



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MACREL-OPG

Predefinert informasjon

Startdato:	25-05-2020 09:00	Termin:	2020 VÅR
Sluttdato:	02-06-2020 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave		
SIS-kode:	203 MACREL-OPG 1 OM-1 2020 VÅR stord		
Intern sensor:	Kathrine Huglen		

Deltaker

Navn:	Agathe Fagerland
Kandidatnr.:	312
HVL-id:	137901@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Tittel *:	Lærerens rolle i en polarisert tid
Antall ord *:	30000
Egenerklæring *:	Ja

Jeg bekrefter at jeg har ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lærereens rolle i en polarisert tid

The teachers role in a polarized era

Agathe Fagerland

Maria Byrkjeland

MACREL-OPG

HVL, campus Stord

Kjetil Sømoe

02.06.20

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I denne oppgaven ser vi på hvordan bærekraftsbegrepet opptrer i læreplanene fra M74 og frem til den kommende læreplanen LF20, med problemstillingen “*Hvordan presenteres bærekraftsbegrepet i nåværende, kommende og tidligere læreplaner, og hvilken tilnærming til begrepet ligger til grunn hos utvalgte kunst- og håndverkslærere og deres skoleledere?*” som utgangspunkt. Videre utforsker vi utvalgte læreres tilnærming til begrepet slik det fremstår i læreplanene, og ser hvordan de implementerer emnet i undervisningen på sine skoler. Studien har en kvalitativ tilnærming, med dokumentanalyse og semistrukturerte intervju som forskningsmetode. Det teoretiske rammeverket består hovedsakling av Næss & Mæjlenders (2007) dypøkologiske tilnærming til bærekraftsbegrepet, Sinnes` (2017) teknokratiske og økosentriske bærekraftssyn og Straumes (2017) forståelse av bærekraftsbegrepets utvikling gjennom de ulike læreplanene. I tillegg støtter vi oss til Goodlads (1997) fem nivåer av læreplan , og Biestas (2015) syn på elevenes modningsprosess fra et pedagogisk ståsted. Funnene i oppgaven viser en gradvis utvikling av bærekraftsbegrepet i de ulike planene, men tyder også på at det fremdeles er store sprik mellom bærekraftig utvikling presenteres i styringsdokumentene og hvordan det implementeres i undervisningene hos våre informanter.

Forord

Vi ønsker å takke de tre skolelederne og de sju lærerne som stilte opp til intervju, og dermed bidro med både sin tid, energi og kunnskap til vårt prosjekt. Likeledes vil vi takke vår veileder, Kjetil Sømoe ved HVL, som har vært en utømmelig kilde til både faglig kunnskap og veiledning. Selv de gangene vi har mistet troen på oss selv har han heiet på oss og aldri gitt opp. I tillegg vil vi rette en takk til Hein Berdinesen som periodevis har fungert som en biveileder, og som tålmodig har delt av sin kompetanse rundt emnet.

Et masterstudium ved siden av jobb og familieliv har vært en svært krevende, men også lærerik og interessant erfaring. En takk går derfor også ut til våre tålmodige familier som har støttet oss i denne perioden. Uten deres omtanke og hjelp ville det vært umulig å fullføre studiene.

Haugesund 01.06.20

Agathe Fagerland

Maria Byrkjeland

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	II
Forord	III
1.0 Introduksjon	3
2.0 Tidligere forskning	5
2.1 <i>Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål</i>	5
2.2 <i>Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner</i>	5
3.0 Teori	5
3.1 <i>Dypøkologi</i>	6
3.1.1 <i>Hva er dypøkologi?</i>	6
3.2 <i>Utdanning for bærekraftig utvikling</i>	9
3.2.1 <i>Dypøkologi og teknologiske løsninger - ulike perspektiver på bærekraftig utvikling</i>	10
3.2.2 <i>Utdanning for eller om bærekraftig utvikling</i>	12
3.3 <i>En menneskeskapt virkelighet</i>	15
3.3.1 <i>Et nytt fagfelt - på flere områder</i>	15
3.3.2 <i>Miljøpedagogikk, bærekraftig utvikling og økopedagogikk</i>	16
3.3.3 <i>Teknokratisk eller økosentrisk: to sider av samme sak</i>	18
3.3.4 <i>Fra miljøpedagogikk til utdanning for bærekraftig utvikling</i>	19
3.4 <i>Klimaendring som oppdragelsesproblem</i>	20
3.5 <i>Gert Biesta</i>	23
3.5.1 <i>Å komme til verden og eneståenhet</i>	23
3.5.2 <i>Pedagogikkens oppgave</i>	24
3.6 <i>Goodlad</i>	25
4.0 Fremgangsmåte og metodiske valg	26
4.1 <i>Kvalitativ metode</i>	26
4.2 <i>Hermeneutisk tilnærming</i>	27
4.2.1 <i>Hermeneutikken</i>	27
4.2.2 <i>Gadamers hermeneutikk</i>	27
4.3 <i>Kvalitative intervju</i>	28
4.3.1 <i>Semistrukturerte intervju</i>	28
4.3.2 <i>Tematisk intervjuguide</i>	29
4.3.3 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	30
4.3.4 <i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	31
4.3.5 <i>Informantene</i>	32
4.3.6 <i>Vår posisjon i forhold til informantene</i>	33
4.3.7 <i>Intervjuutskrift</i>	33
4.3.8 <i>Temabasert analyse</i>	34
4.4 <i>Kvalitativ dokumentanalyse</i>	34

