordi hun synes lærebøkene for ungdomsskolene var for dårlig forklart. Hun nevner også at nyhetsbildet er med på å påvirke undervisningen hennes, og at hun aktivt tar i bruk nyheter i undervisningen. I likhet med Solveig, fortalte Petter at det som skjer i verden i stor grad er med på å påvirke hva han tar med seg inn i klasserommet:

Spesielt nå etter fagfornyelsen (...) så fokuserer vi på hva er det faktisk elevene skal sitte igjen med da, en forståelse av samfunnet, hva vil det si? Og for min del så tenker jeg at da må man være med i de samfunnsfaglige debattene som er da, hva er det som skjer der ute? (...)Og da er det en trygghet for meg å følge med på hva som skjer i nyhetsbildet og bruke det inn (Petter)

Sinnes (2015) skriver at det å trekke inn aktuelle tekster fra media er en måte å gjøre skolens undervisning relevant på (Sinnes, 2015, s. 115). Ved å bruke nyheter i undervisningen kan man trekke tråder mellom skolen og det som skjer i verden.

Petter er dessuten den eneste informant som forteller at læreplanen er en ytre faktor som påvirker undervisningen hans:

«Ellers er læreplanen en ressurs jeg bruker, både overordna del og kompetansemåla bruker jeg aktivt når jeg planlegger hva vi skal jobbe med» (Petter)

Jeg synes det er interessant at kun én av informantene oppga læreplanen som en sentral ytre faktor, fordi jeg i utgangspunktet tenkte dette ville være noe som var felles for alle informantene. Likevel betyr ikke dette at lærerne ikke bruker læreplanen, noe jeg vil komme tilbake til senere, men jeg ble overrasket over at ikke alle informantene anså læreplanen som

en ytre faktor i denne sammenhengen. Hva som styrer lærernes praksis, vil naturligvis variere mellom den enkelte lærer, blant annet fordi man kan ha ulikt læringssyn og utdanning, og der hvor noen er strukturerte, kan andre være impulsive. Til tross for at mine informanter i liten grad uttrykker læreplanen som en ytre faktor som påvirker de i stor grad, kan dette ha sammenheng med at dette var det første «faglige» spørsmålet i intervjuet. Senere i intervjuet kom det tydelig frem at læreplanen, dog i varierende grad, hadde betydning for lærernes undervisning. I tillegg viser som nevnt Granlund et.al (2011, s. 46) at lokalt læreplanarbeid anses som mindre viktig for lærerne for deres oppfatning av egen yrkesutøvelse, noe som svarene til informantene muligens gjenspeiler i dette spørsmålet.

Jeg synes det var særlig interessant at det som begrenset lærerne i deres arbeid fikk så stor plass i svaret på spørsmålet om hvilke ytre faktorer som påvirker deres undervisning. Det viser seg at lærere opplever en økende arbeidsmengde i form av byråkrati, papirarbeid og måloppnåelse (Sinnes, 2015, s. 18). Jeg tror det er dette som kom til uttrykk i flere av intervjuene når informantene fortalte om at tiden var en begrensende ytre faktor. For mine intervjuer var dette et spørsmål som derfor åpnet for ærlige samtaler, som jeg opplevde som positivt for resten av intervjuet med den enkelte informant.

4.3 Lærernes bruk av læreplanen

Både LK06 og fagfornyelsen er utformet på en slik måte at lærerne står fritt til å velge både innhold og arbeidsmåter fordi de er kompetansebaserte. Dette krever mye arbeid av lærerne når læreplanen skal operasjonaliseres, referert til som lokalt læreplanarbeid. For å få innsikt i hvordan lærerne bruker læreplanen i sin hverdag, stilte jeg derfor spørsmålene «Hvordan bruker du læreplanen i din hverdag?» og «Hvilken del av læreplanen bruker du mest i planleggingen av undervisning og vurderingssituasjoner?»

Informantene uttrykker overraskende ulik praksis når det kommer til hvor aktivt de bruker læreplanen i sin hverdag, særlig med tanke på at tre av informantene arbeider ved samme skole. Det kommer tydelig frem at de to informantene som allerede har tatt fagfornyelsen i bruk i større grad enn de andre støtter seg aktivt til de ulike delene av læreplanen. Dette kan forklares med at det krever ekstra mye arbeid med læreplanen av lærerne i en tidlig fase hvor den skal implementeres, noe begge informantene selv var inne på. Dessuten var ikke kompetansemålene definert da lærerne tok læreplanen i bruk ved inngangen av dette

skoleåret, noe som har ført til at de måtte ta utgangspunkt i andre deler av læreplanen når de skulle planlegge sin undervisning tidlig i fjor høst. Tina fortalte:

«(...) Vi hadde en fordel da vi starta, for kompetansemåla var jo ikke klare. Så vi måtte gå til overordna del og verdigrunnlaget, vi måtte se på kjerneelementene, for de var banka. Og om faget (...) Så vi øver jo oss på å forholde oss til hele læreplanverket og ikke gjøre det som lærerne har blitt kritisert for å gjøre – å gå direkte i kompetansemåla» (Tina)

Petter, som også har tatt fagfornyelsen i bruk i undervisningen, sa:

«(...)Og spesielt i begynnelsen av planlegginga bruker jeg overordna del mye, også når jeg skal spisse det, så går jeg til kompetansemålene. Jeg tror det er altfor mange som går motsatt vei, og da mener jeg de tolker læreplanen feil» (Petter)

Disse to informantene fortalte at de var avhengige av å støtte seg til den nye læreplanen for å forstå den nye oppbyggingen av fagfornyelsen. De hadde brukt mer tid enn resten av kollegiet på å sette seg inn i den nye læreplanen. Samtidig uttrykte de begge at deres oppfatning er at mange lærere kun bruker kompetansemålene når de planlegger sin undervisning fremfor å se hele læreplanen i sammenheng.

Solveig fortalte at hun bruker læreplanen aktivt i sin hverdag, og at det er kompetansemålene hun bruker i forbindelse med vurderingssituasjoner. Min oppfatning er likevel at hennes og min forståelse av hva det vil si å «å bruke læreplanen aktivt», var ulik. Spørsmålet kunne derfor med fordel vært formulert noe mer presist, som «Hvor ofte bruker du læreplanen i din hverdag?». Jeg vil påstå at å bruke læreplanen kun i forbindelse med vurderingssituasjonene ikke nødvendigvis betyr at man bruker læreplanen aktivt i sin hverdag, men at den da fungerer som et oppslagsverk man bruker i enkelte situasjoner.

Bjørn fortalte at han i liten grad bruker læreplanen aktivt i sin hverdag, men at han og kollegaene støttet seg til kompetansemålene når de skal utforme årsplaner i fagene. Bjørn sa at selv om læreplanen er førende, ser han ikke på den verken ukentlig eller månedlig og beskrev den som inaktivt dokument:

Læreplanen brukes jo i forbindelse med årsplanene da, da blir den (læreplanen) utgangspunktet for temaene til den (...) Det er nok ikke et aktivt dokument, men etter hvert som årene går så får man den mer under huden (Bjørn)

Stian, som jobber ved samme skole som Tina og Petter, fortalte også at han bruker kompetansemålene kun i forbindelse med utarbeidelsen av årsplaner og vurderingssituasjoner.

Han sa samtidig at han aldri leser den generelle delen av læreplanen og det som heter hovedområder i faget i LK06 og er ærlig på at han ikke har oversikt over hva som står der:

«For å være helt ærlig vet jeg ikke hva som står der. Mitt spørsmål er når skal jeg lese dette? I lunsjtida mi? På kveldstid eller i sommerferien? Så det er kompetansemåla jeg bruker» (Stian)

I tillegg fortalte Stian at inntrykket han har av kollegiet i stor grad baserer vurderingssituasjonene på det de har arbeidet med i timene – altså det motsatte av det man kaller «baklengs planlegging», som han ironisk innledet spørsmålet med at han var tilhenger av. Baklengs planlegging skal være en hjelp til å bevisstgjøre både lærere og elever med å ha et klart fokus for hva elevene skal lære for å lykkes i en vurderingssituasjon. I korte trekk betyr dette at læreren skal innlede planleggingen av undervisningsperioden med å definere hva elevene skal lære – altså å starte med å velge kompetansemålene som er relevante i den gitte perioden. I den neste fasen av planleggingen skal lærerne bestemme, gjerne i samråd med elevene, hvordan elevene skal arbeide med tema og hvilken vurderingssituasjon som passer best slik at elevene får vist sin kompetanse. Først i den siste fasen er tanken bak baklengs planlegging at læreren skal finne innhold til undervisningen som passer til kompetansemålet, eller kompetansemålene, og vurderingssituasjonene (Alfsvåg & Idsøe, 2018). I forskrift til Opplæringsloven står det at det skal være kjent for elever og lærlinger hva som er målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen (§3-1). Stian beskriver derimot en undervisningspraksis hvor veien blir til mens man går:

(...) Inntrykket mitt er at vi baserer vurderingssituasjonene på hva vi har gjort i timene også finner vi kompetansemålene som passer. Vi gjør det ikke andre veien, som vi kanskje burde gjort. Men for å få til det så må det igjen settes av tid da, at man kan planlegge sammen med andre og ikke bare holde hodet over vannet (Stian)

Mitt inntrykk er *ikke* at Stian ikke er bevisst hvilke valg han tar i sin undervisning, men at mangel på tid til god planlegging fører til at han tar de didaktiske valgene fortløpende gjennom skoleåret. Han og Bjørn er de som i minst grad gir uttrykk for å støtte seg aktivt til læreplanen i sin lærerhverdag. Det er interessant fordi Stian arbeider ved den samme skolen som Tina og Petter, som er de to som uttrykker at de i størst grad støtter seg til de ulike delene av læreplanen. Det hadde vært interessant å intervjuere lærerne på nytt om et drøyt år, når fagfornyelsen er tatt i bruk av alle informantene, og sett om de uttrykte noen forskjeller i egen praksis når det kommer til bruk av læreplanen.

Hvorfor er det slik at norske lærere i så ulik grad bruker læreplanen aktivt i sin hverdag? Studier viser at lærere selv ikke anser læreplan-analyse som viktig for å lykkes i sin yrkesutøvelse (Granlund et.al, 2011, s. 35). Dermed kan man påstå at mange lærere anser lokalt læreplanarbeid som utenfor deres kjerneoppgaver, og det kan vitne om en tendens til at lærerne ønsker mer styring når det kommer til dette arbeidet. Også Mari Tvedthaug's masteroppgave, «Lokalt læreplan arbeid i samfunnsfag» (2017), understøtter dette. Hun har blant annet undersøkt hvordan samfunnsfaglærere forholder seg til læreplanen i samfunnsfag når de planlegger undervisning. Hennes oppgave belyser teori-praksis-problematikken knyttet til læreplaner; at intensjonen bak læreplanen kan forsvinne når den skal omsettes til praksis fordi lærerne forholder seg så ulikt til den. Masteroppgaven konkluderer med at bruken av læreplanen varierer veldig fra lærer til lærer. Hun skriver at læreplanen i møte med skolens lærere vil kunne innta ulike former til tross for at den representerer en ønsket og intendert undervisning (Tvedthaug, 2017, s. 51).

I artikkelen «Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv» konkluderer Emil Sætra og Janicke Heldal Stray (2019) blant annet med at lærernes dagligdagse læreplanarbeid i stor grad styres av kompetansemålene, i liket med hva mine informanter oppga om hvilken del av læreplanverket de bruker mest. Der mange av deres informanter manglet kjennskap til den generelle delen av læreplanen, fremstår kompetansemålene som en konkret del av lærernes undervisningspraksis. Stray & Sætra (2019) skriver at dette er bekymringsverdig sett fra et demokratiopplæringsperspektiv fordi det betyr at demokratimandatet som er vektlagt i formålet med faget blir utelatt. Videre er det en fare for at de handlingsrettede aspektene, som beskrives i formålet med faget, ikke blir fulgt opp.

Selv om tema er bærekraft fremfor demokratiopplæring i denne oppgaven, mener jeg dette poenget er overførbart. Når de handlingsrettede aspektene ved bærekraft også beskrives i det som står i den generelle delen av læreplanen og under det som står «om faget» i samfunnsfag, er det en fare for at sentrale deler av utdanningen for bærekraftig utvikling ikke prioriteres dersom lærerne kun bruker kompetansemålene i planleggingen av sin undervisning og vurderingssituasjoner. Når det samtidig understrekes fra Kunnskapsdepartementet hvor viktig det er å se hele fagfornyelsen i sammenheng, kan man påstå at det gjenstår en stor jobb i skolen når det kommer til læreplanforståelse og lokalt læreplanarbeid. Når lærerne står fritt til å velge innhold og metoder, kan man si de i utgangspunktet har gode muligheter til å

vektlegge utdanning for bærekraftig utvikling i sin undervisning. I rapporten «Kunnskap for en felles framtid» kan vi lese at:

Skoler har store muligheter til å integrere utdanning for bærekraftig utvikling i sine lokale læreplaner dersom de tar utgangspunkt i hele læreplanverket, det vil si Generell del og Prinsipper for opplæringen, sammen med læreplaner for fag og ser disse i sammenheng i planleggingen av det konkrete arbeidet. Implementering av utdanning for bærekraftig utvikling er derfor avhengig av at skolen og lærere ser kompetansemålene i lys av generell del av lærerplanen og prinsipper for opplæringen. (Kunnskapsdepartementet, 2012 s. 16)

Igjen vektlegges viktigheten av å se hele læreplanen i sammenheng, men det gis få konkrete eksempler på hvordan dette skal gjøres. Som nevnt i teorikapittelet gjør også Jegstad et.al (2019) et poeng av hvor viktig det er at lærerne støtter seg til hele læreplanen for å eksempelvis oppnå formålet om kritisk tenkning. Det holdningsskapende arbeidet, som blir tydelig i temaer om menneskerettigheter og bærekraftig utvikling, er som nevnt også beskrevet i den overordnede delen og i «om faget» i samfunnsfag. På grunn av vurderinger gjort av regjeringen kommer ikke arbeid med holdninger til uttrykk gjennom kompetansemålene. Det betyr at mye av skolens mandat kan gå tapt dersom ikke lærerne øves i hvordan man skal bruke hele læreplanen i sitt didaktiske arbeid. Det er brukt mye ressurser på den åpne prosessen med fagfornyelsen å skape en tydeligere sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen. Dersom denne sammenhengen ikke tydeliggjøres når den skal omsettes i praksis, er det en fare for at det fortsatt vil være kompetansemålene som blir førende for undervisningen om bærekraftig utvikling også under fagfornyelsen.

4.4 Begrepene «bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling»

Jeg synes det var nyttig med en begrepsavklaring av «bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling» før jeg stilte spørsmål om undervisningen om tema. Begrepene er som nevnt omfattende, og det er interessant å høre hvordan lærerne forstår disse når de skal omsettes til bruk i undervisning. Jeg håpet på denne måten å også avdekke hvilke ferdigheter lærerne mente var viktige å utvikle i arbeid med bærekraftig utvikling. Ikke minst er det nyttig å vite om lærerne er bevisste målet, eller målene, med utdanning *for* bærekraftig utvikling når det er de selv som skal bruke denne kunnskapen når de skal undervise om tema.

Definisjonene av informantenes forståelse av begrepet «bærekraftig utvikling» lignet i stor grad på hverandre. Tre av informantene nevner Brundtland når de skal definere begrepet, og jeg opplevde at alle informantene hadde en umiddelbar forståelse for innholdet i begrepet.

Alle nevnte på hver sin måte at vi må ta vare på jorda og ressursene vi har for de fremtidige generasjonene. Bjørns definisjon av begrepet bærekraftig utvikling var representativ for informantene:

Begrepet har jo blitt litt slitt da, etter Brundtland-komiteen i 1987 var det vel, men slik jeg forstår det så handler det om å kunne ha en verden eller jordklode som på en måte kan, altså hvor elevene kan øves til hvordan vi kan bruke ressursene på jorda på en fornuftig måte sånn at det ikke brukes opp eller ødelegges. Så vi kan ha de ressursene år etter år til evig tid (Bjørn)

Til tross for at begrepet «bærekraftig utvikling» som nevnt er vidt og omfatter flere dimensjoner, opplevde jeg at informantene la seg nær definisjonen som er brukt i Brundtland-rapporten. Dette kan muligens forklares med at det var i denne rapporten begrepet ble mer allment kjent og hyppig refereres til i faglitteraturen om tema.

