

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2023

**Bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfag –
en realitet eller ønskedrøm?**

En kvalitativ undersøkelse om hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag forstår og tilrettelegger for bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfagene

Kari Nesbakken Alm



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven i yrkespedagogikk ved OsloMet- storbyuniversitet handler om hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Min interesse for dette tema knyttes opp mot fagfornyelsen og det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling er en del av vår framtid og et viktig tema som angår oss alle.

Mitt femårige studieløp ved OsloMet- storbyuniversitet startet med to år ved lærerspesialiststudiet for helse- og oppvekstfag, disse årene ga meg lyst og inspirasjon til å utforske og lære mer. Det førte meg over til masterstudiet som nå avsluttes med denne masteroppgaven.

I løpet av disse fem årene har jeg hatt gleden av å møte mange kunnskapsrike og erfarne forelesere og medstudenter som har inspirert og bidratt til faglig refleksjon og et utviklende fellesskap.

Jeg vil rette en takk til informantene som stilt opp og delte fra deres «livsverden», uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til.

En stor takk til veileder Halvor Spetalen for gode innspill, veiledning og støtte underveis i arbeidet med masteroppgaven. En spesiell takk til min gode studievenninne gjennom disse fem årene for alle gode samtaler om smått og stort.

I tillegg vil jeg takke min avdelingsleder ved Hadeland videregående skole for god tilrettelegging slik at jeg har kunnet gjennomføre studiet.

Og sist, men ikke minst en stor takk til familien som tålmodig har måttet leve med en student i huset over lang tid!

Gran mai 2023

Kari Nesbakken Alm

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Bærekraftig utvikling ble med innføringen av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) innført som ett av tre tverrfaglige temaer som skal inngå i alle fag, og med det også som en del av yrkesopplæringen. Yrkesopplæringen skal utdanne kompetente fagfolk, med dagsaktuell og framtidsrettet yrkeskompetanse som forberedelse til arbeidslivet. Bærekraftig utvikling i yrkesopplæringen handler om å knytte bærekraftig utvikling opp mot utøvelsen av aktuelt yrke og med det en bærekraftig yrkesutøvelse.

Arbeidet med masteroppgaven har vist at det finnes lite relevant forskning og litteratur knyttet til begrepet bærekraftig utvikling og opplæring for bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfag. Med bakgrunn i dette ble masteroppgavens problemstilling:

Hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse?

For å samle inn data til studien ble det benyttet kvalitativ metode. Det ble gjennomført fire intervjuer av yrkesfaglærere innenfor utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag fra ulike videregående skoler. I tillegg ble det gjennomført intervjuer tre yrkesutøvere innenfor praksisfeltet i helse- og oppvekstfag.

Funnene i undersøkelsen viser at begrepet bærekraftig utvikling ikke har fått en «naturlig» plass i opplæringen i helse- og oppvekstfag. Informantene gir uttrykk for at bærekraftig utvikling er et komplekst begrep. Miljødimensjonen er den delen av bærekraftig utvikling informantene nevner først, men de legger også vekt på den sosiale dimensjonen. Bærekraftig yrkesutøvelse er et begrep informantene i liten grad har kjennskap til. I opplæringen vektlegger yrkesfaglærerne i studien bevisstgjøring og engasjement for bærekraft hos elevene. Opplæringen er i liten grad rettet mot en bærekraftig yrkesutøvelse. Funnene i denne masteroppgaven viser at det er behov for å utvikle en bærekraftdidaktikk knyttet til bærekraftig yrkesutøvelse i utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag.

Abstract

Sustainable practice of occupation in health and youth development- a reality or a wishful dream?

The purpose of this master's thesis has been to investigate how vocational teachers in health and youth development adapt education for sustainable development and sustainable practice of occupation. Sustainable development was adopted as one of three interdisciplinary themes to be covered in all disciplines and as part of vocational training with the adoption of the curriculum for the knowledge promotion revision 2020. The goal of vocational education is to prepare students for the working world by developing competent professionals with modern, future-focused qualifications. Sustainable development in vocational training should be seen closely linked to the practice of the relevant profession and with that a sustainable practice of occupation. Working with this master's thesis has revealed how little pertinent research and literature there is related to the terms sustainable development and education of sustainable practice of occupation in health and youth development. With this as context, the master's thesis topic question was:

How do vocational teachers in health and youth development adapt education for sustainable development and sustainable practice of occupation?

To collect data to the study, qualitative method was used. It was performed four interviews of vocational teachers within the health and youth development education program from various upper secondary schools. In addition, three interviews with professionals within the field of health and youth development was done. The findings of the survey showed that the term sustainable development has not been given a "natural" place in the health and youth development education. The informants express that the term sustainable development is a complex term. The environmental dimension is the part of sustainable development that the informants mention first, but they also emphasize the social dimension. The term sustainable practice of occupation is only vaguely acquainted to the informants. In the education, the vocational teachers in the study emphasize raising awareness and commitment to sustainable among the students. The education is in a small extent targeting a sustainable practice of occupation. The findings in the master's thesis shows that there is a need to develop a sustainability didactics linked to sustainable practice of occupation in the education program health and youth development.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1 Innledning	6
1.1 Oppgavens bakgrunn	6
1.2 Problemstilling og formål	7
1.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer i oppgaven	8
1.4 Oppgavens oppbygning.....	10
2 Feltbeskrivelse	11
2.1 Den skolebaserte yrkesopplæringen	11
2.2 Utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag	12
2.3 Bærekraftig utvikling i læreplanverket.....	14
2.3.1 Bærekraftig utvikling i overordnet del.....	15
2.3.2 Bærekraftig utvikling i læreplaner for programområdet helse- og oppvekstfag	18
2.4 Tidligere forskning på fagfeltet.....	20
2.4.1 Læreres forståelse av bærekraftig utvikling	21
2.4.2 Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for bærekraftig utvikling i videregående skole?.....	22
2.4.3 Læreres realisering av utdanning for bærekraftig utvikling	23
2.4.4 Utfordringer knyttet til implementeringen av LK20	24
2.4.5 Oppsummering tidligere forskning.....	25
3 Bærekraftig utvikling og bærekraftig utvikling i opplæringen.....	26
3.1 Bærekraftig utvikling.....	26
3.1.1 De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling	27
3.1.2 Bærekraftmålene	29
3.2 Bærekraftdidaktikk.....	30
3.3 Bærekraft i yrkesopplæringen	34
4 Rammefaktorer for tilrettelegging av opplæring	39
4.1 Læreplanen som rammefaktor.....	40
4.2 Yrkesfaglæreren som rammefaktor	44
4.3 Samarbeid – profesjonelle læringsfelleskap	48
4.4 Læremidler, timeplanforhold og læringsarenaer	50
5 Metode	51
5.1 Valg av metode.....	52
5.2 Forskningsintervjuet	53

5.3 Utvalg av informanter	54
5.4 Utforming av intervjuguiden	56
5.5 Gjennomføring av intervjuene	57
5.6 Transkribering	59
5.7 Analyse av data	60
5.8 Undersøkelsens validitet og reliabilitet	63
5.9 Forskerrollen og etiske refleksjoner	66
6 Resultater	68
6.1 Forståelse av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse	69
6.1.1 Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling	69
6.1.2 Informantenes forståelse av begrepet bærekraftig yrkesutøvelse	71
6.2 Utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse	73
6.3 Tilrettelegging av opplæringen for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ..	75
6.3.1 Rammefaktorer som påvirker opplæringen	76
6.3.2 Opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse	79
7 Diskusjon	81
7.1 Forståelse av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse	82
7.2 Utøvelse av bærekraftig yrkesutøvelse	85
7.3 Bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse som en del av opplæringen i helse- og oppvekstfag	86
8 Oppsummering	93
8.1 Veien videre	95
Referanseliste	96
Vedlegg	99
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene	99
Vedlegg 2: Intervjuguide til yrkesfaglærere	101
Vedlegg 3: Intervjuguide til yrkesutøvere	103
Vedlegg 4: Kvittering på meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata	105

Figurliste:

Figur 1 Sammenheng og overlapping mellom de tre tverrfaglige temaene	15
Figur 2 De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling	27
Figur 3 FNs bærekraftsmål	29
Figur 4 Yrkesfaglærerens tre kunnskapsområder	44

1 Innledning

Tema for denne masteroppgaven er opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse innenfor programområdet helse- og oppvekstfag. Jeg vil i dette innledningskapittelet presentere oppgavens bakgrunn, problemstilling og formål med oppgaven. Videre avklarer jeg aktuelle begreper knyttet til problemstillingen og forskningsspørsmålene. I arbeidet knyttet til prosjektet har jeg tatt noen valg knyttet til avgrensning av prosjektet som beskrives i dette kapitlet. Avslutter kapitlet med en beskrivelse av oppgavens oppbygning.

1.1 Oppgavens bakgrunn

Helt siden begynnelsen av 1970- tallet har utdanning vært anerkjent av det internasjonale samfunnet som sentralt for å skape en bærekraftig utvikling. I 1972 arrangerte FN sin første miljøkonferanse der utdanningens rolle for miljøet ble satt på dagsordenen. I likhet med andre land har Norge siden den gang skrevet under en rekke avtaler og traktater om miljø- og bærekrafttemaer. Gjennom disse avtalene har Norge forpliktet seg til å la miljø- og bærekrafttemaer være en sentral del av opplæringen (Sinnes, 2021, s. 19).

Det er over 50 år siden miljøundervisning ble en del av de norske læreplanene i 1971 og skolen har undervist om miljøspørsmål. Begrepet bærekraftig utvikling ble først brukt av Bruntlandrapporten Vår felles framtid i 1987, og har etter den gang vært en gjenganger i politiske dokumenter, avtaler og planer både nasjonalt og internasjonalt. I 2002 ble det bestemt av FN at perioden fra 2004 til 2014 skulle være det internasjonale tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling og opplæringen knyttet til bærekraft har senere blitt omtalt som det, utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 19).

I 2015 ble FNs bærekraftsmål vedtatt. Bærekraftsmål nummer 4 handler om utdanning og som et land tilsluttet FN forplikter Norge seg til å sikre at alle elever tilegner seg kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling (FN, 2023).

Bærekrafttematikken har blitt stadig mer aktuell på grunn av eskalerende klima endringer og naturtap. På bakgrunn av dette slo Ludvigsen- utvalget fast «en voksende erkjennelse av at skolen må ta opp temaer om klodens eksistens, i sterkere grad enn i dag» (NOU 2015: 8, s. 8).

Med utgangspunkt i dette ble bærekraftig utvikling innført som et av de tre tverrfaglige temaene i grunnopplæringen.

I 2017 ble generell del av læreplanen erstattet av Forskrift om overordnet del og prinsipp i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Forskriften gjelder fra hele grunnopplæringen, og med det også yrkesopplæringen. Skolen har et dannings og et utdannings mandat. I overordnet del vektlegges skolens oppgave å utvikle elevens kompetanse og vilje til å ta vare på miljøet tydelig. Jeg omtaler bærekraftig utvikling sin plass i overordnet del og innenfor programområdet helse- og oppvekstfag nærmere i avsnitt 2.3.1 og 2.3.2.

Miljø- og bærekrafttemaer har som vist i teksten hatt en plass i opplæringen i større eller mindre grad i over 50 år og er derfor ikke noe nytt for dagens elever i videregående skole. Det som er nytt for elevene i yrkesopplæringen, er å se bærekraftig utvikling i sammenheng med utøvelsen av et yrke og en del av arbeidslivet.

For å bidra til ei bærekraftig framtid kreves det innsatts fra oss både som enkelt mennesker og som en del av det øvrige samfunnet. I et samfunnsperspektiv er arbeidslivet sentralt. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvordan yrkesopplæringen og i denne sammenhengen helse- og oppvekstfag kan være med å bidra til ei bærekraftig framtid.

1.2 Problemstilling og formål

Problemstillingen for undersøkelsen min er:

Hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse?

Med innføring av LK20 kom det føringer om at yrkesfaglærere skal tilrettelegge for opplæring i bærekraftig utvikling som et av tre tverrfaglig temaene. Siden bærekraftig utvikling er et fagovergripende tema og ikke kun knyttet til et spesifikt fag, er det dermed lite konkrete føringer for hvordan opplæringen knyttet til temaet skal tilrettelegges. Som yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag opplever jeg å mangle en konkretisering av hva det faktisk innebærer å tilrettelegge opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse i yrkesopplæringen. Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag realiserer føringene i læreplanen knyttet til bærekraftig utvikling og hvordan de tilrettelegger opplæring for bærekraftig yrkesutøvelse. Kunnskap fra

studien kan være et grunnlag for diskusjon om og utvikling av både forståelse og hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag kan legge til rette opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

Jeg ønsker med bakgrunn av dette å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag forstår, utøver og tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling. Siden det å utvikle kompetanse for å utøve et yrke er sentralt i yrkesopplæringen, ønsker jeg også å se på hvordan yrkesfaglærerne forstår, utøver og tilrettelegger for en bærekraftig yrkesutøvelse. For å få innsikt i informantenes forståelse og praksis har jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål.

For å finne svar på problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse?
2. Hvordan utøves bærekraftig yrkesutøvelse blant yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag?
3. Hvordan tilrettelegges opplæringen for elever i helse- og oppvekstfag for bærekraftig utvikling og utvikling av bærekraftig utvikling?

1.3 Avgrensninger og begrepsavklaringer i oppgaven

I arbeidet med masteroppgaven har jeg gjort noen avgrensninger og begrepsavklaringer som jeg presenterer i dette underkapittelet. Jeg har valgt å begrense studien til å undersøke utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag innenfor yrkesopplæringen. Til grunn for dette valget, ligger min egen bakgrunn tilknyttet dette utdanningsprogrammet i mange år som yrkesfaglærer.

Jeg har av hensyn til arbeidsmengde og tidsbruk valgt å begrense meg til å intervju fire yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag og tre yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag.

Yrkesfaglærere innen helse- og oppvekstfag har jeg valgt ut ifra min problemstilling som undersøker hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Med tanke på yrkesfaglærerens undervisningstilknytning har jeg begrenset meg til at yrkesfaglærerne skal undervise i helse- og oppvekstfag vg1, helsefagarbeider vg2 eller barne- og ungdomsarbeiderfag vg2. For å få et

innblikk i hvordan bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse forstås og utøves i praksisfeltet ønsker jeg å intervju tre yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag. I dette utvalget begrenser jeg til å forholde meg til yrkesutøvere med bakgrunn som helsefagarbeider- eller barne- og ungdomsarbeider.

Jeg ønsker å få bredde i forståelsen av begrepene og har derfor forsøkt å søke kunnskap og erfaringsgrunnlag fra et så bredt grunnlag som mulig med mitt antall informanter. Med bakgrunn i det er alle mine informanter tilknyttet ulike skoler og bedrifter.

Jeg har også gjort noen avgrensninger knyttet til innhenting av skriftlige kilder til denne masteroppgaven. Jeg har forholdt meg til norsk og nordisk forskning. Når det gjelder kilder til teori om bærekraft og opplæring knyttet til bærekraft har jeg benyttet FN og norske kilder. Det resterende teoretisk rammeverk er hovedsakelig basert på norske kilder med noen få unntak.

Jeg vil i dette kapitlet forklare noen sentrale begreper som jeg bruker i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og hvordan jeg velger å forstå de brukt i denne sammenhengen. Begrepet bærekraftig utvikling er sentralt i studien og krever en utfyllende beskrivelse og blir beskrevet i kapitel 3. Jeg vil her beskrive begrepene yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag, yrkesutøver i helse- og oppvekstfag, yrkesutøvelse og bærekraftig yrkesutøvelse,

Begrepet yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag brukes i denne oppgaven om lærere som underviser i programfagene (kommunikasjon og samhandling, helsefremmende arbeid og yrkesliv innen helse- og oppvekstfag og/ eller i faget yrkesfaglig fordypning innenfor utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag.

Når jeg omtaler yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag i denne undersøkelsen er de enten utdannet helsefagarbeider eller barne- og ungdomsarbeider. Det er også læreplanene for disse programområdene jeg har valgt å se nærmere på i tillegg til helse- og oppvekstfag vgl.

Yrkesutøver er en som utøver et yrke. Yrkesutøvelse beskriver hvordan en yrkesutøver utøver yrket sitt, og utfører de oppgavene som forventes i yrket. Jeg har valgt å støtte meg til Offergaard (2020, s.13) og definisjonen for bærekraftig utvikling for å definere bærekraftig yrkesutøvelse. Jeg velger å definere bærekraftig yrkesutøvelse som en utøvelse av yrkets arbeidsoppgaver som ivaretar behovene til menneskene som lever i dag, samtidig som den i ikke ødelegger for neste generasjon. Det innebærer en yrkesutøvelse som er samsvar med

jordas prosesser og systemer, altså en yrkesutøvelse på jordas premisser (og ikke på menneskenes premisser).

I problemstillingen stiller jeg spørsmålet hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag opplæring *for* bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Jeg har bevisst valgt å bruke ordet *for* da målet med undersøkelsen er å finne ut hvordan opplæringen tilrettelegges for at elevene kan utvikle handlingskompetanse. Ved å bruke begrepet tilrettelegge, mener jeg hvordan yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag planlegger og gjennomfører opplæringen.

1.4 Oppgavens oppbygning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens oppbygning. Jeg har nå beskrevet bakgrunn for oppgaven og hvorfor jeg ser på dette som et aktuelt tema. Videre har jeg presentert formålet med oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmålene jeg skal besvare ved hjelp av innsamlet data. Jeg har også valgt å presentere en begrepsavklaring av sentrale begreper i problemstillingen som går igjen gjennom oppgaven og valgene jeg har gjort med tanke på avgrensning av oppgaven.

Kapitel 2 er en beskrivelse av feltet jeg forholder meg til i prosjektet. Her gir jeg en kort presentasjon av yrkesopplæringen i skolen og utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag. Samt bærekraftig utvikling sin plass som tverrfaglig tema i overordnet del og som en del av fagspesifikke læreplaner i helse- og oppvekstfag. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av aktuell forskning.

Bærekraftig utvikling og opplæring for bærekraftig utvikling er sentralt i mitt prosjekt og blir beskrevet i kapitel 3 som en del av det teoretiske rammeverket for oppgaven. I dette kapitlet redegjør jeg for begrepet bærekraftig utvikling og de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling. Jeg gir også en kort redegjørelse for FNs bærekraftsmål. Videre skriver jeg om bærekraftdidaktikk og bærekraftkompetanser. Avslutningsvis i kapitlet omtales bærekraft i yrkesopplæringen.

Formålet med oppgaven min er å undersøke hvordan yrkesfaglærer på helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

Rammefaktorer har stor betydning for opplæringen og jeg har gjennom kapitel 4 valgt å

skrive om læreplanen, yrkesfaglæreren, samarbeid og læremidler, timeplanforhold og læringsarenaer som aktuelle rammefaktorer.

I kapittel 5 vil jeg gjøre rede for metodevalg ved datainnsamlingen og behandlingen av datamaterialet mitt. De funnene og resultater som jeg har vurdert som mest interessante for min problemstilling og forskningsspørsmål blir presentert i kapittel 6. Funnene er strukturert etter forskningsspørsmålene. I kapittel 7 diskuterer jeg funnene i lys av aktuell forskning og det teoretiske rammeverket som er presentert i oppgaven.

Jeg avslutter oppgaven med kapittel 8 hvor jeg kommer med en oppsummering og konklusjon knyttet til problemstillingen og reflekterer over veien videre.

2 Feltbeskrivelse

Dette kapitlet gir en beskrivelse av feltet jeg forholder meg til i prosjektet ved å gi en kort presentasjon av yrkesopplæringen i skolen og utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag. Videre blir bærekraftig utvikling sin plass som tverrfaglig tema i overordnet del og som en del av fagspesifikke læreplaner i helse og oppvekstfag beskrevet. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av aktuell forskning.

2.1 Den skolebaserte yrkesopplæringen

Formålet med yrkesutdanningen beskrives i opplæringslovens formålsparagraf 1-1.

Opplæringsloven sier blant annet:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad (Opplæringslova, 1998, §1-1).

Fag- og yrkesopplæringen skal utdanne kompetente fagfolk, med dagsaktuell og framtidsrettet yrkeskompetanse. Skolens oppgave er å forberede eleven til arbeidsliv og privatliv.

Yrkesopplæringen består av yrkesspesifikke programfag, yrkesfaglig fordypning og fellesfag som i løpet av opplæringstiden skal lede til en helhetlig yrkeskompetanse. Yrkeskompetansen uttrykkes i læreplanene og er i tråd med bransjens og samfunnets behov. Ifølge Haaland og Nilsen (2020, s. 9) består den helhetlige yrkeskompetansen av yrkesspesifikk fagkompetanse (håndverksmessig og metodiske kompetanse som er nødvendig for å utøve yrket) og nøkkelkompetanse. Nøkkelkompetanse er kompetanse som trengs i alle yrker i større eller mindre grad, som for eksempel evnen å jobbe selvstendig og til å kommunisere og samarbeide.

Yrkets spesifikke arbeidsoppgaver skal være utgangspunkt for innhold og læringsaktiviteter i yrkesopplæringen. I yrkesopplæringen skal både programfagene og fellesfagene yrkesrettes. Yrkesretting betyr å arbeide med kompetansemål fra de ulike fagene i sammenheng, og gjerne innlemmet i yrkesfaglige læringsoppgaver. Det skal legges til rette for yrkesdifferensiering som innebærer at elevene i ei klasse arbeider med de samme kompetansemålene og temaene, men innholdet er rettet mot det konkrete yrket eleven ønsker å utdanne seg til (Dahlback, 2019, s. 89).

2.2 Utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag

Feltet jeg har undersøkt er programområdet helse- og oppvekstfag. Innen dette programområdet danner helse- og oppvekstfag vg1 utgangspunkt for 11 ulike yrker. 7 av disse yrkene er to år i skole og to år som lærling for så å kunne ta fagbrev og bli fagarbeider. Yrkene som følger denne modellen er barne- og ungdomsarbeider, helsefagarbeider, portør, ambulansarbeider, ortopeditekniker og aktivitør. For helsesekretær, tannhelsesekretær, apotekertekniker, hudpleier og fotterapeut er utdanningsløpet tre år i videregående skole og fører til yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Informantene jeg har intervjuet underviser innenfor helse- og oppvekstfag vg1, helsearbeiderfag vg2 og barne- og ungdomsarbeiderfag vg2. Ut ifra det anser jeg disse områdene som mitt felt i denne oppgaven. Jeg har også intervjuet yrkesutøvere som er utdannet enten helsefagarbeidere eller barn- og ungdomsarbeidere.

Mange av yrkesfaglærerne som underviser i helse- og oppvekstfag har en profesjonsutdanning som for eksempel sykepleier eller barnehagelærer som utgangspunkt og med praktisk-

pedagogisk utdanning i tillegg. Andre er fagarbeidere som for eksempel helsefagarbeider eller barne- og ungdomsarbeider som har gjennomført yrkesfaglærerutdanning i etterkant.

«Vg1 helse- og oppvekstfag skal bidra til at samfunnet har tilstrekkelig kompetanse i helse- og oppvekstsektoren» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Helse- og oppvekstfag vg1 er bygd opp av programfagene helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesliv i helse- og oppvekstfag. I tillegg kommer faget yrkesfaglig fordypning, største delen av opplæringen i dette faget legges til praksisfeltet. Målet med yrkesfaglig fordypning er at elevene skal få kjennskap til og erfaringer fra det yrket de ønsker å utdanne seg til. Hvert av programfagene består av flere fagområder. Jeg velger her å nevne noen temaer elevene jobber med.

I helsefremmende arbeid er kroppens oppbygning og funksjon, kosthold, hygiene, ergonomi, miljøbevisste valg og førstehjelp sentrale temaer. Kommunikasjon og samhandling er det andre programfaget og i det faget legges det vekt på, som navnet tilsier samspillet mellom mennesker og hvordan vi forholder oss til andre i ulike situasjoner. For å bli en god yrkesutøver må du kjenne til hvordan helse- og oppvekstsektoren er organisert, spilleregler i arbeidslivet og hvordan være en profesjonell yrkesutøver. Dette er eksempler på noen av temaene i yrkesliv (Utdanningsdirektoratet, 2020).

«Vg2 helsearbeiderfag handler om å utvikle yrkesutøvere som kan bidra til å dekke behovet for kompetanse i grunnleggende sykepleie og miljøarbeid i alle deler av helsetjenesten» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 2). Programfagene på vg2 kalles det samme som på vg1, bortsett fra at her heter det yrkesliv i helsearbeiderfaget. Programfagene bygger på innholdet i programfagene på vg1, men blir i større grad spisset mot å kunne gi helsehjelp og bidra til å gi pasienter og brukere et aktivt liv. Opplæringen i yrkesfaglig fordypning på vg2 helsearbeiderfag blir hovedsakelig gjennomført i ulike typer helseinstitusjoner.

«Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag handler om å utvikle yrkesutøvere som kan dekke samfunnets behov for at barn og unge får utvikle seg allsidig» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2). Aktuelle arbeidsplasser for barne- og ungdomsarbeidere er barnehage, skole, skolefritidsordning og fritidstilbud for barn og unge. Pedagogisk arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesliv i barne- og ungdomsarbeiderfaget er programfagene på vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag. Temaer som helhetlig helse, omsorg, danning, utviklingspsykologi, lek, læring, mestring, samhandling og pedagogiske aktiviteter er sentrale temaer i

programfagene. Yrkesfaglig fordypning blir hovedsakelig gjennomført innenfor nevnte arbeidsplasser.

Yrkene innenfor helse- og oppvekstfag skiller seg fra de typiske yrkesfagene på flere områder. Helse- og oppvekstfag blir ofte sett på som et av de mest teoretiske av yrkesfagene. Mange av de tradisjonelle yrkesfagene sin oppgave er å produsere og vedlikeholde varer og produkter og har derfor gjerne egne verksteder som elevene kan trene på yrkesutøvelsen i. Elevene i disse fagene jobber i stor grad med «døde» ting. I alle yrkene innenfor helse- og oppvekstfag er yrkesutøveren selv det aller viktigste verktøyet. Yrkesutøvelsen handler om å gi omsorg og yte service i ulike situasjoner, der mellommenneskelige relasjoner er sentralt. Arbeide med mennesker i alle aldre og livssituasjoner, som barn i barnehagen, skole eller skolefritidsordning, syke og pleietrengende, i møte med personer i akutt krise, kunden på apoteket eller i hudpleiesalongen. Felles for brukerne av disse tjenestene er at de skal møtes med respekt og forståelse, de har behov for omsorg, pleie, hjelp eller veiledning av ulikt slag. Fokuset er forskjellig ut ifra den enkeltes behov. Disse arbeidsoppgavene handler om å se mennesket som en helhet. Tverrfaglig samarbeid med andre yrkesgrupper er i mange tilfeller sentralt for å få kunne gi brukeren et helhetlig tilbud. Når eleven skal øve på utøvelsen av yrket på skolen vil disse øvelsessituasjonene oppleves mer eller mindre «kunstige» siden det ikke er reelle brukere med reelle behov som elevene skal ta hånd om. Det er også varierende i hvor stor grad de ulike skolene har tilgang til relevant utstyr. Både tilgang på utstyr og reelle «brukere» påvirker muligheten til å øve på praktisk- og virkelighetsnær yrkesutøvelse. Som en del av framtidens arbeidsmarked må yrkesutøvere innen helse- og oppvekstsektoren også, og samtidig, bidra til å jobbe for et mer bærekraftig samfunn, og skolen må legge til rette for å forberede elevene på det. Det kan være utfordrende i mangel av relevante praksisarenaer og relevante brukere.

2.3 Bærekraftig utvikling i læreplanverket

Bærekraftig utvikling har med innføringen av læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20) som tidligere nevnt fått en sentral plass i opplæringen. Jeg vil i de to neste avsnittene beskrive bærekraftig utviklings plass i overordnet del og i læreplaner i utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag.

2.3.1 Bærekraftig utvikling i overordnet del

Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen er en del av læreplanverket og ble vedtatt i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del gjelder for grunnopplæringen, bestående av grunnskolen og videregående opplæring. For yrkesfaglige utdanningsprogram der eleven har deler av opplæringen i bedrift og arbeidsliv gjelder fortsatt overordnet del. Overordnet del er delt inn i tre deler: 1. Opplæringens verdigrunnlag, 2. Prinsipper for læring, utvikling og danning og 3. Prinsipper for skolens praksis.

Overordnet del beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnopplæring skal bygge på og grunnsynet som hele grunnopplæringen skal preges av. All planlegging, gjennomføring og utvikling av opplæringen skal preges av dette. De enkelte fagenes innhold og mål blir beskrevet i læreplanene for fag. Retningen for opplæringen i fag gis gjennom overordnet del, alle fag skal bidra til å realisere opplæringens brede formål. De ulike delene henger tett sammen og må brukes sammen, grunnlaget for opplæringen er hele læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1).

Med innføring av LK20 ble det i læreplanverket presentert tre tverrfaglige temaer som alle tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer. Disse tre er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Felles for disse samfunnsutfordringene er at de krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet både lokalt, nasjonalt og globalt. De tre tverrfaglige temaene skal bidra til å møte framtidens kompetansebehov på samfunnsaktuelle utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).



Figur 1: Sammenheng og overlapping mellom de tre tverrfaglige temaene (Offergaard, 2022, s. 9).

De tre tverrfaglige temaene er tett sammenvevet og påvirker hverandre gjensidig i et komplekst samspill. Med bakgrunn i dette komplekse samspille så kan ikke løsningen på en

av disse utfordringene sees på uavhengig av de andre to. De har sine faglige særegenheter, men henger nøye sammen på ulike måter. Koritzinsky (2021, s. 35-36) peker på at det finnes åpenbare berøringsflater mellom de tre tverrfaglige temaene, noe som ikke blir nevnt i læreplanen. Men ved å lese planens beskrivelse av disse temaene sees det formuleringer som skaper forbindelser.