4.4.1 Innsamling av dokumenter	35
4.4.2 Innholdsanalyse	36
4.4.3 Kildekritikk og vurderingskriterier	36
4.5 Overførbarhet og validitet	37
4.6 Oppsummering	39
5.0 Funn intervju	39
5.1. Hvordan definerer informantene begrepet bærekraftig utvikling?	39
5.1.2 Hvordan oppfatter informantene at begrepet har stått i læreplanen frem til nå?	41
5.1.3 Undervisning i emnet	43
5.1.4 Undervisning om eller for bærekraftig utvikling	45
5.1.5 Det tverrfaglige temaet <i>Bærekraftig utvikling</i>	48
5.1.6 Implementering av den nye læreplanen	50
5.1.7 Føler lærerne seg rustet til å undervise i temaet?	51
5.1.8 Opplevs forskningen som omhandler menneskeskapte klimaendringer som entydig?	52
4.1.8 Klimaendring som politisk tema	54
5.1.9 Skolesjefens avgjørelse.....	58
6.0 Presentasjon og analyse av funn i dokumentanalyse.....	60
6.1 M74.....	61
6.2 M87 og R94.....	63
6.3 L97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, og LK06 - Prinsipper for læring, utvikling og dannings	63
6.4 Læreplanverket Fagfornyelsen 2020	66
6.4.1 Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen.....	66
7.0 Drøfting/ diskusjon	72
7.1 Bærekraftig utvikling i skolen	72
7.2 Emnets rolle i skolen i dag	75
7.2.1 Bærekraftig utvikling i skolen	75
7.2.2 Begrepet i styringsdokumentene	75
7.2.3 Undervisning i emnet	76
7.3 Implementering av den nye planen	77
7.0 Konklusjon.....	83
8.0 Litteraturliste.....	85

1.0 Introduksjon

“Education is the most powerful path to sustainability. Economic and technological solutions, political regulations or financial incentives are not enough. We need a fundamental change in the way we think and act” (Irina Bokova, generaldirektør i UNESCO, 2012).

I 2017 hadde temperaturen på jorda fått en økning på mellom 0.8°C og 1.2°C etter førindustriell tid. (IPCC, 2017). Konsekvensene av denne temperaturstigningen vil ifølge FNs klimapanel føre til store konsekvenser for både mennesker, dyr og natur. Noen av endringene kan vi allerede se og kjenne på kroppen, og alvorlighetsgraden stiger eksponentielt i forhold til temperaturøkningen. Endringer som *dårligere tilgang på mat og vann, konflikter og flyktninger, helseproblemer, skade på natur og tap av naturmangfold* er blant de største truslene. Konsekvensene vil bli størst for de fattigste, fordi de er dårligst rustet til å håndtere endringene (FN-sambandet, 2019).

Fordi dette er et såpass stort samfunnsproblem, er vi interesserte i å se på hvordan dette håndteres i skolen. Dette vil vi belyse gjennom å se på hvilken plass det har i styringsdokumentene, og hvordan utvalgte lærere oppfatter og underviser i emnet. I denne studien vil vi derfor rette fokus mot bærekraftsbegrepet i skolen, og dets utvikling fra Mønsterplanen fra 1974 og frem til den kommende læreplanen, Læreplanverket Fagfornyelsen 2020.

Vi har gjennomført en kvalitativ undersøkelse for å kartlegge hvordan kunst- og håndverklærere og deres ledere forholder seg til begrepet bærekraftig utvikling. Vi har anvendt både semistrukturerte intervju og dokumentanalyse i vår studie. Selv om informantene våre består av lærere som underviser i kunst- og håndverksfaget, har vi valgt å ikke begrenset intervjuene til kun å omhandle kunst- og håndverksundervisning. Bakgrunnen for valget er at vi ønsker en mer helhetlig tilnærming til bærekraftsbegrepet i skolen, ettersom det har hatt en tradisjon for å opptre i den generelle delen av læreplanen. Videre fremkommer det fra den kommende læreplanen at emnet skal gjennomsyre alle fag, og arbeides med tverrfaglig. Dette er også grunnen for at vi i tillegg til lærerne har intervjuet tre av deres ledere, for å se hvilken plass emnet har i skolene vi har undersøkt.

Gjennom vår egen erfaringsbakgrunn og ved å se på ulike forskningsartikler har vi sett at emnet ikke har en tydelig plass i skolen per i dag, noe som får oss til å stille spørsmål ved hvorvidt dette vil endre seg når den nye læreplanen trer i kraft høsten 2020.

På bakgrunn av dette tar vi i denne studien utgangspunkt i problemstillingen

“Hvordan presenteres bærekraftsbegrepet i nåværende, kommende og tidligere læreplaner, og hvilken tilnærming til begrepet ligger til grunn hos utvalgte kunst- og håndverkslærere og deres skoleledere?”.

Med denne undersøkelsen har vi som mål å kunne bidra til å belyse hvilke tilnærminger til bærekraftsbegrepet som ligger til grunn i den norske skolen, og eventuelt hvordan dette påvirker opplæringen i positiv og/eller negativ retning.

Videre har vi formulert tre forskningsspørsmål som vi ønsker å få svar på underveis i undersøkelsen

- 1. Hvordan kommer bærekraftsbegrepene frem i læreplanene, og hvilket perspektiv ligger til grunn for formuleringene*
- 2. Hvilken rolle har temaet i skolen nå?*
- 3. Hvordan stiller informantene seg til den kommende læreplanen og implementeringen av denne?*

2.0 Tidligere forskning

Vi vil kort presentere to forskningsartikler som omhandler fagfeltet for vår undersøkelse, og som refereres til i drøftingen av funnene.

2.1 Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål

Sinnes og Straume (2017) ser i denne studien på den norske stortingsmeldingen «Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet». Undersøkelsen sammenligner den norske skolen med resten av Skandinavia, og finner at bærekraftig utvikling så langt har hatt en mindre forpliktende stilling i Norge enn de øvrige skandinaviske landene. Bakgrunnen for dette er sammensatt, og skyldes både forhold i skolen, såvel som samfunnsmessige forhold. Spørsmålet som diskuteres i studien er hvordan en ny satsning UBU kan bidra til at emnet får en mer sentral rolle i skolen. Konklusjonen i undersøkelsen viser at det er tvilsomt om fokuset på “big ideas” og kjerneelementene i faget vil lede til en tverrfaglig og systemisk forståelse og kompetanse som er nødvendig for å leve bærekraftige liv.

2.2 Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner

Lange og Rødnes (2012) kartlegger i sin studie hvilken kjennskap og erfaringer lærere i den norske skolen har med veiledningene til læreplanen LK06. Undersøkelsen er delt i to empiriske deler, hvor den ene består av en undersøkelse, og den andre av intervjuer med lærere. Sammen danner de et bredt bilde av kjennskap til, og bruk av veilederne. Studien baserer seg derfor på to empiriske primærkilder (hhv. Intervju og spørreundersøkelse), noe som innenfor forskningslitteratur omtales som flermetodedesign (Lingdag & Røde, 2012).