Det var mer interessant å få innsikt i hvor lite kjent begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling» var blant informantene. Når jeg spurte om informantene var kjent med begrepet, var det kun Solveig som både fortalte at hun hadde hørt om begrepet og som kunne gi sin definisjon av begrepet, selv om denne definisjonen var lite konkret. Hun har mastergrad i historie, og de tre informantene med lærerutdanning hadde aldri hørt om begrepet. Dette kan indikere at begrepet ikke ble prioritert i lærerutdanningen i stor grad da de tok sin utdanning for om lag 6 år siden. Solveig definerte begrepet utdanning for bærekraftig utvikling slik:

(...) men asså det overordna blir jo da å ruste elevene da, for fremtiden, på en sånn måte at de fortsatt kan bruke ressursene, men på en fornuftig måte. Uten å overforbruke. (Solveig)

Da jeg spurte om de andre informantene forstod innholdet i begrepet selv om de ikke var kjent med det, opplevde jeg likevel at de kunne bruke kunnskapen de har om lignende begreper, som vurdering for læring, til å gi sin definisjon av begrepet. Alle lærerne forstod begrepet som en måte å undervise på som førte til «mer bærekraftige» elever. Petter sa følgende når jeg spurte om han hadde noen tanker om hva som ligger i begrepet:

Ja, det er jo å gi en utdanning til elever eller veisøker som gjør at de kan leve et mer bærekraftig liv, tenker jeg. Men jeg har ikke hørt om det som «vurdering for læring», som er veldig printa inn hos mange lærere, men utdanning for bærekraftig utvikling, det... Jeg forstår hva som ligger i det, men det er ikke et begrep som er veldig inne hos samfunnsfaglærere, det tror jeg ikke (Petter)

Man kan argumentere for at det ikke nødvendigvis er viktig hvilket begrep lærerne bruker om sin egen undervisning, i dette tilfellet «utdanning for bærekraftig utvikling», så lenge intensjonen om UBU gjenspeiles i det som skjer i klasserommet. Målet med et slikt begrep

må likevel sies å være å sikre en felles forståelse av hva som skal til for å gjennomføre en undervisning som ivaretar vårt stadig økende behov for bærekraftige løsninger, og hvilke kompetanser som er viktige å øve i denne sammenhengen. Samtidig slår det meg som overraskende at begrepet var ukjent for flere informanter, særlig med tanke på at FN's tiår for bærekraftig utvikling (2005-2014) var aktuelt da de alle var i jobb som lærere.

Som nevnt hadde jeg et telefonintervju med Tina nokså sent i prosessen med denne oppgaven, og hun tok på eget initiativ opp begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling», og ønsket å utdype sine refleksjoner i forbindelse med at hun knapt hadde hørt om begrepet. Hun sa:

Det dyttes veldig mange ting inn i skolen, og det (skolen) er et særs komplekst felt. Det er veldig mange ting vi som lærere skal være ganske gode på. Også kommer det et begrepet som «utdanning for bærekraftig utvikling», som selvfølgelig er viktig, men det er så lett å i alle politiske prosesser å dynge på med prioriteringer, også klarer man ikke å ta noe ut av den lange lista (...) Så hvilken slanking har det egentlig vært i fagfornyelsen? Er det ikke bare omformuleringer? (Tina)

Igjen kan dette være et uttrykk for den økende byråkratiseringen som har skjedd i skolen siden LK06 ble innført (Sinnes, 2015, s.18). Forklaringen bak at begrepet UBU var lite kjent blant de fleste informantene, kan vi kanskje finne ved å se til evalueringen av Norges strategi for bærekraftig utvikling. Strategien ble publisert som en del av statsbudsjettet i 2008. Straume (2017) skriver at det finnes kun et kort avsnitt om UBU i denne strategien, hvor det står at «kunnskap er en helt sentral forutsetning for å lykkes i arbeidet med en bærekraftig utvikling, og skoler og andre utdanningsinstitusjoner kan her gi viktige bidrag» (Finansdepartementet, 2008, s. 82). Straume (2017) gjør et poeng av at dette i det samme dokumentet følges opp av at Norge ligger langt fremme på dette området i forhold til de fleste andre land. Det betyr at det i praksis ikke ble laget noen videre strategi for arbeidet med bærekraft i skolen fordi oppfatningen var at Norge allerede var godt i gang med dette arbeidet. Hun skriver videre at UBU først ble integrert i lærerutdanningen ved UiO i 2015-16. Dette betyr at fokuset på UBU i lærerutdanningen ble fremmet først etter informantene var i arbeid. Til tross for at det finnes ambisiøse styringsdokumenter som fastslår utdanningens viktige rolle for bærekraftig utvikling, har tiltakene for implementeringen av UBU vært spredte og snevert orienterte (Straume, 2017). Dette kan være en forklaring på hvorfor de fleste informantene ikke hadde kjennskap til det teoretiske begrepet.

Med andre ord fikk jeg kun delvis svar på hvordan lærerne forstod begrepet utdanning for bærekraftig utvikling, og det ble en vanskelig overgang til hvordan de omformer intensjonen

bak begrepet til didaktiske vurderinger. Jeg opplevde likevel å få svar på dette senere i intervjuet da jeg stilte mer direkte spørsmål om lærerne opplever at deres undervisning legger til rette for mer bærekraftige handlinger blant elevene. Dette vil jeg komme tilbake til senere.

4.5 Undervisning *om, for, i og som* bærekraftig utvikling

Jeg ønsker å bruke Sinnes' fire aspekter, undervisning *om, for, i og som* bærekraftig utvikling, når jeg skal gjengi lærernes beskrivelser av egen undervisning om tema for å lettere kunne sammenligne svarene deres. Jeg velger å kort gjengi betydningen av disse aspektene før jeg går videre til funnene og drøftingen av disse for å gjøre teksten mer oversiktlig.

Selv om utdanning for bærekraftig utvikling er et stort fagfelt, hvor det heller ikke råder enighet om hva som kjennetegner en slik utdanning, vil jeg i dette underkapittelet ta utgangspunkt i de elementene det ser ut til å være enighet om i fagfeltet. Disse er representert gjennom Sinnes' fire aspekter ved undervisning for bærekraftig utvikling. Det første aspektet handler om faglig oppdatert kunnskap om klima og bærekraft og tverrfaglig tilnærming til undervisningen, som Sinnes betegner som undervisning *om* bærekraftig utvikling. I undervisningen *for* bærekraftig utvikling legges det vekt på å utvikle andre kompetanser enn de teoretiske – som kreativitet, kritisk tenkning, kommunikasjon, samarbeid, fremtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med mindre forbruk. Erfaring i nærområdet og verden utenfor klasserommet betegnes som undervisning *i* bærekraftig utvikling, hvor også andre aktører bør trekkes inn i undervisningen slik at elevene også må ta stilling til både lokale og globale problemstillinger. Til slutt er undervisning *som* bærekraftig utvikling viktig for at skolen skal være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte slik at elevene kan møte bærekraft i praksis. Elevmedvirkning og elevdemokrati er sentralt ved dette aspektet (Sinnes, 2015, s. 36). I forsøket på å kategorisere lærernes undervisning, har jeg brukt Sinnes' tabell som kan brukes som rammeverk for å planlegge og analysere undervisningsopplegg med fokus på bærekraftig utvikling:

Kunnskap/kompetanse for UBU som utvikles gjennom opplegget	Beskrivelse av hva ved opplegget som utvikler disse kunnskapene/kompetansene
Faglig kunnskap (OM)	Hvilken faglig kunnskap tilegner elevene seg som er relevant for å kunne forstå og leve i en bærekraftig fremtid?
Tverrfaglighet (OM)	På hvilken måte gir dette undervisningsopplegget en bred forståelse av problemstillingene og av både de natur- og

	miljøvitenskapelige, økonomiske og sosiale perspektivene på temaet?
Erfaring i nærområdet/verden utenfor klasserommet (I)	Hvordan kan nærområdet eller verden utenfor klasserommet (fra skolen, til lokale og globale problemstillinger) brukes som læringsarena? (uteundervisning, media, bedriftsbesøk osv.). På hvilken måte trekkes andre aktører inn i undervisningen?
Kompetanser for UBU som øves (FOR)	Hvilke UBU-kompetanser øves gjennom opplegget? Kreativitet, kritisk tenkning, samarbeid, systemutvikling, tro på fremtiden, leve godt uten overforbruk?
Handlingskompetanse (FOR)	Hvordan fremmer opplegget elevenes evne til å handle for en mer bærekraftig utvikling?
Undervisning SOM bærekraftig utvikling	På hvilken måte legger opplegget opp til at elevene lærer bærekraft i praksis (sykling til aktiviteten, søppelhåndtering osv.) Og på hvilken måte fremmer opplegget elevdemokrati og deltakelse?

(Gjengivelse av Tabell 2, Sinnes 2015, s. 51)

For å få innsikt i hva lærerne underviser om når de arbeider med tema bærekraftig utvikling, stilte jeg spørsmålet: Hvilke tema fokuserer du på i din undervisning om bærekraftig utvikling? På dette spørsmålet forventet jeg at svarene ville variere med tanke på hvor stort dette temaet er. Jeg så også for meg at svarene ville variere noe i tråd med fagkombinasjonen. I ettertid ser jeg at jeg burde stilt informantene flere spørsmål knytta *hvordan* de underviser om bærekraftig utvikling innenfor de ulike temaene de nevnte. Da ville jeg fått et bedre inntrykk av hvilke kompetanser de anså som viktige å øve blant elevene. Likevel fortalte de fleste informantene utdypende om sin undervisning og fortalte også om hvordan de hadde gjennomført prosjekter knytta til temaet.

Søppelhåndtering, plast, forbruk, ressurser, demografi, mat, klær, politikk og miljøtiltak på individnivå er eksempler på tema lærerne underviser i. De to lærerne som også har naturfag i sin fagkrets, sa i tillegg at de brukte mye tid på temaer som klimaforandringer og naturforandringer når de underviste om bærekraftig utvikling. Jeg fikk inntrykk av at lærerne synes temaet er stort, og at de kobler bærekraftig utvikling til mange ulike temaer. Bildet jeg sitter igjen med, er at nettopp fordi bærekraft kan handle om så mye, ble informantenes beskrivelse av sin undervisning spredt over mange tema og vanskelig å sammenligne. Derfor var tabellen et godt redskap når jeg videre skal kategorisere undervisningen ved hjelp av Sinnes' fire aspekter. Stian fortalte:

Det spørs på faget da, men hvis vi tenker samfunnsfag så snakker vi for eksempel mye om valg da. Også snakker vi om de politiske partiene og hva de står for, også kan vi ut i fra det snakke om hvilken politikk elevene mener er bærekraftig (...) Eller så kan det være når vi har

geografi eller naturfag, så kan vi snakke om hvordan naturen forandrer seg på grunn av vår forurensning (...) Uansett tema, ettersom bærekraft er så vidt, så kan tema være hva som helst egentlig (Stian)

Ut i fra dette sitatet vil jeg påstå Stian er opptatt av å vise elevene hvilke politiske valg de kan ta for å påvirke verden i en mer bærekraftig retning. I sin undervisning *om* bærekraftig utvikling er han opptatt å gi elevene naturfaglig kunnskap om klimaforandringer i tillegg til å gi elevene kunnskap om de norske partienes miljøpolitikk. I hans undervisning *for* bærekraftig utvikling vektlegger han kompetanser som kritisk tenkning og systemtenkning med det politiske fokuset. Han nevnte dessuten innledningsvis i intervjuet at han ikke opplever å ha tid til å gjennomføre undervisning utenfor klasserommet, og lite av det han beskriver knytter han til skolen som arena for bærekraft i praksis. Aspektene *i* og *som* bærekraftig undervisning er derfor lite representert ut i fra det han fortalte, selv om man kan argumentere for at det politiske fokuset kan fremme politisk deltakelse og derfor kan plasseres i kategorien undervisning *som* bærekraftig utvikling.

Petter, som også underviser i samfunnsfag og naturfag, beskriver sin undervisning slik:

For min del er det naturfaglige en del av det, også handler det også om å lære de hva de kan bidra med i sin hverdag. Og det tredje er det med å komme med nye ideer om hvordan man kan videreutvikle samfunnet (...) Og sist vi jobba med det så skulle de utarbeide sine egne ideer og produkter, alt fra båter som samla plast og lokale markeder med avtaler med lokale bønder, det var masse kreativt» (Petter)

Petters undervisning *om* bærekraftig utvikling synliggjøres fordi han er opptatt av å gi elevene naturfaglig kunnskap om tema i tillegg til at han mener det er viktig med et tverrfaglig fokus:

(...) Det er derfor jeg lurer på hvordan samfunnsfaglærere uten naturfaglig bakgrunn angriper tema, når det handler så mye om klima. Derfor er det ikke et fag som klarer å dekke dette tema alene (Petter)

Dersom andre aktører trekkes inn i prosjektet hvor elevene skulle utvikle nye bærekraftige ideer, kan man kalle dette undervisning *i* bærekraftig utvikling, fordi også verden utenfor klasserommet tas i bruk og fordi elevene må ta stilling til også lokale eller globale problemstillinger. I dette prosjektet var han opptatt av å utvikle kompetanser som kreativitet, fremtidstro og samarbeid – noe Sinnes beskriver som undervisning *for* bærekraftig utvikling. Aspektet jeg kun delvis kan argumentere for beskrives i denne undervisningen, er undervisning *som* bærekraftig utvikling. Undervisningsopplegget han beskriver vil jeg påstå

fremmer elevdeltakelse, men skolen blir i liten grad brukt som arena for bærekraft i praksis hvis vi ser på de mer praktiske sidene som søppelhåndtering eller selve driften av skolen.

Tina, som ikke har naturfag i sin fagkrets, forteller om en undervisning som er tydeligere koblet til elevenes hverdag:

(...) Det jeg har gjort før har handla om søppelhåndtering hjemme, plast, og om forbruk rett og slett. Og prøve å synliggjøre hvordan vi lever. I Vesten da. Og hvilke små grep hvert individ kan gjøre for å bidra (...) Også har jeg prøvd å si noe om de politiske valgene, men det er veldig vanskelig å gjøre i klasserommet, ikke sant (Tina)

I en annen del av intervjuet, hvor hun svarte på hvordan hun tror sin undervisning bidrar til mer bærekraftige handlinger, sier hun dessuten:

Også håper jeg jo at jeg kan inspirere, for det hadde jo vært gøy om vi og skolen kunne vært inspiratorer til et sånt opprør hjemme og til å bli med organisasjoner som er viktige for dem. Grønn ungdom for eksempel, det er viktig å engasjere seg politisk tidlig (Tina)

Tinas undervisning sentreres mer rundt individet og hvilke grep hver enkelt elev kan ta for å bidra i en mer bærekraftig retning. Hun opplevde samtidig at det var begrensende for henne å diskutere politikk med elevene i frykt for å påtvinge eget syn i en debatt om klima og miljø. Gjennom intervjuet ga hun flere eksempler på ting både hun og den enkelte gjør eller bør gjøre for å bidra i en mer bærekraftig retning, noe som styrker min oppfattelse om at hun tror på en endring på et mer personlig nivå. Tinas beskrivelser av egen undervisning vil jeg først og fremst påstå hører til undervisning for bærekraftig utvikling med hennes tydelige fokus på bærekraftige handlinger. I likhet med Stian nevner hun også de politiske valgene, og jeg kan på samme måte argumentere for at dette hører med i kategorien undervisning som bærekraftig utvikling dersom dette styrker elevenes kompetanse om eksempelvis kritisk tenkning og videre elevenes politiske deltakelse.

Bjørn, som heller ikke har naturfag i sin fagkrets, beskrev sin undervisning slik:

Ja, jeg kan dele det i demografi (...) og da er bruk av ressurser også viktig. Også har vi hatt bærekraft-uker med fokus på forbruk og mest klær, og en uke om plast, og en om strøm og en om vann og en om mat (...) De skrev også miljødagbok hvor de svarte på en del spørsmål hvor de skulle se på eget eller familiens forbruk av for eksempel plast og prøve å måle det og se på hvordan de kan jobbe for å redusere forbruket (Bjørn)

Jeg synes det var vanskeligere å skulle kategorisere Bjørns beskrivelse av sin undervisning under de fire aspektene, men kunnskap om demografi og bruk av ressurser vil jeg påstå er den faglige kunnskapen elevene skal tilegne seg og kan derfor kategoriseres som undervisning om

bærekraftig utvikling. Miljødagboka han forteller om, vil jeg både kalle undervisning *for* bærekraftig utvikling og undervisning *som* bærekraftig utvikling, både fordi man kan argumentere for at dette arbeidet krever kompetanse i kritisk tenkning og å kunne leve gode liv med mindre forbruk i tillegg til at dette krever at elevene tar med seg kunnskapen de har tilegnet seg på skolen til bærekraftighet i praksis. Elevene måtte sette seg inn i hvordan de lever livene sine hjemme og foreslå endringer som førte til mer bærekraftige handlinger.

Solveig er informanten som er kortest i sine svar og som jeg opplevde som vanskeligst å få til å utdype. Hun svarte at hun hadde fokusert på demografi, teknologi, næringer og ressurser i sin undervisning om bærekraftig utvikling. Dette var det første intervjuet jeg gjennomførte, og jeg ser i ettertid at jeg burde stilt flere oppfølgingsspørsmål knytta til hennes undervisning for å bedre kunne sammenligne hennes svar med de andre informantene. Senere i intervjuet, på spørsmålet om hvilken rolle skolen bør møte bærekraftsutfordringene, kom det likevel frem at hun er opptatt av å legge til rette for at elevene kan tenke nytt og være innovative. Derfor tør jeg påstå at hun, i tillegg til å undervise *om* bærekraftig utvikling med det faglige fokuset på eksempelvis demografi og ressurser, også underviser *for* bærekraftig utvikling når hun legger til rette for at elevene kan finne nye løsninger og dermed vise at det er mulig å skape endringer.