Figur 1 viser sammenhengen og områder som overlapper hverandre og hvordan grensene mellom temaene delvis viskes ut. Ved å arbeide med et tema kan også sentrale deler fra et annet tema berøres. Det vil da ikke bare føre til integrering av det enkelte tema, men også føre til at eleven ser sammenheng mellom temaene (Offergaard, 2022, s. 8).

Videre i teksten er det bærekraftig utvikling som tverrfaglige tema det blir lagt vekt på. I likhet med de andre temaene er bærekraftig utvikling, en samfunnsmessig utfordring i dagens komplekse og globaliserte verden og er en del av enkeltmenneskers dagligliv og yrkesliv. Samfunnsutfordringene og kunnskapsgrunnlaget knyttet til de tre tverrfaglige temaene kan ikke knyttes til enkeltyrker eller enkeltfag alene.

Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer, og forstå hvordan vi kan finne løsninger gjennom kunnskap og samarbeid. Å lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser er også en del av opplæringen. Det enkelte fags læreplan gjenspeiles i det som står i overordnet, det gjelder da også det som står om bærekraftig utvikling. For å finne løsninger på utfordringer innenfor bærekraftig utvikling trengs det kunnskap fra mange fag. Hva elevene skal lære innenfor temaene vises i kompetansemålene for fag der det er relevant (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

Kompetansen som sees på som viktig for å mestre samfunns- og privatlivet beskrives i overordnet del. Opplæringen har både et dannings- og et utdannings oppdrag. I yrkesopplæringen skal elevene arbeide med yrkesfaglige problemstillinger i programfagene for å utvikle kompetanse i bærekraftig utvikling. For hvert yrkesfag står det i læreplanen beskrevet hva bærekraftig utvikling handler om for det bestemte yrkesfaget. Der det er aktuelt beskrives det hva eleven skal lære innenfor temaet i programfagets kompetansemål (Haaland & Nilsen, 2020, s. 75).

Temaet bærekraftig utvikling beskrives hovedsakelig i 2.5.3 *Bærekraftig utvikling* i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). Punkt 1.5 i overordnet del omhandler respekt for naturen og miljøbevissthet. Der står det beskrevet at skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette punktet tar for seg områder som grenser mot bærekraftig utvikling, og da spesielt miljødimensjonen

Bærekraftig utvikling bli beskrevet slik i overordnet del:

Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres. Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov. En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold.

Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt. Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.

Teknologi har betydelig innvirkning på menneske, miljø og samfunn. Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiu utvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres.

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13- 14).

I overordnet del defineres bærekraftig utvikling med utgangspunkt i Brundtland-kommisjonens definisjon fra 1987. Sentrale formuleringer er: verne om livet på jorda, ta vare på behovene til dagens mennesker og uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine behov. Det pekes også på sammenhengen mellom de tre dimensjonene miljømessige, økonomiske og sosiale forhold. Flere forhold som nevnes i FNs bærekraftsmål blir også nevnt. Teknologien som mulighet til både å skape og løse miljøproblemer blir viet forholdsvis stor plass. Begrepene å forstå og forståelse blir brukt flere ganger og kan sees på som nøkkelbegreper. Det finnes både kunnskapsrettede, ferdighetsrettede og etiske aspekter i teksten (Offergård, 2020, s. 7). Overordnet del knytter ikke bærekraftig utvikling eksplisitt til

bærekraft i arbeidslivet eller bærekraftig yrkesutøvelse. Det gjøres eksplisitt i denne masteroppgaven, noe som kan utdype og nyansere innholdet i overordnet del i et yrkesopplæringsperspektiv.

2.3.2 Bærekraftig utvikling i læreplaner for programområdet helse- og oppvekstfag

Beskrivelsen av bærekraftig utvikling i overordnet del er relativt omfattende. Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling omtales i læreplanen for helse- og oppvekstfag vg1, helsearbeiderfag vg2 og barne- og ungdomsarbeiderfag vg2. Jeg har også sett på kjerneelementene og kompetansemålene i de nevnte læreplanene med tanke på bruk av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

Kjerneelementene brevskriver det faglige innholdet i opplæringen, og skal bidra til å styrke sammenhengen mellom overordnet del, kjerneelementer og kompetanse. Kjerneelementene er felles for de tre programfagene i den enkelte læreplan, for eksempel vg1 helse- og oppvekstfag. Kompetansemålene konkretiserer innholdet i kjerneelementene og sier noe om hva som skal jobbes med, men ikke noe om hvordan.

Bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse blir ikke eksplisitt brukt verken i beskrivelsen av kjerneelementene eller i kompetansemålene i læreplanen for helse- og oppvekstfag vg1, læreplanene for barne- og ungdomsarbeiderfag vg2 eller helsefagarbeiderfag vg2. Det er kun i omtalen av det tverrfaglige begrepet bærekraftig utvikling at ordet bærekraftig utvikling blir brukt.

For vg1 omtales bærekraftig utvikling slik: «I vg1 helse- og oppvekstfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om hvordan forbruk og aktiviteter påvirker miljøet. Det handler også om å ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

I faget helsefremmende arbeid blir kompetansemålet formulert på nesten samme måte som i omtalen av bærekraftig utvikling: «gjøre rede for hvordan forbruk og aktiviteter påvirker miljøet, og reflektere over hvordan man kan ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5).

Både omtalen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og kompetansemålet som er relevant å knytte opp til omtalen, er lite konkret og det vil i stor grad være opptil yrkesfaglærerens tolkning av læreplanen hvordan opplæringen tilrettelegges.

Kompetansemålet kan sees på som et typisk «klasseromsmål» ut ifra beskrivelsen, som sier at eleven «skal gjøre rede for» og «reflektere». Målet stiller lite krav til selve yrkesutøvelsen til tross for at omtalen sier at eleven skal ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen. Noe annet som er vesentlig å legge merke til er at det er begrepet miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen som blir brukt, ikke bærekraftige valg. Slik jeg ser det handler det om å ta miljøbevisste valg om å handle på en måte som belaster miljøet minst mulig. Det meste som handler om miljøbevisste valg vil også være bærekraftig, men slik jeg ser begrepet bærekraftig rommer det mer. Siden en bærekraftig utvikling innebærer å jobbe innen tre områder, klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. Ut ifra dette kan det se ut som det er miljø dimensjonen som blir vektlagt i læreplanen.

Beskrivelsen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling for helsefagarbeider vg2 inneholder mye av det samme, men her skal eleven både reflektere over og ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen. Verbene i formuleringen legger opp til at elevene aktivt skal gjøre noe. I tillegg trekkes det konkret fram eksempler på hva som kan være eksempler på miljøbevisste i yrkesutøvelsen.

«I vg2 helsearbeiderfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å reflektere rundt og ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen. Å ta miljøbevisste valg innebærer blant annet å kildesortere, å redusere bruk av engangsutstyr og å begrense matsvinn» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 4).

Ved å se på kompetansemålene er det heller ikke i læreplanen for helsearbeiderfag vg2 noen av målene som omhandler bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Faget yrkesliv i helsearbeiderfag inneholder kompetansemålet: «vurdere hvordan man kan gjøre miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 8). Her skal elevene «vurdere» noe som også må sees på som et typisk «klasseromsmål», selv om omtalen av det tverrfaglige temaet gir konkrete eksempler på hva miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen kan være.

For barne- og ungdomsarbeiderfag vg2 viser omtalen av det tverrfaglige temaet en litt annen vinkling. Her skal elevene ta miljøbevisste valg i det praktisk- pedagogisk arbeidet, praktisk – pedagogisk arbeid omfatter aktiviteter og handlinger hvor målet er at andre skal lære noe, altså i arbeidet med barna.

«I vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å ta miljøbevisste valg i det praktisk-pedagogiske arbeidet. Det handler også om hvordan levemåte, sosiale forhold, ressursbruk og teknologi påvirker miljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 3).

Til tross for en noe mer omfattende omtale er det heller ikke i læreplanen for barne- og ungdomsarbeiderfag vg2 brukt begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Akkurat som målene i de andre læreplanene handler det det mest relevante kompetansemålet om miljøbevisstevalg i yrkesutøvelsen. Dette målet er hentet fra faget yrkesliv i barne- og ungdomsarbeiderfag, «reflektere over hva det innebærer å ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 7). Igjen er kompetansemålet lite rettet mot praktisk utførelse av en bærekraftig yrkesutøvelse, ved at det står at eleven skal «reflektere over». I omtalen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling står det at det handler om å *ta* miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen.

En gjennomgang av læreplanene for helse- og oppvekstfag vg1, helsefagarbeider vg2 og barne- og ungdomsarbeiderfaget vg2 viser at begrepet bærekraftig utvikling kun blir brukt i omtalen av hva det tverrfaglige temaet innebærer i det aktuelle programområdet. Begrepet bærekraftig yrkesutøvelse, som jeg bruker i min problemstilling er ikke nevnt. Mens det i kompetansemålene blir brukt å ta miljøbevisste valg i yrkesutøvelsen og ikke bærekraftige valg. Bruk av begrepet miljøbevisste valg kan tyde på at det er miljøperspektivet som vektlegges. Hvordan påvirker dette opplæringen?

2.4 Tidligere forskning på fagfeltet

Da jeg begynte arbeidet med prosjektet var jeg interessert i å finne ut hva som finnes av tidligere forskning på feltet. Jeg har valgt å forholde meg til nordiske treff og har benyttet meg av søkemotorene Idunn.no, Oria.no og Google Scholar. Jeg valgte å søke på ord som er relevante for min problemstilling og har søkt på ordene bærekraftig yrkesutøvelse, bærekraftig utvikling og helse- og oppvekstfag, bærekraftig utvikling og yrkesfag. Disse søkene ga meg få relevante treff, noe som kan tyde på at det er lite forskning på feltet. Det gjorde det interessant å undersøke dette temaet nærmere.

Det jeg finner av forskning knyttet til tema bærekraftig utvikling i opplæringsammenheng, er hovedsakelig rettet mot grunnskolen og fellesfag i videregående skole. Forskingen jeg omtaler videre er derfor ikke direkte rettet mot yrkesfag slik som min undersøkelse er.

2.4.1 Læreres forståelse av bærekraftig utvikling

Hvordan og hva yrkesfaglærerne legger vekt på i opplæringen vil være basert på deres forståelse og kunnskap knyttet til det de skal undervise i. Jeg fant derfor denne studien om læreres forståelse av begrepet bærekraftig utvikling interessant å se nærmere på.

Forskningsspørsmål 1 i min undersøkelse handler om informantens forståelse av begrepet bærekraftig utvikling.

«Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development» (Borg et. al., 2014) er en spørreundersøkelse gjennomført blant 3229 ungdomsskolelærere i Sverige. Undersøkelsen sier noe om læreres forståelse av bærekraftig utvikling. I likhet med norsk læreplan, gir svensk læreplan føringer om at alle lærere i alle fag skal integrere et helhetlig perspektiv på bærekraftig utvikling. Undersøkelsen viser at lærerne har vanskeligheter med å forstå det komplekse begrepet bærekraftig utvikling. Lærerne gir uttrykk for at de kjenner til de tre dimensjonene, men har generelt ikke en helhetlig forståelse.

Studien viser at samlet sett er det den økologiske dimensjonen som er den mest anerkjente. Det som flest lærere trekker fram knyttet til den økologiske dimensjonen er resirkulering av avfallsprodukter, etterfulgt av utvikling av ny teknologi for å redusere virkningen av skadelige produkter og opprettholdelse av biologisk mangfold. Av de spurte lærerne var det bare rundt halvparten som anså den sosiale dimensjonen som en del av bærekraftig utvikling.

Undersøkelsen viser at lærere i samfunnsfag og yrkes- og praktisk- estetiske fag knytter den sosiale dimensjonen til bærekraftig utvikling i høyere i grad enn lærere i andre fag.

Naturfaglærere vektlegger økologiske dimensjoner. Samfunnsfag- og naturfaglærere vurderte sin personlige forståelse av bærekraftig utvikling høyere enn lærere fra andre fagdisipliner.

Lærere i yrkes- og praktisk- estetiske fag var den gruppen som vurderte sin forståelse dårligst.

76 % svarte at bærekraftig utvikling ikke har vært en del av deres utdanning, og 70 % svarte at de ikke hadde fått noen videre opplæring knyttet til bærekraftig utvikling mens de har

jobbet som lærer. Flertallet av lærerne ønsket kompetanseheving på området (Borg et. al., 2014).

Funnene i denne undersøkelsen viser at det er variasjon knyttet til hvordan begrepet bærekraftig utvikling oppfattes, og at lærerne generelt mangler en helhetsforståelse. Den viser også at miljødimensjonen er den faktoren som i størst grad blir vektlagt. Undersøkelsen viser også at fagbakgrunn påvirker hvilket bærekraftperspektiv som vektlegges. Lærere i samfunnsfag og yrkes- og praktisk- estetiske fag er de som vektlegger den sosiale dimensjonen i størst grad av de spurte gruppene. Lærerne uttrykker også ønske om mer kunnskap om temaet.

2.4.2 Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for bærekraftig utvikling i videregående skole?

Når opplæring skal planlegges og gjennomføres så vil det alltid være faktorer som hemmer og fremmer dette arbeidet, såkalte rammefaktorer. Bjønness og Sinnes publiserte i 2019 en artikkel i Acta Didactica Norge, Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for bærekraftig utvikling i videregående skole? Undersøkelsen som det refereres til i denne artikkelen er gjort før innføringen av LK20 og er rettet mot satsingen på Utdanning for Bærekraftig utvikling (UBU) i skolen. Det vil være interessant å se om yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag opplever at de møter på de samme faktorene i sin opplæring knyttet til bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse, eller om det er andre faktorer innenfor deres område.

Til grunn for datamaterialet i artikkelen ligger 12 fokusgruppeintervjuer ved fire skoler sentralt på Østlandet. En av skolene er en naturbruksskole med hovedvekt på yrkesfag, de tre andre skolene er kombinerte skoler med hovedvekt på allmennfag og er gjennomført i juni 2017. Informantene var lærere, representanter fra elevråd, ledelse og driftsledere.

Studien viser at UBU har lite fokus på de skolene som er representert og at andre eksterne satsingsområder som for eksempel «vurdering for læring» vurderes som mer sentrale. For å fremme UBU i skolen er det kun de nye læreplanene (LK20) som blir pekt på som en positiv faktor. Lærerne og skoleeier peker på ledelsen som viktige for å få til satsing på UBU. Lærerne i studien opplever lite støtte fra ledelsen, og at det i stor grad blir den enkelte lærer som blir stående med ansvar for enkeltstående opplegg knyttet til UBU og at dette faller på ildsjeler. UBU- prosjekter er krevende og krever tid til forberedelser og samarbeid. Det blir også av

lærere trukket fram at tverrfaglige prosjekter gjør at lærere opplever at de mister tid til det de kaller ordinær undervisning. Mangel på spillerom og en timeplan som legger lite til rette for tverrfaglighet hemmer arbeidet med UBU. Undersøkelsen viser at det er vilje og ønske om å utvikle arbeidsmåter og prosjekter for å integrere fokus på bærekraftig utvikling.

Alle skolene er opptatt av å knytte miljøfokus til søppelhåndtering og kantine.

Samarbeid med organisasjoner eller kommunen om reelle og dagsaktuelle prosjekter innenfor bærekraftig utvikling, er et potensiale som ikke blir benyttet av noen av skolene (Bjønness & Sinnes, 2019).

Denne undersøkelsen viser at utdanning for bærekraft har lite fokus på skolene og dermed i liten grad prioritert satsingsområde fra ledelsens side. Opplæringen temaet blir ofte opp til den enkelte lærer og litt sporadisk, samtidig som lærerne uttrykker vilje til å arbeide med temaet. Administrative rammefaktorer som mangel på spillerom og organisering av timeplanen blir også nevnt som hemmende faktorer. Miljøfokuset er sentralt. Videre har jeg valgt å se på en forskningsrapport som handler om hvilke metoder lærere bruker i opplæringen for bærekraftig utvikling.

2.4.3 Læreres realisering av utdanning for bærekraftig utvikling

En artikkel med tittelen «Education for sustainable development. - Experienced by science teachers in upper secondary school in Norway», ble publisert i NorDiNa 15/ (2) i 2019, det betyr at også denne forskningen viser data fra før innføringen av LK20 og ikke for yrkesopplæringen. Undersøkelsen ble gjennomført blant 51 lærere i fra tre fylker som alle underviser i naturfag vg1 i studieforberedende utdanningsprogram. Naturfag er det faget som bærekraftig utvikling tradisjonelt har fått størst oppmerksomhet i.

Undersøkelsen viser at det UBU har en middels eller lav prioritering i skolene. De fleste anser temaet som viktig, men at den personlige interessen for temaet varierer. Resultatene viser at det er stor variasjon både i lærerens undervisningspraksis og planlegging av undervisningen. Læreverk, nettressurser og kompetansemålene i den fagspesifikke læreplan har størst betydning. Generell del og prinsippene for opplæringen anvendes i liten grad. Lærerne peker også på at temaet ofte undervises i på slutten av året og i liten grad som et underliggende tema gjennom undervisningsåret. Undervisningen rettes hovedsakelig om bærekraftig utvikling og i liten grad for bærekraftig utvikling. Lærerne vektlegger dermed i liten grad å utvikle handlingskompetanse, lærerne mener heller ikke at elevene vil leve et mer bærekraftig liv som følge av undervisningen.

Undervisningsmetodene lærerne ser på som gode tilnærminger til bærekraftig utvikling og som brukes ofte er diskusjoner/ debatt og tema- og prosjektarbeid. Tavleundervisning og PowerPoint er også mye brukt, men lærerne selv rangerer de som lite egnet. Bruk av eksterne aktører, tverrfaglig samarbeid, utforskende undervisning og bruk av læringsarenaer utenfor klasserommet ble mindre brukt. Undersøkelsen viser en svak tradisjon for tverrfaglig samarbeid. Det blir i større grad lagt vekt på globale autentiske læringskontekster, enn lokale. Tidspres, emnets kompleksitet og utfordringer med å holde seg faglig oppdatert ble nevnt som utfordringer i arbeidet. Naturfaglærerens egen kompetanse ble ikke påpekt som en utfordring. Lærerne i undersøkelsen ble også spurt om hvordan de bidro til en bærekraftig utvikling, flere nevnte da begrensning av eget ressursbruk og bruk av stemmeretten. De ser også på sin rolle som naturfaglærere som sentral både igjennom formidling av kunnskap og holdningsskapende arbeid (Sundstrøm et.al., 2019).

Også denne undersøkelsen viser at opplæring for bærekraftig utvikling er lite prioritert. Lærerne anser temaet som viktig, men interessen varierer. Undersøkelsen viser variasjon i undervisningspraksis, men samtidig svake tradisjoner for tverrfaglig arbeid. Undervisningen er hovedsakelig rettet mot *om* (kunnskapsbasert) bærekraftig utvikling og i liten grad *for* (handlingsbasert) bærekraftig utvikling. Emnets kompleksitet ble også her, i likhet med i undersøkelsen av de svenske lærerne (Borg et. al., 2014) oppfattet som en utfordring i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling. Å begrense eget ressursers bruk og å bidra til formidling av kunnskaper og holdninger blir av lærerne ansett som et viktig bidrag i deres arbeid med bærekraftig utvikling.

2.4.4 Utfordringer knyttet til implementeringen av LK20

Høsten 2020 ble LK20 innført i norsk fag- og yrkesopplæring. Dette førte til et større fokus på bærekraftig utvikling som et av de tre fagovergripende og tverrfaglige temaene som er innført i alle læreplaner med LK20. Når nye læreplaner skal tas i bruk vil det alltid være ulike faktorer som påvirker implementeringen i praksisfeltet, altså den oppfattede og gjennomførte læreplanen slik Goodlad (1979) beskriver det. I forbindelse med innføringen av fagfornyelsen er det gjennomført en evaluering som er oppsummert i «Evalueringsrapporten av fagfornyelsen, yrkesfag, delrapport 1», utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (Aakernes et. al., 2022). Rapporten sier lite direkte knyttet til temaet bærekraftig utvikling. Men siden bærekraftig utvikling, som et av de tre tverrfaglige temaene,

kommer inn som noe nytt i læreplanen så anser jeg det som relevant for min studie å se på hvordan implementering av ny læreplan har vært.

Det ble gjennomført gruppeintervjuer og individuelle intervjuer våren 2021 av totalt 33 yrkesfaglærere fra fire ulike fylker. Utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag var ikke representert, men det er grunn til å tro at de vil ha mange av de samme synspunktene.

Det programfaglærerne oppfatter som nytt i fagfornyelsen er oppfatningen og operasjonaliseringen av det nye kompetansebegrepet, dybdelæring og de tre tverrfaglige temaene.

Evalueringsrapporten viser at lærerne opplever av ulike grunner at de ikke har fått nok tid til å arbeide med innholdet i fagfornyelsen i forkant av innføringen. En av disse grunnene er koronapandemien med nedstigning og digitalisering. Men de ser på arbeidet med implementering av nye læreplaner som en prosess som må gis litt tid. Lærerne i undersøkelsen viser at det er forskjeller i hvordan implementering er oppfattet. De opplever stort spillerom i arbeidet med å tolke og iverksette den nye læreplanen. Noen syntes det var gjort en god jobb med å tilrettelegge for etter- og videreutdanning, mens andre savnet det og at det har preget implementeringen. Rammefaktorer som mangel på tid og arenaer til samarbeid og organisering av timeplanen ble sett på som hemmende faktorer knyttet til å få til god implementering av fagfornyelsen (Aakernes et. al., 2022).

2.4.5 Oppsummering tidligere forskning

Mine søk etter forskning og gjennomgang av valgt tidligere forskning knyttet til bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse viser at jeg ikke finner forskning knyttet til disse temaene innenfor helse- og oppvekstfag, og i liten grad til yrkesopplæringen generelt. Gjennomgangen jeg har viser i hovedtrekk at lærere oppfatter bærekraftig utvikling som et komplisert og omfattende begrep og at de i stor grad mangler en helhetsforståelse av begrepet. I den opplæringen som blir gitt legges det størst vekt på miljødimensjonen og opplæring er hovedsakelig rettet mot kunnskap *om* bærekraftig utvikling. Forskningen viser også at bærekraftig utvikling har liten prioritering i videregående skole. Med bakgrunn i dette ser jeg et behov for å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse og oppvekstfag tilrettelegger opplæring *for* bærekraft og bærekraftig yrkesutøvelse. Ut ifra de store og komplekse samfunnsutfordringene verden står ovenfor knyttet til å ta vare på jorda, så vil elevene som en del av framtiden være viktige i arbeidet mot ei mer bærekraftig framtid både som privat personer og yrkesutøvere. Kunnskap om hvordan yrkesopplæringen kan bidra til å forberede

og gjøre yrkesfagelevne i stand til å utøve en bærekraftig yrkesutøvelse framtiden vil være nødvendig.

3 Bærekraftig utvikling og bærekraftig utvikling i opplæringen

I dette kapitlet blir det redegjort for begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling som er sentrale i min problemstilling. Videre blir de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling og FNs bærekrafts mål, som reflekterer de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling omtalt. Med bakgrunn i min problemstilling som handler om hvordan yrkesfaglærere tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse har jeg valgt å skrive om bærekraftdidaktikk og bærekraft i yrkesopplæringen i dette kapitlet.

3.1 Bærekraftig utvikling

Jeg vil i dette underkapitlet presentere definisjon på bærekraftig utvikling. Videre vil jeg se på de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling og bærekraftmålene

Når vi hører ordet bærekraft og bærekraftig i dagens samfunn, er det som oftest knyttet opp mot betydningen ordene fikk gjennom Brundtlandkommisjonens rapport fra 1987. I dag brukes ordet bærekraft vanligvis om noe som passer til hvordan verden bør være. Det handler om å leve på en måte som gjør at vi får det vi trenger, men samtidig ikke skader andre mennesker eller naturen.

En av de første gangene begrepet bærekraftig utvikling ble brukt var i rapporten til Brundtlandkommisjonen Vår felles framtid fra 1987. Denne definisjonen har etter hvert blitt godt kjent og mye brukt. Der beskrives bærekraftig utvikling slik: «bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (FN, 2023).

Definisjonen anerkjenner at vi har bare en klode, og at det er begrensede ressurser på den, og at det derfor er i vår felles interesse å ta vare på den. Brundtlandkommisjonen forsøkte å finne løsninger både på fattigdoms – og miljøproblemer (FN,2023). Allerede i Brundtlandkommisjonens rapport ble det påpekt at utviklingen må ta hensyn til både miljø, sosiale og økonomiske forutsetninger.

3.1.1 De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling har tradisjonelt sett blitt assosiert med klima, miljø og naturmangfold alene. Men den senere tid har vist at de globale hovedutfordringene er bredere og mer komplekse enn det som først var antatt. En utelukkende naturvitenskaplig innfallsvinkel kan ikke alene forklare eller løse klimakrisen. FNs klimapanel har slått fast at klimaendringene er menneskeskapt. Med utgangspunkt i dette må mennesker og klima sees i sammenheng. Miljølære alene klarer ikke å løse verdens levekårsutfordringer. Både økonomiske, samfunnsmessige og miljømessige faktorer må sees på for å forklare og finne løsninger på fattigdom og ulikhet. Det er en innbyrdes vekselvirkning mellom disse tre dimensjonene ved enhver handling. For at resultatet skal være bærekraftig må vi ta hensyn til alle tre dimensjonene (Klein, s. 2020, s. 21).

En bærekraftig utvikling er avhengig av at verden jobber på tre områder som vises i figur 2.



Figur 2: Dimensjonene i bærekraftig utvikling (FN-sambandet ,2023).

Som nevnt ovenfor er det sammenhengen mellom disse tre dimensjonene som avgjør om noe er bærekraftig, og det er selve skjæringspunktet mellom disse som er det sentrale og som er bærekraftig. Jeg vil videre kort beskrive hvordan FN (2023) omtaler disse tre dimensjonene.

Miljø og klima dimensjonen, som også blir kalt økologisk bærekraft, handler om hvordan vi skal ta vare på naturen og klima. Som mennesker er vi helt avhengig av naturen. Slik vi mennesker bruker naturens ressurser på i dag vil ha store konsekvenser. På grunn av menneskeskapt klimautslipp står verden i økende grad ovenfor en klimakrise. Summen av alle endringene som verden står ovenfor beskrives som klimakrisen. Global oppvarming og klimaendringer er konsekvenser av klimagassutslippene. For å hindre ytterligere forverring av oppvarmingen må samfunnet vi lever i endres. Samfunnet må også tilpasse seg de endringene

som skjer. Tap av verdens naturmangfold er en annen miljøkrise som henger sammen med klimakrisen. Vilde dyr og økosystemer er truet på grunn av menneskenes belastning på naturen. Dette handler blant annet om å redusere utslipp av klimagasser, unngå tap av biologisk mangfold og vurdere bruk av naturressurser (FN, 2023).

Det er et økende gap mellom fattige og rike i verden i dag. Å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn omhandles i den økonomiske dimensjonen knyttet til bærekraftig utvikling. For å få til en bærekraftig utvikling må verdens ressurser fordeles mer rettferdig, og måten vi bruker ressursene på må endres. For å skape utvikling kan økonomisk vekst være viktig, spesielt for fattige land. Å gjøre økonomien bærekraftig er derfor en utfordring, slik at den både sikrer menneskers behov, samtidig som naturens tålegrense overholdes (FN, 2023).

FN (2023) beskriver at den sosiale delen av bærekraftig utvikling handler om «å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv». Utgangspunktet for denne beskrivelsen er menneskerettighetene. Sosiale forhold handler om hvordan mennesker har det i samfunnet. Det kan handle om muligheten til å påvirke eget liv og samfunnet de lever i, og om de får oppfylt rettighetene sine. Sentrale områder som berøres i denne dimensjonen er utdanning, anstendig arbeid, likestilling, kulturelt mangfold og et godt helsetilbud. Utdanning blir sett på som en av de viktigste faktorene for å få skape bærekraftig utvikling.

Sosial bærekraft har kommet litt i skyggen av den miljømessig og økonomisk bærekraft. God helse og livskvalitet i befolkningen er en av samfunnets viktigste kapital. Sentrale arbeidsoppgaver for yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag er blant annet å jobbe for god helse og livskvalitet i befolkningen, folkehelse og å bidra i barn og unges opplæring, noe som også blir sett på som viktig for å skape bærekraftig utvikling. Slik jeg ser det er derfor sosial bærekraft tett knyttet opp mot mange av kompetansemålene i læreplanen innenfor helse- og oppvekstfag. Ut ifra dette tenker jeg at framtidige yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag vil være sentrale aktører i arbeidet med å bidra til større vektlegging av sosial bærekraft for å nå visjonen om ei mer bærekraftig framtid.

Figur 2 viser at de tre dimensjonene tydelig går over i hverandre og må sees i sammenheng. Dimensjonene framstilles som likeverdige. Jeg vil i neste underkapittel se på FNs bærekrafts mål som reflekterer de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling.

3.1.2 Bærekraftmålene

FNs bærekraftsmål er verdens fells arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030 (FN, 2023). En plan for å oppnå en mer bærekraftig verden. FNs bærekraftsmål består av 17 mål og 169 delmål. De ble vedtatt i 2015 etter en omfattende og demokratisk prosess der medlemslandene i FN deltok sammen med frivillige organisasjoner, sivilsamfunnsaktører og sosiale bevegelser (Klein, 2020, s. 18). Målene skal fungere som en felles global retning for land, næringsliv og sivilsamfunn (FN, 2023). Målene viser hvor omfattende tema bærekraftig utvikling er. Alle landene tilsluttet FN har forpliktet seg til å nå disse målene innen 2030 gjennom å vedta disse 17 målene.



Figur 3: FNs bærekraftsmål, (FN-sambandet, 2023).

Bærekraftsmål 4 som figur 3 viser handler om utdanning. Som tidligere nevnt blir utdanning sett på som en av de viktigste faktorene for å få skape bærekraftig utvikling. Dette ble anerkjent internasjonalt gjennom delmål 4.7 i FNs bærekraftsmål. Som et FN land har Norge forpliktet seg til å følge opp dette målet, noe som påvirker innholdet i skolen.

Delmål 4.7:

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 kultur mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (FN, 2023).