3.0 Teori

I utgangspunktet later etablerte teorier å være objektive enheter som lever selvstendige liv uavhengige av menneskers handlinger. Likevel er det viktig å få frem at teorier er produkter utviklet av mennesker innenfor en historisk kontekst, nettverk, kultur og vitenskapelige diskurser (Silverman, 2004, s.47-58). Teoriene står ikke nødvendigvis konkurrerende i forhold til hverandre, men har sine egne styrker og svakheter innenfor ulike bruksområder. De teoretiske perspektivenes nytteverdi avhenger av forskningens problemstilling. Etersom vår oppgave har som mål å kartlegge og belyse hvordan begrepet *bærekraftig utvikling* forstås og undervises i på noen utvalgte skoler, i tillegg til hvordan det presenteres i ulike læreplaner, vil det være gunstig å anvende flere ulike teorier i forskningen. Til vårt formål har Astrid S. Sinnes og Ingerid S. Straume vært særlig viktige inspirasjonskilder både i utarbeidningen av

problemstillingen og til analyse av svar og læreplaner. Teorien brukes som et bakteppe for analysen av det empiriske datamaterialet. De teoretiske perspektivene er valgt ut ifra aktuelle forskningsspørsmål, innsamlet empirisk data og vår egen bakgrunn fra et pedagogisk ståsted.

Temaet for oppgaven vår er svært aktuelt, og noe som engasjerer til debatt i de fleste kretser. Det ble derfor viktig for oss å forholde oss saklige, og basere oss kun på faktiske funn og ikke bruke oppgaven til å fremme personlige meninger og holdninger, selv om vårt engasjement for naturvern og klima er en motivasjon for å gå inn i temaet. Raske søk på internett viser en horde med relevante forskningsprosjekt innenfor både klimautfordringer og bærekraft i skolen. Det har derfor vært en krevende oppgave å prøve å kartlegge tidligere forskning innenfor emnet. Innenfor rammene til en masteroppgave er det begrenset med tid og midler, noe som dessverre betyr at vi ikke har anledning til å skaffe en fullstendig oversikt over alle teorier og aktuell litteratur. Ved å få en grov oversikt kunne vi etter hvert velge ut relevant litteratur uten at det ble for vilkårlig.

3.1 Dypøkologi

“Vi lever på en ufattelig nydelig liten planet. Men vår eksistens som mennesker er truet. Hvis vi skal overleve må vi lære oss å tenke annerledes. Fremtidens tanker må være naturlojale. De må omfatte alle mennesker. Alle levende vesener. For alt levende liv har en egenverdi”.
(Næss & Mæjlender, 2007, s.1)

I en artikkel publisert i Dagbladet i 2007, forklarer Arne Næss og Petter Mæjlender (2007) hva dypøkologi innebærer. Det beskrives innledningsvis som en tenkemåte for fremtiden. Den sikter på å forklare hva livskvalitet er og hvilke varige gleder vi som mennesker kan ha. I kjernen kjennetegnes det som en forpliktende holdning. For å få til en dypøkologi kreves det en endring i tenkemåte. Spørsmålet som bør stilles er i følge Næss og Mæjlender *“Hvordan skal flest mulig levende vesener ha en best mulig eksistens i all overskuelig fremtid?”* (Næss & Mæjlender, 2007, s. 1). Dette beskrives av Næss og Mæjlender (2007) som vår histories største utfordring

3.1.1 Hva er dypøkologi?

Dypøkologi betegnes som en metode for å undersøke og forstå alt livet på jorda. Næss og Mæjlender (2007) deler ordet i to når de skal forklare begrepet. De peker på

prefikset *dyp*, som en verbal metafor for at forståelsen av økologi skal være gjennomtenkt, og at man skal enda “dypere” ned i tankegangen. Det betyr at det i jakten på de beste svarene må stilles enda flere kritiske spørsmål. I denne sammenheng forklarer de at dypøkologiens kjennemerke er en umettelig og utrettelig spørrelyst; en lyst som ikke kan dempes av tilfredsstillende svar. Hovedfokuset er at vår forståelse og kunnskap øker, og at man ved siden av å orientere oss mot nye spørsmål og svar til enhver tid anvender kunnskapen for å finne praktiske løsninger. På denne måten vil løsningene kontinuerlig avløses av nye og bedre alternativ, fordi man med hver nye erfaring og hvert nye vitenskapelige fremskritt vil komme ett skritt videre i vår innsikt (Næss og Mæjlender, 2007). En drivkraft i denne “dype” tenkningen er troen på at mennesker aldri er ved veis ende når det kommer til kunnskap og trivsel. Dypøkologien hevder at det å være et menneske er en mulighet til å være på vei mot noe som er bedre. En vesentlig del av teorien er at dette “bedre” ikke bare skal være gjeldende for meg og min gruppe, men for alle mennesker i all overskuelig fremtid (Næss & Mæjlender, 2007, s.2).

Med begrepet økologi sikter de til at alt liv, men først og fremst levende vesener, befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Næss & Mæjlender, 2007, s. 1). Det finnes en grense for hvor mye naturen kan tåle, og de hevder at vi mennesker på flere områder allerede har presset naturen over dens tålegrense, og forårsaket uopprettelig skade. Vi blir stilt overfor valg hver dag. Valgene vi må ta for å snu den naturødeleggende utviklingen krever en begrensning i menneskelig aktivitet. Likevel tror vi at endringene ikke vil redusere livskvaliteten vår. Tvert imot, skriver Næss og Mæjlender (Næss & Mæjlender, 2007, s. 2).