Det jeg satt igjen med etter å ha forsøkt å kategorisere lærernes undervisning med utgangspunkt de fire aspektene Sinnes beskriver, er at skolen og andre læringsarenaer i liten grad ble tatt i bruk i undervisning *i* og *som* bærekraftig utvikling. Som også flere av informantene forteller, og særlig Bjørn, strever de med å gjøre tema relevant for elevene. Sinnes påpeker at ved å benytte seg av skolen, nærmiljøet og aktiviteter knytta til opplegget som ulike arenaer for å utøve bærekraft i praksis, vil elevene lettere kunne oppleve relevans til det de lærer. Elevene må lære mer om nettopp *hvordan* man kan leve på en mer bærekraftig måte (Sinnes, 2015, s. 48).

«Den naturlige skolesekken» fikk som nevnt tidligere oppdraget med å følge opp FNs tiår for bærekraftig utvikling i Norge. På deres nettressurs argumenteres det for hvorfor det er viktig å benytte seg av nærmiljøet i undervisningen når elevene skal lære om bærekraftig utvikling. De påpeker at problemstillingene elevene arbeider med kan gjøres mer konkrete og virkelighetsnære, og på denne måten øke elevenes motivasjon til å delta aktivt i undervisningen og styrke deres ønske om å bidra i en mer bærekraftig retning (Natursekken,

2015). I tillegg skriver de at slike direkte møter med naturen og lokalsamfunnet gir nye erfaringer man ikke kan tilegne seg i et klasserom, og ved å bruke sansene og erfare selv vil elevene huske denne undervisningen bedre enn den teoretiske gjennomgangen fra et klasserom. Det å møte fenomenene der de hører hjemme, kaller de å lære om virkeligheten i virkeligheten (Natursekken, 2015).

Forskjeller mellom lærernes syn på hva som er viktig i undervisning om bærekraft, kom tydelig til uttrykk i intervjuene, og dette kan ha flere forklaringer. Læreplanene informantene forholder seg til er kompetansebaserte fremfor innholdsbaserte, og det er derfor åpenbart at undervisningen om bærekraftig utvikling vil variere mellom den enkelte lærer og elevgruppe, og mellom den enkelte skole, ettersom de lokale læreplanene vil være ulike. Det er ikke et mål i seg selv at innholdet i undervisningen skal være lik, men at aspektene ved UBU ivaretas gjennom undervisningen. Dessuten vil innholdet i undervisningen variere ut i fra hva den enkelte lærer anser som viktig og fruktbart innhold for den enkelte elevgruppen. I Klafkis dannelsesteori er det, som nevnt i teoridelen, i møtet mellom fagstoffet (det objektive) og eleven (det subjektive) at danningen skjer. En lærer må til enhver tid forsøke å finne lærestoff om engasjerer elevgruppen samtidig som det kan være med på å utvikle selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Ryen, 2019, s. 72). Derfor vil det være naturlig å anta at innholdet i undervisningen om bærekraftig utvikling vil variere mellom den enkelte lærer og lærerens elevgruppe. Ulike prioriteringer i innholdet i undervisningen om bærekraftig utvikling kan også forklares ut i fra utdanning og fagkombinasjon, som vi ser på Stian og Petters fokus på endringene i naturen når de underviser om bærekraftig utvikling. Dette er de to informantene som har naturfag i tillegg til samfunnsfag i sin fagkrets. Dette understreker hvor mange dimensjoner bærekraftig utvikling har, og viktigheten av at dette er et tema som arbeides med i flere fag.

En annen mulig forklaring til hvorfor undervisningen om tema varierer i så stor grad kan også finnes i lærernes bruk av og innsikt i læreplanen, noe som er gjeldende for mine informanter. Det er kun de to informantene som har tatt fagfornyelsen i bruk som oppgave at de støtter seg til hele læreplanverket, mens de tre andre kun støttet seg til kompetansemålene i fagene. I tillegg mener jeg det er av avgjørende betydning med innsikt i hva som kjennetegner en utdanning for bærekraftig utvikling for å kunne overføre dette til undervisningspraksis. Fire av de fem informantene hadde lite eller ingen kjennskap til begrepet, noe jeg mener er av

betydning når man skal møte fagfornyelsens intensjon om et økt fokus på og tverrfaglig tilnærming til bærekraftig utvikling som tema.

Forskjellene på innholdet i undervisningen kan også forklares ut i fra ulikt perspektiv på hva som er viktigst for å fremme bærekraftige handlinger blant elevene. Begrepet bærekraftig utvikling kan berøre flere ulike verdenssyn som står i innbyrdes motsetning (Straume & Sinnes, 2017). Sinnes (2015) skiller mellom to verdenssyn; der et teknooptimistisk syn fokuserer på at bærekraftutfordringene kan løses med utvikling av bærekraftig teknologi, vil det økosentriske synet anse mennesket som en del av naturen og forvente endring på et personlig nivå.

I et økosentrisk perspektiv vil man vektlegge en gjennomgripende endring i styring og et forbruk etter økologiske prinsipper. Perspektivet anser den økonomiske veksten som den grunnleggende kilden til bærekraftproblemer og for at den skal bremses, må det personlige forbruket ned. Eksempelvis fremmer Miljøpartiet de grønne dette perspektivet i norsk politikk. Et teknooptimistisk perspektiv vil derimot vektlegge teknologiske fremskritt for å få til lavere utslipp. En fortsatt økonomisk vekst er ønskelig, men markedet må regulere forbruket i en mer bærekraftig retning. De fleste norske politikere fremmer det teknooptimistiske perspektivet fremfor det økosentriske (Sinnes, 2015, s. 30). De to aspektene har mange mellomvarianter, og vil kunne føre med seg ulike prioriteringer når vi skal diskutere utdanning for en bærekraftig utvikling. Det er delte meninger om hvilket perspektiv som skal være førende for undervisningen i skolen (Sinnes & Straume, 2017).

Dersom jeg skal forsøke å bruke de to verdenssynene som forklaring på forskjellene i informantenes undervisning, kan jeg se etter antydninger og meninger i informantenes svar som peker mot det teknooptimistiske eller økosentriske verdenssynet. Dette er ikke et poeng i seg selv, men kan som nevnt være med på å gi meg innsikt i deres prioriteringer i undervisningen om tema.

De jeg mener skiller seg ut i tydeligst retning mot et økosentrisk verdenssyn, er Stian og Tina. På spørsmålet om hvilken rolle Stian mener skolen skal ha i møte med bærekraftutfordringene, svarer han:

*Skolen mener jeg må jo være en motpol til samfunnet da. Vi kan ikke, jeg er veldig for den filosofien jeg opplever på skolen om at vi skal kanskje være litt gammeldagse på en måte og...
Gå tilbake til naturverdiene da (Stian)*

Det økosentriske perspektivet gir naturen en egenverdi utover å gi ressurser til menneskene (Sinnes, 2015, s.30). Min forståelse er at det er dette Stian refererer til når han sier at han er for filosofien som omhandler å «gå tilbake til naturverdiene».

Tiltakene Tina peker på i bærekraftsammenheng gjennom intervjuene er stort sett på individnivå, og hun henviser stadig til tiltak hun selv bevisst bidrar med som hun formidler til elevene. Det kom ikke frem gjennom dette intervjuet at hun vekta teknologiske nyvinninger i sin undervisning. Hun henviser heller ikke til teknologi når hun leser kompetansemålet fra fagfornyelsen, som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet. Et eksempel på et utsagn jeg mener drar henne mot et økosentrisk verdenssyn, er på spørsmålet om hva hun tenker ligger i begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling», som hun i utgangspunktet bare hadde så vidt hørt om:

(...) Det høres jo ut som den utdanninga som vi gir unga skal hjelpe dem med å ta gode valg da (...) Og da må jo de skjønne at vi må slutte å fly, at vi kan ikke ha så mange klær (...) Også må de ta de rette politiske valgene og se på de riktige sakene (Tina)

Tina og Petter jobber som nevnt på samme skole på samme trinn, og har allerede tatt fagfornyelsen i bruk. Selv om de begge er opptatte av å vise elevene hva de kan bidra med på individnivå, var Petter også opptatt av å vise til teknologiske nyvinninger i sin undervisning. Dette opplever jeg som interessant fordi det vitner om ulike prioriteringer innad i et faglag til tross for at de arbeider med samme årsplan i samfunnsfag. Kanskje vitner dette også om hvor vanskelig det er å gjøre disse prioriteringene for undervisningen i et så komplekst tema som bærekraftig utvikling er. Samtidig har disse to lærerne ulik fagkombinasjon, så det kan være vanskelig å si forklaringen ligger kun ett sted. Der Tina vektlegger fokus på det nære og mer hverdagslige knytta til bærekraftige handlinger, retter Petter også fokuset mot å gi elevene fremtidstro, kreativitet og tro på teknologiske nyvinninger:

(...) Men å få elevene til å tro på teknologien og tro på fremtiden, det er viktig. Få de til å innse at det å faktisk være med å skape noe er en bra ting, også for bærekraften, det er viktig (...) Å få elevene til å lage en idé eller tiltak som tar tak i problemene vi har (Petter)

Jeg vil også påstå at Solveig heller i en mer teknooptimistisk retning når hun beskriver hva hun gjør i sin undervisning for å bidra til mer bærekraftige handlinger blant elevene:

Legge til rette for at de kan tenke nytt og være innovative. Og hjelpe de med å finne løsninger og vise at det er mulig at man kan få det til. Det tenker jeg er viktig (Solveig)

Hun er tydelig på at det er viktig å satse på teknologi og vise elevene at det er mulig å finne nye løsninger på problemene vi står overfor. Det var mer utfordrende å plassere Bjørn innenfor de to perspektivene, men som sagt finnes det mange mellomposisjoner mellom det økosentriske og teknooptimistiske verdenssynet. I transkripsjonene av intervjuet finner jeg likevel ingen referanser til at han vektlegger et fokus på teknologiske nyvinninger i sin undervisning om tema. Han vektlegger bærekraftige tiltak på individnivå i stor grad, og på spørsmålet om hvilken rolle han mener skolen bør ha med tanke på bærekraftig utvikling, svarer han:

Faglig må de lære om konsekvenser og den biten der, men også praktisk ved at vi øver inn gode holdninger og øver inn dette med at vi kan alle bidra litt og at det er bedre enn å vente på at noen få skal gjøre mye (Bjørn)

Etter mitt syn heller han mer i en økosentrisk retning, men dette baserer jeg først og fremst på at han ikke nevner innovasjon og teknologi som eksempler på løsninger i bærekraftsammenheng. Jeg understreker at jeg ikke stilte spørsmål som direkte omhandlet disse to perspektivene, og at sitatene er ment som eksempler på hvordan disse to perspektivene, eller verdenssynene, kommer til uttrykk gjennom intervjuene. Perspektivene kan som sagt være til hjelp når man skal forklare hvordan lærerne tar didaktiske valg om hvordan de underviser om tema bærekraftig utvikling og hvilke tema de vektlegger.

4.6 Hvordan mener lærerne skolen bør møte bærekraftutfordringene?

Skolen har fått i oppdrag å utdanne opplyste, engasjerte og ansvarlige mennesker. I formålet med opplæringen i den nye overordnede delen i læreplanen står det blant annet: «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad» (Kunnskapsdepartementet, 2020c). Det store spørsmålet er i denne sammenhengen hvordan man skal møte dette mandatet, og hvordan kan skolen tilrettelegge for UBU? Jeg stilte derfor informantene spørsmålet «Hvilken rolle mener du skolen bør ha i møte med utfordringene bærekraftig utvikling fører med seg?». Jeg stilte spørsmålet med intensjonen for å få innsikt i hvilke kompetanser lærerne anså som viktige å øve i arbeidet med bærekraftig utvikling, men jeg opplevde at lærerne tolket spørsmålet til å handle om hvilke sider ved skolen som bør være mer bærekraftig.

Det var vanskelig å få grep om hvordan lærerne mente skolen bør møte bærekraftutfordringene. Selv om flere av informantene kom med eksempler på tiltak, var de fleste nokså vage og lite konkrete når det kommer til hva de mener skolen bør bidra med eller endre for å i større grad møte bærekraftutfordringene. Fellesnevneren for svarene deres må sies å være at de ønsker at skolen må være mer praksisrettet. Bjørn var opptatt av at skolen bør være et sted hvor elevene både får faglig påfyll om tema, men at det også er en praktisk arena i større grad enn det er i dag:

Faglig må de lære om konsekvenser og den biten der, men også praktisk ved at vi øver inn gode holdninger og øver inn dette med at vi alle kan bidra litt (...) Så den blandingen mellom det faglige og holdningsskapende arbeidet egentlig. (Bjørn)

Tina var opptatt av at skolen må bli en tydeligere arena for å handle bærekraftig utvikling:

Da tenker jeg at vi må gjøre det på to plan. Det ene er at vi ser på hverandre gjennom det vi gjør og ikke det vi sier. Skolen må jo vise at vi er opptatt av miljøet ved å handle som om vi er opptatt av det. Som kildesortering og ikke sløse med ressurser og papir. Også må vi jo ha god og relevant undervisning om feltet. (Tina)

Stian mente skolen må vise at det går an å etterleve de bærekraftige verdiene han underviser om gjennom skolen:

Også er det det at vi må leve etter de verdiene som vi ønsker at samfunnet skal etterleve da (...) Vi må ha demokratiske borgere, hvis vi skal utdanne borgere til å bli bærekraftige så må vi leve på en sånn måte. (Stian)

Som nevnt er Petter opptatt av at skolen skal være en arena for å skape kreativitet og vise elevene hvordan de kan bidra:

Skolen skal jo være med å lage kreativitet, man må jo være kreativ for å finne nye løsninger. Man må jo også være med på å vise elevene hvordan de som individ kan bidra (...) Men skolen må vise de konkrete grep da (Petter)

Solveig synes dette var et vanskelig spørsmål å besvare. Selv om også hun sa det var viktig at skolen «viser gjennom praksis», kunne hun ikke utover å henvise til undervisningen om tema bærekraftig utvikling eller teknologirommet ved skolen, vise til praktiske eksempler på bærekraftige tiltak ved eksempelvis driften av skolen hun arbeider ved.

Informantene uttrykker på ulikt vis at skolen må vise gjennom praksis når det kommer til å møte bærekraftsutfordringene. Dette tolker jeg videre som et uttrykk for at de mener skolen

ikke viser dette tydelig nok i dag. Da jeg stilte lærerne spørsmål om hva de fokuserer på i sin undervisning om tema bærekraftig utvikling, så vi at det var gjennomgående at aspektene undervisning *i* bærekraftig utvikling og undervisning *som* bærekraftig utvikling var minst tilstede i lærernes beskrivelser. Det å ta nærområdet i bruk i undervisningen og bruke skolen som arena for bærekraftige handlinger, virket å være lite utbredt blant informantene. Svarene fra informantene kan derfor tyde på at det finnes et ubrukt potensial i å legge til rette for mer praksisnær undervisning om tema bærekraftig utvikling.

Sinnes (2015) skriver at kontekstuell kunnskap er viktig for å gjøre undervisningen relevant for elevene. Dette er også et uttrykk flere av informantene bruker; at undervisningen må gjøres «mer relevant». Hvordan kan man så få til dette i praksis? Sinnes (2015) skriver at ved å gjøre skillet mellom skolen og omverdenen mindre gjennom autentiske lærings situasjoner, vil elevene lettere forstå hvordan kunnskapen de tilegner seg kan være relevant for å kunne engasjere seg i reelle problemstillinger – både lokalt og globalt (Sinnes, 2015, s. 39). Hun skriver videre at dette kan gjøres på mange måter; ved å møte verden gjennom media og nyheter vil elevene møte autentiske globale kontekster. Andre autentiske læringskontekster kan være ekskursjoner til naturområder, besøk til museer, gårdsbesøk eller samarbeid med lokale bedrifter (Sinnes, 2015, s. 39). Å utforske hvilke politiske partier og organisasjoner som eksempelvis arbeider for å gjøre mat mer bærekraftig, er et konkret eksempel hun løfter frem i boka «Action, takk!» (Sinnes, 2020, s. 150).

Å benytte seg av skolen som læringsarena kan ifølge Sinnes (2020) gi et hav av muligheter. Undersøkelser av alt fra byggematerialer til den daglige driften av skolen eller kantinedriften kan gjøres til en aktiv del av læringskonteksten. Å arbeide med tiltak til hvordan skolen kan produsere mindre avfall eller lage et prosjekt hvor elevene selv undersøker hvilken mat som bør serveres i kantina ut i fra et miljøperspektiv, kan være autentiske og kreative oppgaver (Sinnes, 2020, s. 150). Slike autentiske møter med problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling er sentralt for at elevene skal oppleve undervisningen som «mer relevant». Dersom vi ser tilbake på klimapsykolog Espen Stoknes' perspektiv om at handlinger fører til holdninger i bærekraftsammenheng, vil det være viktig å legge til rette for at disse handlingene kan skje på skolen – gjennom skolens drift, elevmedvirkning i skolens miljøtiltak eller konkrete handlinger i tilknytning til undervisningen – for å skape holdningsendringer som vil få større virkninger utover de konkrete handlingene (Stoknes, 2014, i Sinnes, 2015, s.101).

4.7 Hvilke kompetanser kommer det til uttrykk at informantene mener er viktige å øve i arbeidet med tema bærekraftig utvikling?