Denne forpliktelsen kommer til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter og læreplaner. Norsk skole forpliktes både gjennom opplæringsloven og læreplanene å utdanne handlekraftige mennesker som kan bidra til ei mer bærekraftig framtid. Innføring av bærekraftig utvikling som et av de tre tverrfaglige temaene kan sees på som et viktig ledd i dette arbeidet.

Forpliktelsene i del mål 4.7 gjelder på alle nivåer i utdanningssystemet.

I yrkesopplæringen skriver Offergaard (2022, s. 23) at det er naturlig å legge størst vekt på det som er Norges største bærekraftutfordringer, som hovedsakelig er knyttet opp til miljørelaterte bærekraftmål. Disse utfordringene er knyttet til bærekraftmålene: 12 Ansvarlig forbruk og produksjon, 13 Stopp klimaendringene og 2 Utrydde sult (dette målet er tatt med ikke på grunn av sult, men på grunn av høy forekomst av overvekt) som vises i figur 3.

Det neste underkapitlet handler om bærekraftdidaktikk. Bærekraftdidaktikken som beskrives i dette avsnittet er hovedsakelig rettet mot fellesfag, og ikke direkte rettet mot yrkesfag som min problemstilling tar for seg.

3.2 Bærekraftdidaktikk

Som tidligere beskrevet ble perioden fra 2004 til 2014 bestemt av FN i 2002 at skulle være det internasjonale tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling og opplæringen knyttet til bærekraft har senere blitt omtalt som det utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).

Satsingen på UBU i Norge har blitt kritisert for å ha vært lite forpliktende og i stor grad læreravhengig. UBU har vært lite prioritert fra offisielt hold i yrkesfaglig opplæringssammenheng (Offergaard, 2020, s. 6).

Med LK20 fikk bærekraftig utvikling en sentral plass i opplæringen og det etablerte begrepet bærekraftig utvikling ble videreført til tross for at begrepet har vært kritisert og omstridt.

Kvamme og Sæther (2019, s. 29) har tatt til orde for å bruke begrepet bærekraftdidaktikk i stedet for utdanning for bærekraftig utvikling. De begrunner dette med at bærekraftdidaktikk gir en akademisk og vitenskapelig forankring til feltet. Didaktikkbegrepet rommer refleksjoner rundt undervisningspraksisens hva, hvordan og hvorfor.

Fram til nå har bærekraftdidaktikk først og fremst vært utviklet med utgangspunkt i naturfag, og litt knyttet til geografi og samfunnsfag. I andre fag er det et nytt felt, innbefattet yrkesfaglig opplæring. Kvamme og Sæther (2019, s. 31) skriver i sin bok «bærekraftdidaktikk» at det er viktig å ikke bare drøfte hva et skolefag kan bidra med, men

også hvordan bærekraftutfordringer kan bidra til å utvikle faget. Med begrepet bærekraftdidaktikk er det ønskelig å beholde spenningen mellom fagdidaktikk og allmenndidaktikk. I et allmenndidaktisk perspektiv berører bærekraftspørsmålene skolens samfunnsmandat og skolens oppgave knyttet til å ta opp tidens store samfunnsutfordringer. Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema, noe som også kan gjøre det aktuelt innenfor allmenndidaktikken. Ut ifra et fagdidaktikks perspektiv handler det om hva det enkelte fag kan bidra med og hva som er fagenes plass i et fagovergripende samarbeid. Bærekraftdidaktikken er refleksjoner over bærekraftundervisningen. Undervisningspraksisene kan også forstås om en del av didaktikken (Kvamme & Sæther, 2019, s. 31- 32).

Bærekraftdidaktikken åpner for ulike forståelser og tilnærminger. Jeg vil videre i dette kapitlet kommentere og utdype noen av disse delene. Bærekraftutfordringene er store og sammensatte og stiller derfor store krav til bærekraftundervisningen. Mange av temaene er eksempler på gjensidige problemer, der inngripen på et område kan ha virkning på et helt annet sted. Denne type problemer er som Kvamme og Sæther (2019, s. 32) sier preget av usikkerhet, verdikonflikter, mange involverte og at lokale kontekster har stor betydning, det er viktig å være bevisst på med tanke hvordan utfordringene kan løses. Denne problembevisstheten er bakgrunn for mange av kjennetegnene og kompetansene som regnes som sentrale i bærekraftdidaktikken. Kvamme og Sæther (2019, s.32) trekker frem følgende fem kjennetegn for undervisning om miljø og bærekraft:

- Normativt begrep
- Tverrfaglighet – knyttet til forholdet mellom menneske, natur og samfunn
- Deltakende undervisning som utvikler elevenes evne til å handle (medborgerskap/handlingskompetanse på ulike nivåer)
- Uformelle læringsarenaer (elevens livsverden som utgangspunkt)
- Perspektivet rettet mot både lokale, nasjonale og globale forhold

Bærekraftkompetanser er kompetanser innenfor bærekraftdidaktikken som undervisningen skal fremme. Disse kompetansene blir presentert av Kvamme og Sæther (2019, s. 32):

- Systemtenkning (systemforståelse)
- Å kunne håndtere kompleksitet
- Tenke fram over

- Tenke kritisk og granske verdier og antakelser
- Samarbeidskompetanse
- Evnen til å føle empati og innta andres perspektiv
- Håndtere tvetydighet og utvikle frustrasjonstoleranse (konflikthåndtering)

Dette blir sett på kompetanser som elevene trenger for å kunne leve bærekraftige liv og for å være med på å påvirke utviklingen i samfunnet på en mer bærekraftig retning. Disse kompetansene og kjennetegnene er ikke fagspesifikke, men generelle og noe som skal vektlegges i hele utdanningsløpet. Videre i dette kapitlet vil jeg komme nærmere inn på et utvalg av kjennetegnene på undervisning knyttet til bærekraft og bærekraftkompetansene som er nevnt i dette kapitlet.

For å få til en endring i samfunnet til et mere bærekraftig samfunn, kreves det kunnskap om hvordan vi kan påvirke. Ved å ha kunnskap om bærekraftutfordringer, vilje til å gjøre noe og tro på egne muligheter til å påvirke kan elevene utvikle handlingskompetanse. Et viktig mål for skolen blir å utvikle denne handlingskompetansen. Kompetansen de tilegner seg må som Sinnes (2021, s. 64) skriver kunne brukes til påvirke samfunnet. Det kan gjøres direkte ved politisk medvirkning og engasjement. Slike kollektive handlingsalternativer kan være viktig for å skape engasjement og myndiggjøring, dette kan gjøres ved å fremme løsninger sammen med andre. Et individorientert perspektiv vektlegger hva hver enkelt, som privat person kan gjøre for å leve på en bærekraftig måte. I yrkeslivet kan handlingskompetansen brukes til å ta bærekraftige valg i yrkesutøvelsen og til å stille kritiske spørsmål ved driften på egen arbeidsplass knyttet til bærekrafttematikken.

Samarbeid er viktig i handlingskompetansen, sammen med de andre bærekraftkompetansene for å få til handling. For å få til ei bærekraftig framtid må hele verden jobbe sammen mot et felles mål. Det vil kreve at mennesker fra ulike kulturer, religioner og politisk ståsted klarer å kommunisere og samarbeide (Sinnes, 2021, s. 62). Derfor blir evnen til å kommunisere og samarbeide med personer med et annet ståsted enn deg selv viktig i framtiden.

Bærekraftutfordringer er komplekse og for å kunne forstå denne kompleksiteten trengs systemforståelseskompetanse. Systemforståelseskompetanse innebærer å kunne vurdere ulike sammenhenger og se ting i forhold til hverandre (Sinnes, 2021, s. 62). Å kunne se at saker kan framstå ulikt ut fra ulike ståsteder er også en viktig del av systemforståelsen.

Bærekraft består av tre dimensjoner, natur- og miljøvitenskaplig, økonomisk og samfunnsvitenskapelig. For å få til en bærekraftig utvikling må alle disse tre perspektivene

utforskes, og da må det jobbes tverrfaglig. Det er bred enighet om at tverrfaglighet er et viktig prinsipp i bærekraftdidaktikken. For å i møte komme satsingen bærekraftig utvikling i fagfornyelsen må det legges til rette for tverrfaglig samarbeid skriver Kvamme og Sæther (2019, s. 199).

Samarbeidskompetanse, evnen til å vise empati og kunne sette seg inn i andre sin situasjon og konflikthåndtering er alle sentrale temaer i opplæring og yrkesutøvelsen innen helse- og oppvekstfag. Viktige kompetanser elevene kan ta med seg i arbeidet med bærekrafttematikken.

Sinnes (2021, s.61) trekker frem at kritisktenkning blir sett på som en sentral bærekraftkompetanse. Til enhver tid blir vi utsatt for informasjon fra ulike hold. Å kunne vurdere og ta stilling til om informasjonen er sann eller riktig er en viktig kompetanse, også i framtida. I bærekraft sammenheng innebærer kritisk tenkning om å kunne vurdere tilgjengelig informasjonen knyttet til bærekraftspørsmål og for å kunne ta valg for å leve på en bærekraftig måte.

I bærekraftdidaktikken skilles det ofte mellom undervisning *om* bærekraftig utvikling og *for* bærekraftig utvikling, men også undervisning *i* miljøet og utdanning *som* bærekraftig utvikling blir brukt. Opplæring *om* bærekraftig utvikling handler om å få teoretisk kunnskap om temaet. Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema, slik at denne teorikunnskapen kan ikke plasseres til et enkelt fag. Opplæring *for* bærekraftig utvikling handler om opplæring som fremmer elevens evne til å se løsninger og handle for en mer bærekraftig utvikling, handlingskompetanse. Opplæring som legger vekt på å utvikle det som jeg tidligere har nevnt som bærekraftkompetanser som blant annet kritisktenkning, samarbeid, systemtenkning og kreativitet handler også om opplæring *for* bærekraftig utvikling. Et bedriftsbesøk eller praksis i en bedrift som drives bærekraftig kan være eksempel på opplæring *i* bærekraftig utvikling. Et eksempel på opplæring *som* bærekraftig utvikling kan være kildesortering på skolen eller mulighet til å utøve en bærekraftig yrkesutøvelse på en praksisplass. For å få til ei god og helhetlig opplæring for bærekraftig utvikling bør alle formene, *om, for, i, som* være til stede ifølge Sinnes (2021, s. 69- 71).

Innholdet i teksten til dette kapitlet er knyttet til opplæring for bærekraftig utvikling generelt og ikke spesifikt knyttet til yrkesopplæringen. Yrkesopplæringen kan ha behov for andre tilnærminger til temaet med tanke på at yrkesfagene har noen utfordringer og forutsetninger som er annerledes enn i fellesfagene. Der lærere i fellesfag forholder seg til teori og

skolefaget, må yrkesfaglæreren forholde seg til et yrke forankret i praksisfeltet som formål for opplæringen (Larsen, 2015, s. 168). I det neste underkapitlene omtales bærekraftig utvikling knyttet til yrkesopplæringen.

3.3 Bærekraft i yrkesopplæringen

Yrkesopplæringen i videregående skole favner et bredt spekter av bransjer og samfunnssektorer og kan derfor være sentrale og nødvendige for å skape et bærekraftig samfunn skriver Offergaard (2022, s. 23). Yrkesfaglæreren er sentral i yrkesopplæringen, yrkesfaglæreren sin pedagogiske kompetanse, yrkesfaglige kompetanse og kompetanse om bærekrafttematikken vil avgjøre hvordan opplæringen tilrettelegges. Jeg vil i dette kapitlet se på bærekraft i yrkesopplæring som didaktikk mellom skole og arbeidsliv og støtter meg i den sammenheng til Larsen sitt kapittel i boka «Yrkespedagogiske perspektiver» (2015) som hun har kalt «Bærekraftig yrkesopplæring- didaktikk mellom skole og arbeidsliv?» (Larsen, 2015). Videre i dette underkapitlet tar jeg for meg integrering av bærekraft som tverrfaglig tema i fag- og yrkesopplæringen og støtter meg i denne delen til Offergaard (2020) (2022) sine bidrag til dette temaet.

I all opplæring er læring og læreprosesser kjernen, dette er nedfelt som mål og innhold i læreplanen. Larsen (2015, s. 168) stiller følgende spørsmål «Hva innebærer bærekraft, og hvordan kan en didaktikk for bærekraftig yrkesopplæring se ut?». Det er nettopp dette jeg ønsker å se på i min undersøkelse, der jeg ønsker å undersøke hvordan yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

Larsen (2015, s. 168) peker på at yrkesfagene har noen utfordringer og forutsetninger som er annerledes enn i fellesfagene. Tilrettelegging for opplæring beskrives som didaktikk, å lære et yrkesfag handler om yrkesdidaktikk. Fellesfagene har som fagdidaktikk praksis et teoribasert skolefag som mål for elevens læring. I yrkesopplæring vil yrkesdidaktikken ligge mellom pedagogikk, teori og kompetanseområdene til yrket og mellom didaktikk, teori og opplæringsvirksomheten, den didaktiske praksisen skriver Larsen (2015, s. 177). Det betyr at yrkesfaglærerne må forholde til et dobbelt praksisfelt. Fellesfaglæreren forholder seg til teori (skolefaget), mens yrkesfaglæreren må forholde seg til et yrke forankret i praksisfeltet som formål for opplæringen. Utgangspunkt for det yrkesdidaktiske praksisfeltet er yrkets

praksisfelt. Dette praksisfeltet ligger stort sett utenfor skolen og yrkesfaglæreren må slik sett forholde seg til et to praksisfelt som er delvis adskilt. For integrering av bærekraft legger dette rammer både på det yrkesfaglige og det yrkesdidaktiske feltet. En mangelfull yrkesdidaktikk vil svekke læringsprosesser som fører til bærekraftig yrkeskompetanser som er nødvendig for å kunne utføre en bærekraftig yrkesutøvelse.

Larsen (2015, s. 177) skriver at yrkesfagenes didaktikk kan sees på som ei bro mellom yrkeskompetanse og yrkenes pedagogikk. Uten yrkets praksisfelt som en veiviser gir det usikre «landingsplasser» for å forankre elevenes læringsprosesser. Med mangel på tilgang til skoleverksteder og det meste av elevenes praksisarenaer utenfor skolen kan dette skape utfordringer knyttet til opplæringen. På grunn av dette blir også elevene vekslende mellom ulike didaktiske praksiser og fagkulturer noe som kan by på utfordringer. Bærekraft som yrkeskompetanse er viktig for å utvikle en bærekraftig yrkesutøvelse, og yrket må forankres i praksisfeltet sitt sammen med bærekraftkompetansen. Det er først da vi kan si at opplæringen er bærekraftig som yrkesdidaktikk og som bærekraftig yrkeskompetanse. For videreutvikling av yrkeskompetanse er lokalmiljø og lokalkunnskap viktig som praksisarenaer, yrkeskompetanse kan ikke læres og utvikles gjennom undervisning som i tradisjonelle skolefag. For å utvikle en bærekraftig yrkesutøvelse må opplæringen forankres mot grunnlinjen i yrkesutøvelsen og praksisfeltet, der også bærekraft og bærekraft kompetanse hører til yrkets teori og praksis. Videre skriver Larsen (2015, s. 177) at «relevant og bærekraftig yrkesopplæring innebærer å lære et yrke der miljø og bærekraft integreres i yrkesetikken, yrkeskompetansen, samfunnsdeltagelsen og i hverdagslivet».

I artikkelen «Bærekraft i yrkesfaglærerutdanninger: Et vitenskapsteoretisk bidrag til integrering av bærekraft som tverrfaglig tema» (2020) tar Offergaard til orde for nytenkning om bærekraftbegrepet og for at den tverrfaglige integreringen må ta utgangspunkt i et transformasjonsparadigme. Offergaard (2020, s. 5) skriver at det innebærer en samfunnsmessig transformasjon som angår alle samfunnssektorer og livsområder. Dette handler om dyptgående endringer ikke bare i hvordan menneskelige systemer fungerer, men det må også til grunnleggende endringer i de tanke- og verdimeslige forutsetningene for disse systemene. Hun peker på at dette er nødvendig for at kommende yrkesutøvere skal kunne bidra til de samfunnsendringene som er nødvendig i framtiden (Offergaard, 2020, s.1).

I arbeidet med integrering av bærekraft som en del av opplæringen må yrkesfaglærerne ivareta kunnskapsmessige, ferdighetsmessige og etiske utfordringer knyttet til integreringen skriver Offergaard (2020, s. 12). Jeg vil videre i teksten beskrive dette nærmere.

For å kunne ivareta alle aspekter ved integrering av bærekraft er det sentralt å forankre i en helhetsforståelse. Kunnskap om hvordan menneskelig aktivitet har ført til dagens krise og hva en transformasjon til bærekraft vil innebære er sentralt i en helhetsforståelse. Offergaard (2020, s. 12) tar utgangspunkt i begrepet ecoliteracy for sin framstilling. Ecoliteracy handler om å få kunnskap om hvordan vi mennesker påvirker jordas prosesser og systemer. Denne kunnskapen må brukes til å spille på lag med jorda og ikke som motspiller. Forståelsen må ta utgangspunkt i at det er mennesket som er avhengig av jorda og ikke motsatt. Følelser, etisk ansvarlighet og respekt for jorda som helhet må også vektlegges. Ecoliteracy har forankring i et holistisk verdensbilde. Helhetlig forståelse av virkeligheten kan danne grunnlaget for bærekraftig handling og utviklegrunnlaget for en yrkesutøvelse som retter seg etter hva jorda tåler (Offergaard, 2020, s.13).

Yrker og yrkesfelt er ulike og har dermed også ulike utfordringer knyttet til bærekraft. Ulike utfordringer gir også ulike muligheter for integrering av bærekraft. Det er en utfordring å kunne konkretisere hva ecoliteracy innebærer i det enkelte utdanningsprogram.

Yrkesfaglæreren vil trenge bred yrkesteoretisk kunnskap og kunnskap om bærekraft relaterte ringvirkninger av yrkesutøvelsen for å kunne vurdere bærekraftutfordringer til eget yrkesfelt. Offergaard (2022, s. 24) skriver at innen mange bransjer er produksjon og forbruk en sentral del av yrkesutøvelsen og kan være en aktuell innfallsvinkel til temaet. Teknologiens rolle i både å skape og løse miljøutfordringer er også en aktuell problemstilling en stadig mer digitalisert verden. Å gjennomføre livsløpsanalyser av produkter som inngår i yrkesutøvelsen kan gi elevene kjennskap til hvordan egen yrkesutøvelse er en del av de store globale utfordringene og være med på å etablere bærekraft som en overordnet forståelsesramme. Dette kan også være med på å utvikle respekt for materialer og ressurser de bruker i yrkesutøvelsen.

Yrkesfaglæreren må også peke på handlingsalternativer og mulighetene for å utvikle en bærekraftig yrkesutøvelse. Offergaard (2022, s. 23) peker på at dette kan være utfordrende i et samfunn som per i dag ikke er bærekraftig. For å utvikle ny kunnskap vil det også være aktuelt å utvikle kontakt og samarbeid med næringslivet. Innenfor enkelte yrker kan muligheten til å skape ei bærekraftig framtid medføre helt nye krav og premisser for yrkesutøvelsen. Det vil derfor være behov for at yrkesfaglæreren ha framtidsrettet yrkeskunnskap i tråd med dette.

Tradisjonelt sett har opplæringen i norsk skole i stor grad dreid seg om opplæring om bærekraftig utvikling. Det innebærer teoretisk kunnskap om hvordan det står til i verden i og

hva som kan bli konsekvensen av den livsstilen vi har i dag. Sinnes (2021, s. 58) skriver at selv med all denne kunnskapen ser det ut til at befolkningen i liten grad endrer holdninger og handlingsmønstre. Offergaard (2020, s. 14) peker på at det blir viktig for yrkesfaglæreren å bygge bro over gapet mellom kunnskap og handling for at elevene skal kunne omsette teoretisk kunnskap om bærekraftige alternativer til handlinger. For å få til dette må elevene få opplæring som har fokus på endring og endringsarbeid. Det er i denne sammenhengen her ikke snakk om endringskompetanse som å tilpasse seg endringer i samfunnet, men kunnskap om hvordan eleven kan påvirke og bidra til nytenkning og nyskaping som fører til samfunnsendring i framtiden. For å gjøre elevene i stand til å bli pådrivere for bærekraft og bidra til endringer i arbeidslivet i framtida kan vektlegging på innovasjon og endringsarbeid i opplæringen være en viktig faktor.

Gode rollemodeller er en viktig faktor for at elevene skal handle bærekraftig. Ved å se bærekraft i praksis i form av positive rollemodeller, vil bærekraft vises som noe som er viktig og selvfølgelig for elevene. Det vi sier må stå i stil med det vi gjør. Rollemodellene kan være både institusjonelle og personlige. Skolen som elevene går på, kan være en viktig institusjonell rollemodell ved måten de drives på. Det kan vises i miljøsertifisering, utvalget i kantina, avfallhåndtering, energi- og materialbruk, tilgang på ladestasjoner, sykkelparkering osv. Bedrifter som elevene har praksis i kan også være eksempler på institusjonelle rollemodeller dersom de drives bærekraftig, da kan elevene erfare og tilegne seg en bærekraftig yrkesutøvelse.

Offergaard (2020, s. 13) understreker at yrkesfaglæreren som rollemodell er viktig på flere områder i skolen, også i opplæring med å lære elevene til å leve et bærekraftig liv. Yrkesfaglæreren kan inspirere elevene til engasjement ved å selv å vise engasjement og vilje til å ta bærekraftige valg. Da viser læreren at bærekraft er noe som angår hen og ikke noe bare noe det snakkes om i klasserommet

Elevene må utvikle evnen til å ta etisk ansvar for å bidra til ei bærekraftig framtid. For å få til dette må yrkesutøvelsens bærekraftrelaterte ringvirkninger bli en del av yrkesetikken og noe yrkesfaglæreren legger vekt skriver Offergaard (2020, s. 15).

Bærekraftig utvikling er et tema som kan vekke mange følelser hos elevene, siden det berører menneskers grunnleggende eksistens, deres verdensbilder og identitet. Klimakriser, naturødeleggelser, pandemier, ulikhet i levekår og fattigdom kan gjøre at elevene føler på frykt for framtida og vekke skam og skyldfølelse. Klein (2020, s. 34) understreker at det er

viktig å ta de emosjonelle aspektene på alvor. I møte med store komplekse problemstillinger vil elevenes følelser spille en rolle, også for å utvikle handlingskompetanse. En utfordring knyttet til dette er hvor tydelig yrkesfaglæreren skal være om alvoret, samtidig som yrkesfaglæreren skal vise til håp og muligheter. Det blir derfor viktig for yrkesfaglæreren slik Offergaard (2022, s. 26) skriver å balansere alvoret med å peke på muligheter og handlingsalternativer for ikke å bidra til apati og meningsløshet. Denne balansen kan være med på å utdanne løsningsorienterte yrkesutøvere som kan bidra til nødvendig samfunnsmessig transformasjon til bærekraft.

Bærekraft er et normativt begrep. Det kan være både verdimesig og politisk kontroversielt knyttet til enkelt saker noe som kan føre til at yrkesfaglæreren kan oppleve det som vanskelig å ta opp. En fare ved det, er som Offergaard (2022, s. 26) skriver at læreren unngår å ta opp kontroversielle temaer for å unngå å bli beskyldt for å dytte på elevene særskilte verdier eller politiske meninger. Ved å ta opp slike temaer kan det føre til diskusjoner og drøftinger som kan utvikle dypere forståelse av bærekraftutfordringene hos elevene. I slike situasjoner er det viktig at yrkesfaglæreren tar ansvar for at diskusjonene tar utgangspunkt i anerkjent kunnskap og ikke bygger på enkle påstander og syensing.

For yrkesfaglæreren innebærer en tverrfaglig integrering av bærekraft noe mer enn det å gi tradisjonell yrkesopplæring skriver Offergaard (2020, s.16). For å få til dette må den tradisjonelle yrkesdidaktikken, der opplæringen tar utgangspunkt i yrkesoppgaver, videreutvikles til en transkontekstuell didaktikk. Det innebærer å mestre kunnskapsmessige, verdimesige og følelsesmessige utfordringer en tverrfaglig integrering av bærekraft innebærer. På den ene siden handler en slik didaktikk om helhetsforståelsen i ecoliteracy og innholdet i de aktuelle yrkene på den andresiden. Yrkesfaglæreren må så konkret som mulig vise hvordan yrkesutøvelsen er vevd inn i bærekraftrelaterte sammenhenger for å fram yrkenes transkontekstuelle karakter.

Offergaard (2020) (2022) bidrar med dette til viktige innspill til yrkesfaglærere rundt bærekrafttematikken i yrkesopplæringen som er sentralt i min problemstilling som handler om tilrettelegging av opplæring knyttet bærekraftig utvikling. Det pekes på ulike faktorer som blant annet viktigheten av å ta utgangspunkt i en helhetsforståelse av virkeligheten som grunnlaget for bærekraftige handlinger. Det blir også lagt vekt på at yrkesfaglæreren trenger bred yrkesteoretisk kunnskap og kunnskap om bærekraft relaterte utfordringer knyttet til aktuelle yrker. I arbeidet med integrering av bærekraftig utvikling er både yrkesfaglærerne og skolen som institusjon viktige som rollemodeller. Yrkesfaglæreren må også legge vekt på

yrkesutøvelsens bærekraftrelaterte ringvirkninger som en del av yrkesetikken. Neste kapittel handler om ulike rammefaktorer som påvirker tilrettelegging av opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

4 Rammefaktorer for tilrettelegging av opplæring

Med innføringen av fagfornyelsen settes det både i overordnet del og i læreplanen for de enkelte fagene et fokus på bærekraft. Gjennom min studie ønsker jeg å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæringen knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraft og relevante mål i læreplanen for å forberede elevene til en bærekraftig yrkesutøvelse. Jeg vil i dette kapittelet se på ulike rammefaktorer som påvirker denne tilretteleggingen. Disse faktorenes påvirkning kan være med å forstå hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger opplæringen knyttet til temaet bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse innenfor utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag.

Rammefaktorene er avgjørende for å tilrettelegge og gjennomføre læringsarbeidet, det vil si faktorer som hemmer eller muliggjør læringsarbeidet. Sylte (2021, s. 68) deler rammefaktorene inn i ideologiske-, administrative-, fysiske- og menneskeligerammer. Ideologiske rammer er lover og forskrifter, som læreplanen og strukturen på utdanningen. Økonomi og politikk er andre ideologiske rammer som påvirker opplæringen i skolen, for eksempel økonomi og rammer knyttet til elevenes opplæring og kompetanseutvikling for yrkesfaglærerne. Undervisningsmateriell, utstyr og læringsarenaer er eksempler på fysiske rammer. Eksempler på administrative rammer er timeplanstruktur, stillingsplaner og arbeidsplaner for yrkesfaglærerne, tverrfaglig samarbeid, samarbeid med arbeidslivet og ledelsesstruktur. Yrkesfaglærerens faglige og pedagogiske kompetanse, kunnskaps- og læringssyn, yrkesetikk og læreforutsetninger spiller en avgjørende rolle for hvordan opplæringen tilrettelegges, dette benevnes av Sylte (2021 s. 68) som menneskelige rammefaktorer. Dette er eksempler på faktorer som alt ut ifra situasjonen eller konteksten kan være både fremmende og hemmende. Rammefaktorene er sentrale å se på i den helhetlige planleggingen og vil påvirke de andre delene i den didaktiske relasjonsmodellen (didaktiske relasjonstenkningen).

Begrepet rammefaktorer er vidt og omfattende, jeg har valgt å legge vekt på læreplanen, yrkesfaglæreren, samarbeid som utvikling av profesjonsfelleskap som sentrale rammefaktor

for tilrettelegging av opplæringen. Nevner også kort om læremidler, timeplanforhold og læringsarenaer.

4.1 Læreplanen som rammefaktor

Føringene i læreplanen må sees på som en faktor som fremmer arbeidet med bærekraft og bærekraftig utvikling. Temaet kan ikke velges bort og skal ha en plass i skolen og yrkesopplæringen. Det er lovpålagt at elevene skal lære om å ta vare på miljøet. Overordnet del og læreplanen i det enkelte faget er styrende for innholdet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplaner er et styringsdokument for likeverdig utdanning og et av samfunnets viktigste styringsdokumenter for utdanningsvirksomheten. Sammen med lovverk og formålsbestemmelser uttrykker læreplanene samfunnets hensikt med utdanningen. Hiim og Hippe (2022, s.199) skriver at «læreplanen er et forpliktende arbeidsdokument som skal brukes som utgangspunkt for mer konkret planlegging av læringsarbeidet».

Utdanning blir ofte sett på som et middel for forandring og fornying skriver Engelsen (2017, s. 21) og på bakgrunn av dette blir læreplanen et viktig dokument. Innføringen av bærekraftig utvikling som et av de tverrfaglige temaene er et eksempel på nettopp dette. De tverrfaglige temaene tar som tidligere omtalte utgangspunkt i samfunnsutfordringer som er aktuelle i dag og som krever at både enkeltpersoner og fellesskapet tar del i å løse. Om bærekraftig utvikling står det blant annet at elevene gjennom arbeidet med temaet skal «utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. De skal også forstå betydningen av egne valg og handlinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). I Norge blir læreplanene for grunnopplæringen utarbeidet på sentralt nivå og inneholder politiske føringer. Samfunnsgrupper med ulike interesser har innflytelse i utarbeidelsen av læreplanene, som er en demokratisk samfunnsprosess. Med bakgrunn i dette er mange av læreplanene ganske vide og generelle, noe som gir rom for tolking av faglig innhold og hvordan opplæring skal tilrettelegges. Fordelen med dette er at det gis rom for lokale tilpasninger, ulempen er at det også kan medføre forskjeller i utdanningen.

Det er yrkesfaglærere og lærerteam på den enkelte skole sitt ansvar å konkretisere mål og innhold. De står fritt til å velge arbeidsmåter, under forutsetning at utdanningens mål blir ivaretatt. I arbeidet med hvordan læreplanene blir tolket og iverksatt har ledelsen en sentral

rolle knyttet til hvordan det legges til rette for teamsamarbeid og organisasjonsutvikling i arbeidet med læreplanene. For å styrke sammenhengen i utdanningsløpet er det også nødvendig med samarbeid mellom skole og arbeidsliv om tolkningen av læreplaner og krav til yrkeskompetanse (Hiim & Hippe, 2022, s. 202).