I denne forbindelse er det relevant å si at dypøkologien baseres på at det ikke ligger en stabil, sammenhengende og urokkelig kjerne av sannhet utenfor den virkeligheten vi mennesker opplever. Satt opp mot religion vil ikke dypøkologien kunne begrunne sine standpunkter. Sannhet betegnes som et økologisk begrep, og noe vi mennesker leter etter til enhver tid. Grunnen til dette er at sannheten oppfattes som å inngå i en kompleks natursammenheng, som hele tiden er i utvikling. Næss og Mæjlender (2007) skriver derfor at “*sannheten i dag vil alltid være noe annet enn sannheten i går og i morgen*” og at den formes av historiens gang (Næss & Mæjlender, 2007, s. 3).

For å få en mer gjennomgripende forståelse av begrepet dypøkologi, er det nødvendig å se på menneskets plass i naturen. Næss og Mæjlender skriver at særegenheten ved mennesket er at vi har evne til å tenke oss frem til alternative løsninger. Dette gjør igjen at vi har et større ansvar enn de andre skapningene som lever på jorda. I dypøkologien står begrepet *medmenneske* sentralt. Sett gjennom et dypøkologisk perspektiv betyr *medmenneske* alle mennesker. I tillegg til denne forståelsen av mennesket, har andre vesener en egenverdi. Mennesker og dyr blir ikke fremstilt som likeverdige, men vi fratras retten til å se andre levende vesener kun som midler (Næss & Mæjlender, 2007, s. 2). Angående dette skriver Næss og Mæjlender at de ikke ser på mennesket som “natur”, men noe som befinner seg i naturen, og som må oppføre seg best mulig i naturen. Dypøkologer vil derfor ikke si at man ikke skal drepe, men heller spør om det er nødvendig å drepe så mange. Dette innebærer at man har rett til å begrense andre skapningers utfoldelse, men også at vi ikke har rett til å tilføre dem unødige plager eller utslette dem (Næss og Mæjlender, 2007, s. 2).

Når det er snakk om hvilket etisk ansvar vi har overfor fremtidige generasjoner, er det relevant å også se på hva som ligger i livskvalitet. Dette begrepet plasserer Næss og Mæjlender sentralt i dypøkologien. De skriver at det ikke har en klar og definert form, men det settes i sammenheng med begrepet livsglede. Livsglede og trivsel er også sentrale mål her. Trivselen mener de at øker ved utfoldelse og aktivitet, og når psykiske ubehag reduseres. På grunn av det måler de gleden ved utfoldelse opp mot faren for psykiske og fysiske skader og lidelser. De indre ønskene verdsettes. De skriver at “*Det er derfor dypøkologien snakker om betydningen av ”gnist”. Uten gnist blir menneskelivet lett fattig og dødt. En varig kultur forutsetter både trivsel og gnist*” (Næss og Mæjlender, 2007, s. 3).

Et begrep som Næss og Mæjlender benytter seg av er *Trivselsfiksjoner*. Dette er et viktig begrep i form av at det avdekker hvilke “goder” som egentlig ikke er viktig for livskvaliteten vår. De skriver at livskvaliteten vår møter trusler ved alle alle kanter. Et umettelig begjær etter materielle goder plasseres i midten, som står i veien for de mer miljøvennlige og varige ønskene og behovene. Det betegnes som et substitutt som i stor grad har negativ effekt på oss mennesker. Teknologiseringen har i mange tilfeller motsatt effekt, ved at den gjør skade på natur, mennesker og dyr. Det er vanskelig å se sammenhengene mellom årsak og virkning fordi alt befinner seg i et komplisert årsaksmønster. I tillegg skriver Næss og Mæjlender at

eksistensiell nød og smerte gjør mennesker mer mottagelige for en økt materiell produksjon, som kulturen i dagens samfunn bygger på. På den måten hevder de at de økonomiske interessene i stor grad er med på å opprettholde mistrivsel. Dette gjør at kampen om fremtidens tenkemåte i realiteten er en maktkamp. Det nedlegges påstand om at vi er midt oppe i en ideologisk verdistrid, som innbefatter alle sider ved menneskelivet. Dette mener Næss og Mæjlender i verste fall kan føre til total kollaps og at alt nåværende liv på jorden blir utslettet (Næss & Mæjlender, 2007, s. 3).

Den dypøkologiske tenkemåten gjør at en kursendring blir en prosess som er kontinuerlig. Næss og Mæjlender skriver at vi utsetter kursjusteringen fordi vi tenker at den vil bli ubehagelig, selv om vi i realiteten ikke har et valg. Vi vil møte endringene uansett, men uten å møte dem frivillig, vil den bli påført oss som et tvangsregime eller en katastrofe vi ikke har kontroll over. For å aktivt få til denne endringen mener Næss og Mæjlender at vi i stor grad er avhengig av språket. Måten vi velger å uttrykke oss på har stor innvirkning på holdningsendringer, og her gir de et stort ansvar til medier og politikere. Fremtidens tenkemåte, altså en dypøkologisk tenkemåte bygger på at vi er bevisste rundt verdien av at vi lever i og med naturen. Den beriker oss. Sammen skaper vi fremtiden (Næss og Mæjlender, 2007, s. 6).

Teori om dypøkologi er relevant for vår forskning fordi vi ønsker å se hvilke tilnærming til bærekraftsbegrepet som ligger til grunn i de ulike styringsdokumentene og hos de forskjellige informantene. Sinnes (2017) plasserer dypøkologien som et ytterpunkt innenfor natur- og miljøbevegelsen. Vi tenker likevel at det er relevant å se nærmere på dette for å skape en bedre forståelse av en økosentrisk tilnærming til begrepet som blir presentert senere i teorikapittelet.

3.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

Astrid T. Sinnes tar i boka *Utdanning for bærekraftig utvikling* utgangspunkt i de utfordringene elevene vil møte i fremtiden. Det stilles spørsmål ved hvilke kunnskaper som trengs for å kunne leve bærekraftige liv, dette i en tid med store miljøutfordringer og klimaendringer. Hun retter fokus mot forholdet mellom det elevene lærer og praksisen som møter dem på skolen.

3.2.1 Dypøkologi og teknologiske løsninger - ulike perspektiver på bærekraftig utvikling

Et av temaene Sinnes (2017) tar opp er ulike tilnærminger til klimakrisen. Hun forklarer at noen på den ene siden setter sin lit til at teknologien skal løse klimakrisen, mens andre peker mot en mer dyptgående endring i selve verdensbildet, der fokuset rettes bort fra en antroposentrisk forståelse av at naturen er til for menneskene, og over til en mer økologisk forståelse der mennesker og natur sees som jevnbyrdige størrelser.