Jeg stilte som nevnt spørsmålet «Hvilken rolle mener du skolen skal ha i møte med utfordringene bærekraftig utvikling fører med seg?». Bakgrunnen for spørsmålet var å få informantene til å reflektere over hvilke kompetanser de anser som viktig å utvikle hos elevene i bærekraftsammenheng. Som nevnt ser jeg i ettertid av intervjuene at jeg burde stilt tydeligere spørsmål om hvilke kompetanser lærerne mente var viktige å øve i arbeidet med tema bærekraftig utvikling får å få bedre innsikt i deres undervisning. Det var kun Tina og Bjørn som hadde anledning til å stille til et kort intervju per telefon i etterkant av intervjuene, og det er derfor bare disse to som har fått anledning til å svare på disse oppfølgingsspørsmålene.

Jeg har også tatt meg friheten til å bruke svarene fra flere deler av intervjuene og merket meg hvilke verb lærerne bruker når de beskriver egen undervisning. Dette kom til uttrykk når de pekte på utfordringer knytta til undervisningen om tema, når de snakket om handlingskompetanse, når de reflekterte over kompetansemålet fra fagfornyelsen og når de beskrev hvilken rolle de mener skolen bør ha i bærekraftsammenheng. Jeg vil i det følgende eksemplifisere med noen sentrale utsagn fra informantene som jeg mener representerer kompetansene lærerne bruker tid på i sin undervisning om bærekraftig utvikling.

Tina nevner kildekritikk som sentralt når hun reflekterer rundt hvordan hun tidligere har undervist om bærekraftig utvikling:

Men hvordan bruke de ekte kildene? Jeg vil gjerne bruke ekte kilder bedre og lurere (...) Men det er jo god trening i kildekritikk (Tina)

Når hun forteller om utfordringene hun opplever knytta til å være for tydelig politisk i undervisningen, sier hun:

(...) Men da handler det jo om hvordan vi skal legge til rette for at elevene selv oppdager ting. Hvilke spørsmål stiller vi til sakene som gjør at elevene undersøker det på en sånn måte at de faktisk får kunnskap? (...) Så de kommer frem til ting selv (Tina)

Stian uttrykte at han bruker mye tid på å diskutere med elevene, og fremhever det når han forteller om hvordan han tror fagfornyelsen vil påvirke hans undervisning om tema bærekraftig utvikling:

Jeg vil nok ha det (bærekraftig utvikling) i bakhodet når jeg planlegger hva jeg vil diskutere med elevene. Og hva jeg vil at de skal diskutere med hverandre, ikke minst. (Stian)

Petter var opptatt av å oppmuntre kreativitet og å lære elevene til å argumentere for sine egne meninger når han skulle reflektere over hvilken rolle han mente skolen bør ha i

bærekraftsammenheng:

Skolen skal jo være med å lage kreativitet, man må jo være kreativ for å finne nye løsninger (...) Elevene må få ha sine egne meninger og kunne argumentere for hvorfor de mener det de mener (...) Man må se flere sider av en sak, og det synes jeg skolen ofte glemmer (Petter)

Slik jeg forstår det, mener Petter kunnskap om argumentasjon som en av skolens viktigste oppgaver, men at han samtidig opplever at dette er en ferdighet som ikke øves nok. Han var den eneste av informantene som uttrykte eksplisitt hvor viktig det er at elevene lærer om god argumentasjon i forbindelse med bærekraftig utvikling.

Verbene lærerne bruker når de snakker om både intendert og realisert undervisning, er: problematisere, diskutere, engasjere, reflektere, forstå, å ha framtidstro, drøfte, å tenke nytt, å være innovativ, undersøke, stille spørsmål, være kildekritisk og argumentere. Fordi disse verbene brukes når de beskriver sin egen undervisning, tolker jeg det dithen at dette er ferdigheter og kompetanser informantene anser som viktige. Dersom vi ser tilbake på de seks nøkkelferdighetene som beskrevet i teoridelen, som til sammen karakteriserer kritisk tenkning; tolkning, analyse, vurdering, slutning, forklaring og selvregulering – er min påstand at informantenes beskrivelser av undervisningen i stor grad handler om kritisk tenkning. Likheten mellom lærernes beskrivelser av egen undervisningen handlet i stor grad om en intensjon om å engasjere elevene gjennom diskusjon, å få elevene til å selv bli i stand til å ta stilling til sakene som ble diskutert og få de til å være aktive deltakere ved å bruke kunnskapen de har tilegnet seg til å handle bærekraftig. Selv om ingen av informantene bruker selve begrepet «kritisk tenkning» under de fem opprinnelige intervjuene, viser alle informantene til kritisk tenkning gjennom sine beskrivelser av undervisningen de enten har gjennomført eller ønsker å gjennomføre i tema bærekraftig utvikling.

Det var som nevnt kun Tina og Bjørn jeg fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmålene mine om hvilke kompetanser de anså som viktige i undervisningen om bærekraftig utvikling. Begge var klare på at kritisk tenkning var en sentral kompetanse å øve i denne sammenheng. Tina fremhever kritisk tenkning som spesielt viktig i dag, hvor elevene får informasjon fra så mange ulike kanaler. I telefonsamtalen vi hadde i etterkant av intervjuet, stilte jeg spørsmålet «Hvilke kompetanser mener du er viktige å øve elevene i når du underviser om bærekraftig utvikling?». Da svarte hun:

(...) Også vil jo digitale ferdigheter, det å kunne søke seg frem til ting, og vurdere kildene kritisk være veldig viktig. Det finnes jo mye humbug der ute om bærekraftig utvikling. Men når det gjelder kompetanser, så må det jo være noe rundt kritisk tenkning (...) Både det med kildekritikk og det og ikke ta alt for god fisk, det er viktig (...) Det krever kompetanse i å lete etter, og søke og finne, og det krever en analysekompetanse og ganske god oversikt – altså å kunne forholde seg til store tekstmengder (Tina)

Som svar på spørsmålet om hvilke kompetanser han anså å være viktige å øve elevene i når han underviste om bærekraftig utvikling, svarte Bjørn at han var særlig opptatt av «fake news» og kildekritikk. Han fortalte han hadde brukt mye tid med elevene på å arbeide med falske nyheter for å skape bevissthet om hva god kildekritikk er:

(...) Og sånn som samfunnet utvikler seg, så blir det å tenke kritisk og forstå informasjon kritisk bare viktigere og viktigere, ikke minst fordi det er så lett å finne informasjon (...) Og uttrykket «fake news» blir dratt mye fram (...) Og undervisningsmessig så handler det om å gi de ulike eksempler og finne ut: hvorfor er dette en god eller dårlig kilde? (...) Særlig innenfor miljø kan tall manipuleres, for eksempel (Bjørn)

Begge informantene som fikk dette spørsmålet fremhevet umiddelbart kritisk tenkning som en sentral kompetanse å øve elevene i når de skal undervise om bærekraftig utvikling. Kritisk tenkning viser seg å være mer relevant enn noen gang. Vi har som nevnt aldri hatt større tilgang på informasjon enn det vi har i dag. Dette kan føre til at verden fremstår som uoversiktlig og kaotisk (Ferrer et.al, 2019, s. 10). Da kan det være kort vei til å ty til forenklinger og meninger som ikke bygger på empirisk basert vitenskapelig kunnskap. Dessuten opplever vi en offentlighet hvor utspill ofte personifiseres, hvor avsenderen for utsagnet blir viktigere enn saklighetsprinsippene (Ferrer et.al, s. 11). For å gjøre verden mer oversiktlig i bærekraftsammenheng er derfor kritisk tenkning avgjørende. I lys av fagfornyelsens og UBU-litteraturens fokus på kritisk tenkning, kan man argumentere for at også den kritisk tenkende læreren er sentral for UBU. Dette er en lærer som er i dialog med elevene, som vektlegger god argumentasjon og en lærer som klarer å bringe inn flere perspektiver i samtale med elevene. Dette mener jeg alle informantene, på ulikt vis, gjennom intervjuene viser at de er opptatt av.

Når Stian forteller at han diskuterer mye med elevene, forstår jeg det som at han er opptatt av å lære elevene om god argumentasjon slik at de selv kan ta stilling til ulike saker. Også Petter forteller at han er opptatt av å lære elevene å argumentere godt for egne synspunkter, uansett hvor de selv står i klimadebatten. Jegstad et.al (2019) skriver at kunnskap om argumentasjon

er en forutsetning for å kunne tenke kritisk. Det er viktig at elevene lærer seg å se likheter og forskjeller ved ulike fremstillinger av ulike saker for så å kunne ta stilling til hva de selv mener. Videre må elevene lære hva som er god og dårlig argumentasjon, og hvilke kriterier de skal basere sin beslutning på. Eksempelvis er bevissthet om avsenderens troverdighet (etos), kunnskap om relevant argumentasjon og evne til å lese mellom linjene avgjørende for å forstå argumentasjon og selv kunne argumentere (Jegstad et.al, 2019).

I tillegg fortalte som nevnt tidligere både Petter og Solveig at de bruker nyhetsbildet mye i undervisningen sin. Dersom man skal legge Klafkis eksemplariske prinsipp til grunn for utvalg av innhold til undervisningen, skriver Ryen (2019) at nyheter kan være et særlig egnet materiale. Fordi nyheter ofte fokuserer på dramatiske hendelser og enkeltpersoner, kan dette skape engasjement hos elevene og skape nærhet til noe som foregår langt borte. Samtidig kan slike enkelthendelser ofte knyttes til mer overordnede temaer. Derfor kan nyheter åpne for en mulighet for å knytte det konkrete til det abstrakte og knytte det nære mot det fjerne (Ryen, 2019, s. 73). En forutsetning for at bruk av nyheter kan bidra til elevenes læring og kritiske tenkning, er at sakene evner å nettopp belyse noe mer generelt og at de samtidig opplever en nærhet og relevans i møte med nyhetene i undervisningen. I tillegg skriver Ryen at det kan ligge en egenverdi i at elevene vurderer nyheter på en kritisk måte for å oppnå en autonomi i møte med media slik at elevene skal kunne fatte beslutninger basert på egne vurderinger. Dette er avgjørende ut i fra et demokratisk perspektiv (Ryen, 2019, s. 73). Et eksempel på en nyhetssak som vil være relevant å trekke frem i undervisningen om bærekraftig utvikling, kan være debatten om vindkraftutbygging i Norge. I denne saken argumenteres det på den ene siden for viktigheten av å fase ut fossil energi til fordel for fornybar energi, hvor det på den andre siden argumenteres for at det er viktig å bevare sårbar og verdifull natur (Naturvernforbundet, 2020) I dagens situasjon, hvor så og si alle norske ungdommer har fri tilgang på informasjon via internett og sosiale medier, vil det å evne å innta en kritisk stilling til all informasjonen være stadig viktigere for å videre kunne ta stilling til sakene på et informert og selvstendig grunnlag.

4.7.1 Undervisningstradisjoner i UBU

Dersom jeg skal forsøke å si noe om hvilken undervisningstradisjon om kritisk tenkning informantene ligger tettest opp mot, må jeg ta utgangspunkt i det de svarte da de skulle beskrivelse sin undervisning om bærekraftig utvikling. I tillegg fikk jeg som nevnt stilt

oppfølgingsspørsmål til Tina og Bjørn om hvilke kompetanser de anser som viktig i å øve i undervisningen om bærekraftig utvikling, som var med på å gi noen pekere.

Det som er felles for informantene er at ingen av dem gir beskrivelser av undervisningen som jeg mener gir grunnlag for å påstå de er tilhengere av den faktabaserte tradisjonen. Som nevnt i teorikapittelet vil en ren faktabasert tilnærming til UBU være uheldig fordi kompleksiteten i bærekraftsspørsmål ofte fordrer løsninger preget av kompromisser og verdiavgjørelser (Ott, 2019, s. 34). Selv om de alle informantene gjennom intervjuene gir uttrykk for at kunnskap om bærekraftig utvikling er viktig, er det ingen som gir uttrykk for å plassere de handlingsrettede eller utforskende aspektene utenfor undervisningen – snarere tvert imot. Fordi informantene bruker verb som problematisere, diskutere, engasjere, reflektere, drøfte, undersøke, stille spørsmål, å være aktive deltakere og argumentere når de beskriver sin undervisning, mener jeg det er grunnlag for å påstå deres beskrivelser er nærmest den pluralistiske tradisjonen – selv om mine intervjuer nok er et noe tynt grunnlag for å strengt plassere informantene innenfor en tradisjon. Mitt hovedpoeng er likevel at informantene er opptatte av å skape engasjement blant elevene ved å få de til å undersøke, diskutere og utforske – med intensjonen, dog med varierende grad av tro på, å utvikle deres kritiske evner slik at de selv tar reflekterte valg i bærekraftsammenheng.

4.8 Hvordan forstår lærerne kompetansemålet om bærekraftig utvikling i samfunnsfag fra fagfornyelsen?

Jeg har tidligere skrevet om at kompetansemålene er delen av læreplanen norske lærere bruker mest i sin lærerhverdag, og at de oppleves som det mest konkrete i læreplanen (Stray & Sætra, 2019). Fagfornyelsen har som nevnt «slanket» fagene med tanke på antall kompetansemål, og det er ett kompetansemål i samfunnsfag som nevner bærekraftig utvikling eksplisitt. Derfor synes jeg det var interessant å se nærmere på hvordan informantene forstod kompetansemålet fra fagfornyelsen som nevner bærekraftig utvikling eksplisitt.

Alle informantene ga uttrykk for at selv om antall kompetansemål totalt er færre i fagfornyelsen, opplever de fortsatt kompetansemålene som omfattende og åpne. Dette gir lærerne stort handlingsrom når det kommer til å lage lokale læreplaner og tilpasse innholdet i undervisningen til elevgruppa. Om det eneste kompetansemålet som omhandler bærekraftig utvikling eksplisitt står det at elevene skal kunne:

«beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis de påverkar kvarandre og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Jeg leste dette kompetansemålet for informantene, og stilte spørsmålet «Hvordan forstår du de ulike dimensjonene?». Målet var å få innsikt i hvordan lærerne forstod dette kompetansemålet og få tak i deres refleksjoner rundt innholdet i kompetansemålet og hvordan de vil tilnærme seg dette i praksis. Derfor stilte jeg også spørsmålet «Hvilke tiltak for et mer bærekraftig samfunn tenker du er sentralt å løfte frem i din undervisning?»

Det bør nevnes at «de ulike dimensjonene» omtales i «om faget» i fagfornyelsen, og jeg tenkte i utgangspunktet det var opplagt for lærerne at de tre dimensjonene omhandlet de sosiale, de økonomiske og de miljømessige faktorene. Det var derfor overraskende å se hvor ulikt informantene svarte på dette spørsmålet, og at det kun var en av informantene som nevnte disse tre dimensjonene når de skulle forklare hvordan de forstod disse. Jeg opplevde at informantene synes kompetansemålet var omfattende, og at selve begrepet «dimensjoner» var vanskelig å definere. I stedet oppga de eksempler på ulike sider eller tema ved bærekraftig utvikling de mente var relevante.

Petter er som nevnt en av to informanter som har tatt fagfornyelsen i bruk i praksis. Det er også den informanten som ga uttrykk for at han bruker generell del og «om faget» i størst grad. Dette er kanskje en naturlig forklaring bak at han er den eneste informanten som umiddelbart forstod «de ulike dimensjonene» som de sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonene fordi de er nevnt eksplisitt i «om faget» i samfunnsfag. Derfor kan man kanskje påstå at det krever god kjennskap til hele læreplanen når lærerne skal forstå, bruke og bryte ned kompetansemålene. Dette uttrykker Petter indirekte:

(...) Men det handler kanskje om at jeg har jobba så mye med fagfornyelsen, og vi ser at det viktigste er det som står under formålet med faget. At formålet er viktigst (Petter)

Jeg spurte han videre om de hadde brukt tid i kollegiet til å sikre en felles forståelse av kompetansemålene, men han fortalte at dette hadde de ikke brukt tid på. Jeg tolker dette som at det tas for gitt at lærerne, når de samarbeider om å utforme lokale læreplaner, har den samme forståelsen for kompetansemålene de bruker. Det er da interessant at de to informantene som har tatt fagfornyelsen i bruk likevel oppgir svært ulik forståelse for

innholdet i kompetansemålet om bærekraftig utvikling. På det samme spørsmålet om hvordan hun forstod de ulike dimensjonene i kompetansemålet, svarte Tina blant annet følgende:

Jeg får behov for å koble bærekraftig utvikling til globalisering (...) Egentlig blir jeg irritert over dette kompetansemålet (...) Jeg tror ikke dimensjonene handler om bærekraftig utvikling når jeg skal undervise om det, det handler om dimensjonene ved livet vi lever og at vi må koble det til globalisering og forbrukersamfunnet (...) Så de ulike dimensjonene kan jo være alt som påvirker bærekraftig utvikling» (Tina)

Jeg opplevde at Tina brukte mye tid på å reflektere over begrepet «dimensjoner» og synes det var vanskelig å få tak i betydningen av begrepet i denne sammenhengen. Man kan kanskje si hun er indirekte inne på de sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonene ved begrepet ved å nevne globalisering og at de kan bety «alt som påvirker bærekraftig utvikling». Likevel nevnte hun ikke de tre dimensjonene som er beskrevet i «om faget», som kompetansemålet refererer til. Når to lærere fra samme faglag i samfunnsfag oppgir to så ulike forståelser for det samme kompetansemålet, tør jeg påstå det ville styrket dem faglig å bruke tid på å bryte ned og diskutere kompetansemålene fra læreplanen i fellesskap. Også Stian, som arbeider ved den samme skolen på et annet trinn, fikk oppfølgingsspørsmål om de hadde brukt tid blant kollegene til å diskutere kompetansemålene i arbeidet med de lokale læreplanene. Da svarte han:

Vi gjør ikke det. Og grunnen til det er, sånn, når skal det gjøres? Har noen sagt at vi skal gjøre det? Skal jeg bare skjønne at det må du gjøre som samfunnsfaglærer? Men jeg regner med at vi forstår det likt (Stian)

I likhet med Tina virker også Bjørn mer usikker når han skulle forklare hvordan han forstod «de ulike dimensjonene»:

Det er jo det vi starta med, de ulike dimensjonene, at bærekraftig utvikling handler om at vi skal ha en klode som skal vare lenge, men at det ikke bare handler om én ting rundt det. Det handler jo om mat og utslipp og forbruk og vann, det er så mye, altså helheten rundt det (Bjørn)

Han er inne på at dimensjonene omfatter mye, og resonnerer seg frem til at de må omfatte en «helhet». Også han nevner indirekte elementer fra de ulike dimensjonene, men forklaringen var likevel vag.