«Læreplaner er ikke det samme som virkeligheten» er en av Imsen (2021, s. 293) sine overskrifter i boka «Lærerens verden». Med utgangspunkt i denne overskriften er det aktuelt å se på hva som skjer med læreplanen fra de overordnede ideene til hva elevene lærer. Imsen peker også på at læreplanen alltid går veien gjennom lærerens tolkninger. Undervisning er dialog og samspill mellom elev og lærere og mellom elevene i en opplærings situasjon og kan derfor ikke forutses, og påvirkes av ulike rammefaktorer.

Engelsen (2015, s. 27) skriver at i arbeidet med læreplaner må det tas utgangspunkt i en oppfatning av at læreplanen utgangspunkt i mer enn selve læreplan som dokumentet. Hun skriver at læreplanen kan betraktes fra ulike synsvinkler. Disse synsvinklene kan for eksempel være idegrunnlaget bak planen, hvordan planen har blitt til, innholdet i selve læreplan dokumentet, hva slags rammer det utgjør for skolens og lærernes virksomhet, hvordan den virker inn på lærerens virksomhet eller hvilke konsekvenser læreplanen får for elevenes læring og sosialisering. Knyttet til min studie er det spesielt aktuelt å se på hvilke rammer den utgjør for yrkesfaglærerne ved helse- og oppvekstfag og hvordan de tolker læreplanen, og hvordan dette virker inn på tilretteleggingen av opplæringen. For å få en større forståelse av bærekrafttematikkens plass i læreplanen og arbeidet med undervisningspraksisen knyttet til bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ønsker jeg se på dette i lys av Goodlad (1979) sin læreplanteori.

Goodlad var en amerikansk pedagog. Goodlad (1979) skisserer fem ulike læreplannivåer som beskriver veien fra læreplanideer til hvordan den virkeliggjøres i opplærings situasjonen. Disse nivåene den ideologiske læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen (Imsen, 2021, s. 294- 295). Med bakgrunn i problemstillingen min så vil jeg i omtalen legge vekt på den oppfattede og operasjonaliserte læreplanen, men for å gi et helhetlig bilde av Goodlad (1979) sine fem læreplannivåer vil jeg kort omtale alle. De formelle læreplanene som er aktuelle for denne oppgaven er omtalt i avsnitt 2.3.1 og 2.3.2.

Det første nivået kalles den ideologiske læreplanen. Når læreplaner skal utarbeides vil det alltid være noen ideologiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være og hva den skal

inneholde. Det kan være forestillinger knyttet til lærestoff, bestemte arbeidsformer eller grunnleggende perspektiver. Ideene kan ha sin bakgrunn i ideologiske og filosofiske idestrømninger som Engelsen (2017, s. 27) skriver eller ut ifra forhold i næringsliv og arbeidsmarked. Den ideologiske læreplanen vil aldri bli gjennomført slik den framstår. En rekke sosiopolitiske hensyn og hensyn til hva som er gjennomførbart vil å påvirke hva som blir den formelle læreplanen.

Det neste nivået er den formelle læreplanen som er den offentlig vedtatte læreplanen (Imsen, 2021, s. 295). I denne sammenhengen består den av læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), med overordnet del og læreplanene i de enkelte fagene. Bærekraftig utvikling sin plass i overordnet del og i læreplanene for de aktuelle programområdene innen helse- og oppvekstfag som er aktuelle for min studie er som nevnt omtalt i avsnitt 2.3.1 og 2.3.2.

Det tredje nivået omtales som den oppfattede læreplanen, det vil si når lærere eller andre som det er aktuelt for leser læreplandokumentet og tolker den. Dette nivået har stor betydning for den praktiske bruken og realisering av en læreplan. Lærere vil oppfatte læreplanene ulikt siden det alltid vil være et tolkningsrom til stede. Lærerens tolkning avgjøres av den enkeltes erfaringer, holdninger og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis. Disse faktorene blir utgangspunkt for den enkelte læreres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Slik Imsen (2021, s. 293) skriver «Læreplanen går alltid veien gjennom lærerens tolkning».

Siden den formelle læreplanen blir til gjennom komitearbeid, høringer, utredninger og forhandlinger fra ulike instanser og interessegrupper, må beslutninger som tas innebære kompromisser mellom ulike kompetanser og interesser. Med bakgrunn i dette kan ofte læreplanene bli litt vide og vage. Noe som kan gi plass for et betydelig tolkningsrom (Engelsen, 2017, s. 22). Dette tolkningsrommet kan føre til ganske store forskjeller i hvordan yrkesfaglærerne oppfatter læreplanen.

Det er hvordan yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag tolker dette «rommet» som jeg ønsker å undersøke. Hvordan tilrettelegger de opplæring for bærekraftig yrkesutøvelse når det ikke er læreplanmål knyttet direkte til dette? Hvordan til rette legger de opplæring for bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema når det mangler tverrfaglige kompetansemål i LK20?

I LK 20 gjennom kapitlet 3.5 profesjonsfelleskap og skoleutvikling i overordnet del, blir lokalt læreplanarbeid styrket og gir føringer for arbeidet med konkretisering av

læreplanmålene på lokalt nivå. Dette kan sees på som et ledd i å utvikle i større grad en fellesforståelse i lærerkollegiet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Den operasjonaliserte eller gjennomførte læreplanen er den opplæringen som blir gjennomført innenfor læreplanens rammer. Dette blir gjennomført med bakgrunn i hvordan yrkesfaglæreren oppfatter læreplanen. Men det er også viktig å huske på at det en yrkesfaglærer planlegger ut ifra gjeldende læreplan i forkant av undervisningen ikke nødvendigvis er det samme som blir gjennomført i klasserommet. Det er ikke alltid at undervisningen går helt etter planen, fordi det vil alltid være ulike faktorer påvirker undervisningen akkurat der og da (Imsen, 2021, s. 296).

Den gjennomførte læreplanen kan være styrt av «gammel vane» eller rutiner hos yrkesfaglæreren. Et sentralt spørsmål er hva som skal til for å skape fornyelse ved innføring av nye læreplaner (Imsen, 2021, s. 295). Hva skal til for at et tema som bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse skal få en «naturlig» plass i opplæringen innen helse- og oppvekstfag?

Den erfarte læreplanen er det siste nivået og handler om hvordan den enkelte elev erfarer og opplever opplæringen, elevens læring og sosialisering. Det kan være et språk mellom det eleven faktisk lærer og hva som er yrkesfaglærerens mål, og ikke minst viser nivåinndelingen at det kan bli stor avstand fra læreplanens intensjoner til virkelighet (Imsen, 2021, s. 294-297).

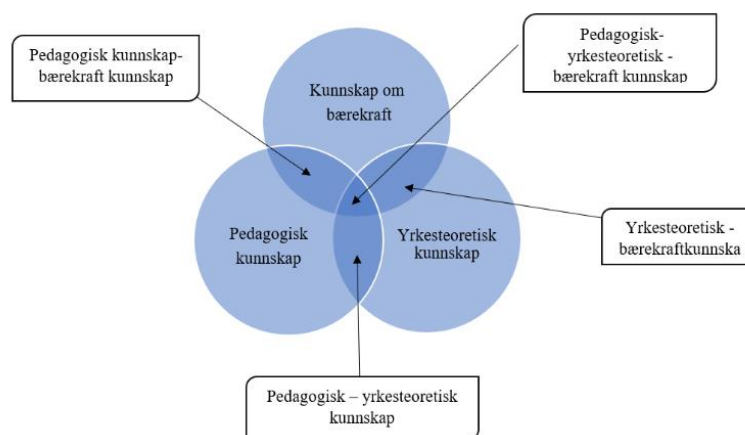
Dette viser at læreplanen er et sett med «læreplaner» som oppfattes og anvendes ulikt av ulike aktører, i ulike situasjoner. Det er mange rom for tolkninger og beslutninger som tas på et område vil påvirke et annet nivå. Tolkningen på de ulike nivåene og områdene vil være påvirket av de ulike aktørenes erfaringer og bakgrunn. Avgjørelser som tas på samfunnsnivå vil påvirke hva yrkesfaglærerne gjør og som påvirker deres tilrettelegging av opplæringen. Yrkesfaglærernes avgjørelser påvirker elevene. Yrkesfaglærerens tolkning har som vist gjennom teksten i dette underkapittelet betydning for opplæringen som blir gitt. I neste kapittel vil jeg se på læreren som rammefaktor.

4.2 Yrkesfaglæreren som rammefaktor

For å lykkes med å gjøre intensjonene i LK20 og bærekraftig utvikling til en del av opplæringa er yrkesfaglæreren sentral. Det er derfor viktig i denne sammenhengen å se på yrkesfaglæreren som en viktig rammefaktor.

Jeg har tidligere vært inne på læreplanen som en viktig rammefaktor. Den enkelte lærers perspektiv på læreplanen vil prege den daglige opplæringen. Enkelt personer tar egne avgjørelser på bakgrunn av egne oppfatninger om og mål med opplæringen. Disse avgjørelsene kan være i overensstemmelse med eller dels i motsetning til intensjonene i læreplanen (Hiim & Hippe, 2022, s. 203). Et eksempel på det kan være at noen lærere ser stort handlingsrom og utviklingsmuligheter i nye læreplaner, mens andre ikke ser behov for endringer av vesentlig grad. Med dette tolknings- og handlingsrommet som ligger i læreplanen vil lærerens kunnskaper, holdninger og ferdigheter prege opplæringen.

Som tidligere nevnt skriver Offergaard (2022, s. 24) at yrkesfaglæreren må ha bred yrkesteoretisk kunnskap og kunnskap om bærekraftrelaterte ringvirkninger av yrkesutøvelsen av yrkesutøvelsen for å kunne vurdere bærekraftutfordringer knyttet til eget yrkesfelt. Haaland og Nilsen (2020, s. 148) skriver at faglig kompetanse ikke er tilstrekkelig for å gjøre et godt arbeid som yrkesfaglærer. Yrkesfaglæreren må også ha solid pedagogisk kompetanse. For å illustrere dette har jeg laget en modell ved hjelp av et venndiagram for å forstå og beskrive de ulike typene kunnskap yrkesfaglærere trenger for å kunne legge til rette for og gjennomføre undervisning for en bærekraftig yrkesutøvelse (figur 4).



Figur 4: Yrkesfaglærerenes tre kunnskapsområder

For å kunne få til dette må yrkesfaglæreren ha kunnskap og forståelse om bærekraft og bærekraft knyttet til yrkesutøvelse i aktuelt yrke, pedagogikk og yrkesteoretisk kunnskap. Slik jeg ser det står disse tre «områdene» i en sammenheng og gjensidig avhengighet til hverandre for å «øve» elevene til en bærekraftig yrkesutøvelse. Kjernen i modellen blir det komplekse samspillet mellom yrkesfaglærerens tre kunnskaper: yrkesteoretisk kunnskap, pedagogikk og kunnskap og forståelse om bærekraft som er nødvendig å få til relevant opplæring.

Kunnskap knyttet til klima og bærekraft er i rask endring. Faglig oppdaterte kunnskap pekes på av Sinnes (2021, s. 56) som sentralt for å tilrettelegge opplæring knyttet til bærekrafttematikken. Raske endringer og store mengder informasjon kan gjøre det krevende å manøvrere i feltet og vanskelig å holde seg faglig oppdatert i en ellers travel skolehverdag. Hiim & Hippe (2022, s. 63) peker på at i yrkesfag kan det være et problem at lærerens kompetanse kan være relativt smal i forhold til bredden i utdanningsprogrammet spesielt på vg1 og at yrkesfaglærerens faginteresser kan være med på å styre innholdet i undervisningen. De peker derfor på at det er spesielt viktig at yrkesfaglæreren er bevisst sin faglige styrke og svakhet. Ved å være dette bevisst kan yrkesfaglæreren ta ansvar for å tilegne seg kompetansen som trengs på sentrale områder. Det er også viktig at yrkesfaglæreren ser nytten av andre som ressurs og drar nytte av det. Hiim & Hippe (2022, s. 63) understreker at yrkesfaglærerens innsikt i egne forutsetninger både faglig og pedagogisk er viktig for elevens læring. Yrkesfaglærerens vilje til å videre utvikle seg er også avgjørende.

For mange av dagens yrkesfaglærere i skolen har ikke bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse i særlig grad vært et tema som har blitt berørt i egen utdanning. Det vil derfor være nødvendig for mange å tilegne seg kompetanse på området for å kunne utdanne bærekraftige yrkesutøvere. For å kunne gi elevene relevant opplæring knyttet til bærekraftig yrkesutøvelse innen framtidig yrke, er det også nødvendig at yrkesfaglæreren har kunnskap om de ulike yrkene innen aktuelt utdanningsprogram og deres bærekraftstenkning.

Med bakgrunn i dette ønsker jeg å se på hvordan og hva som påvirker voksnes læring. Illeris (2017, s. 575) skriver at i læringssammenheng betyr det å være voksen at man tar ansvar for sin egen læring, dvs. at hver enkelt mer eller mindre bevisst sorterer og tar stilling til hva man vil lære og ikke vil lære. Illeris oppsummer det slik (Illeris, 1999,; Illeris, 2017, s. 575):

- voksne lærer det, de vil lære og som er meningsfullt for dem å lære
- voksne bruker ressursene/erfaringene de har i læringen
- voksne tar ansvar for læring de er interessert i å ta

Ut ifra dette kan det virke som voksne er lite villig til å lære noe nytt dersom de ikke ser meningen med det ut fra eget perspektiv. I dagens kunnskaps- og informasjonssamfunn blir vi utsatt for så mange inntrykk og muligheter at vi på det indre psykologiske plan må utvikle noen rutiner og reaksjonsmønstre som kan gjøre mangfoldet overkommelig (Illeris, 2017, s. 579). Med en stofftrensel og alt som skal inn i skolen er det naturlig å tenke at også yrkesfaglærere utvikler et slikt forvar mot læring når nye emner kommer inn i læreplanen. Forståelsen vår fra omverdenen er strukturert i ulike områder og ut ifra dette utvikler vi noen allmenne forståelser av hvordan ting henger sammen. Når vi møter nye påvirkninger aktiveres den relevante forståelsen slik at hvis det er noe som ikke er i overensstemmelse med forforståelsen, så blir den enten avvist eller vi fordreier ubevist påvirkningen slik at den passer inn i forforståelsen (Illeris, 2017, s. 579).

Innføring av nye elementer i skolehverdagen som krever utvikling av ny kunnskap og kompetanse kan føre til at yrkesfaglæreren opplever at behovet for læringen blir pålagt av andre. For voksne er hvem som styrer og bestemmer læringen en nøkkelfaktor. Når voksne kommer i situasjoner vil det bevist eller ubevist være noen forsvars- og motstandsforhold som gjør seg gjeldene og vil påvirke hastigheten og kvaliteten på læringen.

Dersom læringen er selvvalgt eller dreier seg om noe som personen brenner for og er engasjert i, så kan voksne kaste seg inn i læringen med full giver. I slike situasjoner utvikler voksne en dypere og bredere forståelse enn barn og unge siden de har en både bredere og dypere erfaringsbakgrunn å relatere nye impulser til (Illeris, 2017, s. 579).

Utvikling av profesjonelle læringsfelleskap er et viktig bidrag til å utvikle kompetanse i lærerkollegiet og hos den enkelte lærer. Jeg vil i underkapittel 4.3 se nærmere på samarbeid og utvikling av profesjonelle læringsfelleskap som en rammefaktor for opplæringen.

Siden det er lite konkrete føringer på hva opplæring for bærekraftig utvikling skal inneholde i det enkelte fag og hvordan opplæringen skal tilrettelegges kan en sentral del av lærernes valg være styrt av mestringsforventninger. Jeg har derfor valgt å se på Bandura (1997) sin teori om self-efficacy eller mestringsforventninger som aktuell for min oppgave. Når det gjelder omtalen av mestringsforventninger i dette prosjektet handler det om yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfags evne til tilrettelegging av opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Yrkesfaglærerne i denne sammenhengen referer til deres forventninger til å kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere opplæring for bærekraftig yrkesutøvelse. Tro på egen mestring er med på styre yrkesfaglærerens valg. Det kan være med

på å påvirke hvilke oppgaver yrkesfaglærerne velger å gå inn i og ta på seg, målene de setter for seg selv, innsatsen de legger ned og utholdenheten i arbeidet og forventningene til resultatet.

Mestringsforventningene er oppgave- og situasjonsbestemte og vil derfor variere. Det betyr at yrkesfaglæreren kan ha en positiv mestringsforventning i yrkesutøvelsen på andre områder. Bandura (1997) beskriver fire viktige faktorer som påvirker menneskers mestringsforventninger. Disse er tidligere erfaringer eller det Bandura kaller autentiske mestringsforventninger, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner (Bandura 1997, s. 79). Jeg vil videre kort beskrive disse fire faktorene som påvirker mestringsforventningene.

Tidligere erfaringer fra å mestre tilsvarende oppgaver og utfordringer er den viktigste kilden til mestringsforventning. Det innebærer at dersom yrkesfaglærerne har positive erfaringer knyttet til opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse vil det være stor sjanse for at det er noe de vil jobbe mer med. Det kan påvirke innhold og aktivitet de velger. Har de negative erfaringer vil sannsynligheten for at prøver å unngå temaet.

Vikarierende erfaringer handler om at yrkesfaglærerne kan ha sett, hørt eller observert at andre det er naturlig å sammenligne seg med utføre tilsvarende oppgaver. Det kan for eksempel være kollegaer innen eget fagområde eller på egen skole. Dette kan være med på få innsikt knyttet den aktuelle aktiviteten eller konteksten. Ved å observere at andre mestrer den samme oppgaven kan det øke (eller minske) egne mestringsforventninger.

Den tredje faktoren er verbal overbevisning og handler om at andre gir yrkesfaglæreren troen på at hen har kunnskaper og ferdigheter til å beherske å tilrettelegge og gjennomføre opplæringen knyttet til bærekrafttematikken. Verbal oppmuntring kan oppfattes som signal fra andre for eksempel kollegaer og ledelsen, at de har tro på at yrkesfaglæreren vil greie det. Positive eller negative tilbakemeldinger fra elever på gitt opplærings situasjon vil også påvirke yrkesfaglærerens mestringsforventning. Dette kan gi økt innsats i øyeblikket, men Bandura (1997) skriver at slik oppmuntring sjelden vil ha noen varig virkning på personens forventninger om mestring.

Den siste faktoren Bandura (1997, s. 79) skriver om handler om fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner. Dette kan være følelser knyttet til handlinger eller resultater. En lignende situasjon kan vekke til live tidligere ubehagelige erfaringer med lignende situasjoner. Det kan være at personen for eksempel reagerer med hjerte klapp og kaldsvette. Slike reaksjoner er et signal

på at personen ikke behersker situasjonen og forventningene om å mestre. Positive fysiologiske- og emosjonelle reaksjoner vil øke mestringsforventningene.

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 112) er lærerens mestringsforventninger av stor betydning for lærerens motivasjon for arbeidet og for elevenes læring. Det kan blant annet ha betydning for lærerens trivsel, engasjement og holdninger til endringer. Innføring av nye læreplaner som i LK20 fører til endringer. Videre skriver Skaalvik og Skaalvik (2017, s. 113) at lærere med lave mestringsforventninger oftere enn lærere med høye mestringsforventninger tenderer til å unngå endringer og utviklingsarbeid. Lærere med positive mestringsforventninger har ofte en mer utforskende tilnærming til nye oppgaver. De ser også ut til i større grad søke hjelp og veiledning ved behov. For at det skal være mulig å søke hjelp og veiledning betinger det at skolen er en lærende organisasjon. Dette leder direkte over til neste kapittel der jeg omtaler samarbeid og skolen som en lærende organisasjon som en rammefaktor.

4.3 Samarbeid – profesjonelle læringsfellesskap

Både på tvers av og innenfor et utdanningsprogram kan samarbeid være berikende. Haaland og Nilsen (2020, s. 148) peker på at samarbeidsvillige kollegaer gjør arbeidet lettere og mer interessant. For å innfri føringene i LK20 er samarbeid mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere en forutsetning. Fra flere hold, blant annet i bærekraftdidaktikken blir det pekt på viktigheten av et tverrfaglig samarbeid for å utvikle en bærekraftforståelse (Klein, 2020, s. 37). Flerfaglig – og tverrfaglig samarbeid kan også sees på som et viktig bidrag til å utvikle et lærende profesjonsfellesskap.

Jeg vil i fortsettelsen nærmere beskrive hvordan lærere kan utvikle seg og lære, både individuelt og i samarbeid med kollegaer. Profesjonelle læringsfellesskap er en måte å organisere lærersamarbeid på. For yrkesfaglæreres kunnskapsutvikling og skolen generelt har slikt lærersamarbeid stor betydning. Antakelsen om at lærere som samarbeider kan oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene ligger til grunn for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 171) skriver videre at samarbeid kan bidra til å utvikle praksis gjennom en forskende tilnærming. Når yrkesfaglærere setter ord på individuelle erfaringer og deler det med andre og reflekterer over det i fellesskap, kan nye forståelser og praksisformer utvikles.

Kunnskap finnes i ulike former. Kunnskapen en lærer har kan være i form av taus, individuell, eksplisitt eller felles kunnskap om undervisning og læring. Kunnskap som yrkesfaglæreren ikke umiddelbart kan sette ord på, kalles taus kunnskap og er personlig og kontekstspesifikk. Siden taus kunnskap er vanskelig å sette ord på kan det være utfordrende kommunisere den til andre (Polanyi, 1967, sitert i Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 173). Det er sentralt å gi taus kunnskap oppmerksomhet når yrkesfaglærere snakker om undervisning og læring. Når innsikt i undervisning og læring formuleres og snakkes om kalles det eksplisitt kunnskap. En viktig del av yrkesfaglæreres læring handler om å dele taus og eksplisitt kunnskap. Ved at yrkesfaglærere for kjennskap til hverandres tause og eksplisitte kunnskap, kan de utvikle ny, felles kunnskap gjennom utforskende diskusjoner skriver Lyngsnes og Rismark (2020, s. 174).

For å utvikle ny felles kunnskap må den tause kunnskapen deles gjennom sosialisering, det betyr at yrkesfaglærerne må jobbe tett sammen for å få god kjennskap til hverandres praksis. Videre må den tause kunnskapen formes om til eksplisitt kunnskap, ved at det settes ord på den tause kunnskapen settes ord på og at det utvikles begreper. For at den kunnskapen lærerteamet har utviklet skal kunne deles og videreformidles til andre kollegaer må det legges til rette for kunnskapsdeling på ulike arenaer, samtidig som lærere engasjerer seg og deltar aktivt. En forutsetning for at lærerne skal kunne kombinere kunnskap som er utviklet individuelt eller i felleskap i ulike lærerteam må det legges til rette for fellesmøteplasser. På fellesmøteplasser kan aktuelle temaer og problemstillinger diskuteres og bidra til nye perspektiver og forståelser knyttet til opplæring, lærerprofesjon og skolen. Det siste trinnet i kunnskapsdelingen beskrives av Lyngsnes og Rismark (2020, s. 174 -178) som internalisering. Internalisering handler at yrkesfaglærerne innlemmer ny eksplisitt kunnskap i sin tause kunnskap.

I overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18) står det skrevet at «Skolen skal være et profesjonsfagligfelleskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». Ut ifra dette er skolebasert kompetanse utvikling nedfelt som et grunnleggende prinsipp i forskrift. Utvikling av skolen må forgå i profesjonsfelleskapet på den enkelte skole, dette beskrives i 3.5 i overordnet del, «alle ansatte i skolen må ta del i det profesjonelle læringsfelleskapet for å videreutvikle skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18- 19). Dette innebærer at alle ansatte må være aktive deltakere når skolen skal utvikle ny praksis i tråd med LK20. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 inneholder mange nye definisjoner og begreper, deriblant et av de

tverrfaglige temaene, bærekraftig utvikling. For å danne seg en felles begrepsforståelse og et felles språk som er nødvendig for operasjonalisering av begrepet og læreplanverket må det legges til rette for samarbeid. Deltakelse og aktivitet i profesjonsfelleskap vil påvirke opplæringen som blir gitt til elevene.

4.4 Læremidler, timeplanforhold og læringsarenaer

Læremidler og læringsarenaer er viktige rammefaktorer. Haaland og Nilsen (2020, s.146) understreker viktigheten av at det er sammenheng mellom læringsarbeidet på skolen og yrkesoppgavene elevene møter i arbeidslivet senere for at den skolebaserte opplæringen skal være relevant. Tilgang på nødvendig og oppdatert utstyr er derfor viktig. Læremidler kan være lærebøker, modeller, digitale hjelpemidler og IKT- baserte opplegg som er produsert for opplæring.

Læringsarenaer utenfor skolen som drives bærekraftig kan være aktuelle å etablere samarbeid med både for besøk, utveksling av erfaringer og som aktuelle praksisplasser for å gjøre opplæringen relevant (Sylte, 2021, s. 289). Mulighet til å reise på ekskursjon til aktuelle plasser kan også sees på som en rammefaktor. Tilgang på klasserom, rom med relevant utstyr og grupperom inne på skolen er nødvendig.

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har jeg erfart at det finnes lite tilgjengelig undervisningsmateriell og litteratur knyttet til tema bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse innen helse- og oppvekstfag. Det er mye undervisningsmateriell og litteratur tilgjengelig om bærekraftig utvikling, men dette er i hovedsak rettet på grunnskolen og fellesfag. Dette kan være med på å påvirke yrkesfaglærerens tilrettelegging av opplæringen for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

For å kunne utdanne elevene til ei bærekraftig framtid, må elevene se helhet og sammenheng i læreprosessen, tverrfaglig samarbeid er nødvendig. Dette kan bli vanskelig da programfagene og fellesfagene blir fordelt mellom lærere og strukturert i en timeplan og kan derfor virke som en oppdeling av kunnskap. Som Kvamme & Sæther (2019, s. 197) sier er fagene med på å skape struktur og orden og bidrar til ansvarfordeling mellom lærere, og elevene opplever forutsigbarhet. Tverrfaglighet kan derfor oppfattes som fravær av struktur og oppleves kaotisk. Interessekonflikt mellom faglighet og tverrfaglighet kan også føre til diskusjoner om tverrfaglighetens plass i skolen. Lærere kan også oppleve det krevende å veilede elever i

tverrfaglig arbeid. Tverrfaglighet forutsetter mer samarbeid mellom lærerne. En prioritering av tverrfaglighet forutsetter at det settes av tid til lærersamarbeid, og at det i timeplan og romplan blir lagt til rette for dette (Kvamme & Sæther, 2019, s. 199).

Når målet med opplæringen er å lære å leve bærekraftig trekker Sinnes (2021, s. 68) fram skolen som en viktig arena og blir derfor en viktig rammefaktor. For å få til en bærekraftig framtid kan ikke elevene bare lære om bærekraftig utvikling, de må også lære hvordan de kan leve på en bærekraftig måte. Ved at skolen drives på en bærekraftig måte får elevene oppleve gjennom handling, og ikke bare gjennom ord, hvordan de kan leve på en bærekraftig måte, for å få til dette må hele organisasjonen jobbe mot et fellesmål. For at elevene skal få opplæring etter intensjonene må det være en rød tråd fra formålsparagrafen og læreplanverket til lokale planer. Vurderingene som blir gjort knyttet til valg av læremidler, innhold, aktiviteter og organisering må også følge denne røde tråden.

5 Metode

I metodekapittelet vil jeg gjør jeg rede for valg av metode og beskriver hvordan jeg har gjennomført forskningsprosessen. Jeg starter med å begrunne valget mitt om å benytte en kvalitativ metode. Videre beskriver og begrunner jeg valgene jeg har gjort ved innsamlingen av data, valg av intervjuform, utvelgelse av informanter, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og beskrivelse av bearbeiding av rådata (transkribering). I kapitlet beskriver jeg også hvordan analysen har blitt gjennomført. Slutten av kapitlet inneholder en redegjørelse av undersøkelsens gyldighet og pålitelighet og etiske avveininger som er gjort.

I planleggingen av intervjuundersøkelsen som jeg har gjennomført tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) sine syv faser. De syv fasene er tematisering av intervjuprosjektet, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, vurdering av undersøkelsens relabilitet og validitet og rapportering som innebærer presentasjon av funnene. Tematisering av intervjuprosjektet blir beskrevet i kapittel 1. Innholdet i de andre fasene blir omtalt videre i dette kapitlet.

5.1 Valg av metode

Målet med forskning er å frambringe gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten skriver Jacobsen (2015, s. 15) i sin metodebok. For å frembringe kunnskapen må forskeren ha en strategi på hvordan dette skal gjøres. Denne strategien er metoden jeg velger. Mitt prosjekt tilhører samfunnsvitenskapen. Samfunnsvitenskapen skal gi kunnskap om hvordan virkeligheten ser ut, om menneskers oppfatninger om både seg selv og samfunnet rundt (Johannessen et al., 2018, s. 21).

I forskning er det ulike måter å nærme seg empirien på. Empiren er informasjon om virkeligheten. Jeg har valgt induktiv metode der jeg velger å nærme meg virkeligheten med tilnærmet helt åpent sin og samler inn all relevant informasjon fra informantene. Når informasjonen er samlet inn vil systematiserer dataene jeg har fått inn og danne teorier ut ifra denne åpne tilnærmingen. En slik tilnærming er ikke med på å begrense hvilken informasjon jeg smaler inn (Jacobsen, 2015, s. 29).