Et av begrepene som drøftes av Sinnes (2017) er *dypøkologi*, som viser til en teori utarbeidet av kjemiker James Lovelock på 70-tallet. Han var en av dem som først formulerte teorier om at mennesker og naturen befinner seg i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. I sin "Gaia-hypotese" skriver Lovelock at alt ikke-levende og levende materiale står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Han argumenterer dermed for at jorden kan sees på som en selvstendig og selvregulerende organisme. Sinnes peker på at teorien tidligere har blitt kritisert for å stå i kontrast til prinsippene for naturlig seleksjon, men at den nå er mer anerkjent som en forståelse av sammenhengene i biosfæren. (Sinnes, 2017, s. 28)

Sinnes understreker at dypøkologien betegner et ytterpunkt i forståelsen av bærekraftig utvikling. I denne sammenheng er det andre ytterpunktet forståelsen av at nye teknologiske løsninger og markedet kan løse problemene alene. For å vise bredden i forståelsen av hva bærekraftig utvikling kan være har hun laget en tabell som setter de to ytterpunktene opp mot hverandre. (Sinnes, 2017, s. 30)

Økosentrisk bærekraftsperspektiv	Teknokratisk bærekraftsperspektiv
Naturen har en egenverdi utover det å gi ressurser til menneskeheten.	Menneskene forvalter naturen til beste for seg og sine behov.
Bærekraft krever en gjennomgripende endring i styring og forbruk etter økologiske prinsipper.	Bærekraft krever nye teknologiske løsninger for å få til lavutslipp.
Den økonomiske veksten er en grunnleggende kilde til problemene. Denne må derfor bremses, og personlig forbruk må ned.	Fortsatt økonomisk vekst er nødvendig og ønskelig, men markedet må regulere forbruket slik at det kan bli mer bærekraftig.
Jordbruk basert på økologiske/biodynamiske prinsipper.	Jordbruk basert på de prinsippene som gir best avkastning i forhold til miljø.
Inspirert av: Lovelock/Gaia-hypotesen, Arne Næss` økofilosofi.	Inspirert av: nyliberal teori.
Eksempler på hvem som fremmer denne typen perspektiv i dag: miljøpartiet de grønne, Utviklingsfondet, Center for eco literacy, Fremtiden i våre hender.	Eksempler på hvem som fremmer denne typen perspektiv i dag: "Global Commission on the Economy and climate", de fleste politikere.

(Sinnes, 2017, s. 30)

Hvis man legger til grunn et økosentrisk bærekraftsperspektiv slår Sinnes fast at man ikke kan fortsette med den økonomiske veksten som har fått utspille seg i vesten, fordi dette ikke er forenelig med en bærekraftig samfunnsutvikling (Sinnes, 2017, s. 30). Med det teknokratiske perspektivet som grunntanke festes det derimot stor lit til at markedet og økonomien også skal være løsningen for å bringe jorden tilbake i balanse. Med dette tankegodset er det viktig at den økonomiske veksten får fortsette, ved at det gjøres mer lønnsomt å drive med virksomheter som fokuserer på miljø- og klimavennlige løsninger, altså et fokus på bærekraftig eller grønn vekst (Sinnes, 2017, s. 31).

Sinnes presenterer dette som ytterpunkter som er viktig å ha med seg om man vil forstå hva bærekraftig utvikling er, og hva som skal til for å komme seg dit. Det legger også et grunnlag til forståelse for hovedpoenget hennes, som er at vi skal drive undervisning *for* bærekraftig utvikling. I intervjuene av lærerne og lesingen av læreplanene vil vi forsøke å avdekke hvorvidt informasjonen som fremkommer stiller seg inn under et økosentrisk eller teknokratisk bærekraftsperspektiv, og om det oppfordres til/gjennomføres en undervisning *for* eller *om* bærekraftig utvikling.

3.2.2 Utdanning for eller om bærekraftig utvikling

Skolen er forpliktet til å undervise for bærekraftig utvikling. Dette blir slått fast gjennom opplæringsloven § 1-1: “Formålet med opplæringa”. I den står det: “*Elevane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og og rett til medverknad*”.

Allerede siden begynnelsen av 70-tallet har det vært stadfestet at skolen skal ha en betydning for miljøet. I 1972 ble den første miljøkonferansen av FN arrangert, og siden den gang har Norge sammen med andre land i verden skrevet under en rekke avtaler og traktater som forplikter oss til å sørge for at miljø- og bærekraftemner er en sentral del av utdanningen (Sinnes, 2017, s. 33).

3.2.2.1 Hva kjennetegner en utdanning for bærekraftig utvikling?

Utdanning for bærekraftig utvikling er et stort felt, og det er ikke en full overensstemmelse over hva som burde kjennetegne denne typen utdanning. Dette er som følge av at en viktig del av en fremtidsrettet undervisning er at den er forankret i elevens virkelighet (Sinnes, 2017, s. 36). Sinnes har likevel presentert de sentrale elementene som ofte trekkes frem ved utdanning for bærekraftig utvikling. Elementene er:

1. *faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft*
2. *tverrfaglig tilnærming til undervisningen*
3. *vekt på å utvikle andre kompetanser enn bare de rent teoretiske, slik som kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med et mindre forbruk,*
4. *skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte*

(Sinnes, 2017, s. 37).

I kapittel 6, “*Hvordan utvikle en undervisning for bærekraftig utvikling (UBU)*”, trekker Sinnes (2017) frem kritikken som har vært rettet mot det å drive utdanning for bærekraftig utvikling. Hun siterer Bob Jickling som i en artikkel skrevet sammen med Arjen Wals skriver “*Mine barn skal slippe å utdannes for noe*”. Jickling og Wals beskriver en utdanning som sikter seg inn på å utvikle et spesielt sett med verdier og holdninger som u-utdannende (Sinnes, 2017, s. 108). Målet med all utdanning skal ifølge Jicklings teori være å utdanne frie mennesker som er i stand til å fatte egne beslutninger og tenke selvstendig. Dette innebærer at utdanning for bærekraftig utvikling i følge Jickling vil være indoktrinerende og moraliserende, og ikke i tråd med hans prinsipper for en god utdanning (Sinnes, 2017, s.108).