Stian hadde ikke lest kompetansemålet før, og virket overrasket over hvor omfattende det var. Han forklarte dimensjonene slik:

Oi, det var vidt (kompetansemålet)! Altså dimensjon ja, mm.. Da tenker jeg sånn for eksempel at en dimensjon er miljøvern, en annen dimensjon er politisk deltakelse, en annen dimensjon kan være syn på psykisk og fysisk helse (...) (Stian)

Sitatet viser at han har en annen forståelse av begrepet «dimensjoner» i denne sammenhengen enn den fagfornyelsen bygger på. Når Solveig skulle definere de ulike dimensjonene, svarte hun:

Jeg tenker at det kan være ressurser, teknologi, jeg tenker jo også demografi (...) Miljø. Klima. Jeg tenker de delene der påvirker jo hverandre. Og overforbruk. Litt sånn at alt henger sammen med alt (Solveig)

Solveig har et godt poeng her, at «alt henger sammen med alt» - for som nevnt er bærekraftsspørsmålene ofte så sammenvevde at det er vanskelig å dele de opp i ulike dimensjoner. Målet i denne sammenhengen er ikke å gjøre et poeng av hva lærerne umiddelbart kan definere og ikke, men heller løfte frem ulikhetene i svarene for å igjen understreke hvor viktig det er med felles forståelse av en tekst som læreplanen, som lærerne skal basere arbeidet sitt på. Selv om Engelsen (2008) skriver at det vil oppstå mange tolkninger av et styringsdokument som læreplanen, tør jeg likevel påstå at en faglig diskusjon om de nye kompetansemålene på lokalt nivå vil være viktig for hvordan lærerne forstår og bruker læreplanen.

Petter, som jeg mener hadde den tydeligste definisjonen av kompetansemålet, mente at kompetansemålene krever mye tolkning og utdanna og engasjerte lærere. Bjørn uttrykker også at han opplever kompetansemålene i fagfornyelsen som komplekse:

Også er det interessant med de nye kompetansemålene, for nå har man skrytt av at det har blitt færre kompetansemål, men de har jo blitt mer komplekse (...) Så du har helt frihet til å gjøre hva du vil, men du står også fritt til å velge bort noe. Og det er vanskelig! (Bjørn)

Jeg stilte også spørsmål, med utgangspunkt i kompetansemålet, om hvilke tiltak informantene mente var relevante å løfte i sin undervisning. Den som uttrykte at det var utfordrende å undervise om bærekraftige tiltak, var Solveig:

Jeg synes det er litt vanskelig. Fordi mange av tiltakene er det jo resten av samfunnet om må gjøre egentlig. Ja, vi kan lære de om ulike tiltak og hva de må gjøre, men hvis ikke resten av samfunnet og politikerne går foran så synes jeg det er veldig vanskelig. Men vi kan gi de redskapene så de kan finne tiltak da (Solveig)

Et naturlig oppfølgingsspørsmål fra min side, var om informantene opplevde kompetansemålet som tydelig. Solveig svarte at hun opplevde kompetansemålet som tydelig, selv om hun er tydelig på at målet må «brytes ned». Samtidig nevner heller hun ikke de sosiale, økonomiske og miljømessige dimensjonene når hun skal forklare hvordan hun forstår kompetansemålet. I tillegg fortalte lærerne at de ikke har brukt tid i kollegiet til å sikre en felles forståelse av kompetansemålene i læreplanen. Dette kan være et uttrykk for det

Granlund et.al (2011) har kommet frem til angående lokalt læreplanarbeid og lærernes syn på sine kjerneoppgaver – lokalt læreplanarbeid anses for de fleste lærere å være mindre viktig for sin yrkesutøvelse. Min forståelse er derfor at lærerne ikke er vant til å diskutere kompetansemål, og den tause eller erfaringsbaserte kunnskapen jeg nevnte i metodekapittelet kommer til uttrykk rundt spørsmålene om kompetansemålet fra fagfornyelsen. Stian sier det rett ut; han *antar* de andre samfunnsfagslærerne forstår kompetansemålet på samme måte som ham – selv om det gjennom intervjuene er tydelig at det ikke er tilfelle.

Erfaringen eller kunnskapen som opparbeides gjennom praksis er ikke alltid så lett å forklare med ord. Den kan derimot komme til uttrykk gjennom diskusjon med andre med tilsvarende erfaringer. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at denne tause kunnskapen er «rett» kunnskap – og hvordan skal lærerne oppdage at de tar feil, eller i dette tilfellet har en mangelfull forståelse av et kompetansemål, dersom det ikke settes av nok tid lokalt til å diskutere innholdet i læreplanen?

Flere av informantene, særlig Bjørn og Solveig, uttrykte at fagfornyelsen i enda større grad enn LK06 ga mer handlingsrom fordi kompetansemålene var så åpne. Da Solveig fikk spørsmål om å fortelle hva hun opplevde som den største forskjellen med LK06 og fagfornyelsen, var det nettopp denne friheten hun påpekte:

Jeg tenker den største forskjellen er vel at fagfornyelsen stiller større krav til lærerne. Å vite hva man skal legge bort og hva man skal ta med videre (...) Fagfornyelsen er jo på en måte mindre konkret (...) Den gir helt klart mer handlingsrom, men man kan jo ende med en situasjon hvor det blir større forskjell mellom skolene, om hva de fokuserer på og hvordan de forstår den nye læreplanen (Solveig)

Bjørn deler Solveigs oppfatning av at fagfornyelsen er mer åpen når det kommer til å velge innhold til undervisningen:

Og nå er kompetansemålene større, så du kan lettere flette inn det du vil selv (...) Så du har helt frihet til å gjøre hva du vil, men du står også helt fritt til å velge bort noe. Og det er vanskelig! (Bjørn)

På oppfølgingsspørsmålet om hvilke følger handlingsfriheten kan få for det praktiske arbeidet, svarte han at det er viktig å samarbeide med andre skoler for å se hvordan andre løser denne utfordringer. Han understreker viktigheten av å være en del av et større nettverk.

Selv om de begge i utgangspunktet er positive til at læreplanen er åpen og gir mer spillerom for den enkelte lærer, peker de på at dette kan føre til større forskjeller mellom hva som skjer i

det enkelte klasserom på den enkelte skole. Solveig pekte på at lærerutdanningen i større grad må fokusere på læreplanarbeid, og Bjørn mente det var viktig med godt samarbeid mellom skolene for å sikre at læreplanen blir forstått på samme måte. De mente dette ville trygge den enkelte lærer i arbeidet med å gjøre utvalget til innholdet i undervisningen.

Med fare for å repetere meg selv for mange ganger, er min forståelse at det er en forutsetning at lærerne har kunnskap om hvordan de skal ta i bruk hele læreplanen og se de ulike delene i sammenheng med hverandre. Dette er viktig for å kunne forstå og ta i bruk kompetansemålene i planleggingen av undervisningen. Når jeg skal tilbake i full jobb som samfunnsfagslærer i august, ser jeg tydeligere enn noen gang behovet for å diskutere og reflektere over de ulike delene av læreplanen, og særlig kompetansemålene, i lys av det som står «om faget», med mine kollegaer. I arbeidet med denne oppgaven har jeg blitt særlig bevisst hvordan jeg bruker – eller ikke bruker – læreplanen som støtte i min arbeidshverdag.

4.9 Hva synes lærerne er utfordrende med å undervise om bærekraftig utvikling?

Etter lærerne hadde beskrevet hvilke tema de underviser om når de arbeider med bærekraftig utvikling, spurte jeg alle informantene om hva de synes var mest utfordrende ved å undervise om dette tema. Jeg ønsket å få innsikt i hvilke didaktiske vurderinger lærerne tok, og om de møtte på noen dilemmaer når det eksempelvis kom til valg av innholdet i undervisningen. Jeg fikk svar på dette spørsmålet i ulike deler av intervjuet, og noen av svarene fløt over i hverandre. Det er derfor mest nyttig å se på svarene fra ulike spørsmål fra intervjuguiden når jeg skal se nærmere på hva lærerne svarte om utfordringene de møtte på i undervisningen om tema. Spørsmålene jeg stilte, som jeg vil bruke i denne delen, er derfor: Tror du at du gjennom din undervisning om bærekraftig utvikling legger til rette for at elevene kan ta mer bærekraftige valg? Hvilken rolle mener du skolen skal ha i møte med utfordringene bærekraftig utvikling fører med seg? Opplever du at din skole legger til rette for mer bærekraftige handlinger blant elevene? Hva synes du er utfordrende når det kommer til å undervise om bærekraftig utvikling?

Det som var felles for flest av informantene, var nedslående nok at de opplevde at det var svært utfordrende å skape fremtidstro blant elevene når de arbeidet med bærekraftig utvikling. I tillegg til å skape fremtidstro, var tro på at undervisningen førte til mer bærekraftige

handlinger og manglende tid til samarbeid med andre kolleger det som gikk igjen som sentrale utfordringer lærerne støtte på i undervisningen om bærekraftig utvikling.

4.9.1 Framtidstro

Flere av informantene uttrykte at en av de største utfordringene med å undervise om bærekraftig utvikling, var å skape framtidstro blant elevene. De uttrykte at det er langt mellom undervisning og praksis, og at det er lett å skape et nedslående fremtidsbilde. Solveig fortalte om de største utfordringene knytta til sin undervisning om tema:

Å få det til å fremstå som noe positivt for elevene, for jeg opplever av og til at deler av samfunnsfaget, særlig på tiende trinn, kan få elevene til å miste framtidstroa da (...) Mediene og lærebøkene legger jo frem alt så mørkt, så håpløst, at jeg skjønner at elevene blir handlingslamme da. Jeg synes det er vanskelig å få elevene til å tro at de kan være med på å utgjøre en forskjell. (Solveig)

Også Petter uttrykte at framtidstro er en viktig del av arbeidet med bærekraftig utvikling:

Men å få elevene til å tro teknologien og tro på fremtiden, det er viktig. Få de til å innse at det å faktisk være med å skape noe er en bra ting, også for bærekraften, det er viktig (Petter)

Stian fortalte også:

Det er å ha en positiv fremtidsutsikt. Det er det vanskeligste synes jeg, fordi når jeg ser på elevgruppa for eksempel, så ser jeg stor forskjell mellom deres praksis eller hvordan de lever livet sitt og hva de gjør som er bærekraftig (...) Det er en hårfin balansegang mellom å ikke ødelegge deres selvtillit eller syn på sitt eget liv samt ikke skape håpløshet da (Stian)

I møte med komplekse problemstillinger knyttet til klima og miljø, vil elevene også møte på dilemmaer hvor en fasit vanskelig kan finnes. Er det eksempelvis bedre å spise soyabaserte matvarer som er importert fra Asia enn lokalt produsert kjøtt fra Norge? Fraværet av konsensus og løsninger på problemene kan være med på å frata elevene framtidstro (Sæther, 2017). Sæther skriver at dette gjør det ekstra viktig å øve elevene i å håndtere denne usikkerheten for å unngå motløshet.

Til tross for at lærerne uttrykte at det var utfordrende å skape framtidstro og handlekraft blant elevene, var det tydelig at lærerne hadde en intensjon om å påvirke og engasjere elevene i en bærekraftig retning. Både Petter og Stian var tydelig opptatte av å vise elevene hvilke politiske påvirkningsmuligheter de har ved å vise til aktuelle organisasjoner som arbeider for bærekraft. Stian fortalte også at de har diskutert Greta Thunberg som forbilde og skolestreiken, hvor flere av hans elever var aktive. Han fortalte også med begeistring at en av hans elever etter arbeidet med bærekraftig utvikling meldte seg inn i et ungdomsparti:

Som for eksempel da Greta Thunberg var veldig populær med den skolestreiken og sånn, da handla det om å prøve å provosere elevene og prøve å få de til å engasjere seg. Og da viste det seg at mange elever ble med på streiken, og i ettertid diskuterte vi hvorfor og hvordan det var. Det interessante med det var at noen oppfatter seg selv nå som klimaforkjempere (...) men det var hvert fall en elev meldte seg inn i SU. Og da er man jo et steg nærmere bærekraftig utvikling med tanke på demokratiets fremtid da (Stian)

I boka «Action, takk!» har Astrid Sinnes intervjuet mennesker som på hver sin måte har funnet en måte å uttrykke det politiske engasjementet for bærekraftig utvikling på. Gjennom frivillige organisasjoner, politikk, grønn gründervirksomhet, sosiale medier og livsstilsendringer har disse menneskene påvirket samfunnet i en grønnere retning (Sinnes, 2020, s. 20). Sinnes er opptatt av å synliggjøre verdifulle rollemodeller for elevene. Ved å vise frem unge mennesker som på hver sin måte arbeider for en mer bærekraftig utvikling gjennom deres engasjement for det grønne skiftet, kan elevene få en bedre forståelse for hvordan også de kan bidra på feltet gjennom yrkesvalg og politisk engasjement. Hun mener at dette kan være med på å gjøre løsningene på de globale utfordringene mer håndterbare og konkrete for elevene. Hun argumenterer for at håp gir handlekraft og tro på fremtiden, og at det er helt avgjørende for å kunne tro på at en selv kan bidra til en endring (Sinnes, 2020). Elin Sæther (2017) skriver at det er et paradoks at et samfunn bestående av myndige mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling legger ansvaret for et mer bærekraftig samfunn over på neste generasjon, fremfor å møte utfordringene i egen samtid. Videre skriver hun at dersom utdanningen når frem til elevenes familier og livet utenfor skolen, kan dette føre til at også dagens voksne kan møte nye perspektiver på hva det innebærer å være en del av et bærekraftig samfunn (Sæther, 2017). Man kan derfor argumentere for at det er viktig at elevene møter skolen som en organisasjon som viser, gjennom gode forbilder i lærerne og selve driften av skolen, i tillegg til å vise elevene hvilke påvirkningsmuligheter de har, at det er mulig å ta bærekraftige valg i hverdagen.

Fremtidstro som kompetanse kan være svært utfordrende å øve blant elever i den verden vi lever i nå som utfordringene synes å være uoverkommelige, særlig hvis vi skal tro de skremmende bildene media ofte tegner. Målet med undervisningen må likevel være å skape tro på at det finnes løsninger og at elevene ser at handlingene deres nytter. I denne sammenhengen er det nyttig å løfte løsninger som allerede eksisterer; som el-biler og stadig

mer bruk av fornybar energi. Å fokusere på hva man faktisk kan gjøre fremfor alt man ikke kan gjøre for en bærekraftig fremtid i undervisningen er derfor viktig (Sinnes, 2015, s. 43).

4.9.2 Bærekraftige handlinger

Informantene er ikke videre positive til virkningen av deres undervisning for bærekraftig utvikling når det kommer til å fremme bærekraftige handlinger blant elevene. Alle lærerne pekte i løpet av intervjuene på den samme utfordringen; at det blir et for stort sprik mellom det som diskuteres i klasserommet og hverdagen til elevene. Lærerne forteller at det er vanskelig å nå frem til elevene, som ofte lever lite bærekraftige liv hjemme. Det er kun Stian som er tydelig positiv til troen på at undervisningen om bærekraftig utvikling fører til bærekraftige handlinger blant elevene.

Solveig var veldig tydelig da hun svarte på spørsmålet om hun hadde tro på at undervisningen førte til mer bærekraftige handlinger blant elevene:

Nei. Nei. Jeg kan snakke med elevene om klimaskam, flyskam og kjøttskam, men foreldrene deres tar de likevel med på lange flyturer til Gran Canaria. Så jeg kan snakke så mye jeg vil og gjøre så godt jeg kan, men har jeg ikke med meg for eksempel foreldrene som gode forbilder, eller resten av samfunnet, så tenker jeg at da er vi kanskje like langt (Solveig)

Solveig var mest negativ når det kom til hvordan skolen som organisasjon håndterte en bærekraftig drift, og viste til teknologirommet ved skolen og selve undervisningen om tema når hun skulle gi eksempler på bærekraftige elementer ved driften av skolen om skjedde i dag.