For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene i dette prosjektet har jeg valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Det viktigste kriteriet for dette valget var problemstillingen og forskningsspørsmålene. Med problemstillingen min ønsker jeg å undersøke et sammensatt problem med flere variabler. En slik problemstilling krever en lengre samtale med informantene. Jeg har valgt å gå i dybden og samle data fra forholdsvis få informanter. Ved å velge kvalitativ metode kan jeg innhente data om informantenes forståelse og erfaringer. Formålet med dette prosjektet er å undersøke yrkesfaglærere og yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag sin forståelse og utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse og hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger opplæringen for en bærekraftig yrkesutøvelse. Med bakgrunn i det jeg ønsket å undersøke ble det naturlig å bruke spørreordet *hvordan* i problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) sier at når problemstillingen kan formuleres ved hjelp spørreordet hvordan er det med stor sannsynlighet relevant å gjennomføre kvalitative intervjuer. Med bakgrunn i dette valgt jeg kvalitative forskningsintervju for å samle inn data.

Undersøkelsen har en fenomenologisk tilnærming som innebærer å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer og forståelser av et fenomen. Det søkes etter menneskers levde erfaringer- intervjupersonens livsverden. Livsverdenen er slik vi møter dagliglivet skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 46). Jeg har valgt å intervju personer som møter dagliglivet i den verdenen jeg ønsker å undersøke.

Fire semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuer av lærere som underviser på yrkesfaglig utdanningsprogram helse- og oppvekstfag, og tre intervjuer av yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag danner grunnlaget for mitt datamateriale og grunnlaget for dataanalysen.

Det er flere fordeler ved å velge intervju som metode for denne oppgaven. Siden jeg ønsket å få innsikt i informantenes forståelse, utøvelse og tilrettelegging (erfaring) knyttet til bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse og å få utfyllende og beskrivende informasjon om dette, er dybdeintervju en egnet metode. Med et slikt utgangspunkt var jeg avhengig av utdypninger, forklaringer og å kunne oppklare underveis i datainnsamlingen.

Som jeg har tatt opp i teoridelen er bærekraftig utvikling et omfattende og sammensatt begrep og læreplanene gir lite konkrete føringer for hvordan det skal jobbes med dette temaet i skolen. Det var derfor viktig for meg å innhente informasjon på en måte som ga rom for ulike oppfatninger og erfaringer.

5.2 Forskningsintervjuet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) hevder at formålet med intervjuprosessen er «kunnskapsinnhenting» og «kunnskapskonstruksjon». Det er i skjæringspunktet mellom intervjuerens og informantens synspunkter at det utvikles kunnskap. Dette fører til at det er en gjensidig avhengighet mellom samtalerelasjonen og kunnskapsproduksjonen. Det kvalitative forskningsintervjuet er deskriptivt, det betyr at intervjueren oppfordrer informantene til å beskrive så nøyaktig som mulig det de opplever, hvordan de forstår livene sine og hvordan de handler. Intervjuet skal gi kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Et intervju kan ha ulik form, det kan være strukturert, ustrukturert eller som jeg har valgt semistrukturert. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Et semistrukturert intervju kan beskrives som en interaksjon mellom intervjueren sine spørsmål og informantens svar. De overordnede spørsmålene var planlagt og skrevet i intervjuguiden på forhånd. Rekkefølgen og formuleringen av oppfølgingsspørsmålene ble endret underveis for å følge opp det informanten brakte på banen. Informantens erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med å bestemme hva som tas opp i intervjuet som Kvale og Brinkmann (2015, 156).

Ved å velge å gjennomføre semistrukturert intervjuer sikret jeg meg at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene og kan brukes for å se forskjeller i svar fra ulike personer. Jeg så også for meg at arbeidet med å sammenligne svarene fra intervjuene i etterkant ville bli mer oversiktlig enn ved mer ustrukturerte intervjuer. En annen avgjørende faktor er muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom jeg var usikker på hva informantene mente eller dersom jeg ønsket å få utdypet det informanten sa. Utgangsspørsmålene i intervjuguiden jeg brukte var like, men intervjuene tok ulike veier alt etter hvordan informantene svarte. Ved å ha litt struktur viste jeg informanten at jeg har lagt ned en del arbeid i intervjuet og at det ikke var tilfeldig hva som ble spurt om, men at det var gjennomtenkt og at jeg hadde en begrunnelse for det og oppleves profesjonelt og trygt.

Kvale og Brinkmann (2015, s.170) skriver at intervjueren er sitt eget forskningsredskap. Som intervjuer må jeg ha evne til å oppfatte hva et svar betyr, og hvilke mulige betydninger som åpnes er avgjørende. Dette krever kunnskap om og interesse forskningstemaet og den menneskelige samhandlingen under intervjuet. Evnen til å stille gode oppfølgingsspørsmål henger nøye sammen med aktiv lytting. Under intervjuet må jeg ha evnen til å lytte til det som sies og hvordan det sies for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Jeg må snakke mindre enn informantene siden det er jeg som skal ha svar på en problemstilling. Som intervjuer har jeg ansvar for å holde samtalen i gang. Det er avgjørende å stille relevante spørsmål. Intervjusituasjonen er krevende da intervjueren både skal stille spørsmål og drive intervjuet videre og sikre relevante svar.

5.3 Utvalg av informanter

Valg av informanter i kvalitative studier er tett knyttet til problemstillingen og dermed formålsstyrt. Formålet med oppgaven avgjorde hvem jeg burde intervjuer (Jacobsen, 2015, s. 180). Siden formålet med studien min er å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag legger til rette opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse var det hensiktsmessig å velge informanter fra denne yrkesgruppa. Forståelse og utøvelse av bærekraftig yrkesutøvelse blant yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag var også interessant for min undersøkelse, derfor var det aktuelt å intervjuer yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag i tillegg.

Jeg har valgt å betegne de jeg intervjuer med betegnelsen informanter i oppgaven min. Informantene er de personene jeg henter informasjon hos.

I mine valg av informanter ble det gjort et strategisk utvalg. Med utgangspunkt i problemstillingen valgte jeg å intervjuere yrkesfaglærere og yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag. For yrkesfaglærerne var kriteriene at de måtte undervise i programfag i helse- og oppvekstfag i videregående skole. Denne utvelgelsen ble gjort på bakgrunn av at de har kunnskap om og erfaringer fra opplæring innenfor utdanningsprogrammet jeg ønsket å undersøke. Når det gjaldt de øvrige yrkesutøverne var kriteriene at de jobbet innen helsesektoren eller oppvekstsektoren og var fagarbeidere. Jeg ønsket informanter nettopp fra disse gruppene, siden yrkesfaglærerne ved helse- og oppvekstfag møter disse elevene på vg1 og vg2. Jeg valgte helsefagarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere siden dette er de yrkene utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag rekrutterer flest fagarbeidere til. Jeg ønsket å intervjuere fagarbeidere for å få et innblikk hvordan bærekraftig yrkesutøvelse praktiseres ute i arbeidslivet.

Spørsmålet om hvor mange informanter jeg trengte, stilte jeg meg selv mange ganger. Svaret Kvale og Brinkmann (2015 s. 148) gir på dette er å intervjuere så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite. Og som de skriver, antall informanter avhenger av formålet med undersøkelsen som skal gjennomføres. Formålet med undersøkelsen min er forstå «livsverdenen» informantene befinner seg i. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) peker også på at et antall informanter for lite, vil det være vanskelig å generalisere eller teste ulikheter i gruppen. For mange informanter ville gi meg mindre tid til hver enkelt og mindre tid til dyptgående analyse av intervjuene. Jeg endte opp med å intervjuere fire yrkesfaglærere og tre yrkesutøvere. Mitt utvalg kan på ingen måte kalles representativt for yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag, men jeg mener resultatene er relevante fordi de åpner for refleksjon rundt begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse og tilrettelegging av opplæring for å utdanne framtidens yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag for en mer bærekraftig framtid.

Jeg brukte eksisterende sosialt nettverk, kollegaer, personer jeg har studert sammen med tidligere og andre personlige kontakter for å komme i kontakt med aktuelle informanter. Prosessen med å skaffe informanter blant yrkesfaglærerne gikk forholdsvis greit. Det ble en større utfordring å skaffe informanter blant yrkesutøverne. Alle informantene er ansatt ved ulike arbeidsplasser. Ved å velge informanter fra ulike arbeidsplasser rundt om på i landet ble bredden i større grad ivaretatt eller om jeg hadde valgt flere fra samme sted. Jeg fikk da informanter med ulike erfaringer og som representerte ulike «jobbkulturer». Mine informanter har så vidt jeg vet ikke noen relasjoner.

Alle informantene er kvinner, noe som gjenspeiler arbeidsstokken innenfor de yrkesgruppene jeg ønsket å undersøke der en stor andel av yrkesutøverne er kvinner.

5.4 Utforming av intervjuguiden

En intervjuguide er en oversikt over temaer og generelle spørsmål som jeg skulle innom i løpet av intervjuet. Intervjuguidene som ble brukt ble utformet, revidert og arbeidet med i samarbeid med veileder. I forkant av datainnsamling til oppgaven, gjennomførte jeg et «prøveintervju» med en kollega. Det ga meg erfaringer før gjennomføringen av intervjuene med utvalget mitt. Jeg fikk da et innblikk i temaer som kan dukke opp og hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle. Det ble gjort noen endringer på intervjuguiden etter prøveintervjuet.

Ved utarbeidelse av intervjuguidene tok jeg utgangspunkt i temaene i problemstillingen og forskningsspørsmålene som undersøkelsen skal belyse.

Oppgavens problemstilling:

"Hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse?"

Ut ifra problemstillingen valgte jeg å stille spørsmål om forståelse av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse, da en forståelse av begrepene vil påvirke hvordan informantene utøver og tilrettelegger for en bærekraftig yrkesutøvelse og hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger opplæringen. Jeg valgt å stille åpne spørsmål fordi jeg ønsket å utfordre informanten til å komme med utdypende informasjon. I tillegg laget jeg noen underpunkter/ underspørsmål til bruk for å få dekket og utdypet de forskjellige hovedtemaene. Disse punktene var som en hjelp til å raskt kunne formulere meningsfulle oppfølgingsspørsmål og ta beslutninger som underbygger problemstillingen. Det kunne være spørsmål som: «hva mener du?», «kan du gi eksempler?», «hvordan gjør du?» og «kan du presisere hva du mener?» (Johannessen, 2021, s 113). Jeg valgte å avslutte intervjuguiden med spørsmål om det er noe de ønsket å tilføye.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 166) anbefaler å benytte meg av enkle, korte og konkrete spørsmål. Det gir større sjanse for at informantene oppfatter spørsmålet noenlunde likt. Siden jeg intervjuet forskjellige personer så valgte jeg å stille enkle, korte og konkrete spørsmål i intervju situasjonen. Vanskelige og kompliserte spørsmål gir sjelden gode svar.

Ved utarbeidelse av intervju spørsmål tok jeg hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon som Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) beskriver. Tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme et positivt samspill mellom intervjuer og informant. Den dynamiske dimensjonen er med på å holde samtalen i gang og stimulere informanten til å snakke fritt om temaet. Den tematiske dimensjonen er knyttet til intervjuets «hva». Det skal gi kunnskap om informantens teoretiske oppfatning av temaet som skal belyses. Hvordan disse spørsmålene blir utarbeidet har betydning for kategoriene som skal brukes i analysen av datamaterialet senere. Spørsmålene i intervjuguiden min var delt inn tematisk etter begrepene i problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Jeg brukte samme intervjuguide som utgangspunkt for alle intervjuene, med en liten tilpasning til henholdsvis yrkesfaglærerne og yrkesutøverne. Selv med samme utgangspunkt vil alle intervjuene bli forskjellige siden det var ulike informanter og intervjusituasjoner. Oppfølgingsspørsmålene ble forskjellige ut ifra hva informantene svarte. Dette gjøre at det ikke alltid vil være like lett å sammenligne svarene fra flere informanter. Analysearbeidet blir mer tidkrevende enn ved strukturerte intervjuer, mens strukturerte intervjuer begrenser fleksibiliteten (Johannessen, et al., 2021, s. 108).

5.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg har valgt å gjennomføre individuelle intervjuer siden jeg er interessert i den enkeltes forståelse, hva slags meninger som legges i ulike forhold, erfaringer og holdninger. Jacobsen (2015, s. 146) skriver at det å gjennomføre individuelle intervjuer er tidkrevende og passer derfor best når relativt få enheter skal undersøkes slik som i mitt tilfelle

Fire av intervjuene ble gjennomført ved at jeg møtte opp til avtalt tidspunkt på informantens arbeidsplass og intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt. Videre skriver Jacobsen (2015 s. 146) at slike intervjuer åpner for en tett, dynamisk og informasjonsrik kommunikasjon. Det ga meg mulighet til å observere og ha kontroll over intervjusituasjonen. Det er også lettere å etablere tillit og åpenhet i et ansikt til ansikt intervju. utfordringer er at det er noe mer tidkrevende med tanke på reise, enn et digitalt intervju.

De tre andre intervjuene ble gjennomført digitalt via teams. Det ble kun gjort lydopptak av disse intervjuene. Alle disse tre informantene var godt kjent med bruk av digital bildeoverføring. Digitale intervjuer er tidsbesparende og noe som gjorde det mulig for meg å

intervjue personer innenfor et større geografisk område. Siden det av og til var litt forsinkelse mellom lyd og bilde ble det viktig for meg å ta en liten pause og la informanten få snakke ferdig før jeg stilte nytt spørsmål. Jeg var også opptatt av å snakke tydelig og ikke for fort. Jeg opplevde at informasjonen ble tilnærmet like god ved begge intervjuformene. I forkant av intervjuet sørget jeg for at alt det tekniske fungerte som det skulle. Jeg passet på å sitte i et rom med godt lys og uten forstyrrelser. Som ved ansikt til ansikt intervju sørget jeg for å ha nødvendige dokumenter, penn og papir for notater og full ladet mobiltelefon for lydopptak.

Jeg erfarte at flere av informantene syntes det var vanskelig å gi utdypende forklaringer av begrepene og enkelte av spørsmålene. Jeg valgte da å gå videre i intervjuguiden i stedet for å dvelte lenge ved noe som jeg merket informanten var usikker på. Det å ikke kunne svare kan oppleves ubehagelig for informanten og skape usikkerhet. Dette ville igjen kunne påvirke relasjonen mellom informanten og meg videre i samtalen. Jeg opplevde at flere av informantene kom tilbake til tidligere temaer og ga flere innspill gjennom intervjuet etter at de hadde fått tid til å reflektere litt over tidligere temaer igjennom samtalen. Intervjuene varte mellom 25- 35 minutter.

Det ble gjort taleopptak av alle intervjuene. Jeg benyttet diktafon appen Nettskjema- diktafon fra Universitetet i Oslo for sikker lagring av lydopptakene. Informantene var i forkant informert om at intervjuene skulle tas opp på lydfil og jeg forespurte dem i forkant av intervjuet. Alle godkjente at jeg tok opp samtalen. Jeg forklarte nøye hvordan opptakene skulle oppbevares og brukes og at de vil bli slettet når jeg er ferdig med å transkribere samtalen. Ved å bruke lydopptak sikret jeg meg at alt som ble sagt i intervjuet ble bevart. Alt som ble sagt da tilgjengelig på lydfil som jeg kunne høre opp igjen så mange ganger jeg hadde behov for og ga dermed større mulighet for korrekt gjengivelse av det informanten formidlet. Det gjorde også at det ble lettere for meg å bruke ordrette sitater fra informantene i presentasjonen av funnene slik som også Jacobsen (2015, s. 153) skriver. En annen fordel med lydopptak er at det ga meg mulighet til å konsentrere meg om det som ble sagt, og gjorde det lettere å stille oppfølgingsspørsmål. Selv om intervjuene ble tatt opp på lydfil, tok jeg noen enkel stikkordsnotater av tanker og refleksjoner jeg gjorde underveis. Dette var også med på å vise interesse for det informanten sa. Samtidig passet jeg på at jeg ikke hadde blikket for mye ned for å vise at jeg var en aktiv lytter.

En intervjusituasjon kan i forkant oppleves som stressende både for informanten og den som skal intervju, spesielt når du er uerfaren. For å skape en trygg og avslappet atmosfære startet jeg intervjuet med å småprate om løst og fast slik som Kvale og Brinkmann (2015, s. 160)

anbefaler. De første minuttene av et intervju er avgjørende for å skape gode relasjoner. For å skape god kontakt la jeg vekt på å lytte aktivt og vise interesse, forståelse og respekt for det informanten formidlet. Under intervjuet ble det hele tiden gitt informanten tid og vente på svar. Taushet kan være nødvendig for å la informanten tenke igjennom og huske tilbake for å kunne gi viktig informasjon.

Etter at opptaket var startet informerte jeg informanten om muligheten til å trekke seg, taushetsplikt, anonymisering og sletting av opptak etter transkribering. Beskriver dette mer utfyllende i avsnittet om etiske refleksjoner. Videre ble informanten informert om temaet og målet med intervjuet. Informanten var også informert om dette gjennom informasjonsbrev sendt ut ved forespørsel om deltakelse.

Intervjuet startet med to introduksjonsspørsmål der jeg spurte om forståelse av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse for å rette oppmerksomheten mot temaet. Videre brukte jeg overgangsspørsmål for å gå fra generelle betraktninger til personlige erfaringer. Jeg spurte her om hvordan informanten utøver og tilrettelegger for bærekraftig yrkesutøvelse. Jeg brukte nøkkelspørsmål for å få informanten til å utdype svarene. Jeg avsluttet med å gi informanten mulighet til å oppklare uklarheter og sjekke om informanten hadde spørsmål eller kommentarer til temaet (Johannessen et al., 2021, s. 112).

5.6 Transkribering

Det finnes ingen standardregler for hvordan intervjuer skal transkriberes, men prosessen består av mange valg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) finnes det en grunnregel i transkripsjon som er ufravikelig. Denne grunnregelen er at forskeren må gjøre rede for hvordan transkripsjonen er utført. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for valgene jeg har tatt.

Intervjuene må transkriberes før analysearbeidet med intervjuene kan starte. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne sammenhengen betyr det å oversette det muntlige talespråket fra intervjuene til skriftspråk. Ved å transkribere blir intervjusamtalene strukturert og gjør det lettere å få oversikt over materialet. Struktureringen i seg selv er begynnelsen på analysen. Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter gjennomføringen. Transkriberingen var en tidkrevende prosess. Jeg ble i denne prosessen godt kjent med datamaterialet mitt og lærte mye om meg selv ved å høre meg selv ha en samtale. Jeg lærte mye om egen intervjustil,

spørsmålsformulering, stemmebruk, valg av ord og ikke minste lurte jeg på hvorfor jeg ikke hadde stilt flere oppfølgingsspørsmål. Allerede under dette arbeidet startet meningsanalysen av det som ble sagt. Jeg gjorde notater underveis av tanker som dukket opp.

Jeg har valgt å transkribere intervjuene i en formell skriftlig stil uten «eh» - er, pauser, bruk av dialekt og liknende. Dette valget ga meg en lettlest og ordrett skriftlig framstilling av samtalen med informanten. Men samtidig oppdaget jeg at transkribert muntlig språk kan være noe usammenhengende og vanskelig å lese og å finne meningen i. For utenforstående kan dette gjøre sitatene vanskelig å forstå. Slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 209) skriver kan velformulerte muntlige resonnement miste sammenhengen når de skrives ned. Jeg har derfor valgt å forenkle og korte ned noen av sitatene jeg gjengir i teksten for å tydeliggjøre hva informanten mente.

Jeg har også vært oppmerksom på at plasseringen av komma og punktum er avgjørende for betydningen av den skrevne teksten. Jeg har stoppet opp og gått tilbake for å høre opp igjen intervjuene flere ganger for å sikre meg at jeg fikk med meg korrekt innhold og meningen i innholdet. Jeg har valgt og oversette dialekt til bokmål i transkripsjonene for å ivareta informantenes anonymitet.

5.7 Analyse av data

Etter å ha gjennomført intervjuene og transkribert de satt jeg igjen med en mengde tekst. Kvalitativ analyse er en tekstanalyse. Det første spørsmålet jeg stilte meg var det samme som Jacobsen (2015, s. 198) stiller i sin bok er «Hvordan skal jeg få noe fornuftig ut av denne tekstmengden?». Det første jeg gjorde var å redusere stoffmengden, det gjorde jeg ved å forenkle og strukturere for å få en oversikt over den informasjonen jeg hadde samlet inn. Den kvalitative analysen skal ikke bare forenkle, men også tilføre noe. Det gjorde jeg ved å sammenstille de ulike intervjuene. Ny innsikt om feltet jeg undersøker får jeg gjennom de sentrale detaljene som jeg trekker fram. Kvalitativ analyse er en veksling mellom de enkelte detaljene og helheten. Jacobsen (2015, s. 198) oppsummerer kvalitativ analyse slik: «Kvalitativ analyse dreier seg altså delvis om å redusere tekster til mindre bestanddeler (ord, setninger og avsnitt), så å binde disse elementene sammen, for å så å forsøke å forstå delene i lys av den helheten som dannes». Vekslingen mellom deler og helhet blir ofte betegnet med hermeneutisk metode.

Som jeg tidligere har nevnt i oppgaven har jeg valgt en induktiv metode der jeg velger å nærme meg virkeligheten med tilnærmet helt åpent sin og det har også ligget til grunn ved utarbeidelsen av intervjuguiden. Dette er med på å avgjøre valg av analysemetode. Analysen min er datadrevet og ikke teoridrevet. Jeg har utviklet koder gjennom funn, for så å skape teori på en induktiv måte. Dette kalles grounded theory- tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Koding er en analyseform som innebærer å kategorisere uttalelser fra intervjuene.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å analysere innsamlet materiale ved hjelp av tematisk analyse. Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan gå fram for å finne interessante funn i innsamlede data. Det innebærer å lete etter temaer i datamaterialet. I denne sammenhengen er tema en gruppering av data med viktige fellestrekk. Hvert tema er en kategori, der data som har fellestrekk er gruppert. Temaene til sammen vil utgjøre svaret på forskningsspørsmålene (Johannessen, et al., 2018, s. 278- 282).

Jeg valgte å følge framgangsmåte på tematisk analyse som presenteres i boka «Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse» (Johannessen et al. (2018, s. 278- 282). Her deles analysen inn i fire faser som er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering

I den første fasen som kalles forberedelse handler om å samle inn materiale og få oversikt over det innsamlede materialet. Mitt datamateriale ble samlet inn gjennom å gjennomføre sju kvalitative intervjuer. Da intervjuene var transkribert var materialet klart for at jeg kunne starte analysen. Jeg tok utskrift av transkripsjonene siden jeg liker å ha noe håndfast å bla fram og tilbake i og skrive ned tanker og refleksjoner på. Det første jeg gjorde var å lese igjennom datamaterialet som helhet noe Johannessen et al. (2018, s. 283- 284) anbefaler.

Den andre fasen kalles koding. «Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» skriver Johannessen et al. (2018, s. 284). Jeg valgte å følge denne oppskriften og startet kodingen med gjennomlesning av transkripsjonene. Videre markerte jeg det jeg syntes var viktig i teksten. I tillegg skrev jeg stikkord i margen med ideer, assosiasjoner og tanker som dukket opp mens jeg jobbet med markeringen. Jeg prøvde hele tiden å ha i tankene at det jeg markerte ikke bare skulle være interessant, men også være relevant for å besvare problemstillingen. Videre lagde jeg en tabell til hvert spørsmål i fra intervjuguiden og koblet dette opp mot aktuelt forskningsspørsmål. I denne tabellen skrev jeg inn meningsbærende utsagn. Hver informant fikk sin kolonne og fargekode slik at det ble mest mulig oversiktlig. Tabellen fikk også en kolonne der jeg ved hjelp av stikkord prøvde å

lage koder med utgangspunkt i de meningsbærende utsagnene fra hver enkelt informant. Etter å ha laget oversikt over den enkelte informants koder, så jeg på de kodene samlet og prøvde å finne ut hvilke koder som hadde så mye til felles at jeg kunne slå de sammen eller finne et mer overordnet begrep på koden. På denne måten fikk jeg redusert antall koder og fikk et sett koder for hvert av spørsmålene i intervjuguiden. Formålet med dette var å identifisere koder som kunne inngå i kategorier.

I tredje fase skulle datamaterialet kategoriseres. Å kategorisere betyr å sortere data i mer overordnede kategorier. Disse kategoriene kalles analysens temaer, funnene og er det som blir rapportert i resultatdelen av oppgaven. Begrepene tema og kategorier blir ofte brukt litt om hverandre. I kodefase zoomet jeg inn på detaljene i materialet mitt, i kategoriseringsfaen zoomet jeg ut for å se hvordan dataene kunne settes sammen til en større helhet (Johannessen, et al., 2018, s. 294- 295).

I fase to ble det mange koder. Disse kodene sortert jeg videre etter kategorier. Som Johannessen et al. (2018, s. 296) skriver spiller forskningsspørsmålene en avgjørende rolle i kategoriseringsfasen. Jeg valgte å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene når kategoriene ble dannet.

Første forskningsspørsmål er: hvordan forstår yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse? Spørsmål 1 og 2 i intervjuguiden gir svar på dette forskningsspørsmålet. Begge gruppene av informanter svarte på disse spørsmålene. Det første spørsmålet i intervjuguiden var: hvordan forstår du begrepet bærekraftig utvikling og spørsmål to var spørsmål om hvordan informanten forstår begrepet bærekraftig yrkesutøvelse. Ut fra dette datamaterialet ble kategoriene informantens forståelse av bærekraftig utvikling og informantens forståelse av bærekraftig yrkesutøvelse.

Forskningsspørsmål 2 i undersøkelsen min er: hvordan utøves bærekraftig yrkesutøvelse blant yrkesutøvere og yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag? Fra intervjuguiden gir følgende spørsmål svar på forskningsspørsmål 2: hvordan tilrettelegger din arbeidsplass for en bærekraftig yrkesutøvelse og hvordan utøver du bærekraftig yrkesutøvelse i ditt daglige arbeid på egen arbeidsplass? Alle informantene svarte på disse spørsmålene. Kategorien for dette datamaterialet ble utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse.

Det tredje forskningsspørsmålet i undersøkelsen er: hvordan tilrettelegges opplæringen i helse- og oppvekstfag for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse? Spørsmålene for å innhente datamateriell for å svare på forskningsspørsmål tre ble kun besvart av

yrkesfaglærerne som deltok i undersøkelsen, ikke yrkesutøverne i helse- og oppvekstfag. For å få svar på forskningsspørsmål tre stilte jeg følgende spørsmål fra intervjuguiden til yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag: hvordan tilrettelegger du for at elevene skal bli i stand til å utøve bærekraftig yrkesutøvelse i framtida? Som oppfølgingsspørsmål ble informantene spurt om hvordan de tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling med utgangspunkt i innføringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i LK20. I tillegg åpnet jeg opp for at lærerne kunne si noe om hvordan de kunne ønske å til rette opplæringen og utfordringer knyttet til arbeidet med bærekrafttematikken ved deres skole. Dette ble naturlige oppfølgingsspørsmål fra min side da jeg «les mellom linjene» hos informantene at det var noen utfordringer og at de hadde et ønske om å gjøre mer enn det de allerede hadde fått gjennomført. Gjennomgang av dette datamaterielt førte til følgende kategorier: rammefaktorer som påvirker opplæringen og opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig.

Etter gjennomgang av alt datamaterialet endte jeg opp med følgende hovedkategorier: informantens forståelse av bærekraftig utvikling, informantens forståelse av bærekraftig yrkesutøvelse, utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse, rammefaktorer som påvirker opplæringen og opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig.

Fjerde og siste fase kalles for rapportering. Denne fasen innebærer å «skrive frem» svarene på forskningsspørsmålene og problemstillingen i resultat delen av oppgaven (Johannessen, et al. 2018, s. 301). Funnene i undersøkelsen er beskrevet i kap. 6.

5.8 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

I alle studier må den som forsker være bevisst på hvilke forhold som kan true studiens validitet og reliabilitet. Jeg vil i dette underkapittelet gjøre rede for spørsmål knyttet til undersøkelsens validitet og reliabilitet. Ved å tydelig synliggjøre hvordan undersøkelsen er gjennomført og hvilke valg som er tatt underveis er jeg med på å gi leseren forutsetninger for å vurdere undersøkelsens troverdighet.

Pålitelighet og troverdighet handler om at undersøkelsen må være til å stole på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) skriver at i samfunnsvitenskapene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I dagligtalen omtales validitet som undersøkelsens gyldighet. Reliabilitet handler om forskningsresultatenes konsistens og

troverdighet skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 276). Reliabilitet referer til spørsmålet om en annen forsker ved hjelp av samme metode som jeg har brukt i min undersøkelse, vil komme fram til det samme resultat som meg.

De kvalitative dataene jeg har samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med mine informanter vil være vanskelig for en annen forsker å gjenskape identisk selv ved bruk av samme metode som meg. Det er flere faktorer som påvirker resultatene i en kvalitativ undersøkelse. Intervjusamtalen formes både i stil og innhold av partene som deltar som (Jacobsen, 2018, s. 242) skriver. Konteksten som intervjuene foregikk i, vil også være vanskelig å gjenskape. I en intervjusituasjon er det intervjueren selv som er selve verktøyet. Ingen andre har akkurat de samme erfaringene som meg, og vil derfor ikke tolke på samme måte. En annen faktor i reliabilitetsperspektivet er hvorvidt informantenes svar på de samme spørsmålene ville ha vært annerledes om det var noen andre som hadde gjennomført intervjuene. Ved semistrukturerte intervjuer som jeg benyttet, vil heller ikke oppfølgingsspørsmålene bli de samme, da de er basert på den enkelte informants svar og intervjuerens tolkning av svarene som blir gitt. Spørsmålene i intervjuguiden var formulert relativt åpne. Jeg var bevisst på å prøve å unngå ledende spørsmål da det kunne påvirke undersøkelsens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Jeg mener at kvalitativ metode med dybdeintervju var egnet for min studie, siden jeg ønsket å få innsikt i informantenes «livsverden». Intervjuene ga meg mulighet til å få utfyllende og beskrivende informasjon om informantenes forståelse, utøvelse og tilrettelegging for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

Konteksten intervjuene ble gjennomført i kan ha påvirket dataene som kom fram. Alle intervjuene i min undersøkelse ble gjennomført ved at informanten var på egen arbeidsplass. Fire av intervjuene ble gjennomført ved at jeg møtte informanten fysisk på arbeidsplassen og tre av intervjuene ble gjennomført digitalt. Maktforholdet mellom meg og informanten opplevdes fra min side relativt jevnt, men som intervjuer og informant vil det aldri kunne sees på som et helt likt maktforhold og vil kunne påvirke relasjonen. En intervjusituasjon kan oppleves noe kunstig og dermed også påvirke det som kommer fram. Siden jeg brukte eksisterende sosialt nettverk for å komme i kontakt med aktuelle informanter, førte det til at jeg kjente noen av informantene fra før og andre ikke noe som også kan påvirke informantenes svar.