Angående skolens rolle som politisk verktøy for å påvirke samfunnet til å gå i en bestemt retning viser Sinnes til Jensen og Schnack (1997). De skriver at det *kan ikke være og er heller ikke skolens oppgave å løse samfunnets problemer* (Sinnes, 2017, s.108).

Hvis vi ser på hva kunnskapsdepartementet sier om dette, står det at “*Utdanningen har som mål å påvirke folks tenkemåte og sette dem i stand til å gjøre verden mer rettferdig og bærekraftig, bidra til kritisk refleksjon og økt bevissthet og gi den nødvendige kunnskapen for at nye metoder og verktøy kan utvikles.*” (kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8).

3.2.2.2 Bærekraft som sosiovitenskapelig problemstilling

Å undervise i et emne hvor politikk og vitenskap ikke er adskilt kan by på flere utfordringer i følge Sinnes (2017). For å undervise om klima- og bærekraftrelaterte spørsmål er man som

lærer nødt å forholde seg til en mengde omstridt og usikker kunnskap. Spørsmål som oppstår i sammenheng med bærekraft kan være sammensatte og de har ofte flere svar. Derfor er man nødt til å se på begrepet gjennom flere ulike perspektiv i møte med problemstillinger som er knyttet opp mot dette, hvis man ønsker å forstå sammenhengene. Sinnes (2017) peker på at de ulike dimensjonene ved klima- og bærekraftsspørsmål er en økonomisk, en sosial og en vitenskapelig dimensjon. Alle sidene ved problemstillingen må tas hensyn til. For å beskrive problemstillinger som kjennetegnes av disse tre sidene bruker Sinnes (2017) begrepet “Socio-scientific issues”. Hun henviser til Dankert Kolstø for en oversikt over hvilke faktorer som kjennetegner en slik problemstilling:

- *“problemstillinger hvor fagkunnskap, etikk og politikk inngår*
- *foreligger normalt ulike handlingsalternativer som kan bli vurdert ulikt av ulike mennesker*
- *vil typisk inngå argumenter som bygger på kunnskap og forskningsfunn som er omdiskuterte, som relevante forskningsmiljøer vurderer som uavklarte, eller som er beheftet med usikkerhet*
- *krever evne til kritisk tenkning“*

(Sinnes, 2017, s. 112).

Problemstillinger knyttet til klima og bærekraft faller tydelig innenfor denne kategorien, fordi de til forskjell fra annen kunnskap ofte blir diskutert både av politikere og vitenskapsfolk. Det påpekes at det er enighet blant forskere at klimaendringene er menneskeskapte, men at det finnes mange ulike handlingsmuligheter som blir vurdert ulikt ut i fra forskjellige fagmiljøer og mennesker. Når vi begynner å stille spørsmål rundt hvordan dette skal løses beveger vi oss fort inn på politiske spørsmål (Sinnes, 2017, s. 112). Med dette i tankene kan man lure på hvordan man som lærer skal kunne forberede elevene på å måtte ta stilling til og vurdere slike spørsmål. Sinnes (2017) skriver at det viktigste læreren gjør i møte med slike problemstillinger i undervisningen, er å bruke de ulike perspektivene og kritisk vurdere troverdigheten til partene som er involvert, sammen med elevene. På den måten kan sosiovitenskapelige problemstillinger være med på å utvikle elevens forståelse av at vitenskap aldri blir utviklet i et vakuum (Sinnes, 2017, s. 114).

Avslutningsvis forklarer Sinnes (2017) at dette blir særlig viktig dersom man tar på alvor klimapsykologenes teorier om at det er handling som fører til holdninger, og ikke motsatt. Det å lære hvordan man kan handle bærekraftig vil være viktig for å kunne utvikle bærekraftige holdninger. Ved å lære *om* bærekraftig utvikling får man ikke tilstrekkelig med kunnskap til å kunne leve bærekraftige liv, ettersom dette er noe som må erfares. Å gjøre skolen mer bærekraftig vil derfor få betydning utover de konkrete konsekvensene det har for miljøet at skolen blir mer bærekraftig (Sinnes, 2017, s.161).

Vi bruker Sinnes (2017) en hoveddel av vårt teorigrunnlag for å få et bredere perspektiv på de ulike tilnærmingene til begrepet bærekraftig utvikling. Dette gjør vi fordi vi ønsker å se utvikling i et historisk perspektiv, og hvordan samfunnsaktuelle problemstillinger påvirker læreplanene. Sinnes (2017) presenterer to ytterpunkter i forståelsen av begrepet; *økosentrisk* og *teknokratisk bærekraftsperspektiv*. I tillegg argumenterer hun for at vi skal utdanning *for* bærekraftig utvikling, og ikke bare *om*. Dette har vi utforsket gjennom intervjuene vi har utført.

3.3 En menneskeskapt virkelighet

I sin bok *En menneskeskapt virkelighet* (2017) retter Ingerid S. Straume blant annet lys på utviklingen innenfor miljøpedagogikk i den norske skolen, så vel som ellers i den vestlige verden. Det fremkommer i boken at det i flere studier etterlyses et større fokus på bærekraft innenfor pedagogikken, noe Straume (2017) argumenterer for på grunn av fagets ståsted i samfunnet og dets historie. Innenfor den geologiske epoken vi lever i dag, kalt *antropocen*, hevder hun at mennesket selv har blitt en geologisk faktor, noe som ifølge henne betyr at også økologi og klimaendringer må bli en del av de pedagogiske fagenes selvforståelse. For å se hvilken plass temaet har i den norske skolen i dag, finner vi det nødvendig å kort presentere den historiske utviklingen som har preget både fagmiljøene, læreplanene og den offentlige debatten frem til i dag.