Petter sier at han håper undervisningen er med på å skape engasjement om bærekraft blant elevene, og at det er viktig å diskutere individuelle tiltak med elevene. Samtidig påpeker han utfordringer de andre informantene forteller om:

(...) Men så går de ut døra også er det ny telefon, de reiser til England og New York og Syden. Så den koblinga mellom klasserommet og hverdagen er for fjorten-femtenåringer er jo vanskelig og svak (Petter)

Alle informantene var likevel enige i at skolen er en sentral arena for å skape bevissthet om og holdninger til tema blant elevene. Ord som «forbilde» og «rollemodell» var gjentakende. På spørsmålet om hvordan lærerne mener skolen kan legge til rette for mer bærekraftige handlinger blant elevene, var svaret gjentakende; skolen må vise gjennom praksis. Det var derimot vanskeligere å få tak i hvordan de mente dette kunne gjøres. Tina svarte:

Jeg tror vi bare kan være handlingsdannende. Og bidra så godt vi kan, og ta gode valg og vise at det er mulig å handle bærekraftig og ansvarliggjøre hverandre. Man kan ikke pålegge noen noe, men jeg sykler til jobb og snakker om det. Det blir jo litt idealistisk dette her (Tina)

I fire av intervjuene stilte jeg oppfølgingsspørsmålet «Opplever du at din skole legger til rette for mer bærekraftige handlinger blant elevene?». Her var svarene mer varierte; kun Stian var tydelig positiv til hvordan skolen fokuserer på bærekraftig drift gjennom eksempelvis å være sertifisert som Miljøfyrtårn og gjennom elevmedvirkning:

Ja, som sagt, eller vi driver med elevmedvirkning, vi har et klimafokus, vi snakker med elevene om forbruk og overforbruk som er en av de største utfordringene vi står overfor i den vestlige verden. Og prøve å problematisere dette på en måte som forhåpentligvis fører til at de kobler det til seg selv (Stian)

Samtidig uttrykte han senere i intervjuet at han opplevde det som utfordrende å være et godt forbilde selv med tanke på hvilke valg han tok i sin hverdag, som å kjøre bil til jobb hver dag. Da er det interessant at Tina, som arbeider ved samme skole, uttrykker at skolen bare delvis lever opp til den rollen hun mener skolen skal ha i bærekraftsammenheng. Hun opplever at flere kollegaer går foran som dårlige forbilder når de diskuterer bærekraft seg i mellom, og forteller også at bærekraftig drift aldri diskuteres blant kollegaene.

Tina forteller at hun tror skolen kan bidra med holdningsskapning og holdningsendringer, og at effekten av det blir størst dersom hele virksomheten fremmer bærekraft. Hun poengterer samtidig at skolen ikke fungerer i et vakuum, og at det eksempelvis blir vanskelig å skape holdningsendringer uten å ha foreldrene med på samme lag. Selv om Stian er mest positiv til hvordan han tror undervisningen påvirker elevene, sa også han i løpet av intervjuet at det er kan være utfordrende å selv være et forbilde når det kommer til bærekraft.

De fleste ungdomsskoleelever bor hjemme med sine foresatte, og det rapporteres i tillegg om at mange av disse ungdommene har et nært forhold til familien sin (Sæther, 2015). Flere av informantene peker på at familiene til elevene må være med på en mer bærekraftig tankegang for at det de diskuterer i klasserommet skal føre til faktiske endringer. I artikkelen «Ungdommers meningsskaping i møte med bærekraftig utvikling i samfunnsfag» skriver Elin Sæther (2015) at elevene i prosjektet opplevde noe av det samme som informantene beskrev. I prosjektet skulle elevene forsøke å endre en hverdagsvane i mer bærekraftig retning, og i teksten de skrev i etterkant skulle de reflektere over endringsprosessen og hvilke dilemmaer

de opplevde i forbindelse med endringer av denne vanen. Flere av elevene valgte eksempelvis å redusere inntaket av kjøtt. Elevene reflekterte over ringvirkningene valget deres hadde fått for familien, og uttrykte at manglende støtte fra familien ødela for deres motivasjon for prosjektet. Dette uttrykker at elevenes barnerolle, med fravær av autonomi, vanskelig kan endre familiens etablerte vaner (Sæther, 2015). Å ta egne valg og bryte med det etablerte ble beskrevet som noe som hadde høye omkostninger for elevene gjennom eksempelvis tap av fellesskap og høyere egeninnsats. En opplevd mangel på handlingsmuligheter heller enn dårlige holdninger og verdier er det som i størst grad hindrer oss i å handle for en mer bærekraftig utvikling (Straume, 2017).

Det finnes lite forskning på ungdoms forhold til bærekraftig utvikling i Norge, men Eli Selboe og Elin Sæther (2018) har intervjuet norske ungdommer om tema. Gjennom intervjuene kom det frem at norske ungdommer har god kunnskap om klima og miljø, og at de bekymrer seg i større grad for klimaendringene enn de eldre. De mener også i større grad enn de eldre generasjonene at Norge har et globalt ansvar for å kutte ned på klimagassutslippene (Selboe & Sæther, 2018 i Sinnes, 2015, s. 19). Samtidig viste intervjuene at elevene i liten grad hadde kunnskap om hvordan de kan påvirke verden i en mer bærekraftig retning. Ungdommene kunne i liten grad beskrive hvordan de kunne påvirke politikken, som de anerkjente som et sentralt middel for en mer bærekraftig fremtid. Ungdommene etterlyste informasjon fra skolen om eksempelvis hvilke organisasjoner som støtter deres interesser om bærekraftig utvikling. For å unngå den handlingslammelsen som Solveig beskriver, er det derfor viktig å hjelpe elevene til å finne måter de kan bidra på utover å endre egne forbruksmønstre.

4.10 Hvordan tror lærerne at fagfornyelsen vil påvirke deres undervisning om bærekraftig utvikling?

For å få innsikt i hvordan informantene så for seg at fagfornyelsen ville påvirke deres undervisning om tema, spurte jeg først alle informantene om hva de tenkte om at bærekraftig utvikling hadde fått større plass i fagfornyelsen. Informantene var utelukkende positive til dette, og flere uttrykte at det var åpenbart at tema måtte få større plass enn tidligere, blant annet fordi tema får så mye oppmerksomhet i den offentlige debatten. Informantene er også positive til at bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema. Det er gjennomgående i svarene deres at de mener det kan føre til mer tid til tema, og at dette kan legge til rette for dybdelæring hos elevene. I tillegg ser de for seg at det vil føre til mer helhetlig undervisning

om tema og at det er en styrke at man kan bruke kompetansen til flere lærere når man skal planlegge undervisningen. Bærekraftig utvikling ble løftet som et tema det er «lett» å jobbe tverrfaglig med fordi lærerne opplever tema som stort og sammensatt. Stian uttrykker seg slik på spørsmålet om hva han tenker om at bærekraftig utvikling har blitt et tverrfaglig tema:

(...) Jeg mener det favner om så mye at, det er, alle temaer kunne jo vært bærekraft. Det blir som en paraply. Det gjør det lettere å jobbe med det egentlig. Man får jo flere perspektiver og flere innganger til tema og kanskje skape mer relevans for elevene (Stian)

Fire av informantene uttrykker at en fordel med å arbeide tverrfaglig med et tema er at man kan få flere fag inn i samme vurderingssituasjon. Dette kan videre føre til færre vurderingssituasjoner for elevene, og de mener en flerfaglig vurdering kan hjelpe elevene til å bedre se sammenhengen mellom fagene. Særlig Solveig var utelukkende positiv til hvordan man kan bruke vurderingssituasjoner til å tydeliggjøre sammenhenger mellom fagene for elevene. Også Bjørn mener en fordel ved det tverrfaglige arbeidet med tema er at vurderingene blir færre og mer gjennomarbeidet:

(...) Også kan man få til færre og bedre og bredere vurderinger. At man kan jobbe mer med egenrevisning og kameratvurdering av den samme oppgaven i flere fag. Så man kan stå lenger i en og samme vurderingssituasjon. Utfordringen blir å få til flere fag naturlig i samme vurderingssituasjon, å utforme gode oppgaver som blir gyldige i flere fag (Bjørn)

Petter mener også at færre vurderinger vil føre til mer dybdelæring blant elevene:

(...) Og det som er med disse tverrfaglige temaene er at du kan finne koblinger til alt innenfor alle fagene hvis du vil. Man kan ikke sitte i sine siloer lenger da. (...) Og fordelene med færre vurderinger vil kanskje føre til at elevene utvikler mer av det de gjør nå enn å gjøre mange ting halvveis, at de gjør noe skikkelig (...) Så det blir mer dybdelæring da (Petter)

Han sier videre at livet ikke er en «bunch» med fag, men at skolen handler om å tilegne seg kompetanse. Han sier også at det er naturfag og samfunnsfag som tidligere har håndtert tema ved sin skole, og at undervisningen om tema har vært veldig læreravhengig. Petter mener det er en styrke at tema nå skal være tverrfaglig slik at alle fag i prinsippet kan bruke tema for å styrke elevenes kompetanse innenfor tema bærekraftig utvikling.

Astrid Sinnes skriver at en av forutsetningene for en utdanning for bærekraftig utvikling, er at tema jobbes med tverrfaglig nettopp fordi problemstillingene knyttet til klima og bærekraftig utvikling er tverrfaglige. Derfor må både økonomiske, samfunnsmessige og naturvitenskapelige perspektiver utforskes. Disse perspektivene er ofte så sammenvevde at det er vanskelig å skille de fra hverandre (Sinnes, 2015). I likhet med det mine informanter

uttrykker informantene i Sinnes' og Bjønnes' prosjekt, som undersøker hvilke faktorer som er hemmende og fremmende for UBU i videregående skole, at de er positive til en utvikling som fører i retning av mer tverrfaglig arbeid. Samtidig uttrykker deres informanter at slike tverrfaglige prosjekter har vært krevende å få til i dagens faglige silotenkning som preger skolekulturen (Bjønnes & Sinnes, 2019).

Til tross for at informantene er utelukkende positive til å arbeide tverrfaglig med bærekraftig utvikling, ser alle informantene utfordringer knytta til å gjennomføre dette i praksis. Allerede i det andre intervjuet med Tina dukket det opp et interessant poeng jeg ønsket å ta med meg videre i oppgaven. Da jeg stilte Tina spørsmål om hvilke muligheter og utfordringer hun ser ved å arbeide tverrfaglig med tema bærekraftig utvikling, påpekte Tina noe jeg mener er gjennomgående i flere av svarene; at det råder uenighet blant lærerne om hva det vil si å arbeide tverrfaglig med et tema. Jeg valgte derfor å legge til spørsmålet «Hvordan forstår du tverrfaglighet?» til intervjuguiden til de tre neste intervjuene.

Tina fortalte at det var da trinnet, som hadde tatt i bruk fagfornyelsen allerede høsten 2019, skulle planlegge vurderingssituasjonene til de tverrfaglige emnene, at diskusjonen om tverrfaglighet dukket opp. Tina sa det var mange ideer om hva det vil si å arbeide tverrfaglig med et tema. Noen mente tverrfaglighet betyr å leke parallell-lek, som hun kalte det, mens andre mente det var helt avgjørende med en tverrfagligfaglig vurderingssituasjon når man arbeidet tverrfaglig:

(...)Og da gikk diskusjonen i at er det parallell-lek vi driver med? (...) Altså hva betyr tverrfaglighet? Hvor tett må man jobbe? Også virker som at en definisjon hos enkelte av oss er at vi må ha en felles vurderingssituasjon på slutten (...) (Tina)

Senere i intervjuet kommer hun tilbake til samme utfordring, og utdyper:

Jeg må ha mer peiling på hva de gjør i da andre fagene så vi kan dra nytte av hverandre. Jeg tror det ligger en stor utfordring i de mange ulike forståelsene av hva tverrfaglig arbeid er (...)
Vi blir jo ikke enige! (Tina)

Tina er tydelig på at uenighet knytta til hvordan det tverrfaglige arbeidet skal gjennomføres i praksis er hemmende i utviklingen av undervisningsopplegg. Dette gjør det tydelig at det ville vært nyttig med begrepsavklaring i skolen når de tverrfaglige temaene introduseres, for det kan virke som om føringene for hvordan disse tverrfaglige temaene skal behandles i skolen er for vage i fagfornyelsen.

Petter, som samarbeider med Tina, forklarte seg om hva han legger i å arbeide tverrfaglig med et tema på denne måten:

Å jobbe tverrfaglig betyr at man jobber med et tema i flere fag på fagets premisser. Det betyr ikke, som mange lærere er redde for, at nå forsvinner faget mitt eller nå forsvinner timene mine til noe som ikke har noe med faget mitt å gjøre. Man er nødt til å se at dette tema har noe med faget å gjøre (Petter)

Slik jeg forstår Petter, er han ikke like opptatt av at det er nødvendig med innsikt i hva de andre faglærerne innenfor det tverrfaglige tema underviser om – men at det han beskriver ligner mer det Tina refererer til som “parallell-lek”. Diskusjonen om hva tverrfaglighet betyr i praksis oppfattes som viktig for å skape en felles forståelse av fagfornyelsen blant lærerne som skal omsette den til praksis. Det er i denne sammenhengen nyttig å se nærmere på hva det står i fagfornyelens «prinsipper for læring, utvikling og dannings» om målet med de tverrfaglige temaene:

De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt. Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser.

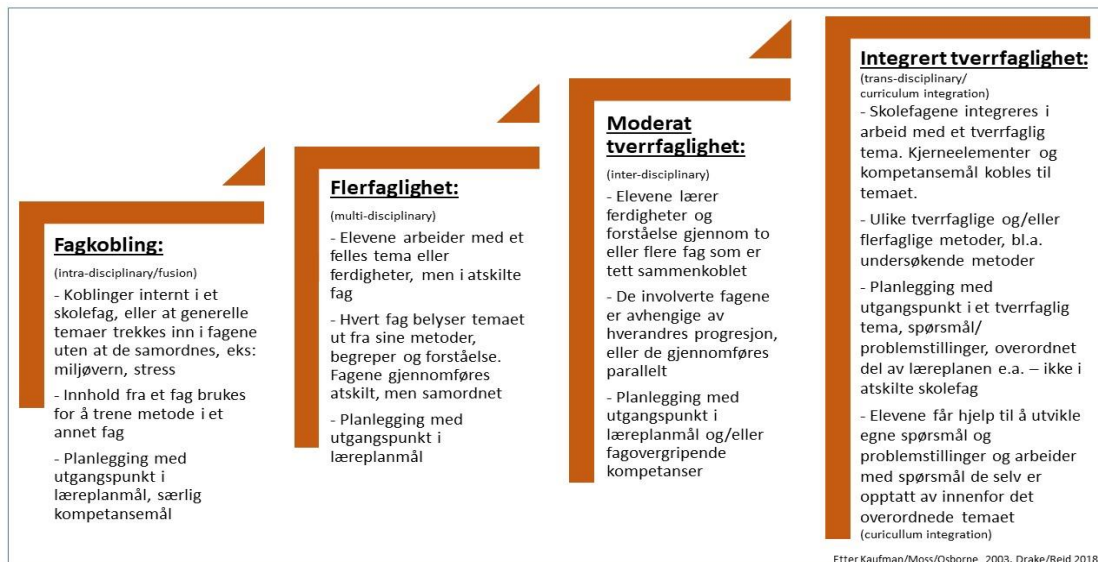
Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant.» (Kunnskapsdepartementet, 2020d)

Videre står det at man finner innholdet til de tverrfaglige emnene under «overordnet del» i læreplanen, og at de faglærerne må se til «om faget» for å se hvilket innhold som passer til temaene fra det enkelte fag. I mitt forsøk på å få oversikt over hva det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling i fagfornyelsen skal romme, og hvordan dette kan løses i praksis, oppleves denne teksten for meg som uoversiktlig og upresis heller enn åpen og inspirerende. Tina, som nevnt allerede har tatt fagfornyelsen i bruk, uttrykker noe av det samme når hun forteller om hvordan hun og de andre samfunnsfaglærerne har arbeidet med å bli kjent med fagfornyelsen:

Men jeg må liksom hele tiden veve mellom de ulike nivåene (i læreplanen) for å sikre meg at jeg gjør det jeg skal. Og det synes jeg er en råtten felle fra Udir (...) (Tina)

Seniorrådgiver ved FIKS (Forskning, innovasjon og kompetanseutvikling i skolen, UiO) Bjørn Bolstad har skrevet en kunnskapsbasesak om tverrfaglighet og forskjellen mellom tverrfaglighet og flerfaglighet, noe jeg opplevde som klargjørende i min søken etter

presiseringer om hva det vil si å arbeide tverrfaglig i skolen. Han skriver at tverrfaglig tilnærming handler om å opprette koblinger mellom ulike skolefag og mellom skolefagene og livet utenfor skolen. Han skriver videre at det er etablert få nyanser om tverrfaglig undervisning i det norske utdanningsfeltet. Bolstad refererer til fire nivåer av tverrfaglighet for å gjøre et skille mellom flerfaglighet og tverrfaglighet:



(Kaufman, Moss & Osborne, 2003; Drake & Reid, 2018 i Bolstad, u.å.)