Ingen av spørsmålene som ble stilt var av sensitiv karakter, spørsmålene var rettet mot informantenes erfaringer og forståelse, uten noe mål om noe fasitsvar, eller riktige og feil svar eller meninger. Bærekraftig utvikling som tema og relevans kan likevel ha fått informantene til å uttrykke et ønske om å uttrykke «riktige» meninger i en samfunnskontekst, siden bærekraftig utvikling kan oppfattes som politisk korrekt å være engasjert og opptatt av. Det kan i denne sammenheng være aktuelt å stille spørsmål ved om hvorvidt informantenes positivitet knyttet til bærekraftig utvikling er like stor som den kan framstå i intervjuene. Hva som foregår i samfunnet om feltet som undersøkes, vil også være med på å påvirke forståelse og meninger som kommer fram.

Om dataene har gyldighet har sammenheng om kilden til dataene, og informantene må vurderes skriver Jacobsen (2015, s. 229). Informantene mitt prosjekt må ansees som valide, da alle er yrkesfaglærere eller yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag noe som er gruppene jeg ønsket å undersøke knyttet til problemstillingen min. Alle informantene hadde lang og bred erfaring innenfor eget yrke og yrkesutøvelse. Alle informantene var kvinner og innenfor omtrent samme aldersgruppe. Det er mulig en større variasjon i alder og kjønn kunne gitt et noe mer nyansert bilde av «virkeligheten». Et større antall informanter innenfor hver av de to ulike gruppene hadde også muligens gitt et bredere bilde av «virkeligheten». Alle informantene kommer fra ulike arbeidsplasser fra ulike steder i landet og så vidt meg bekjent har de ingen relasjoner med hverandre, dette er med på å styrke bredden i undersøkelsen.

Et annet reliabilitetsspørsmål er knyttet til transkribering, koding og behandling av innhentede data skriver Kvale og Brinkmann (2015, s. 276). Fullstendig og riktig gjengivelse er viktig både ved transkribering, analyse og presentasjon av funn. Jeg har bestrebet meg etter å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng. Igjennom metode kapitlet har jeg redegjort for valg og begrunnelser for valgene jeg har gjort knyttet til undersøkelsesprosessen. Dette har jeg gjort for å gjøre arbeidet transparent i rapporten.

Det er også viktig å sjekke ut funnene fra datamaterialet og tolke disse funnene ut ifra relevant teori, styringsdokumenter og tidligere forskning. Det har i dette prosjektet vært utfordrende å finne relevant litteratur og forskning knyttet til bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfag, og yrkesfag generelt. Dette har lagt noen begrensinger på muligheten til å understreke og belyse mine funn. Jeg har hovedsakelig benyttet meg av norsk og nordisk litteratur og forskning, ved å ha benyttet meg av litteratur og forskning fra flere land kunne det ha gitt oppgaven større dybde og bredde.

Jacobsen (2015, s. 17) skriver at ytre gyldighet sier noe om i hvilken grad resultatene fra undersøkelsen min kan overføres til andre informanter, kontekster eller situasjoner. Siden jeg har avgrenset min undersøkelse til å gjelde helse- og oppvekstfag og bærekraftig yrkesutøvelse innenfor disse yrkene vil resultatene hovedsakelig være nyttige for yrkesfaglærere innen utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag. Undersøkelsens vektlegging av opplæring knyttet til bærekraftig utvikling i overordnet del vil kunne overføres i noen grad til andre utdanningsprogram. Samtidig var utvalget av antall informanter så lite at undersøkelsen kun gir innblikk i et lite antall yrkesutøvere og yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag sine tanker, forståelse, utøvelse, tilrettelegging og erfaring med bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Samtidig kan resultatene være med å gi ny innsikt i hvordan opplæringen for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse blir tilrettelagt og hva som påvirker tilrettelegging.

I neste avsnitt omtaler jeg forskerrollen og etiske refleksjoner som er gjort underveis i arbeidet med undersøkelsen.

5.9 Forskerrollen og etiske refleksjoner

I løpet av prosessen med å skrive en masteroppgave er det mange valg som skal tas og mye som må reflekteres over og være bevisst i forhold til. Jeg vil nedenfor kort si noe om egen forskerrolle og etiske refleksjoner

Bærekraft er et svært aktuelt tema på mange områder i dagens samfunn og noe mange mener noe om. Når det gjelder tema bærekraft har det vært nært knyttet klimadiskusjoner og klimadebatter noe som kan være emosjonelt drevet og sees på som et verdiladet forskningstema. Partipolitisk og hvordan du personlig etisk stiller deg til temaet. Det har derfor vært viktig i planleggingen av prosjektet og reflektere over mine holdninger og verdier til temaet. Jeg har en iboende verdi fra min oppvekst om å ta vare på ressurser i samfunnet både når det gjelder natur, økonomi og menneskene rundt meg. Mitt verdigrunnlag i denne oppgaven er at jeg går inn i prosjektet med mandatet fra opplæringsloven om at elevene skal lære å bli miljøbevisste og kunne utøve en bærekraftig yrkesutøvelse i tråd med det som er nedfelt i læreplanen. Jeg går inn i forskningsfeltet med relativt lite kunnskap og erfaringer på området. Som forsker i eget praksisfelt møter jeg informantene (yrkesfaglærerne) med kjennskap knyttet til utførelse av læreryrket. Det er derfor viktig for meg som den som

gjennomfører undersøkelsen å reflektere over min egen rolle, da egne erfaringer, opplevelser og egne tolkninger preger hele prosessen fra start til slutt. Min for forståelse er min livsverden, basert på livserfaringer, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Viktig å sette dette på sidelinjen.

Etiske spørsmål og utfordringer er knyttet til hele forløpet i en intervjuundersøkelse, alt fra tematisering, planlegging, gjennomføring og fram til rapportering av resultatene. Etikk dreier seg om forholdet mellom mennesker, hva vi kan og ikke kan gjøre mot hverandre. Normer for god livsførsel.

Det er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og den det forskes på. Det er informert samtykke, krav til privatliv og krav på å bli gjengitt korrekt. Informert samtykke innebærer at den som undersøkes får velge fritt om han eller hun vil delta, og kan trekke seg når som helst. Det betyr også at informanten får tilstrekkelig informasjon som omfatter opplysninger om undersøkelsens hovedhensikt og om hvordan resultatene skal brukes (Jacobsen, 2015, s. 47). Ved forespørsel om deltagelse sendte jeg med et informasjonsskriv som informerte om disse opplysningene. Jeg ønsket ikke å gi for mye informasjon i forkant, da jeg ønsket å få mest mulig spontane svar knyttet til forståelse av begrepet bærekraft og bærekraftig yrkesutøvelse og hvordan informanten utøver og legger til rette for bærekraftig yrkesutøvelse i sin hverdag. Dersom informanten får for mye informasjon kan det være med å påvirke informantens svar skriver Jacobsen (2015, s. 47).

Det er viktig for meg å ivareta informantens rett til privatliv og tenke over hvor privat den informasjonen jeg samler inn er. Mitt prosjekt blir av en mer offentlig karakter siden jeg spør om hva informanten gjør i jobbsammenheng. Men samtidig må jeg være varsom siden jeg spør om informantens forståelse, da dette kan oppleves som personlig. Det har også vært viktig for meg å være taktfull med tanke på å stille oppfølgingsspørsmål slik at informanten ikke skal føle ubehag. Det å få spørsmål om noe du ikke kan svare på eller opplever å ha lite kunnskap om kan oppleves som en trussel mot egen yrkesutøvelse. I intervjusituasjonene har det også vært viktig for meg å være bevisst det asymmetriske maktforholdet som oppstår i en intervjusituasjon.

I forkant av forskningsprosessen søkte jeg Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) om godkjenning av mitt prosjekt og det ble godkjent uten kommentarer (vedlegg 3). Alle undersøkelser som innebærer behandling av personopplysninger skal gjennom en slik vurdering (Jacobsen, 2015, s. 50).

I prosjektet var jeg nøye med å overholde krav til personvern, og på ingen måte utlevere mine informanter på noen måte. Dette er særs viktig i presentasjon av funnene i datainnsamlingen slik at dette ikke oppleves utleverende og krenkende, og at full anonymitet overholdes.

Jacobsen (2015, s. 49) peker på faren for å identifisere enkelt personer vil være større jo mindre utvalg informanter er, så det er noe jeg har vært ekstra oppmerksom på siden jeg kun har sju informanter til sammen fordelt i ulike kategorier.

Det er et stort ansvar og skulle gjengi andre sine tanker, forståelse, meninger og synspunkter. Bevissthet rundt egne holdninger både i intervju situasjonen og i tolkningen av data er sentralt.

I dette kapitlet har jeg redegjort for og begrunnet valg og framgangsmåter jeg har brukt for å innhente empirien som er brukt i undersøkelsen. Målet med dette kapitlet har vært å kunne gi leseren oversikt over hvordan undersøkelsen er gjennomført.

6 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere funnene i undersøkelsen min. Tema for masteroppgaven er opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Jeg ønsket å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. For å få en forståelse av hvordan informantene utøver og legger til rette for opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse var det nødvendig å få innsikt i deres livsverden, tanker om og forståelse av begrepene. Samt hvilke erfaringer de har med å legge til rette for opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. For å få et innblikk i hvordan yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag forstår og utøver en bærekraftig yrkesutøvelse i praksisfeltet, valgte jeg å intervju tre yrkesutøvere i tillegg til yrkesfaglærerne. For å få innsikt i dette utarbeidet jeg tre forskningsspørsmål. Funnene fra disse tre spørsmålene er grunnlaget for svaret på masteroppgavens problemstilling:

Hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse?

Jeg har valgt å strukturere funnene mine i tre hoveddeler med utgangspunkt i forskningsspørsmålene: forståelse av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig

yrkesutøvelse, utøvelse av bærekraftig yrkesutøvelse og opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

For å gjøre presentasjonen av funnene så transparent som mulig og holde en nærhet til informantens livsverden har jeg valgt å bruke utvalgte sitater fra intervjuene.

6.1 Forståelse av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse

Begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse er sentrale i min undersøkelse. Hvordan informantene forstår begrepet bærekraftig utvikling vil ha betydning for hvordan de forstår begrepet bærekraftig yrkesutøvelse og videre hvordan de beskriver hva de gjør i egen yrkesutøvelse som de anser som bærekraftig. Yrkesfaglærerens forståelse av begrepene vil påvirke hvordan de tilrettelegger opplæringen. I de to neste underkapitlene vil jeg presentere informantenes forståelse av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

6.1.1 Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling

Alle informantene ble bedt om å sette ord hvordan de forstår begrepet bærekraftig utvikling. I intervjuene kom det fram at informantenes forståelse av bærekraftig utvikling hadde flere fellestrekk, men også forskjeller. Alle informantene ga uttrykk for at det var et omfattende og sammensatt begrep, som innbefatter mye.

De fleste informantene startet svaret sitt med å gi uttrykk for en viss usikkerhet rundt begrepets omfang og betydning. Noe som kan gjenspeiles i sitater fra informantene. Lærer 1 starter med ei kort tenke pause før hun stiler seg selv spørsmålet: «Hvordan vil jeg forklare det?» da hun blir bedt om å fortelle hvordan hun forstår bærekraftig utvikling. I likhet med lærer 1 uttrykker også yrkesutøver 2 og 3 en usikkerhet om hvordan de forstår begrepet og yrkesutøver 2 sier hun ikke har noe bevisst forhold til begrepet. «Ja, det er jo ikke helt lett å definere synes jeg, jeg synes det er et ullent og kanskje et begrep som jeg ikke egentlig har forholdt meg så bevisst til». Yrkesutøver 3 gir uttrykk for at hun hører ordet mye i media og at det blir brukt i mange ulike sammenhenger uten at hun og kanskje andre egentlig har en klar forståelse av hva det betyr. «Litt det nye ordet. Alle bruker det, men hva er det egentlig?» sier yrkesutøver 3.

Gjennom kategoriseringsarbeidet kom det tydelig fram at informantene uttrykte assosiasjoner og referanser til FNs bærekrafts arbeid. Dette er naturlig siden FN har vært en ledende aktør og premissleverandør innen bærekraftforståelse helt siden Brundtlandkommissjonens rapport som ble utgitt i 1997 (FN, 2023).

Lærer 4 er den som tydeligst knytter sin forståelse opp til definisjonen.

Bærekrafts begrepet er for meg er veldig knyttet opp til klimakrisen egentlig. Altså det å leve på en slik måte at vi ikke ødelegger for kommende generasjoner til å dekke sitt behov. Altså jeg vet jo at dette ikke er en formulering som ikke jeg har kommet på, men det er jo den formuleringen jeg på en måte bruker like vel.

Selv om ikke flere nevner definisjonen eksplisitt, er det tydelig at den er i tråd med deres forståelse av begrepet.

Samtlige informanter trekker fram at de assosierer begrepet med miljø og det å ta vare på naturen. Som yrkesutøver 1 sa: «ja, det er sikkert mye, men veldig mye som går på miljø og livet i naturen først og fremst». Lignede sitater kan vi finne hos flere av informantene. Disse utsagnene blir av flere knyttet opp mot håndtering av avfall, som kildesortering og gjenvinning.

Videre trekker alle informantene fram å ikke bruke for mye ressurser og ta vare på de ressursen vi har enten eksplisitt eller implisitt. For lærer 3 handler bærekraft om: «Å ikke bruke for mye ressurser og at vi tenker oss om i hverdagen, slik at vi tar vare på miljøet rundt oss. Ja, ikke sløse med ressurser og ikke ødelegge de ressursene vi har».

Akkurat som i Brundtlandkommissjonen sin definisjon gir hun uttrykk for en forståelse for at jordas ressurser er noe det må tas hensyn til.

Ivaretagelse over tid er også vesentlig i forståelsen av bærekraft noe som vises i følgende sitatene: «Når jeg tenker på bærekraft så tenker jeg at noe skal være litt varig, det at man er bevisst på å gjøre ting på en måte som kan bære seg over litt tid» (Yrkesutøver 2).

Yrkesfaglærer 1 peker også på: «At ting skal vare så lenge som mulig».

Dette kan jo også knyttets opp imot bruk av ressurser. Å gjenvinne det vi forbruker og bli bedre på å ikke ha et bruk og kast samfunn slik vi har hatt en stund trekkes også fram som vesentlig for et bærekraftig samfunn. Dette kan knyttes opp imot bærekraftmål nr. 12 ansvarlig forbruk og produksjon (FN, 2023).

Bærekraftig utvikling innebærer som tidligere beskrevet tre dimensjoner, miljø og klima, sosiale forhold og økonomiske forhold. Begrepet sosialbærekraft blir nevnt av en av informantene. Flere nevner begreper som kan knyttets til helse, livstil, å ta vare på egen helse, livskvalitet og at alle skal ha det bra og trives som en del av sin forståelse av bærekraft. Som lærer 1 sier «Vi skal ta vare på, ikke bare miljøet, men livstilen vår også». En annen informant kommer med et lignende utsagn, «Det er mange ting, miljø er jo et ord som ligger litt sånn langt fram i panna, men det er så mange ting, ja livskvalitet kan det jo også være» (Yrkesutøver 2).

Det er naturlig å knytte livsstil og det å ha god helse opp imot FN sitt bærekrafts mål nr. 3 som omhandler god helse. Det er flere faktorer enn god helse som påvirker menneskets livskvalitet, som for eksempel tilgang på mat, økonomi, utdanning og arbeid som kan knyttets til flere av bærekraftmålene som er vist i figur 3.

To av informantene sier også at de kjenner til at begrepet bærekraftig utvikling innebærer økonomiske forhold og trekker blant annet fram fattigdomsproblemer og sult, som beskrives i FN sine bærekraftmål nr. 1 utrydde fattigdom og mål nr. 2 utrydde sult (FN, 2023).

Informantene er ganske så samstemte i at bærekraftig utvikling er et omfattende begrep som det er vanskelig å sette ord på hva egentlig innebærer. Noe annet informantene har til felles er at alle nevner at bærekraftig utvikling handler om miljø og det å leve på en måte som ikke ødelegger jorda. Samtlige nevner håndtering av avfall og fornuftig bruk av ressurser som konkrete eksempler i denne sammenhengen. Utsagnene viser også at de kjenner til innholdet i flere av FNs bærekraftmål, uten at de nevner de direkte. Dette viser seg spesielt knyttet til den sosiale dimensjonen. Dette er også helt i tråd med en undersøkelse som er gjort blant svenske ungdomsskolelærere (Borg et. al., 2014). Den økonomiske dimensjonen er den som gis minst oppmerksomhet.

6.1.2 Informantenes forståelse av begrepet bærekraftig yrkesutøvelse

Bærekraftig yrkesutøvelse var for informantene et ukjent begrep og noe de hadde tenkt lite over. Spørsmål om hvordan de forstår begrepet bærekraftig yrkesutøvelse ble stilt til både yrkesfaglærere og yrkesutøvere. Siden bærekraftig yrkesutøvelse var et begrep flere av informantene ga uttrykk for ikke å ha tenkt over eller kjente til ble svarene de presenterte, deres umiddelbare forståelse og ikke noe som kan oppfattes som et gjennomtenkt svar. Flere

av informantene kom med praktiske eksempler på hva de gjør i hverdagen som de tenker er bærekraftig, kommer tilbake til dette i underkapittel 6.2.

Oppsummeringen av informantenes forståelse av bærekraftig utvikling viser, synes de at det er vanskelig å sette ord på hva begrepet innebærer. Dette vil selvsagt også prege deres forståelse av hva bærekraftig yrkesutøvelse er.

Jeg har som tidligere omtalt valgt å definere bærekraftig yrkesutøvelse som en yrkesutøvelse som ivaretar behovene til menneskene som lever i dag, samtidig som den ikke ødelegger for neste generasjon, altså en yrkesutøvelse på jordas premisser.

Som nevnt innledningsvis i dette avsnittet var flere av informantene tydelige på at bærekraftig yrkesutøvelse var et begrep de ikke kjente til, dette kommer tydelig fram i utsagnet fra yrkesutøver 2, «Det har jeg vel ikke egentlig tenkt over noen gang tror jeg. Det må jeg nok ærlig innrømme at jeg ikke har noen klar formening om».

Det er ingen av informantene som uttrykker noen konkret definisjon med bakgrunn i definisjon av bærekraftig utvikling. Jeg har valgt å ta med noen sitater for å vise informantenes tanker rundt begrepet bærekraftig yrkesutøvelse.

Yrkesfaglærer 3 knytter bærekraftig yrkesutøvelse opp mot «å ha kunnskap om hva bærekraft er og ha det litt med deg i ryggsekken din når du er på jobb. Ja, at du har en slik verdi at du skal yte ditt beste da». Hun viser til at for å kunne utøve en bærekraftig yrkesutøvelse trenger yrkesutøvere kunnskaper om bærekraft. Sitatet viser også at informanten anser holdninger til å gjøre en god jobb er viktig. Men utsagnet sier ingen ting om ferdigheter og evnen til handling.

Fremtidstenkning og tro på fremtiden blir nevnt som nødvendig kompetanse for å få til et bærekraftig samfunn. Sinnes (2021, s. 63) sier at skal vi gi barn og unge vilje og mot til å leve i fremtiden, må personer rundt barn og unge hjelpe de til å få innblikk i alt man kan gjøre i en bærekraftig fremtid. En viktig del av kompetansen for fremtidens mennesker er å lære seg å kunne leve gode og rike liv uten overforbruk av jordas ressurser. Barn og unge må vises hvordan de selv kan utvikle handlekraft.

Yrkesutøver 1 ser nettopp på det å lære barna til å utvikle handlekraft som et ledd i egen bærekraftig yrkesutøvelse.

Å lære unger om ja, å ta vare på miljøet, på naturen da. Ja, lære dem å ikke sløse for mye med vann, papir og andre ting, ikke produsere for mye søppel. Dersom vi må kaste noe, at vi sorterer det dit det skal for at det ikke skal bli for mye restsøppel, gjenvinne mest mulig.

Utsagnet til yrkesutøver 1 viser også konkrete eksempler knyttet til bruk av ressurser og håndtering av avfall. Lærer 2 ser også på hennes oppgave knyttet til opplæring av framtidige yrkesutøvere som en del av egen bærekraftig yrkesutøvelse. «Det må være elevenes framtidige yrkesutøvelse, men sikkert også min på en måte, da jeg påvirker dem til hvordan de vil både tenke og handle ute i sin jobb senere».

At noe skal vare over tid var noe mange av informantene nevnt knyttet til begrepet bærekraftig utvikling. Yrkesfaglærer 2 trekker også fram at det er viktig for en bærekraftig yrkesutøvelse i framtida at yrkesutøveren klarer å «stå i jobben sin». Noe som innebærer at yrkesutøveren er til stede og har helse til å være på jobb. Dette kan knyttets oppimot sosiale bærekraft.

Ut ifra svarene som ble gitt på spørsmålet om hva en bærekraftig yrkesutøvelse er, så ser det ut til at bærekraftig yrkesutøvelse er et ukjent begrep og noe informantene ikke har tenkt over tidligere. Til tross for det gir de mange konkrete eksempler på hva de gjør på spørsmålet om hvordan de utøver en bærekraftig yrkesutøvelse. Disse resultatene blir presentert i neste underkapittel.

6.2 Utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse

Med forskningsspørsmål 2 ønsket jeg å få svar på hvordan yrkesfaglærere og yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag utøver en bærekraftig yrkesutøvelse i hverdagen. Jeg har i presentasjon av funnene på dette spørsmålet valgt å se alle sju informantene som yrkesutøvere innen helse og oppvekstfag.

Den enkelte arbeidstakers mulighet til å utøve en bærekraftig yrkesutøvelse er avhengig av flere faktorer. Det handler om den enkelte sin forståelse og kunnskap om hva som er bærekraftig og dens holdninger og vilje til å utøve det. En annen viktig faktor er hvordan arbeidsplassen er til rette lagt og hvilke valg og muligheter det gir. Noe som lærer 4 var opptatt av, «Det er lite den enkelte yrkesutøver kan gjøre, som enkelt arbeidstaker, er du veldig prisgitt det som blir kjøpt inn ikke sant, og det du får beskjed om å bruke». I dette utsagnet legges ansvaret for en bærekraftig yrkesutøvelse i stor grad over på ledelsen, og vekk fra den enkelte yrkesutøver.

Når det gjelder informantenes utøvelse av bærekraftig yrkesutøvelse på egen arbeidsplass så var det tre hovedområder som gikk igjen hos samtlige:

- håndtering av avfall- kildesortering
- bruk av ressurser
- være en god rollemodell.

Det første informantene nevner knyttet til egen utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse er håndtering av avfall og kildesortering. Det ser ut til å være noe som er godt innarbeidet på alle arbeidsplassene.

Bruk av ressurser var også noe av det første mange nevnte knyttet til bærekraft, det gjenspeiles i at samtlige informanter sier at de i sitt praktiske arbeid er bevisst på å unytte ressursene best mulig. Redusere forbruk av vann, strøm, engangsmateriale, planlegging av innkjøp og servering av mat, formingsmateriell/materiell til bruk i undervisningen og ulike aktiviteter. Å ta vare på utstyr og bruke det slik at det holder over tid. Reparere framfor å kjøpe nytt der det er mulig ble nevnt av yrkesutøver 1 og 2. Ved å ta vare på ressursene gir dette gevinst både med tanke på miljø og økonomi. Yrkesutøverne nevner også at det kan være utfordringer knyttet til å ta bærekraftige valg med tanke på brukergruppa de jobber med og smittevern hensyn. «Jeg ser jo ting i hverdagen som vi kanskje kunne og burde ha gjort noe med, men så er det vanskelig med tanke på smittevern hensyn. Det blir jo til tider brukt mye engangsutstyr» (Yrkesutøver 3).

Informantene vektlegger også å ta vare på menneskelige ressurser som en viktig del av utøvelsen av en bærekraftig yrkesutøvelse. Dette viser utsagnene som omhandler av bruk av menneskelige ressurser, utnytte hverandres kompetanse, hjelpe hverandre i hektiske situasjoner, finne løsninger, jobbe for å ha et godt sosialt arbeidsmiljø, ta ansvar og hjelpe hverandre. To av informantene sier at de opplever at arbeidsplassen er godt tilrettelagt med tanke på det fysiske arbeidsmiljøet, og ser på det som bærekraftig. «Vi har hatt inne ergoterapeuter for å se litt på arbeidsforholdene, hvordan vi jobber og hjelpemidler» (Yrkesutøver 1). Det er grunn til å tro at informantene ser på dette som et ledd i å vareta egen helse og dermed kunne yte sitt beste i jobbsammenheng. En annen informant mener at å tenke at det å ta vare på egen helse er å dra bærekraft begrepet litt for langt. Det er et eksempel på at informantene tenker ulikt.

Både yrkesfaglærerne og yrkesutøverne trekker fram det å være en god rollemodell og veileder ovenfor brukergruppene sin som et viktig ledd i utøvelsen av en bærekraftig yrkesutøvelse. Det gjelder både i det de gjør, og det de sier. For eksempel rydde søppel i

kantina, vise positive holdninger for å få til et bærekraftig samfunn. «Ellers så er det jo det med at man går her og plukker søppel og rydder opp. Jeg selv er ganske god på å putte søpla dit den skal (etterfulgt av latter). Være et forbilde» (Yrkesfaglærer 1).

Tre av informantene forteller at deres arbeidsplass har miljøfyrtårn godkjenning, men det er kun en av informantene som har inngående kunnskap om hva det innebærer. Denne arbeidsplassen har en ansatt med spesielt ansvar for oppfølging og formidling knyttet til miljøsertifisering og bærekraftsatsingen. På de to andre arbeidsplassene som hadde miljøsertifisering godkjenning, var det ikke noe som det ble satt særlig søkelys på i hverdagen. Dette viser at det er viktig med felles holdninger og oppfølging fra ledelsen for å få til handling.

Som tidligere nevnt er muligheten den enkelte har til å utøve en bærekraftig yrkesutøvelse blant annet avhengig av hvordan arbeidsplassen er tilrettelagt. Ut ifra intervjuene jeg har gjennomført ser det ut til å være store forskjeller på hvor stort fokus de ulike arbeidsplassene har på bærekraft. Alle informantene nevnte på håndtering av avfall og kildesortering, og at arbeidsplassene er det godt tilrettelagt for det. Sammen med bruk av ressurser så kan disse to faktorene knyttets direkte opp til informantenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling. Informantene la vekt rollen som rollemodell som viktig, noe som det er naturlig se opp mot resten av yrkesutøvelsen til informantene der rollen for en stor del består av hjelp andre til å mestre eget liv, oppdragelse og opplæring. Neste kapitel handler om hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger opplæringen for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

6.3 Tilrettelegging av opplæringen for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse

Et sentralt mål med studien er å undersøke hvordan opplæringen i helse- og oppvekstfag tilrettelegges for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse, forskningsspørsmål 3. Lærerne var stort sett samstemte i at bærekraftig utvikling var et tema de ikke hadde jobbet så mye med. Yrkesfaglærerne var derfor opptatt av og formidle hvilke muligheter og utfordringer de mener ligger i arbeidet med temaet. Ulike rammefaktorer påvirker innhold og hvilke læringsaktiviteter yrkesfaglærerne legger opp til og benytter seg av i opplæringen. Jeg velger derfor å starte dette kapitlet med å oppsummere lærerens uttalelser om nettopp dette for å lettere kunne forstå valgene de gjør med tanke på valg av læringsaktiviteter.

Med utgangspunkt i sine uttalelser om, og sine forståelser av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse og egen utøvelse av bærekraftig yrkesutøvelse formidler lærerne hvordan de legger til rette for opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Læringsaktivitetene blir omtalt videre i dette underkapittelet. I denne delen av studien er det svar fra de fire yrkesfaglærerne som ligger til grunn.

Intervjuene var kontekstuel knyttet opp mot skole og undervisning innenfor programområdet helse- og oppvekstfag. Erfaringene som yrkesfaglærerne forteller om er knyttet opp mot LK20, overordnet del (med fokus på bærekraftig utvikling som tverrfaglig team) og læreplanene for helse- og oppvekstfag vg1, helsearbeiderfag vg2 og barne- og ungdomsarbeiderfag vg2 på gjeldende tidspunkt som undersøkelsen ble gjennomført (vår 2022). På tidspunktet for gjennomføringen av undersøkelsen var yrkesfaglærerne inne i sitt andre året med gjeldende læreplaner.

6.3.1 Rammefaktorer som påvirker opplæringen

Gjennom intervjuene gis det uttrykk for at bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ikke er et tema det har blitt jobbet mye på noen måter. Det gjelder både fra skolens side som organisasjon og av den enkelte yrkesfaglærer i opplæringen. Yrkesfaglærerne nevner flere faktorer som kan være medvirkende årsaker til dette.

Samtlige informanter gir uttrykk for at det har vært lite fokus fra skolens ledelse når det gjelder implantering av de tverrfaglige temaene og spesielt bærekraftig utvikling. For de skolene som har jobbet med de tverrfaglige teamene, har fokuset hovedsakelig vært på teamet Folkehelse og livsmestring. «På vår skole har det ikke vært noe fokus fra ledelsen på noe som helst måte når det gjelder bærekraftig utvikling verken når det gjelder ansatte eller elever. Det har vært fokusert på folkehelse og livsmestring» (Yrkesfaglærer 3). Både yrkesfaglærer 2 og 4 gir uttrykk for at det er andre temaer som har blitt prioritert også på deres skole. «Vi har jobbet mye med kompetansebegrepet, dybdelæring, vurdering og slike ting, men ikke sånn med de tverrfaglige temaene» (Yrkesfaglærer 4). En annen yrkesfaglærer forteller at det ikke er noe det har blitt jobbet med internt på egen avdeling heller. «Vi har ikke sett noe på dette i fellesskap. Den som har lyst til å ta det, den tar det, så det blir litt tilfeldig» (Yrkesfaglærer 3). Det samme pekes på i Bjønnes og Sinnes (2019) sin undersøkelse.