3.3.1 Et nytt fagfelt - på flere områder

Betydningen av menneskers påvirkning på klimaet er et tema som både påvirker og rokker ved en rekke fagfelt. Allerede i 1896 ble erkjennelsen av at jordas klima endrer seg satt på dagsorden, da karbondioksidets evne til å stenge inne varmestråling, den såkalte drivhuseffekten, ble påvist. Etter ytterligere 70-80 år kunne man også fastslå med relativt stor grad av sikkerhet at det foregår en oppvarming av hav og atmosfære som en følge av

menneskelig aktivitet, noe som i hovedsak fører til oppsamling av CO₂ i atmosfæren. FNs klimapanel IPCC hadde sitt første møte i 1988, et år som førte til at global oppvarming og klimaendringer for alvor har blitt en del av en normal, politisk dagsorden (Straume, 2017, s.6). Feltet overskrider en rekke ulike faggrenser; både blant økonomer og statsvitere, innenfor samfunnsvitenskapens samfunnsgeografi og sosialantropologi, i nye fagområder som humanøkologi, byøkologi, sosialøkologi, systemteori og vitenskapsstudier.

Om man ser på fagene som omhandler mennesket mer direkte, som psykologi og pedagogikk, er det lite litteratur om klimaendringer her til lands, til tross for en rekke masteroppgaver som etterlyser mer oppmerksomhet rundt temaet fra forskere. Sammenligner man Norge med for eksempel Sverige og Storbritannia, er det tydelig at det har vært lite systematisk arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling i skole og høyere utdanning. Det er riktignok produsert en del litteratur angående temaet i forbindelse med UNESCOs satsing gjennom det internasjonale tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling, men hovedvekten av litteraturen er utviklet utenfor pedagogikkfaglige miljø (Straume, 2017, s.7).

3.3.2 Miljøpedagogikk, bærekraftig utvikling og økopedagogikk

“Miljøpedagogikk” ble etablert som et eget fagfelt på 1960-tallet som en respons på datidens miljøproblem, som i stor grad dreide seg rundt forurensing og miljøgifter (Straume, 2017, s.80). Miljøbevegelsen har vært en aktiv pådriver når det gjelder å få disse emnene inn i skolen, spesielt om man ser på Nord-Amerika og Nord-Europa. Som fagfelt er miljøpedagogikken, eller *environmental education*, basert på naturforvaltning og naturfaglige studier. Faget kan idéhistorisk knyttes til det klassiske natur- og miljøvernet, hvor grunntanken er at mennesker lærer å ta vare på naturmiljøet via naturfaglig kunnskap, og gjennom omsorg og kjærlighet for naturen. Kjærligheten vekkes i barndommen, eksempelvis i barnehagen gjennom opplevelser og praktiske handlinger. Holdningen som skal vekkes gjennom utdanningsløpet er et forvalterperspektiv: omsorg og ansvar for naturen og miljøet. Utdanningen sees på som instrumentell for dette formålet (Straume, 2017, s.81).

Natur- og miljøvern ble i Norge innlemmet i skolens naturfag gjennom Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974. Den tidlige miljøpedagogikken bar preg av et forenklet språk og “modernistisk” vitenskap som definerer et tydelig skille mellom mennesket og naturen.

Typisk for miljøpedagogikken i skolen har vært et fokus på opplysning og ekspertkunnskap, i all hovedsak naturvitenskap, og har mottatt kritikk for sin manglende tverrfaglighet og systemkritikk. Verdenssynet og tilnærmingen til emnet er antroposentrisk, noe som kort fortalt betyr at mennesket står i en privilegert posisjon i forhold til naturen, og skal derfor læres opp til å forvalte sin kunnskap og sine omgivelser på en best mulig måte. Samtidig er det tydelig at mennesket er en del av et større økosystem som må bevares (Straume, 2017, s.81).

Fra miljøpedagogikkens introduksjon i læreplanen og frem til i dag har det skjedd store endringer innenfor fagfeltet, både med hensyn til innhold og form. Den ensidige naturvitenskapelige tilnærmingen til natur og miljø er blitt kritisert for å være positivistisk og snever, med et rådende teknokratisk syn på menneskets forhold til naturen. I dag regnes et slikt vitenskapssyn som utilstrekkelig for å kunne forstå sammenhengene mellom menneskelig aktivitet og jordens økosystem. På tross av dette kan man ikke si at det er et tilbaketog stadium i den norske skolen. Straume (2017) presenterer resultatene fra en analyse av lærebøker i naturfag for ungdomstrinnet, gjennomført av naturfagdidaktiker Erik Knain på slutten av 1990-tallet. Dette var altså lærebøker skrevet under læreplanen L97. Her påpekes det at det uttalte budskapet i lærebøkene er at kunnskap om natur og miljø kan avdekkes gjennom antatt nøytrale prosedyrer, som eksperimenter. Dette omtales av Knain som “skjult ideologi”, der både samfunnsmessige forhold og de metodiske valgene som ligger til grunn for resultatene forblir skjult (Straume, 2017, s.82).

I tiden etter Knains studie har mye skjedd innenfor miljøpedagogikken. Straume (2017) forklarer derfor videre hvordan miljø- og klimaproblemer fremstilles i nyere læreverker. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble det gjort nok en studie av lærebøker, denne gang av Kari Laumann. Også denne undersøkelsen omhandler lærebøker på ungdomstrinnet. Laumanns hovedfokus var på utdanning for bærekraftig utvikling, et begrep som favner bredere enn natur- og miljøspørsmål. I den forbindelse har hun studert lærebøker i samfunnsfag i tillegg til naturfag. Funnene viste at lærebøkene bar preg av det som kalles et teknokratisk syn på naturen. Dette innebærer at “miljøet” først og fremst fremstilles som *naturressurser*, noe som håndteres og manipuleres gjennom vitenskap og teknologi, mens “utvikling” på sin side likestilles med modernitet og fremskritt, basert på et vest-europeisk utgangspunkt. Laumann finner at sammenhengen mellom politisk og teknisk-vitenskapelige temaer imidlertid ikke blir tematisert i læreverkene. Hun ser også at elevene

sjelden oppfordres til å reflektere kritisk over hvordan deres egne verdier og levemåter påvirker miljøet eller menneskene i andre deler av verden. En tendens i de norske lærebøkene er ifølge Laumann en fremstilling av forholdet mellom miljø og utvikling som en fortelling om rasjonell og vitenskapelig overvinnelse av naturen, ved bruk av vitenskapelige metoder og teknologi. Det stilles i følge Laumann ikke spørsmål ved hvorvidt de rådende kulturelle oppfatningene og moralske avveininger er forenlige med en bærekraftig utvikling (Straume, 2017, s.83). Dermed kan det virke som fremstillingen av miljørelaterte temaer ikke har endret seg stort i perioden mellom Knains og Laumanns studier, fra læreplanene L97 til K06.