Som vi ser av tabellen, kjennetegnes flerfaglighet av at elevene arbeider med det samme tema i flere fag – men på det enkeltes fags premisser. Det er etter min mening svært likt slik Petter definerer tverrfaglighet. Tina derimot, beskriver tverrfaglighet likere «moderat tverrfaglighet» i denne tabellen.

På bakgrunn av utfordringene Tina skisserer, kan man stille spørsmåltegn ved om fagfornyelsen vil føre til mer tverrfaglig arbeid, særlig dersom intensjonen er å arbeide med det som kalles «integrert tverrfaglighet» i tabellen overfor. Tina påpeker at det mangler tydeligere føringer for hvordan fagfornyelsens intensjoner om tverrfaglig arbeid skal gjennomføres i praksis. Kanskje er en mer fleksibel fag- og timefordeling en forutsetning for å kunne arbeide tverrfaglig i dagens skole? Måten skoledagen er organisert på, med faglig silotenkning og fast fag- og timefordeling, legger ikke uten videre til rette for tverrfaglig samarbeid (Sinnes, 2015, s. 38).

Alle lærerne uttrykker at planlegging av undervisning og vurderingssituasjonene i de tverrfaglige temaene krever svært mye tid fordi det er mange lærere med ulik fagkombinasjon

involvert. På spørsmålet «Hva kan være utfordrende ved å arbeide tverrfaglig med et tema som bærekraftig utvikling?» svarer Solveig at hun både tror det blir utfordrende å få tid til å samarbeide med kollegaer og at det kan bli vanskelig å få ulike faglærere til å enes om et undervisningsopplegg:

Det er jo det å få tid til å samarbeide med de andre lærerne om å lage et godt nok undervisningsopplegg. Og den tida må jo settes av lokalt, og her prøves det på det (...) Men jeg tror intensjonen er der, men det handler jo også om vår arbeidstid. Vi har mye undervisning og relativt sett lite tid til samarbeid. Det er for lite tid til samarbeid. Det kan fort bli mange kokker og mye søl. Og at jeg som historiker vil ha en helt annen innfallsvinkel til dette tema enn naturfagslæreren, og det kan jo bli krevende. Hvem skal vinne frem og hva skal vi fokusere på? (Solveig)

Også de to informantene som allerede er i gang med å bruke fagfornyelsen, uttrykker at de i enda større grad enn tidligere ser behovet for å mer tid til planlegging i det som refereres til som «fellestid» - altså tiden utenom undervisning som ledelsen rår over. De mener ledelsen ved skolen må legge til rette for at lærerne får mer tid til å planlegge undervisningen sammen på tvers av fagene.

Birgitte Bjønness og Astrid T. Sinnes (2019) har gjennomført et prosjekt hvor de undersøkte hvilke faktorer som virker hemmende og fremmende for UBU. I prosjektet ble særlig fokuset på testing og vurdering slik skolen er i dag uthevet som en hemmende faktor for arbeidet med UBU fordi lærerne føler seg presset på tid til å arbeide seg gjennom kompetansemålene (Bjønnes & Sinnes, 2019). Lærerne i prosjektet poengterte dessuten at slike prosjekter er svært tidkrevende. De skriver også at for at et slikt prosjekt skal oppleves som vellykka, er det helt avgjørende med noen igangsettere, eller ildsjeler, blant lærerne som er villige til å legge ned mye arbeid. I tillegg fremhever lærerne i prosjektet at skolelederne må tilrettelegge for tid til slik planlegging for at tverrfaglig arbeid er gjennomførbart (Bjønnes & Sinnes, 2019). Dette støtter det mine informanter uttrykte når de ønsket mer timeplanlagt tid til samarbeid med andre kollegaer, samtidig som de uttrykte at tid generelt sett er en mangelvare i deres hverdag.

Selv om informantene i utgangspunktet ser positivt på å arbeide tverrfaglig med et tema som bærekraftig utvikling, virker det som de ikke uten videre ser løsningen på utfordringen knytta til det tverrfaglige samarbeidet som kreves. Flere av informantene ser også utfordringer knytta til vurderingsarbeidet som skal knyttes til de tverrfaglige temaene. Bjørn svarer på spørsmålet om hva som kan bli utfordrende ved tverrfaglig samarbeid:

Samarbeidsbiten av det, altså hvordan få alle med og få alle til å få brukt sin kompetanse. Men samtidig at ikke noen kjører sitt eget løp. Så det å lage noe som er relevant for flere fag, og unngå at noen fag blir overkjørt når vi tenker vurderingsbiten av det (Bjørn)

Tina fortalte, i tillegg til utfordringer knytta til ulike tolkninger av hva tverrfaglighet er, om utfordringer knytta til vurderingsarbeidet:

(...) Også virker det at en definisjon av enkelte av oss er at vi må ha en felles vurderingssituasjon på slutten (...) men det synes jeg blir litt firkanta (...) Også kommer vi til selve vurderinga! For hvem av oss skal se på hva i denne teksten? (...) Skal de få fire forskjellige tilbakemeldinger fra alle faglærerne? (Tina)

Dette synes jeg var et interessant poeng, for dette skisserer noen av de rent praktiske vurderingene og utfordringene lærerne står fritt til å ta med tanke på hvor åpen fagfornyelsen fremstår. Denne friheten virker å være både hemmende og frigjørende for informantene fordi flere gir uttrykk for at fagfornyelsen krever mer av lærerne når det kommer til de didaktiske og pedagogiske vurderingene.

Avslutningsvis i intervjuene stilte jeg spørsmålet «Hvordan tror du fagfornyelsen vil påvirke din undervisning om bærekraftig utvikling?» Alle informantene svarte at de trodde det ville bli satt av mer tid til temaet. Flere av informantene hadde forhåpninger om at mer tid til tema ville føre til mer dybdelæring blant elevene. Bjørn svarte likevel nokså moderat:

Pfft. Ja, altså, det at det er et av de tverrfaglige temaene gjør det kanskje enda tydeligere at man skal undervise om det. At man kanskje løfter det opp på et større plan (...) Det vanskelige er at samfunnsfaget har så sjukt mye, det dyttes stadig inn flere ting (...) Så kanskje bærekraftig utvikling får mer plass, men det blir spennende å se hva man da nedprioriterer. (Bjørn)

Tina var mer positiv til hvordan fagfornyelsens fokus på bærekraftig utvikling vil føre til mer tid til tema og derfor hadde et håp om mer dybdelæring innenfor tema:

(...) Jeg håper jo utbyttet hos elevene blir større hvis vi lærerne klarer å behandle dette tema klokere i flere fag og synliggjøre for elevene hvordan ting henger sammen for å få løst problemene. Da kommer vi til dybdelæring igjen, sitter elevene igjen med mer, kanskje? (Tina)

Tidligere i intervjuet sa hun dessuten:

Men det kan kanskje bli annerledes nå, for nå er jo det (bærekraftig utvikling) et av de tverrfaglige temaene. Så det kan hende det blir prioritert høyere fremover fordi det kanskje er lettere å berøre i flere fag (...) Det kan bli som en spiral (Tina)

Jeg fikk likevel ikke inntrykk av at informantene trodde fagfornyelsen ville få stor innvirkning på deres undervisning om bærekraftig utvikling utover at flere så for seg at tema ville få «mer tid». Dette begrunner jeg også med at informantene uttrykker gjennom intervjuene at målene i fagfornyelsen er omfattende, og Tina uttrykte eksempelvis at hun ikke hadde merket stort til «slanking» av kompetansemålene i samfunnsfag etter hun hadde tatt den nye læreplanen i bruk. Jeg hadde sett for meg at lærerne i større grad skulle se positivt på å arbeide tverrfaglig med dette tema, men utfordringene de peker på når disse temaene skal planlegges er det vanskelig å se bort ifra. Når lærerne uttrykker at de fra før har lite tid til å planlegge egen undervisning og for lite tid til samarbeid – og i tillegg oppgir at de ikke diskuterer kompetansemål med kollegaer – vil det bli interessant å se hvordan denne tidsklemma i skolen løses når de tverrfaglige temaene skal settes ut i live.

Den gjennomgående utfordringen jeg opplever at informantene oppgir i intervjuene, både når det kommer til planlegging av undervisning og samarbeid med andre kollegaer, er mangel på tid. I tillegg viser Ludvigsen-rapporten at kompetansemålene i LK06 var for omfattende, og informantene i mitt prosjekt fortalte at de opplever tidsnød når de skal «rekke gjennom» alt. Dette kan også være et uttrykk for at det er det som skal vurderes, altså kompetansemålene, som blir sentralt i undervisningen også under fagfornyelsen. Svarene til informantene viser at det er bred enighet om at samfunnsfag er et stort fag, og at også de nye kompetansemålene oppleves som omfattende. Når en av informantene uttrykker at han ikke vet hva som står i generell del, vil som nevnt spriket mellom intensjonen til fagfornyelsen og praksis kunne bli stort. Spørsmålet må kanskje rettes mot skolelederne; hvordan skal de legge til rette for at lærerne får en god forståelse av fagfornyelsen før den skal omsettes til praksis?

5 Oppsummering og konklusjon

Jeg vil i det følgende oppsummere oppgaven i det jeg anser som fem hovedfunn, som jeg mener gir grunnlag for å stille noen spørsmål til veien videre. Jeg vil først gjengi hovedtyngden i funnene basert på det informantene sa, før jeg oppsummerer hva teorien sier om hvordan man kan skape en undervisning for bærekraftig utvikling.

Det første hovedfunnet er at lærerne i svært ulik grad forholder seg til de ulike delene av læreplanen i sin hverdag, og har varierende innsikt i innholdet i både LK06 og fagfornyelsen. Det er kompetansemålene informantene bruker mest, selv om de to informantene som har tatt fagfornyelsen i bruk, uttrykker at de i større grad enn de andre bruker hele læreplanverket når

de planlegger undervisningen og vurderingssituasjoner. Det er et poeng at kompetansemålene i fagfornyelsen ikke var klare da de tok fagfornyelsen i bruk i august 2019, og dette kan være en del av forklaringen bak hvorfor disse to oppga å støtte seg til flere deler av læreplanverket sammenlignet med de tre andre informantene.

Det andre hovedfunnet omhandler utfordringene lærerne påpeker når de forteller om sin undervisning om bærekraftig utvikling. De synes det er utfordrende å skape framtidstro blant elevene, og de har liten tro på at deres undervisning om bærekraftig utvikling fører til flere bærekraftige handlinger hos elevene. De forteller at avstanden mellom det de diskuterer i klasserommet, og livene elevene lever ellers, er for stor til at de har tro på at undervisningen fører til mer bærekraftige handlinger. Selv om lærerne uttrykker at de er opptatte av å engasjere elevene og ønsker å utfordre dem når det kommer til kritisk tenkning, uttrykker de samtidig at det er utfordrende å gjøre undervisningen om bærekraftig utvikling relevant.

Det tredje hovedfunnet handler om lærernes ulike forståelser av kompetansemålet om bærekraftig utvikling i fagfornyelsen. Fordi kompetansemålene, sammen med overordnet del, kjerneelementene og det som står «om faget», skal være styrende for valg av innhold til undervisningen og vurderingssituasjonene, tør jeg påstå det er viktig å diskutere kompetansemålene for å sikre en felles forståelse for disse når man driver lokalt læreplanarbeid. Min forståelse er at dette henger sammen med det første hovedfunnet. De to informantene som fikk direkte spørsmål om de hadde samarbeidet med kollegaene om en felles forståelse av kompetansemålene i samfunnsfag med kollegaene sine, oppga at de ikke aldri hadde vært med på slikt arbeid.

Det fjerde hovedfunnet er at lærerne er positive til fagfornyelsens tverrfaglige fokus på tema bærekraftig utvikling, men at de samtidig har ulik forståelse for hva det innebærer å arbeide tverrfaglig. Lærerne beskriver ulike definisjoner av hva det innebærer å arbeide tverrfaglig med et tema, hvor noen mener at det betyr å arbeide med samme tema i flere fag samtidig, mens andre mener det er avgjørende med en mer total innsikt i hele prosjektet i alle fagene for at det tverrfaglige arbeidet skal bli vellykket. Det synes derfor å råde uenighet blant lærerne, også internt på skolene, om hva det vil si å arbeide tverrfaglig med et tema. I tillegg påpeker lærerne at det kan bli utfordrende å enes om et tverrfaglig prosjekt fordi de ser for seg at de ulike faglærerne vil kjempe for sine fags perspektiv.

Det siste hovedfunnet handler om lærernes fortellinger om manglende tid til å utføre jobben sin. Lærerne uttrykker at mangel på tid går på bekostning av planlegging av egen undervisning, oppfølging av den enkelte elev og samarbeid med andre kollegaer. Nå som fagfornyelsen har tre tverrfaglige temaer, som man kan påstå krever mer samarbeid mellom lærerne, kan det bli utfordrende å lage helhetlige, tverrfaglige undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling. Lærerne uttrykker et ønske om mer timeplanlagt tid til samarbeid med kollegaer fra ledelsen for å få til dette.

Disse funnene mener jeg samlet gir grunnlag for å påstå at intensjonen med fokuset på bærekraftig utvikling i fagfornyelsen kan bli utfordrende i praksis med tanke på måten skolen er organisert på i dag. Dagens fag- og timefordeling, manglende tid til samarbeid, manglende helhetlig arbeid med de ulike aspektene UBU og ulike forståelser av hva som er sentralt å undervise i om bærekraftig utvikling er alle elementer som kan gjøre det utfordrende å arbeide tverrfaglig med tema bærekraftig utvikling. Gjennom arbeidet med denne oppgaven har det blitt tydelig for meg hvor viktig det er med et felles begrepsapparat når man skal diskutere didaktikk for å sikre at vi snakker om det samme. Eksempelet med lærernes ulike forståelser av hva det innebærer i praksis å arbeide tverrfaglig med et tema, underbygger dette. Hvordan skal så lærerne få til en undervisning som fremmer en utdanning for bærekraftig utvikling på bakgrunn av utfordringene informantene skisserer?

Til tross for de gode intensjonene knytta til arbeid med tema bærekraftig utvikling i skolen, viser flere undersøkelser, hvorav flest masteroppgaver, at arbeidet har vært lite helhetlig (Bjønnes & Sinnes, 2019). Fokus på tema har vært svært variert og opp til den enkelte lærer å løfte frem som viktig. Evalueringen av FNs tiår for UBU viser også at det i norsk skole fortsatt er naturfaglærerne som opplever tema som mest «naturlig» i sitt fag. Evalueringen viser altså at implementeringen av den brede satsingen på tema har vært utfordrende å gjennomføre i praksis (Bjønnes & Sinnes, 2019). Tendensen om at naturfag er faget som har fokusert på bærekraftig utvikling vil utfordres med fagfornyelsens tverrfaglige fokus på tema. Tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling er dessuten et av de viktigste premissene Astrid Sinnes fremhever for en utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015).

Kunnskap om bærekraftig utvikling i seg selv viser seg som nevnt å ikke være nok for å endre holdningene og handlingsmønsteret vårt (Sinnes, 2015). En utdanning *for* bærekraftig utvikling utdanner elever til å både forstå verden som den er, i tillegg til at de må bidra til å

endre verden i en mer bærekraftig retning. Dette handler blant annet om å få et bevisst forhold til eget forbruksmønster og å vite hvordan man kan påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning. I tillegg blir kritisk tenkning fremhevet som en kompetanse som blir stadig viktigere i dagens informasjonssamfunn (Ferrer et.al, 2019; Ott, 2019; Sinnes, 2015, Kunnskapsdepartementet, 2020b). Kompetansene Sinnes fremhever i UBU-sammenheng er i tillegg kreativitet, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidskompetanse, fremtidstenkning og framtidstro, å kunne leve et godt liv med et lavere ressursforbruk og handlingskompetanse (Sinnes, 2015, s. 40).

Målet med utdanning for bærekraftig utvikling er å utvikle disse kompetansene for å engasjere elevene i en mer bærekraftig utvikling og til å ta flere bærekraftige valg (Sinnes, 2015). I Stortingsmeldingen om fagfornyelsen står det at «Opplæringen skal bidra til at de får tro på og anerkjenner alles ansvar for aktiv og bevisst handling for en bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 22). Dette uttrykker at elevene ansvarliggjøres overfor bærekraftutfordringene. Utfordringen informantene peker på, er nettopp å utvikle handlingskompetanse hos elevene og gjennomføre undervisning som legger til rette for at elevene får utøve bærekraft i autentiske læringssituasjoner.

Sinnes' fire aspekter ved undervisning for bærekraftig utvikling kaller hun som nevnt undervisning *om, for, i og som* bærekraftig utvikling. Intervjuene viser at lærerne i størst grad underviser *om* og *for* bærekraftig utvikling ved å først og fremst fokusere på kunnskap *om* tema og fokusere på kompetanser som er knytta til UBU og kritisk tenkning; diskutere, reflektere, argumentere og vurdere kilder kritisk. Aspektene *i* og *som* bærekraftig utvikling, som i korte trekk handler om å ta skolen og andre læringsarenaer i bruk i undervisning, viste seg å være lite representert i lærernes beskrivelser av undervisningen om tema. Sinnes (2015) påpeker at disse aspektene er viktige for å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær og relevant for elevene, noe lærerne uttrykte var en stor utfordring når de underviste om tema.