Siden bærekraftig utvikling ikke er jobbet noe med i fellesskap så har heller ikke lærerteamet utviklet noen felles forståelse understreker yrkesfaglærer 3. Ut ifra dette utsagnet er det grunn til å tro at temaet ikke er synliggjort i særlig grad gjennom lokale planer på skolen.

Yrkesfaglærer 3 legger også til at med innføringen av fagfornyelsen har det vært mye nytt å sette seg inn i og som hun sier har hun har en følelse av at flere tenker «enda noe nytt vi skal jobbe med» Dette kan gi uttrykk for at yrkesfaglærerne kjenner på en metning av hva de har kapasitet og motivasjon til å sette seg inn i.

Mens en annen yrkesfaglærer uttaler:

«Vi har sett på alle temaene vi har i programfag og sett på hvordan de tverrfaglige temaene kan komme naturlig inn. Men jeg vil jo si, nå er det andre året og vi er fortsatt veldig i startfasen. Og så blir det travelt og så faller det liksom ut og så blir det kompetansemålet som står der litt alene» (Yrkesfaglærer 2).

Dette kan tyde på at de har tenkt igjennom og jobbet med å tolke læreplanen i starten av skoleåret, men når «hverdagen tar oss er det lettefor at det blir glemt så lenge det ikke er godt nok innarbeidet» sier yrkesfaglærer 2.

En tredje yrkesfaglærer gir gjennom sitt utsagn uttrykk for at «akkurat det med bærekraft kan du trekke inn mye mer i de aller fleste læreplanmålene vi har» (yrkesfaglærer 1). Dette gir uttrykk for at informanten mener at det er rom for og relevant å trekke inn bærekraft i ulike temaer innenfor læreplanen, men har ikke gjort det enda i særlig stor grad.

Ut ifra disse utsagnene kan det tyde på at bærekraftig utvikling som tema ikke har fått noen «naturlig» plass i programfagene på helse- og oppvekstfag, men som yrkesfaglærer 3 sa, «det blir litt tilfeldig hva, hvordan og hvem som tar opp dette temaet».

En annen faktor som påvirker hvordan opplæringen blir tilrettelagt knyttet til bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse er som tidligere nevnt yrkesfaglærerens forståelse av begrepene, dette blir også nevnt av yrkesfaglærer 3.

Jeg tror det er et begrep som mange er litt redd for, at de ikke helt vet hva det innebærer. Det er brukt mye i media og slikt, men kanskje ikke så mye innen programfagene tidligere da. At det er et nytt begrep som mange er litt «uuuuuuu» hva er dette for noe og litt redd for å bruke. Ja, jeg lurer litt på det.

Yrkesfaglærerne etterlyser mer kunnskap om og hvordan til rette legge opplæringen for bærekraftig utvikling. «Jeg synes dette er vrient og kunne godt tenke meg mer innføring i hva

disse tverrfaglige temaene innebærer, jeg savner litt hvordan legge til rette for dette praktisk i hverdagen, for det føler jeg at vi må finne på selv» (Yrkesfaglærer1).

Enkelte av yrkesfaglærerne har positiv erfaring med å samarbeide med fellesfaglære. De viser da til samarbeid med lærere i naturfag og norsk. Men de ser også for seg at det kan være aktuelt å samarbeide med flere av fellesfaglærerne. Ingen av yrkesfaglærerne har mye erfaring knyttet til tverrfaglig samarbeid rundt bærekraftig utvikling, men samtlige er positive til tverrfaglig samarbeid og gir uttrykk for at de ønsker mer av det.

For å få til tverrfaglighet er det avhengig av tilrettelegging. Yrkesfaglærer 3 er tydelig på at det er flere hindringer for å få til tverrfaglig samarbeid. Ut ifra yrkesfaglærerens utsagn er det grunn til å tro det er lite tradisjon for tverrfaglig samarbeid på de ulike skolene. I likhet med lærerne i undersøkelsene til Bjønnes og Sinnes (2019) og i Sundstrøm et. al., (2019) beskriver yrkesfaglærer 3 mangel på tid, begrensninger i lokaler og en «strengt» faginndelt timeplan med lite rom for fleksibilitet som utfordringer for tverrfaglig samarbeid. «Jeg drømmer fortsatt om noen slike uker der vi kan løse opp timeplanen og kan jobbe sammen både programfag og fellesfag med et litt større prosjekt» (Yrkesfaglærer 3). Dette er også utfordringer som blir nevnt i Evalueringsrapporten av fagfornyelsen, yrkesfag, delrapport 1 (Aakernes et. al., 2022).

Tverrfaglige bærekraftprosjekter er tidkrevende både i planlegging og gjennomføring, så tid er en viktig forutsetning for å få det til. Skolebygg er en annen begrensning som blir nevnt av yrkesfaglærer 3 «og så rom selvfølgelig, vi er trangbodde som bare det, det er umulig å dele opp klasser, mangel på grupperom og klasserom, om en skulle ha gjort noe slikt».

Gjennomgang av resultatene viser at yrkesfaglærerne jeg har intervjuet opplever at det har vært fokusert lite på bærekraftig utvikling som tema både fra ledelsen sin side og i det enkelte lærerkollegiet. Yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag ser muligheter i læreplanverket til å integrere bærekraftig utvikling i opplæringen, men opplever at de har lite både teoretisk kunnskap og kunnskap om hvordan de skal tilrettelegge opplæring om emnet.

Yrkesfaglærerne peker også på svake tradisjoner for tverrfaglig samarbeid og andre organisatoriske faktorer som utfordringer. Alle de nevnte faktorene påvirker hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger opplæringen.

6.3.2 Opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse

Jeg vil i dette underkapittelet gi en oppsummering av hvilke læringsaktiviteter yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag trekker fram for å at elevene skal nå målene i læreplanverket knyttet til opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Resultatene presenterer både hva yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de har gjort, men også aktiviteter de ønsker eller tenker kan være aktuelt knyttet til temaet.

Temaene for læringsaktivitetene yrkesfaglærerne har gjennomført henger nøye sammen med deres forståelse av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Teoretiske og praktiske oppgaver knyttet til håndtering av avfall og kildesortering er også på dette spørsmålet noe av det som blir nevnt først. Sortering av søppel inne på skolen, ryddeaksjoner i skolens nærområde og besøk på renovasjonsanlegg er konkrete aktiviteter som blir nevnt. Flere skoler har også hatt fokus på plastforbruk og bruk av engangsprodukter. «Vi vet jo at bærekraft er mange elementer, men det er stort sett miljøbiten det blir fokusert på hos oss» (Yrkesfaglærer 3).

Forbruksvaner og ressursbruk er noe yrkesfaglærerne legger vekt på i opplæringen, både med tanke på eleven som privatpersoner og i noe grad som yrkesutøver. Yrkesfaglærerne forteller at de har laget oppgaver om forbruksvaner og ressursbruk knyttet til matvaner, planlegging av innkjøp og forberedelse til måltider der målet er å redusere matsvinn. Dette blir blant annet lagt vekt på i praktisk kjøkkenundervisning og i noen tilfeller oppgaver knyttet til praksisplassene der elevene har sin opplæring i yrkesfaglig fordypning. Yrkesfaglærer 1 har med sine elever gjennomført oppgaver der elevene skal undersøke bruk av plast og engangsutstyr på egen praksisplass og drøftet om det finnes alternativer.

To skoler har gjennomført klesbyttedager og en tredje skole hadde planlagt det, men ble ikke gjennomført på grunn av koronapandemien. Dette er et eksempel på hvordan elevene kan planlegge og gjennomføre en aktivitet som legger til rette for gjenbruk.

For å bevisstgjøre elevene i forhold til eget forbruk forteller yrkesfaglærerne om oppgaver om hvordan reklame påvirker mennesker. Programmet «Sløse sjokket» på NRK har blitt brukt som utgangspunkt for diskusjon rundt forbruksvaner.

Yrkesfaglærerne legger vekt på «bevisstgjøring» og kritisk tenkning som et viktig kompetanser i arbeidet for bærekraftig utvikling og for å gjøre elevene i stand til å ut øve en

bærekraftig yrkesutøvelse. Dette tydeliggjøres gjennom utsagnet til yrkesfaglærer 4 om framtidens omsorgsbehov og velferdsteknologi.

Først og fremst handler det om dette med kritisk tenkning, evnen til å tenke, se løsninger, være kritiske til egen praksis, ikke sant og de løsningene som blir brukt, men også tenke framover og være politisk bevisst da, på hvordan system og samfunn vi ønsker, hvordan vi kan løse for eksempel omsorgsbehov framover når eldrebølgen kommer og være kritisk til velferdsteknologien ikke minst, ja først og fremst dette med kritisk tenkning synes jeg er viktig. Diskutere masse med elevene, ta opp problemstillinger, sette ting på dagsorden som gjør at de kan bidra til refleksjon da og være beviste.

Å lære elevene å jobbe ergonomisk riktig er et sentralt tema innenfor helse- og oppvekstfag, der yrkene er fysisk krevende. Yrkesfaglærer 2 gir uttrykk for at ved hennes skole ser de på det å kunne utføre arbeidet ergonomisk riktig som en del av en bærekraftig yrkesutøvelse. «Da prater vi og en del om at det er viktig i forhold til det å stå i yrket sitt og at det er en type sosial bærekraft og hva du selv kan gjøre for å ta vare på egen helse i yrker med mange tunge løft». Det er naturlig å se dette utsagnet i sammenheng med utsagnene om å ta vare på egen helse og å stå i jobben sin over tid som blir nevnt både knyttet til begrepet bærekraftig utvikling og knyttet til hva som ble nevnt som utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse.

Som presentasjonen av resultatene viser er det meste av det informantene nevner at de gjør rettet mot eleven som privatperson og en del av skolens dannelsingsoppdrag. Opplæringen blir i liten grad rettet mot eleven som yrkesutøver og hva eleven kan gjøre i den sammenhengen.

Utsagn fra informantene viser tydelig at de ser muligheten til å gjøre mer og har et ønske om å sette mer fokus på bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Enkelte av yrkesfaglærerne har et ønske om at bevisstgjøring gjennom arbeid med kontinuerlig eksemplifisering opp mot alle læreplanmålene og aktiviteter som gjøres skal bli en naturlig del av opplæringen. «Jeg skulle egentlig ønske at begrepet på en måte lå inne i alle oppleggene vi har» (Yrkesfaglærer 3). En annen av yrkesfaglærerne mener at det ikke nødvendigvis er et poeng å endre aktivitetene i opplæringen, men at det er nødvendig å endre bruken av begreper for å bevisstgjøre elevene om hvordan temaer som blir jobbet med er en del av en større sammenheng og et bærekraftperspektiv. «Det er ikke sikkert vi har vært like flinke til å si til elevene at det handler om bærekraft når vi jobber med ulike temaer, men at det ligger der.....» (Yrkesfaglærer 2).

Jeg synes utsagnet fra en av yrkesfaglærerne oppsummerer noe om hva som er vesentlig for at elevene skal kunne utøve en bærekraftig yrkesutøvelse:

Ja, holdninger er viktig, holdninger og verdier. De trenger i alle fall gode holdninger. De må ha en del kunnskap og kompetanse på veien ut (i yrkeslivet) og ikke bare ha det, men at de kan bruke det også. Handlingskompetanse som det så fint heter. At de kan få med seg de de jobber med og faktisk gjøre noe som kan vise at det går an å gjøre en forskjell i jobben sin (Yrkesfaglærer 3).

Oppsummering av funnene knyttet til hvordan yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse henger nøye sammen med deres forståelse av begrepene. De viser til opplegg rundt kildesortering og forbruksvaner som det mest sentrale, men at de også berører temaet i forbindelse med for eksempel ergonomi. Opplæringen som gis er i liten grad rettet mot eleven som yrkesutøver, men hovedsakelig rettet mot elevens egen bevisstgjøring knyttet til bærekrafttematikken. Flere uttrykker at de ser flere temaer i læreplanene i programfagene som kan være aktuelt å knytte opp mot bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. I neste kapittel vil jeg diskutere funnene som har blitt presentert i dette kapitlet i lys av masteroppgavens teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

7 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere oppgavens tre forskningsspørsmål og problemstilling opp mot mine funn, oppgavens teoretiske rammeverk og aktuell forskning.

Forskningsspørsmålene handler om informantenes forståelse av bærekraftig utvikling og bærebærekraftig yrkesutøvelse, utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse og tilrettelegging av opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Strukturen i dette kapitlet er basert på forskningsspørsmålene.

Datamaterialet som kom fram gjennom intervjuene med yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag knyttet til hvordan de tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse er studiens hovedområde og direkte knyttet opp mot å besvare oppgavens problemstilling. Datamaterialet som kom fram via intervjuene med yrkesfaglærerne blir i oppgaven vektlagt i større grad enn datamaterialet fra intervjuene med yrkesutøverne i helse- og oppvekstfag. Dette er med bakgrunn i oppgavens problemstilling.

Funn fra intervjuene med yrkesutøverne legges fram og diskuteres for å nyansere og vise tilknytning til praksisfeltet. Hovedvekten i dette diskusjonskapitlet blir som nevnt lagt på tilrettelegging av opplæringen siden det er det problemstilling handler om. Jeg vil bruke funnene fra svarene på forskningsspørsmål 1 og 2 som utgangspunkt for å få en av forståelse yrkesfaglærernes valg i arbeidet med tilrettelegging av opplæringen.

Formålet med undersøkelsen min er å undersøke hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæringen for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse.

Hovedfunnene i undersøkelsen viser at informantene jeg har intervjuet ser på begrepet bærekraftig utvikling som et omfattende begrep og noe som det er vanskelig å sette ord på hva det innebærer. I sin forståelse av bærekraftig utvikling nevner de først miljødimensjonen, men den sosiale dimensjonen blir også sett på som vesentlig. Bærekraftig yrkesutøvelse er for informantene et ukjent begrep og noe informantene ikke har et bevisst forhold til. Når det gjelder utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse er kildesortering og bruk av ressurser nevnt av samtlige informanter. I tillegg legger både yrkesutøverne og yrkesfaglærerne vekt på å være en god rollemodell som en viktig del av en bærekraftig yrkesutøvelse. Et annet vesentlig funn viser at tema bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ikke har fått noen «naturlig» plass i opplæringen i helse- og oppvekstfag blant mine informanter. Den opplæringen som informantene har gjennomført knyttet til bærekrafttematikken er i liten grad rettet mot elevens framtidige yrkesutøvelse, men i større grad rettet mot eleven som privatperson og kan derfor sees på som en del av skolens dannelsingsoppdrag. Aktuelle spørsmål å stille kan være:

Hvorfor har ikke bærekraftig utvikling fått en naturlig plass i opplæringen i helse- og oppvekstfag? Hvorfor er det lite fokus på bærekraftig yrkesutøvelse? Skyldes det manglende konkretisering av bærekraftig yrkesutøvelse i læreplanen? Eller mangel på bærekraftdidaktikk i helse- og oppvekstfag?

7. 1 Forståelse av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse

I likhet med tidligere forskning (Borg et. al.,2014) gir også mine informanter uttrykk for at begrepet bærekraftig utvikling er komplekst og at det er vanskelig å sette ord på. Det fører til at informantene er usikre på hvordan de vil forklare begrepet. Nettopp denne usikkerheten og komplisiteten i forklaringene som informantene gir uttrykk for, kan gjenspeiles i noe av

kritikken begrepet har fått. Begrepet har blitt kritisert for å være mangetydig og at ulike aktører bruker det ofte tilpasset egen agenda. Denne kritikken har vært helt siden offentliggjøringen av Brundtlandrapporten i 1987 (Robinson, 2004, referert i Offergaard, 2020, s. 2). Offergaard (2022, s. 23) trekker også fram manglende bærekraft i vår livsform i dag som en mulig årsak til at informantene opplever bærekraftig utvikling som et abstrakt, komplekst og overveldende stort tema.

Tidligere forskning (Borg et. al.,2014) viser at miljødimensjonen er den av de tre dimensjonene, miljø, økonomi og sosiale forhold, som blir mest vektlagt, dette stemmer delvis med min undersøkelse. Den første dimensjonen mine informanter nevner er miljødimensjonen, men et flertall av mine informanter forbinder også bærekraftig utvikling med blant annet god helse, det å ha muligheten til god livskvalitet, likestilling, å ha det bra sammen med andre og det å ha det bra på jobb som kan sees på som en del av den sosiale dimensjonen. I likhet med lærerne som underviser i det som omtales som yrkes- og praktisk fag i undersøkelsen blant svenske ungdomsskolelærere, viser mine resultater at yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag også vektlegger den sosiale dimensjonen i forholdsvis stor grad (Borg et. al.,2014). Jeg anser lærerne i den omtalte gruppen i denne undersøkelsen som det er mest naturlig å sammenligne yrkesfaglærerne med.

En mulig forklaring på at informantene trekker fram miljødimensjonen først, og da knyttet opp mot kildesortering og det å ta vare på naturen kan henge sammen med at tradisjonelt sett er det miljødimensjonen som har hatt størst plass i undervisningen i skolen, spesielt gjennom naturfag (Sundstrøm et.al.,2019). En annen mulig forklaring på informantenes vektlegging på miljødimensjon er det store fokuset som har vært og er på miljø, klima og bærekraft i nyhetsbildet. Kildesortering er etter hvert godt innarbeidet både privat og i arbeidslivet i Norge, noe som gjør at det er en naturlig del av hverdagen til informantene.

Det er kun en av informantene som nevner begrepet sosialbærekraft eksplisitt, men flere nevner faktorer som nevnt, det å ta vare på helsa, ha muligheten til å god livskvalitet, livsstil og det å passe på at andre har det bra både privat og på jobb som en del av bærekraftbegrepet. Det kan tyde på at informantene tillegger disse faktorene til den sosiale dimensjonen. Det er naturlig å tenke at dette perspektivet er preget av informantenes bakgrunn innen helse- og oppvekstfag, der sentrale arbeidsoppgaver blant annet er å fremme god helse og livskvalitet i befolkningen og å bidra positivt til barn og unges utvikling og læring. Sosial bærekraft er tett knyttet opp til flere av kompetansemålene i helse- og oppvekstfag.

Til tross for at enkelte av informantene nevner flere dimensjoner så viser min undersøkelse, i likhet med undersøkelsen blant de svenske lærerne at de mangler en helhetlig forståelse av begrepet (Borg et. al.,2014). En helhetlig forståelse av begrepet ansees av blant annet Offergaard (2020, s. 13) som sentralt for å kunne ivareta alle aspekter ved integrering av bærekraft i skolen og yrkesutøvelsen.

En annen forklaring på at bærekrafttematikken kan oppfattes som komplisert og vanskelig, samt en manglende helhetsforståelse kan være at mange av dagens yrkesfaglærere ikke har hatt dette temaet som en del av egen utdanning. Det er i samsvar med undersøkelsen gjort blant svenske ungdomsskolelærere (Borg et. al., 2014), der rundt tre fjerdedeler oppgir at de ikke har hatt det som en del av utdanningen.

For å kunne forså hva en bærekraftig yrkesutøvelse innebærer vil det være en forutsetning å ha en forståelse av begrepet bærekraftig utvikling. For mine informanter er bærekraftig yrkesutøvelse et ukjent begrep og noe informantene ikke har noe bevisst forhold til. Det er naturlig å se dette i sammenheng med at informantene opplever det som vanskelig å beskrive begrepet bærekraftig utvikling.

Jeg har ikke funnet forskning som sier noe om forståelse av bærekraftig yrkesutøvelse, så på det området har jeg ikke noe sammenligningsgrunnlag. Ved gjennomgang av litteratur i forbindelse med masteroppgaven min har jeg bare sett begrepet brukt i noen få sammenhenger. Læreplanene i helse- og oppvekstfag bruker heller ikke begrepet. Så ut ifra dette kan det tyde på at bærekraftig yrkesutøvelse er et begrep som er lite brukt. Min undersøkelse bekrefter at begrepet bærekraftig yrkesutøvelse er lite brukt og et ukjent begrep og noe informantene ikke har noe forhold til.

Når det gjelder forståelse av begrepet bærekraftig utvikling så stemmer mine funn forholdsvis godt med tidligere undersøkelser som er gjort knyttet til lærere som underviser andre i fag enn helse- og oppvekstfag. Både funn i tidligere undersøkelser og min undersøkelse viser at bærekraftig utvikling er et komplisert og omfattende begrep, og at informantene mangler en helhetsforståelse av begrepet. Miljødimensjonen er den delen som vektlegges mest hos de fleste, mens den sosiale dimensjonen også blir nevnt. Mine informanter vektlegger den sosiale dimensjonen slik jeg ser det i noe større grad enn det som kommer fram i de andre undersøkelsene jeg viser til i oppgaven.

7. 2 Utøvelse av bærekraftig yrkesutøvelse

Selv om informantene uttrykte at de ikke kjente til begrepet bærekraftig yrkesutøvelse eller hva det innebærer så kom de med mange konkrete eksempler på hva de gjør som de ser som en del av en bærekraftig yrkesutøvelse. Dette viser at de har en indirekte forståelse av hva en bærekraftig yrkesutøvelse innebærer uten å kunne beskrive selve begrepet med ord. Ut ifra dette kan det være grunn til å tro at informantene har taus kunnskap om hva bærekraftig yrkesutøvelse er. Taus kunnskap er kunnskap som umiddelbart er vanskelig å sette ord på og dermed vanskelig å formidle til andre. Ved å dele taus- og eksplisitt kunnskap med andre kan det utvikles ny felles kunnskap skriver Lyngsnes og Rismark (2020, s. 174).

Svarene på hva informantene gjør som de tenker er utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse speiler deres forståelse av bærekraftig utvikling. Det som går igjen i svarene både fra yrkesutøverne og yrkesfaglærerne er kildesortering og fornuftig bruk av ressurser som utøvelse av en bærekraftig yrkesutøvelse. Kanskje har nettopp kildesortering blitt en «sovepute» med tanke på å utføre bærekraftige handlinger. Svarene viser at kildesortering er en godt innarbeidet del av hverdagen. Samtlige informanter var bevisst på å utnytte ressursene på en god måte og redusere forbruk og så på det som sentralt i utøvelsen av en bærekraftig yrkesutøvelse. Men som en av informantene sa, så kan dette like mye handle om økonomi som et bevisst bærekraftig valg.

Å ta vare menneskelige ressurser var noe som informantene så på som bærekraftig. Dette gjenspeiles i svarene de gir om hva de gjør som de anser bærekraftig i yrkesutøvelsen. Informantene nevner eksempler som å jobbe for å ha et godt sosialt arbeidsmiljø, hjelpe hverandre i hektiske situasjoner, bruke hjelpemidler for å kunne arbeide ergonomisk riktig og dermed forebygge belastningslidelser. Vektlegging av disse faktorene kan som nevnt tidligere henge sammen med yrkesbakgrunnen innen helse- og oppvekstfag, der det er yrkesutøveren selv som er det viktigst «verktøyet» i yrkesutøvelsen. Det blir derfor særs viktig å ivareta den menneskelige ressursen i disse yrkene. Men det kan også knyttets opp mot det grunnleggende i yrkesutøvelsen om å ta vare på og gi omsorg for andre mennesker.

Et annet interessant funn knyttet til informantenes beskrivelse av egen bærekraftig yrkesutøvelse, er deres rolle om å være en god rollemodell for barn, elever og brukere av tjenestene i de jobber innenfor. Betydningen av å være en god rollemodell trekkes også fram av Offergaard (2020, s. 13). Hun trekker fram at det er viktig både med personlige og institusjonelle rollemodeller. For at bærekraft skal oppfattes som noe er viktig og en naturlig

del er det nødvendig at barna, elevene og brukerne ser bærekraft i praksis i form av positive rollemodeller. Som personlig rollemodell står både yrkesutøvere og yrkesfaglærere sentralt. Med å opptre bærekraftig og vise engasjement og vilje til å leve bærekraftig kan yrkesutøverne og yrkesfaglærerne inspirere barna, elevene og brukerne til bærekraftengasjement. Et eksempel på institusjonell rollemodell kan være at skolen drives på en bærekraftig måte, som er synlig for elevene, da får elevene oppleve bærekraft gjennom handling, hvordan de kan leve bærekraftig og ikke bare gjennom ord (Sinnes, 2021, s. 68).

Et naturlig spørsmål å stille i denne sammenhengen er hvorfor handler informantene slik de gjør. Kan dette også henge sammen med informantenes yrkesbakgrunn og rollen de har i utøvelsen av eget yrke? En sentral del av informantenes yrkesutøvelse er å være en god rollemodell i ulike situasjoner siden arbeidsoppgavene blant annet er knyttet til oppdragelse, opplæring og det å legge til rette for at brukere skal fungere best mulig i samfunnet.

Funnene i undersøkelsen viser at det informantene beskriver de gjør som er bærekraftig i utøvelsen av eget yrke speiler det som de nevner knyttet til forståelsen av bærekraftig utvikling. I tillegg blir rollen som rollemodell trukket fram som sentral. Dette viser at informantene velger å formidle og fokusere på det som er kjent og godt innarbeidet, som for eksempel kildesortering, bruk av ressurser og rollen som rollemodell. Dette kan henge sammen med det Bandura (1997) kaller mestringsforventninger, det er naturlig for informantene å legge vekt på det de kjenner og føler de mester godt.

Jeg vil i neste avsnitt se nærmere på bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse som en del av opplæringen i helse- og oppvekstfag.

7.3 Bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse som en del av opplæringen i helse- og oppvekstfag

Et sentralt funn i min undersøkelse viser at bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse har liten plass i opplæringen i helse- og oppvekstfag, og har ikke blitt en integrert del av opplæringen slik som læreplanverket gir føringer om. Dette er i samsvar med Sundstrøm et al. (2019) sin undersøkelse og der det kommer fram at bærekraft har lav eller middels prioritering i skolen. Det er naturlig å stille spørsmålet hvorfor er det slik?

Som Sinnes (2021, s. 37) skriver når det gjelder bærekraftig utvikling: «Hvorfor gjør vi så lite når vi vet så mye?». Det finnes mye kunnskap om hva som skjer med miljøet. Det finnes også

kunnskap om hva som må gjøres for å bevege verden i en mer bærekraftig retning.

Yrkesopplæringen er sentral i arbeidet med å gjøre elevene i stand til å ta bærekraftig valg både privat og i arbeidslivet. Hvordan opplæringen tilrettelegges for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse vil påvirke elevens evne til å handle bærekraftige.

Det er som beskrevet i kapittel 4 ulike faktorer som påvirker tilrettelegging av opplæringen. Jeg vil i dette underkapittelet se på mulige forklaringer på hvorfor opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ikke har fått en naturlig plass i opplæringen i helse- og oppvekstfag og hvorfor yrkesfaglærerne velger å tilrettelegge opplæringen slik de gir uttrykk for.

Med innføringen av fagfornyelsen ble bærekraftig utvikling introdusert som fagovergripende tema og skal inn i alle fag. Dette må sees på som en faktor som fremmer arbeidet med temaet. Mine informanter legger vekt på at arbeidet med bærekraftig utvikling som tema har vært lite prioritert i forhold til andre temaer i fra ledelsen sin side. Bjønnes og Sinnes (2019) sin undersøkelse viser det samme. Manglende prioritering fra ledelsen side kan sende signaler til lærerne om at andre ting er viktigere, noe som også kan prege lærernes prioritering av temaet.

Evalueringsrapporten av fagfornyelsen, yrkesfag, delrapport 1 (Aakernes et. al., 2022) peker på ulike utfordringer knyttet til implementeringen av ny læreplan som er naturlig kan ha vært med å påvirke opplæringen. Koronapandemien med nedstengning og ulike smitteverntiltak gjorde at mye av arbeidet med implementering av fagfornyelsen ble brått avsluttet, noe også flere av mine informanter nevnte. Både i evalueringsrapporten og mine informanter gir uttrykk for at det i liten grad har vært lagt opp til tid og samarbeid knyttet til å jobbe med temaet bærekraftig utvikling.

Innføring av nye læreplaner krever ny kunnskap og forståelse og nye arbeidsformer. For å få til dette er det nødvendig at ledelsen legger til rette for kunnskapsutvikling og rom for samarbeid. Flere av mine informanter nevner manglende fellesforståelse av begrepene som noe de tror er en vesentlig årsak til at temaet blir litt tilfeldig og lite prioritert.

Kunnskapsdepartementet (2017, 19) skriver at å danne en felles begrepsforståelse og et felles språk som nødvendig for operasjonalisering av begrepet og læreplanverket. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 171) understreker også viktigheten av lærersamarbeid. For at yrkesfaglærerne skal kunne utvikle en fellesforståelse og kunnskapsutvikling knyttet til begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse vil det være nødvendig med lærersamarbeid. Mangel på fellesforståelse og lærersamarbeid kan være en mulig forklaring

på hvorfor bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ikke har fått en naturlig plass i opplæringen i helse- og oppvekstfag.

Kompleksiteten i bærekrafttematikken utfordrer organiseringen av undervisningen som Sinnes (2021, s. 18) skriver. Fordi problemstillingene knyttet til bærekraft er sammensatte og ikke kan forstås innenfor tradisjonelle faglige grenser kreves det at det legges til rette for nye måter å undervise på. Dette utfordrer både den enkelte yrkesfaglærer og lærerteam, men også ledelsen ved skolen knyttet til ulike organisatoriske rammefaktorer. Informantene gir uttrykk for svak tradisjon for tverrfaglig samarbeid. Andre organisatoriske rammefaktorer som tid til lærersamarbeid, timeplan og romplan nevnes og som utfordringer for å kunne legge til rette for tverrfaglig opplæring. Dette viser både Sundstrøm et. al. (2019) sin undersøkelse og min undersøkelse. Kvamme og Sæther (2019, s. 199) understreker at prioritering og tilrettelegging av de nevnte organisatoriske rammefaktorene er en forutsetning for tverrfaglig samarbeid. Yrkesfaglærerne gir uttrykk for at de ønsker mer tverrfaglig samarbeid.

Yrkesfaglæreren som en rammefaktor er sentral. En mulig forklaring på lite fokus på bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse og valg knyttet til læringsaktivitetene kan være yrkesfaglærerens kunnskapsnivå knyttet til disse teamene. Yrkesfaglærerne uttrykte at de opplevde bærekraftig utvikling som omfattende og komplisert begrep det var vanskelig å sette ord på, mens bærekraftig yrkesutøvelse var et mer eller mindre ukjent begrep.

Yrkesfaglærerens kunnskapsnivå vil påvirke undervisningen både knyttet til innhold, men også knyttet til prioritering. Naturlig så velger vi det vi vet vi mestrer, dette handler om mestring og mestringsforventninger som Bandura (1997) skriver om. For å utføre oppgaver er det viktig å ha forventning om å mestre. Tidligere erfaringer med å mestre lignende oppgaver og utfordringer er den viktigste kilden til mestringsforventninger. Dersom yrkesfaglærerne opplever å ha begrensede kunnskaper om bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse vil det være naturlig at de velger bort temaet eller velger å tilrettelegge opplæringen knyttet til det de føler de mestrer i forhold til bærekrafttematikken.

For mange av yrkesfaglærerne vil det være nødvendig å tilegne seg mer kunnskap for å få en helhetlig forståelse av begrepet. Illeris (2017, s. 575) skriver at voksne lærer, det de vil lære og som er meningsfullt for dem og lære. Illeris skriver også at voksne tar ansvar for læring de er interessert i å ta. Ut ifra dette kan vi stille oss spørsmålet om i hvilken grad yrkesfaglærerne ser bærekraft som interessant og meningsfullt tema. Yrkesfaglærernes oppdatering av kunnskap, må selvsagt også sees i sammenheng med at det er mange temaer og

arbeidsoppgaver som konkurrer med yrkesfaglærernes tid og overskudd. Ledelsens rolle for å legge til rette for kunnskapsutvikling er også sentralt. Illreris (2017, s. 579) peker på sammenhengen mellom motivasjon til læring når arbeidstaker opplever at behovet for læring er pålagt av arbeidsgiver, og når det er noe personen selv er interessert i. Egeninteresse gir større motivasjon for læring. Flere av mine informanter etterlyser mer kunnskapsutvikling både knyttet til kunnskap *om* bærekraft, men også knyttet til hvordan tilrettelegge opplæringen. Disse funnene er i samsvar med (Borg et.al, 2014).

En annen viktig rammefaktor knyttet til opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse er læreplanen. Hvordan læreplanen som rammefaktor påvirker opplæringen kan sees på fra ulike innfallsvinkler. For det første handler det om den formelle læreplanen, som er det læreplandokumentet som er offentlig vedtatt (Imsen, 2021, s. 295). Som i denne sammenhengen er overordnet del og de fagspesifikke læreplanene. I de fagspesifikke læreplanene gis det en beskrivelse av hva bærekraftig utvikling innebærer i det aktuelle faget. Innholdet i denne beskrivelsen vises også gjennom kompetansemålene. Beskrivelsen og kompetansemålene sier noe om hva elevene skal kunne etter endt opplæring. Det finnes få føringer i læreplanen om hvordan det skal jobbes med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema og i hvilke fag. Det finnes heller ingen kompetansemål for de tverrfaglige temaene, noe som kan gjøre at det kan bli sette på noe som er litt på siden (Koritzinsky, 2021, s. 33) Dette kan lett føre til at ingen tar ansvar for det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, men stoler på at noen andre tar tak i bærekrafttematikken.

Lærerteamet og den enkelte læreres tolkning av læreplanen er avgjørende for valg innhold og form på opplæringen. Til mindre bruk av tid og vilje til samarbeid om tolkning av læreplanverket jo i større grad blir opplæringen preget av den enkelte yrkesfaglærers forståelse, ferdigheter og holdninger knyttet til emnet det skal gis opplæring i. Yrkesfaglærerne jeg intervjuet ga uttrykk for at det var blitt brukt lite tid knyttet til tolkning av læreplanen. Det er derfor grunn til å tro at det er i hovedsak den enkelte yrkesfaglæreres tolkning av læreplanen som ligger til grunn for den oppfattede og gjennomførte læreplanen. Læreplanen går alltid veien gjennom lærernes tolkning skriver Imsen (2021, s. 293). Hvordan yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag tolker læreplanen vil avgjøre hvordan de tilrettelegger opplæringen. Tolkning av læreplanen vil være avhengig av den enkeltes erfaringer og bakgrunn. Det vil i denne sammenhengen være naturlig å se på yrkesfaglærernes forståelse og utøvelse av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Yrkesfaglærerens yrkesbakgrunn og arbeidserfaring vil også påvirke tolkningen av

læreplanen. Den gjennomførte læreplanen er den opplæringen som faktisk blir gjennomført (Imsen, 2021, s. 295). Gammel vane eller rutiner hos yrkesfaglæreren kan være med å prege opplæringen. Resultatene av undersøkelsen min viser at opplæringen som er gjennomført er i liten grad rettet mot yrkesutøvelsen.

Begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse er ikke eksplisitt brukt i verken beskrivelsen av kjerneelementene eller kompetansemålene i læreplanene for helse- og oppvekstfag vg1, barne- og ungdomsarbeiderfag vg2 eller helsefagarbeiderfag vg2. Det er kun i omtalen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling ordet bærekraftig blir brukt. Dette kan være med på å påvirke yrkesfaglærernes vektlegging av bærekraftig utvikling i opplæringen.

Slik jeg ser det er kompetansemålene i læreplanene i stor grad, det som kan kalles «klasseromsbaserte». Da målene i stor grad handler om blant annet «å reflektere over», gjøre rede for» og «vurdere hvordan gjøre miljøbevisste valg» og liten grad rettet mot utøvelse en bærekraftig yrkesutøvelse som tidligere omtalt.

Larsen (2015, s. 177) skriver at for å utvikle en bærekraftig yrkesutøvelse må opplæringen forankres mot grunnlinjen i yrkesutøvelsen og praksisfeltet. Hiim og Hippe (2022, s. 63) peker at yrkesfaglærerens kompetanse ofte er knyttet til et av yrkene innenfor utdanningsprogrammet og at dette kan være en utfordring knyttet til å yrkesrette undervisningen generelt, og da selvsagt også knyttet til temaet bærekraftig yrkesutøvelse. En annen vesentlig faktor kan også være at det er vanskelig å utdanne til bærekraftig yrkesutøvelse i et samfunn som per i dag ikke er bærekraftig som Offergaard (2022 s. 25) skriver. Svarene fra yrkesutøverne jeg intervjuet viser også at det er varierende hvor stort fokus bærekraft har på den enkelte arbeidsplass. En del bærekraftutfordringer knyttet til yrkesutøvelse finnes det foreløpig heller ikke gode løsninger på. Det kan også være en konflikt mellom bærekraft og økonomiske hensyn.

Sundstrøm et. al. (2019) sin undersøkelse viser at for naturfaglærerne er det den fagspesifikke læreplanen som har størst betydning for innholdet i opplæringen om bærekraftig utvikling og i liten grad generell del og prinsippene for opplæringen (er erstattet med overordnet del). Slik jeg ser funnene i min undersøkelse legges opplæringen i større grad opp mot innholdet i overordnet del og enn den fagspesifikke læreplanen.

Yrkesfaglærerne i undersøkelsen sier lite om hvordan de konkret tilrettelegger opplæringen, det de nevner handler hovedsakelig om hvilke temaer de kobler bærekrafttematikken opp mot.

Når yrkesfaglærerne snakker om hva de har gjort så sier de blant annet, vi snakker mye om, har laget oppgaver om, ser dokumentar programmer og tar opp aktuelle problemstillinger. Dette kan tyde på at det i stor grad er læreren som styrer innholdet i undervisning og at opplæringen i mindre grad er utforskende. Debatt- og klassesdiskusjon knyttet til dagsaktuelle problemstillinger vurderes som en egnet metode for å jobbe med bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 125), noe som blir benyttet av enkelte av lærerne. Tverrfaglig tilnærming og en helhetsforståelse blir vurdert som avgjørende for å lykkes med opplæring knyttet til bærekrafttematikken. Dette kan være med å sette yrkesutøvelsen inn i en større samfunnsmessig kontekst som Offergaard (2022, s. 24) skriver. Resultatene viser at dette er blitt gjennomført i liten grad. Årsaker til dette kan være at tverrfaglig samarbeid er tidkrevende og at det er svake tradisjoner for tverrfaglighet og tverrfaglig samarbeid både mellom fellesfag og innad i programfagene noe som også Bjønness og Sinnes (2019) sin undersøkelse viser.

Kontekstbasert undervisning forankret i elevenes hverdagsliv er avgjørende for å gjøre undervisningen mer virkelighetsnær, motiverende og engasjerende (Sinnes, 2021, s.71). Her bør yrkesfagene ha gode muligheter med tanke på praktiske yrkesfaglige oppgaver og faget yrkesfaglig for dypning. Men det forutsetter at praksisplassene har et fokus på bærekraft. Uttalelsene fra yrkesutøverne jeg intervjuet viser at det er ulikt hvor stort fokus dette har på den enkelte arbeidsplass. Det er kun en av yrkesfaglærerne som gir uttrykk for at hun har brukt praksisplassen til undersøkendeundervisning knyttet til bærekraft.

Temaene for læringsaktivitetene yrkesfaglærerne har gjennomført henger nøye sammen med deres forståelse av bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. De nevner oppgaver knyttet til kildesortering, bruk av ressurser knyttet til mat og måltider, bruk av engangsutstyr og annet forbruksmateriell. Opplæringen som har blitt gjennomført har i stor grad vært rettet mot å utvikle elevens egen bevissthet i rollen som privat person, ved for eksempel å arrangere klesbyttedag og oppgaver om hvordan reklame påvirker. Det ser ut til at yrkesfaglærerne på helse- og oppvekstfag legger større vekt på den holdningsskapende delen av bærekrafttematikken, enn den kunnskapsbaserte og handlingsbaserte. Dette er i motsetning til hva naturfaglærerne i Sundstrøm et. al. (2019) sin undersøkelse vektlegger, der opplæring i hovedsak blir rettet om bærekraftig utvikling, altså kunnskapsbasert. Men i likhet med mine informanter vektlegger naturfaglærerne også i liten grad opplæring for bærekraftig utvikling og utvikling av handlingskompetanse. Sinnes (2021, s. 38) skriver at handlinger skaper

holdninger. Ved å legge til rette for bærekraftige handlinger vil det føre til mer bærekraftige holdninger.

En annen mulig forklaring på at bærekraftig utvikling ikke har blitt en «naturlig» del av programfagene på helse- og oppvekstfag kan være at historisk sett har bærekraft blitt assosiert med klima, miljø og naturmangfold og i utdanningssammenheng blitt omtalt som miljølære (Klein, 2020, s. 21). Med bakgrunn i dette har temaet tradisjonelt blitt omhandlet i naturfag, og til en viss grad i samfunnsfag og geografi. Det har også ført til at bærekraftdidaktikk hovedsakelig har vært utviklet med utgangspunkt i naturfag (Kvamme & Sæther, 2019, s. 31). Mangel på tradisjon for å omtale temaet og mangel på didaktikk for bærekraft innenfor helse- og oppvekstfag kan også være en mulig årsak til både prioritering og valg av vinkling på temaet og læringsform. I tradisjonelle håndverksfag som for eksempel byggfag og restaurant og mat fag, der det produseres en vare eller et produkt kan det være lettere å trekke inn bærekraft i produksjonslinja, en det det er for helse- og oppvekstfag der menneskelige relasjoner er det mest vesentlige. Dette handler om fagenes egenart. En annen mulig forklaring kan også være at temaet bærekraft kan forstås som noe som representerer noe som er litt på utsiden av det tradisjonelle faglige innholdet i programfagene. Måten kunnskap om klimaendringer blir omtalt på som Sinnes (2021, s. 37) skriver, kan skape ett inntrykk av at dette er noe som skjer langt borte og noe som vil skje om veldig lang tid og dermed ikke vil påvirke oss.

Manglende fokus på bærekraft i yrkesfag kan også sees på som en medvirkende faktor til hvordan yrkesfaglærerne gir uttrykk for hvordan de legger opp opplæringen og at opplæringen er i liten grad rettet mot selve yrkesutøvelsen. Gjennom mitt arbeid med denne masteroppgaven har jeg gjort utallige søk etter litteratur og forskning på bærekraft og yrkesfag. Resultatene viser at det er lite å finne på dette området. Det som finnes av litteratur, er i stor grad knyttet til grunnskolen og fellesfag.

Bærekrafttematikken kan oppleves både verdimesig – og politiskkontroversielt noe som også kan gjøre at yrkesfaglærere kan unngå å ta opp bærekrafttematikken for å være på den sikre siden.

Gjennom dette kapitlet har jeg diskutert oppgavens tre forskningsspørsmål og problemstilling opp mot mine funn, oppgavens teoretiske rammeverk og aktuell forskning. I oppgavens siste kapittel oppsummerer jeg og svarer på problemstillingen.

8 Oppsummering

Formålet med denne studien var å få kunnskap om hvordan yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Undersøkelsen er gjort med bakgrunn i bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i overordnet del og som en del av de fagspesifikke læreplanene. Funnene er diskutert opp mot tidligere forskning og oppgavens teoretiske referanseramme.

Masteroppgavens problemstilling er:

Hvordan tilrettelegger yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag for opplæring i bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse?

For å finne svar på problemstillingen tok jeg utgangspunkt i tre forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet handler om informantenes forståelse av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Informantene gir uttrykk for at bærekraftig utvikling er et omfattende og sammensatt begrep som de synes det er vanskelig å sette ord på hva innebærer. Det første mine informanter nevner er miljødimensjonen, som blant annet å ta vare på naturen og miljøet, kildesortering og fornuftig bruk av ressurser. Det menneskelige og samfunnsfaglige aspektene ved bærekraft har også en sentral plass i deres forståelse, som blant annet å ha god helse og livskvalitet og det å ha det bra på jobb.

Når det gjelder begrepet bærekraftig yrkesutøvelse uttrykker de at dette er et ukjent begrep og noe de i liten grad har tenkt over tidligere.

Forskningsspørsmål nummer to handler om hvordan informantene utøver en bærekraftig yrkesutøvelse. Til tross for manglende beskrivelse av begrepet bærekraftig yrkesutøvelse kommer informantene med flere praktiske eksempler på hva de gjør i hverdagen som de forstår som bærekraftig yrkesutøvelse. Det kan tyde på at informantene har taus kunnskap om hva bærekraftig yrkesutøvelse er, men liten gard har satt ord på begrepet tidligere. Praktiske eksempler som ble nevnt var blant annet kildesortering, bruk av ressurser både materielle og menneskelige ressurser. Holdningsskapende arbeid i form av å være en god rollemodell ovenfor barn, elever og brukere var noe informantene la vekt på og som de anså som en viktig del av en bærekraftig yrkesutøvelse.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om hvordan yrkesfaglærerne tilrettelegger opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse og blir med det også svar på

problemstillingen. Funnene viser bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse ikke har fått noen «naturlig plass» i opplæringen i helse- og oppvekstfag. Innhold og hvordan opplæringen tilrettelegges henger nøye sammen med yrkesfaglærernes forståelse av begrepene. Yrkesfaglærerne viser til opplegg rundt kildesortering og forbruksvaner som det sentrale. Den opplæringen som blir gitt er i stor grad rettet mot innholdet i overordnet del og kan sees på som en del av skolens dannelsesoppdrag, ved at det blir lagt vekt på bevisstgjøring og å vekke elevens engasjement for bærekrafttematikken. Opplæringen blir i liten grad rettet mot eleven som yrkesutøver. Dette kan henge sammen med yrkesfaglærernes mestringsforventninger som Bandura (1997) skriver om. Yrkesfaglærerne velger å tilrettelegge opplæringen knyttet til det de er kjent med og opplever å mestre. En mulig forklaring kan være at de unngår å tilrettelegg opplæring knyttet til bærekraftig yrkesutøvelse som det ukjente i mangel av kompetanse og en klar forståelse av hva bærekraftig yrkesutøvelse innebærer.

Informantene nevner flere utfordringer som hemmer eller har virket hemmende for å tilrettelegge opplæring for bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. En utfordring yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag peker på er at de i liten grad har jobbet med forståelsen av begrepene og læreplanen i lærerkollegiet. Kunnskapsdepartementet (2017, 19) skriver at å danne en felles begrepsforståelse og et felles språk er nødvendig for operasjonalisering av begrepet og læreplanverket. Lyngsnes & Rismark (2020, s. 171) understreker også viktigheten av lærersamarbeid. For at yrkesfaglærerne skal kunne utvikle en fellesforståelse og kunnskapsutvikling knyttet til begrepene bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse vil det være nødvendig med lærersamarbeid.

På grunn av lite lærersamarbeid er det grunn til å tro at det i hovedsak er den enkelte yrkesfaglæreres tolkning av læreplanen som ligger til grunn for den oppfattede og gjennomførte læreplanen. Læreplanen går alltid veien gjennom lærernes tolkning skriver Imsen (2021, s. 293). Samtidig viser en gjennomgang av læreplanene at innholdet i liten grad er rettet mot en bærekraftig yrkesutøvelse. Det er grunn til å tro at manglende bærekraftdidaktikk for helse- og oppvekstfag og lite tilgjengelige forskning og litteratur på området også kan være en medvirkende faktor til at opplæring i liten grad er rettet mot bærekraftig yrkesutøvelse.

Konklusjon på problemstillingen min med bakgrunn i diskusjon av innsamlet datamaterialet, tidligere forskning og oppgavens teoretiske referanseramme er at yrkesfaglærerne i helse- og oppvekstfag har behov for å utvikle dypere og mer helhetlig forståelse av begrepene

bærekraftig utvikling og hva en bærekraftig yrkesutøvelse innebærer. Det vil også være behov for å styrke det profesjonelle læringsfellesskapet både innad på eget utdanningsprogram og med fellesfaglærere for å sette bærekraftig utvikling inn i et system med bakgrunn i tolkning av læreplanen. Funnene viser at det er behov for å utvikle en bærekraftdidaktikk for helse- og oppvekstfag.

8.1 Veien videre

Bærekraftig utvikling som fagovergripende tema må tas «ned» fra overordnet del og inn i yrkesdidaktikken og yrkesopplæringens utfordringer for å få en «naturlig» plass i opplæringen og som et ledd i å forberede elevene til en bærekraftig yrkesutøvelse. Som en av mine informanter sa «vi må ta det (bærekraft begrepet) litt ned, ikke tenke for komplisert og omfattende, prate og diskutere rundt det, nesten litt lekning rundt det.... jeg tenker jo at man snakker om det er med å løfte det litt opp».

Funnene i denne masteroppgaven kan være et innspill til yrkesfaglærerutdanningen, skoleledere og yrkesfaglærere om betydningen av å utvikle en bærekraftdidaktikk knyttet til bærekraftig yrkesutøvelse i utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag.

Jeg håper at denne masteroppgaven kan inspirere yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag og ledere i skolen til å sette større søkelys på bærekrafttematikken!

Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademiske.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bjønness, B. & Sinnes, A. T. (2019). *Hva hemmer og fremmer arbeid med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?* Acta Didactica Norge.
- Borg, C., Gericke, N., Höglund, H-O. & Bergman, E. (2014). Subject- and experience-bound differences in teachers' conceptual understanding of sustainable development. *Environmental Education Research*, 20(4), 526-551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833584>
- Dahlback, J. (2019). Yrkesretting av yrkesfaglig utdanningsprogram. Lyngsnes, K. & Rismark, M. (Red.), *Yrkesopplæring*. (s. 87- 103). Gyldendal.
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges?: arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- FN-sambandet. (Sist oppdatert 04.04.2023). *FNs bærekraftsmål*. Hentet fra 13.april.2023: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practise*. McGraw- Hill, New York.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2022). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. (4.utg.). Gyldendal.
- Haaland, G. & Nilsen, S.E. (2020). *Læring gjennom praksis. En grunnbok i yrkesdidaktikk*. PEDLEX.
- Illeris, K. (2017). *Hvad er det særlige ved voksnes læring?* Illeris, K. (Red.), *49 tekster om læring*. (s. 573- 584). Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2021). *Lærerenes verden*. (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

- Johannessen, E.F., Rafoss, T.W. & Rasmussen, E.B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klein, J. (2021). *Bærekraftig utvikling i skolen*. PEDLEX.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap-bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S., (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O.A. & Sæther, E., (2019). *Bærekraftdidaktikk*, Fagbokforlaget.
- Larsen, L. (2015). Bærekraftig yrkesopplæring – didaktikk mellom skole og arbeidsliv? Eikeland, O, Hiim, H, & Schwencke, E. (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver*. (s. 168-195). Gyldendal
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M., (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Offergaard, T.-L. (2020). *Tverrfaglig integrering av bærekraft som utfordring for yrkesfaglærerutdanninger*. Scandinavian Journal of Vocations in Development, 5(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.3436>
- Offergaard, T.-L. (2022). *Integrering av tverrfaglige temaer i fag- og yrkesopplæringen*. Skriftserie 2022 nr 1 OsloMet.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, Hvorfor, Hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Sundstrøm, E.M., Killengreen, S.T., Misund, S. & Köller, H.G. (2019). Education for sustainable development. - Experienced by science teachers in upper secondary school in Norway. *NorDiNa*, 15(2), 206-222. <https://doi.org/10.5617/nordina.6142>

Sylte, A. L. (2021). *Profesjonspedagogikk. Relevant læring i praksis*. (3. utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i Vg1 helse- og oppvekstfag (HSF01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/hsf01-03?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Læreplan for Vg2 helsearbeiderfag (HEA02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløfte 2021. <https://www.udir.no/lk20/hea02-04>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan for Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag (BUA02-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløfte 2021. <https://www.udir.no/lk20/bua02-03?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Helse- og oppvekstfag*. Hentet 4.april 2023 fra <https://www.udir.no/k106/HS>

Aakernes, N., Andresen, S., Bergene, A. C., Dahlback, J., Høst, H., Johannesen, H. S., & Skålholt, A. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen yrkesfag. Bakgrunn, prosess og implementering på vg1* (NIFU-rapport 2022:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/771/671>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til informantene

Til Yrkesutøvere/ yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag

Gran 10. 03. 22

Informasjon om undersøkelse

Jeg, Kari Nesbakken Alm, er student ved masterprogrammet i yrkespedagogikk ved OsloMet og arbeider nå med min masteroppgave med arbeidstittelen «*Bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfag*». I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre en intervjuundersøkelse blant yrkesfaglærere som underviser i utdanningsprogrammet helse- og oppvekstfag ved flere skoler og yrkesutøvere innenfor ulike yrker i helse- og oppvekstfagene.

Problemstillingen i masteroppgaven er "Hvordan forstår, utøver og tilrettelegger yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag for bærekraftig yrkesutøvelse?"

Formålet er å undersøke hvordan yrkesfaglærere og yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag forstår bærekraftig utvikling og bærekraftig yrkesutøvelse. Jeg ønsker også å undersøke hvordan de praktiserer og tilrettelegger for bærekraftig yrkesutøvelse i arbeidshverdagen. Målet med masteroppgaven er å bidra med innspill og nyttig kunnskap om hvordan yrkesopplæringen i helse- og oppvekstfag kan forberede elevene for bærekraftig yrkesutøvelse i yrkesopplæringen innenfor helse – og oppvekstfag.

Datainnsamling

Undersøkelsen er planlagt gjennomført ved at jeg gjennomfører intervjuer for å samle inn datamateriale som senere vil bli presentert i masteroppgaven.

Det er ønskelig å gjennomføre intervjuene i løpet av april 2022 ved fysisk møte eller ved bruk av en digital plattform. Intervjuet vil ta ca. 30 min. og gjennomføres når det passer informanten.

Intervjuguide er godkjent av veileder Halvor Spetalen, dosent ved OsloMet- storbyuniversitet.

Frivillighet

Deltakelse i prosjektet er frivillig, og deltakere kan når som helst trekke sitt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn.

Oppbevaring og bruk av opplysninger

Datamaterialet fra undersøkelsen vil bare benyttes til det formålet som er oppgitt i dette skrevet. For å sikre at innholdet fra intervjuene registreres korrekt, vil intervjuene bli tatt opp. Lydopptaket blir deretter skrevet ut i anonymisert form og lydopptakene slettes. Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne utsagn fra noen enkeltpersoner som har deltatt i undersøkelsen. All informasjon vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Datamaterialet fra undersøkelsen sammenfattes, analyseres og er planlagt publisert i mai 2023 når prosjektet avsluttes.

Rettigheter

Som deltaker i en undersøkelse der det blir gjort lydopptak har deltakere rett til:

- Å få innsyn i hvilke opplysninger som er registrert
- Å få rettet personopplysninger
- Å få slettet personopplysninger
- Å få utlevert en kopi av personopplysninger
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

På oppdrag fra OsloMet- storbyuniversitet har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av person opplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Referansenummer NSD: 707984

Mer informasjon

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

- Student Kari Nesbakken Alm, s91335@oslomet.no , Tlf.: 91 35 36 01
- Veileder Halvor Spetalen, halvor.spetalen@oslomet.no , Tlf.: 67 23 73 76
- Personvernombud ved OsloMet Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no , Tlf.: 67 23 55 34

Vennlig hilsen

Kari Nesbakken Alm

Masterstudent ved master i yrkespedagogikk, OsloMet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet og samtykker til å delta i intervju.

Dato, signatur prosjektdeltaker

Vedlegg 2: Intervjuguide til yrkesfaglærere

Intervjuguide

Yrkesfaglærere i helse- og oppvekstfag

Løs prat før vi starter.		
Informasjon til informanten: Starte opptak. Informanten har mulighet til å trekke seg når som helst. Taushetsplikt, anonymisering og opptaket blir slettet så snart det er transkribert. Temaet for samtalen er å finne ut hvordan yrkesfaglærere på helse- og oppvekstfag <i>forstår, utøver og tilrettelegger for bærekraftig yrkesutøvelse</i> . Spør om noe er uklart eller om informanten har noen spørsmål.		
Hovedtema	Oppfølgingsspørsmål	Notater underveis
Hva forstår du med begrepet bærekraftig utvikling ? Bruk egne ord og refleksjoner for å fortelle hva du tenker at bærekraftig utvikling er, kan være eller betyr?	Tre dimensjoner: Miljø og klima, samfunn og økonomi.	
Hva <i>forstår</i> du med begrepet bærekraftig yrkesutøvelse?	I yrker innen helse – og oppvekstfag.	
Hvordan <i>tilrettelegger</i> du for at elevene skal bli i stand til å utøve bærekraftig yrkesutøvelse i framtida? Er det noen arbeidsmåter du tenker eller ønsker du kan bruke for å forberede elevene til en bærekraftig yrkesutøvelse? (som du ikke gjør eller har gjort).	Organisering av undervisningen. <ul style="list-style-type: none">- Type aktiviteter?- Teoretisk - praktisk?- Bolker-gjennomgående?- Som tverrfaglig tema?- Samarbeid med andre?- Utfordringer?- Implantering av bærekraft som tverrfaglig tema	

	(Undervisning <i>om, for, i</i> og <i>som</i> bærekraftig utvikling).	
Hvordan <i>utøver</i> du bærekraftig yrkesutøvelse på egen arbeidsplass? Hvordan legger arbeidsplassen din til rette for bærekraftig yrkesutøvelse?		
Er det noe du ønsker å tilføye? Var det andre aktuelle tema/ spørsmål innfor dette temaet du savnet?		

Takk for at du stilte opp til intervju!

Vedlegg 3: Intervjuguide til yrkesutøvere

Intervjuguide


Yrkesutøvere innen helse- og oppvekstfag

Løs prat før vi starter.		
<p>Informasjon til informanten: Start opptak. Informanten har mulighet til å trekke seg når som helst. Taushetsplikt, anonymisering og opptaket blir slettet så snart det er transkribert. Temaet for samtalen er å finne ut hvordan yrkesutøvere i helse- og oppvekstfag forstår, utøver og tilrettelegger for bærekraftig yrkesutøvelse. Spør om noe er uklart eller om informanten har noen spørsmål.</p>		
Hovedtema	Oppfølgingsspørsmål	Notater underveis
<p>Hva forstår du med begrepet bærekraftig utvikling?</p> <p>Bruk egne ord og refleksjoner for å fortelle hva du tenker at bærekraft er, kan være eller betyr.</p>	<p>Tre dimensjoner: Miljø og klima, samfunn og økonomi.</p>	
<p>Hva forstår du med begrepet bærekraftig yrkesutøvelse?</p>	<p>Innenfor eget yrke.</p>	
<p>Hvordan tilrettelegger din arbeidsplass for bærekraftig yrkesutøvelse?</p> <p>Hvem legger til rette?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praktisk tilrettelegging - Opplæring – informasjon - Holdningskampanje – bevisstgjøring - Miljøsertifisering <p>Ledere Andre</p>	
<p>Hvordan utøver du bærekraftig yrkesutøvelse i ditt daglige arbeid?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kildesortering- håndtering av spesialavfall - Valg av matvarer- hvordan unngå matsvinn - Hygiene- hindre smitte 	

	<ul style="list-style-type: none"> - Renhold - Valg av utstyr/materiell – innkjøp - Ressursutnyttelse - Energiforbruk-energikilder - Bruk av teknologi - Transport - Aktiviteter 	
Er det noe du vil legge til innenfor dette temaet som jeg ikke har spurt om?		

Takk for at du stilte opp til intervju!

Vedlegg 4: Kvittering på meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata

 Norsk ▾ Kari Nesbakken Alm ▾

[Meldeskjema](#) / [Bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfag](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 21.02.2022 ▾

Referansenummer 707984	Vurderingstype Standard	Dato 21.02.2022
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Bærekraftig yrkesutøvelse i helse- og oppvekstfag

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig
Halvor Spetalen

Student
Kari Nesbakken Alm

Prosjektperiode
01.02.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, og eventuelt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!