For å kunne forstå verden er det viktig at elevene får oppleve at de er en del av den i ulike læringssituasjoner (Sinnes, 2015). Det er derfor viktig at en utdanning som fremmer bærekraftig utvikling legger til rette for læringssituasjoner også utenfor klasserommet i autentiske situasjoner. Sinnes skriver at dette også kan gjøres ved at elevene får møte internasjonale kontekster gjennom media. I tillegg kan skolens daglige drift gjøres til en aktiv del av undervisningen for å knytte bånd mellom det elevene lærer på skolen og utfordringene

vi ser globalt. Hun eksemplifiserer gjennom å se nærmere på mattilbudet, søppelhåndteringen og bygningskonstruksjoner ved skolen, kan dette være brobyggere mellom teori og praksis. Dersom elevene ikke opplever læringssituasjonen som autentisk, vil det bli vanskelig å kunne overføre kunnskapen til egne liv og handlinger. Utover at to av informantene fortalte at de brukte nyhetsbildet i undervisningen, ble det i liten grad eksemplifisert gjennom intervjuene hvordan lærerne forsøkte å skape autentiske læringssituasjoner – dette til tross for at alle informantene gjennom intervjuene sa det var viktig å gjøre undervisningen relevant for elevene.

Naturfagsenteret skriver, i likhet med Astrid Sinnes, at undervisning for en bærekraftig utvikling handler om å gi elever kunnskap om, men også forståelse for og engasjement i bærekraftig utvikling. Elevenes bevissthet utvikles gjennom deres kunnskap, ferdigheter og holdninger. Det er slik deres handlingskompetanse for en bærekraftig utvikling øves. De understreker at en slik kompetanse ikke kan overføres fra lærer til elev, men at det er noe som kan utvikles gjennom variert, utforskende og flerfaglig undervisning. Videre skriver også de at det er viktig med bruk av ekstern kompetanse og bruk av andre læringsarenaer, som nærmiljøet, for å skape motivasjon og relevans for elevene. For å handle for en bærekraftig utvikling er det viktig å ha vilje til å handle, men også fremtidstro er helt sentralt. Derfor trenger elevene også kunnskap om hvilke muligheter de selv har for å påvirke. Utover fokuset på hva elevene kan bidra med tanke på eget forbruksmønster og hvilke politiske valg de kan ta, beskrev informantene i liten grad hvordan de arbeider for at elevene skal lære om sine påvirkningsmuligheter. Etter min mening ser det, etter disse intervjuene, ut til å finnes et stort og nokså ubrukt potensial i å se utover klasserommets fire vegger i undervisningen *i og som* bærekraftig utvikling.

Det har blitt lagt ned mye arbeid i å skape bedre sammenheng mellom de ulike delene i læreplanen i fagfornyelsen sammenlignet med LK06, og prosessen har vært åpen slik at både skoleledere og lærere har fått komme med sine innspill til fagfornyelsen. Det kan likevel virke som det er nytt for informantene å se hele læreplanen i sammenheng. Informantene beskrev kompetansemålene i fagfornyelsen som omfattende – noen opplevde de dessuten som enda mer omfattende enn i LK06. Samtidig viser studier (Granlund et.al, 2011) at lærere anser lokalt læreplanarbeid som mindre viktig for deres yrkesutøvelse. I tillegg viser studier, og intervjuene i denne oppgaven, at lærerne har varierende grad av forståelse for læreplanen, og at de fleste støtter seg til kompetansemålene når de bruker den. Når informantene samtidig

opplever at de har allerede for liten tid til å «komme gjennom» alt de skal – hvordan skal intensjonene om et økt fokus på bærekraftig utvikling i fagfornyelsen ivaretas når den nye læreplanen skal implementeres og tas i bruk av lærerne?

Gode intensjoner er ikke nok for å skape en bærekraftig skole. Min forståelse er at det råder en fare for at spriket mellom intensjonen med fagfornyelsens fokus på bærekraftig utvikling og det som gjøres i praksis ved de ulike skolene kan bli stor når informantene i så ulik grad aktivt støtter seg til læreplanverket. Etter min mening kan det se ut til at det gjenstår mye arbeid når det kommer til implementering av den nye læreplanen, lokalt læreplanarbeid og samarbeid mellom lærerne for å få til gode og helhetlige undervisningsopplegg *om, for, i og for* bærekraftig utvikling. Dette krever mye tidsbruk, og informantene uttrykker at trenger hjelp av ledelsen til å finne flere felles møtepunkter i en fra før hektisk hverdag. Dette er viktig for at elevene skal møte en skole som viser at det går an å ta bærekraftige valg i hverdagen. Det påpekes også at dagens fag- og timefordeling ikke legger til rette for tverrfaglig arbeid med tema, noe som fremheves som avgjørende for å kunne arbeide helhetlig med UBU (Sinnes, 2015, Kunnskapsdepartementet, 2020d). Derfor vil det blir spennende å se hvordan skolene løser utfordringene knyttet til tverrfaglig arbeid med bærekraftig utvikling.

Dessuten er det ikke til å komme unna at koronasituasjonen vi har stått overfor siden mars 2020, med mange uker med hjemmeundervisning og lite fysisk samvær med lærerkolleger, kan ha bremset arbeidet med fagfornyelsen før den skal tas i bruk i hele landet skoleåret 2020/2021. Det kan bli interessant å se om dette vil få noen virkninger for implementeringen og forståelsen for den nye læreplanen blant lærerne.

Hovedfunnene i denne oppgaven mener jeg gir grunnlag for å stille spørsmål ved om det gjøres nok i implementeringen av fagfornyelsen når det kommer til å sikre en felles forståelse av dette dokumentet blant lærerne. Sentrale spørsmål jeg mener er verdt å stille for veien videre, er; hvordan foregår arbeidet med implementeringen av ny læreplan? Hvordan forstår lærerne sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanen? Hvordan sikre at lærerne forstår kompetansemålene i fagene sine? Hva vil det si å arbeide tverrfaglig med et tema, og hva har det å si for vurderingssituasjonene?

Avslutningsvis vil jeg igjen uttrykke hvor innsiktsfullt arbeidet med denne oppgaven har vært med tanke på mitt eget syn på lokalt læreplanarbeid, særlig med tanke på min egen bruk –

eller manglende bruk – av læreplanen. Jeg håper når jeg nå skal tilbake til jobben som fortrinnsvis norsk- og samfunnsfagslærer at jeg vil ta med meg de avsluttende spørsmålene, i tillegg til Sinnes' fire aspekter for undervisning for bærekraftig utvikling, inn i planleggingen av det nye når jeg skal arbeide med bærekraftig utvikling etter fagfornyelsen.

6 Kildeliste

Aaslid, B.A, Harsvik, T. & Convery, I. (2019) *Utdanning for bærekraftig utvikling – mellom intensjoner og praksis*. Hentet 11.november 2019 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2019/utdanning-for-barekraftig-utvikling--mellom-intensjoner-og-praksis/>

Alfsvåg, T. & Idsøe, E.M.C. (2018) *Baklengs planlegging – med et særlig blikk på elever med stort læringspotensiale*. Hentet 02. juli 2020 fra <https://sprakloyper.uis.no/getfile.php/13440571/SL/Barnetrinn/PDF-filer/baklengs%20planlegging%20-%2008.06.18%20-%20ungdomstrinn.pdf>

Arler, F., Mosgaard, M. A. & Riisgaard, H. (2015). *Bæredyktighed*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Bjønness, B. & Sinnes, A. (2019) *Hva hemmer og hva fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?* Hentet 06.januar 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-hemmer-og-fremmer-arbeidet-med-utdanning-for-barekraftig-utvikling-i-videregaende-skole/>

Bjørge, S. (2019, 23.mars). Fredag streiket skoleelever i hele Norge for klimaet. *Aftenposten*. Hentet 27.november 2019 fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/MRRaaK/fredag-streiket-skoleelever-i-hele-norge-for-klimaet>

Christensen, K.G, Kristensen, T. & Sætre, P.J. (2002). *Elevs handlingskompetanse i miljøspørsmål*. Hentet 26.juni 2020 fra https://www.idunn.no/npt/2002/02/elevs_handlingskompetanse_i_miljosporstal

De forente nasjoner (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. FNs generalforsamling. Resolusjon 70/1. Hentet 01.november 2019 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>

De forente nasjoner (2019, 15.januar). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 01.november 2019 fra www.fn.no/Tema/Fattigdom/Baerekraftig-utvikling

De forente nasjoner (2020, 18.juni). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 28.juni 2020 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

Engelsen, B.U. (2008) *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr.1*. Hentet 10.juni 2018 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/delrapport1_reformens_forutsetninger.pdf

Finansdepartementet (2008). *Norges strategi for bærekraftig utvikling*. Hentet 02.juli 2020 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/fin/rapporter/strategi_barekraftig_utvikling.pdf

Granlund, L., Mausehagen, S: & Munthe, E. (2011) *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. (HiO-rapport nr. 2/2011). Hentet 18. juni 2020 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/larerprofesjonalitet_hio_2011.pdf

Grunnloven (1992). Kongeriket Norges grunnlov. Hentet 28.juni 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6

Hagen, A. & Nyen, T. (2009). Kompetanseutvikling for lærere. *Utdanning*, 9, s. 149-165. Hentet 02.juli 2020 fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/8_komp_utv.pdf

Jegstad, K.M. Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019) *Kritisk tenkning*. Hentet 23.april 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kritisk-tenkning/>

Johannesen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Klein, J. (2018). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor. Norske styringsdokumenter og lærerstudenters representasjoner*. Hentet 02.april 2020 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64537/Masteroppgave-Judith-Klein-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kunnskapsdepartementet (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 02.juli 2020 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf

Kunnskapsdepartementet (2006b). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet 02.juli 2020 fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Kunnskapsdepartementet (2012). *Kunnskap for en felles framtid*. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015. Oslo: Hentet 01.november 2019 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf

Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet (St. Meld. 28, 2015–2016)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet 18.november 2019 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018) *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner for fag i LK20 og LK20S*. Hentet 02.juli 2020 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2020a) *Kompetanse i fagene*. Hentet 30.juni 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Kunnskapsdepartementet (2020b) *Kritisk tenkning og etisk bevissthet*. Hentet 30.juni 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Kunnskapsdepartementet (2020c) *Formålet med opplæringa*. Hentet 30.juni 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nno>

Kunnskapsdepartementet (2020d) *Tverrfaglige tema*. Hentet 12. januar 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 3.utgave. Gyldendal Akademisk

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

Medietilsynet (u.å.) *Falske nyheter – kritisk medieforståelse*. Hentet 30.juni 2020 fra https://medietilsynet.no/globalassets/dokumenter/falske-nyheter---kildekritikk/falske-nyheter-kildekritikk-revidert_september-2019.pdf

Medietilsynet (2020, 26.februar). *Barn om medier 2020 (delrapport 2)*. Hentet 01.juli 2020 fra <https://medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200226-barn-og-medier-2020-delrapport-2.pdf>

Naturfagsenteret (2015). *Undervisning i bærekraftig utvikling*. Naturfagsenteret, Tidsskrift Kimen 1/15. Hentet 6.november 2019 fra <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=2124018>

Naturesekken (2015). *Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling*. Hentet 12.mai 2020 fra <https://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>

Opplæringsloven (2009). Forskrift til Opplæringslova. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I Ferrer, M & Wetlesen, A. (red). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 153-163). Oslo: Universitetsforlaget

Regjeringen (2019, 18.mars) *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole*. Hentet 30.juni 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>

Ryen, E. (2019). Nyheter og kritisk tenkning i samfunnsfag. I Ferrer, M & Wetlesen, A. (red). *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 69-85). Oslo: Universitetsforlaget

Samset, B.H. (2018). De tre klimadebattene. Hentet 30.juni 2020 fra <https://forskning.no/klima-kronikk-forskning/formidling/de-tre-klimadebattene/1240278>

Sanner (2019). *Elevene skal lære mer om bærekraftig utvikling*. Hentet 11.desember 2019 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner/elevene-skal-laere-mer-om-baerekraftig-utvikling/174125>

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

Sinnes, A.T. (2020) *Action, takk!* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017) Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdeløring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Vol 11, Nr. 3*. Hentet 6. november 2019 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/baerekraftig-utvikling-tverrfaglighet-og-dybdelaring-fra-big-ideas-til-store-sporsmal/>

Straume, I.S. (2017) *En menneskeskapt virkelighet*. Oslo: Res Publica

Stray, J. & Sætra, E. (2019). *Læreplan og demokrati – om læreres fortolkning og bruk av læreplanen i samfunnsfag i et demokratiopplæringsperspektiv*. Hentet 13.mai 2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/lareplan-og-demokrati--om-lareres-fortolkning-og-bruk-av-lareplanen-i-samfunnsfag-i-et-demokratiopplaringsperspektiv/>

Sæther, E. (2017) *Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag*. Hentet 03.januar 2020 fra <https://www.idunn.no/apne-dorer-mot-verden/ungdommers-meningsskaping-i-motet-med-utdanning-for-baerekraftig-utvikling-i-samfunnsfag>

Tvedthaug, Mari (2017). *Lokalt læreplanarbeid – En studie av samfunnsfaglæreres bruk av læreplanen som grunnlag for oppløring i samfunnsfag* (Mastergradsavhandling, Universitet i Oslo). Hentet 03.april 2020 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/60321>

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

Naturvernforbundet (2020). *Vindkraft*. Hentet 24.06.2020 fra

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

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Slik ble læreplanene utviklet*. Hentet 02.juli 2020 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Høring – læreplaner i samfunnsfagene*. Hentet 30.juni 2020 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/357>

Utdanningsdirektoratet (2020a) *Kjerneelement* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2020b) *Formålet med opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?kode=saf01-04&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020c) *Kompetansemål og vurdering* (SAF01-04). Hentet 04. januar 2020 fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>

Utdanningsdirektoratet (2020d) *Tverrfaglege tema* (SAF01-04). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

UNESCO (2016, 5. september) *Education needs to change fundamentally to meet global development goals*. Hentet 28.juni 2020 fra: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/education_needs_to_change_fundamentally_to_meet_global_devel/

UNESCO (2005). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014)*. Paris: Hentet 11.november 2019 fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629>

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Hentet 28.juni 2020 fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080601018?page=11

WWF (2018). *Living Planet Report. 2018: Aiming higher*. Hentet 20.november 2019 fra <https://www.wwf.no/assets/attachments/LPR2018-Full-Report.pdf>

7 Vedlegg 1

Intervjuguide

Bakgrunn

- Hva slags utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
- Hva er fagkombinasjonen din?
- Har du arbeidet i andre sektorer enn i skolen?

Bruk av læreplanen

- Hvilke ytre faktorer påvirker undervisningen din (Lærerutdanning, lærebøker, rammebetingelser; tid, kostnader, samarbeid, læreplanen)?
- Vil du si du bruker læreplanen aktivt i din hverdag?
- Hvilken del av læreplanen bruker du mest i planleggingen av undervisning og vurderingssituasjoner?

Bærekraftig utvikling

- Begrepsavklaring: Hvordan forstår du begrepet «bærekraftig utvikling?»
- Begrepsavklaring: Hvordan forstår du begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling?»
- Begrepsavklaring: Det eneste kompetansemålet som nevner bærekraftig utvikling fagfornyelsen som nevner bærekraftig utvikling lyder slik:

«beskrive ulike dimensjonar ved berekraftig utvikling og korleis dei påverkar kvarandre, og presentere tiltak for meir berekraftige samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Hvordan forstår du de ulike dimensjonene?

- Hvilke tema fokuserer du på i undervisning om bærekraftig utvikling?
- Hva er det mest utfordrende knytta til å undervise om tema bærekraftig utvikling? (evt. bærekraftdidaktikk)
- Hvilken rolle mener du skolen skal i ha i møte med de nye utfordringene bærekraftig utvikling krever?
- Hvordan tror du skolen kan bidra til mer bærekraftige handlinger blant elevene? Gi eksempler.
- Tror du at du gjennom din undervisning legger til rette for at elevene kan ta mer bærekraftige valg? (Gi eksempler)

- Opplever du at det er utfordrende å holde seg oppdatert om tema bærekraftig utvikling?

Bærekraftig utvikling i fagfornyelsen

- Hvordan har skolen din arbeidet med innholdet i fagfornyelsen?
- Opplever du fagfornyelsen som relevant?
- Sammenlignet med den forrige læreplanen, hva vil du si er de største forskjellene mellom den forrige og den nye læreplanen? (Tverrfaglig tema, kjerneelementer, kompetansebegrepet, dybdelæring)
- Hvorfor tror du bærekraftig utvikling har fått større plass i den nye læreplanen?
- Hva synes du om at et av de tre tverrfaglige emnene er bærekraftig utvikling?
- Hva er fordelene med å arbeide tverrfaglig med bærekraftig utvikling? Hva kan bli utfordrende?
- Opplever du dette kompetansemålet som tydelig?
- Hvilke tiltak for et mer bærekraftig samfunn tenker du er sentrale å løfte frem i din undervisning?
- Hvordan tror du den nye læreplanen vil påvirke din undervisning om bærekraftig utvikling?

Annet

- Har du noe du vil tilføye du tenker vil være relevant for prosjektet?

Oppfølgingsspørsmål til intervjuene per telefon

- Hvilke kompetanser mener du er viktige å øve elevene i når du underviser om bærekraftig utvikling?