I tillegg til den teknokratisk tilnærmingen til naturen, har også idealet om kjærlighet til og omsorg for naturen vært tematisert, der veien gjerne går gjennom erfaringer (Straume, 2017, s.84). Dette idealet kan man knytte opp mot Norges sterke tradisjon for uteskole og bruk av nærmiljøet i undervisningen. Innenfor miljøbevegelsen finnes det også en tradisjon som er opptatt av naturens *egenverdi*, som er noe helt annet enn bruksverdi. Naturen betraktes som noe vilt og sårbart, som må beskyttes og fredes av menneskene. Dette tankesettet står også sterkt innenfor tradisjonelt natur- og miljøvern, og kan kobles opp mot forvalterperspektivet. Grovt formulert blir menneskets forhold til naturen på denne måten er ansvarsforhold, der vi har som oppgave å ta vare på og beskytte naturen mot nettopp menneskelige handlinger. I et slikt perspektiv er veien kort til å se menneskene som en ond kraft som er en fare for naturen, og kanskje også sin egen arts overlevelse (Straume, 2017, s.84). Dette kan i følge Straume (2017) være en av grunnene til at norske lærere anså klimaendringene som “too much” å ta opp som tema i undervisningen.

3.3.3 Teknokratisk eller økosentrisk: to sider av samme sak

Ser man til den internasjonale litteraturen kan man ifølge Straume (2017) finne nærmest en uendelig mengde variasjon når det kommer til å dele opp miljøfeltet i ulike posisjoner. Hun trekker frem to posisjoner som særlig har preget diskusjonene rundt miljø og bærekraft i Norge: den *teknokratiske* posisjonen, som kjennetegner undervisningen man ser i skolen fra og med mellomtrinnet, og den mer livssynspregede *økosentriske* posisjoner som identifiserer en del av miljøbevegelsen man kan finne blant annet i Steinerskolen (Straume, 2017, s.85). Innenfor hver av disse posisjonene finner man ulike diskursive repertoar, både i talemåte, metaforer og forklaringer som spiller på ulike sider av menneskelivet. Dette innebærer at begge posisjonene gjenspeiler visse grupper selvforståelse og identitet, mens de kan virke

fremmedgjørende på andre (Straume, 2017, s.85). Felles for posisjonene er likevel at de begge kan forstås som et uttrykk for den samme bevegelsen, nærmere bestemt det som blir beskrevet som en “avfortrylling av verden”. Dette kan forstås som en sosial endring som fulgte med fremveksten av moderne vitenskap og rasjonaliseringens framvekst (Straume, 2017, s.86). Før dette ble verden oppfattet som meningsfull, og drevet av krefter man kunne kommunisere med eller ha en relasjon til. Sammen med moderne vitenskap og rasjonaliseringen ble verden “avfortryllet”, og mistet sitt mytiske preg. Kreftene som tidligere hadde styrt været, skjebnen, sykdom og lignende, ble nå omgjort til stoffer, lover og mekanismer Dette nye verdensbildet erstattet den mytiske tilnærmingen som ikke lot seg *forstå* eller beherske, og erstattet det med fulldekkende kunnskaper rundt ethvert fenomen (Straume, 2017, s.86). I den teknokratiske diskursen er det tydelige spor etter en slik forestilling, mens man i den økosentriske kan se en romantisk motforestilling.

Selv om både den teknokratiske og den økosentriske forestillingen er grunnleggende moderne, er begge like dårlige når det kommer til å forstå det *politiske* aspektet ved natur- og miljøspørsmål (Straume, 2017, s.86). Dette gjenspeiles i den forenklete fremstillingen av samfunnsforhold som, slik vi så fra studiene, preger læreverkene for natur- og miljøfaget. Straume (2017) peker på at dette kan være noe av bakgrunnen for at ideen om bærekraftig utvikling, som også åpner for (samfunns)kritiske og transformativ læreporsesser - har fått en så beskjeden rolle i den norske skolen. Til tross for at det internasjonalt har vært fokus på en tverrfaglig tilnærming til tematikken i 25 år, er det tydelig at det fremdeles er naturfag som dominerer i de norske skolens satsing på bærekraftig utvikling (Straume, 2017, s.87).

3.3.4 Fra miljøpedagogikk til utdanning for bærekraftig utvikling

Frem til 1990-tallet var mesteparten av miljøtemaene knyttet opp mot naturfagene. Etter hvert ble denne tilknytningen utsatt for et økende press ved at også mer “sosio-økologiske” tilnærminger utfordret naturvitenskapens dominans. Da mer systemkritiske og systemteoretiske perspektiv gjorde sitt inntog i miljøbevegelsen på 1970-tallet, bidro det til et vendepunkt (Straume, 2017).

I dag har utdanning for bærekraftig utvikling (UBU eller ESD) til en viss grad erstattet en mer forvaltningspreget og teknokratisk miljøpedagogikk, selv om det kan beskrives som et tvetydig og sammensatt bilde (Straume, 2017, s.87). Uansett hvilken tilnærming man har kan

man vanskelig komme utenom Verdenkommisjonen for miljø og utvikling (1983-87), ledet av Gro Harlem Brundtland. Kommisjonen produserte rapporten *Vår felles fremtid*, også kjent som Brundtlandsrapporten, der bærekraftig utvikling som begrep ble gjort allmenn kjent for en hel verden. Gjennom sin definisjon av begrepet bidro rapporten til å utvide miljøspørsmålet med en *sosial og økonomisk* dimensjon, ved å si at bærekraftig utvikling er en “*utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov*” (Kunnskapsdepartementet, 1987).

Dette er relevant for vår avhandling fordi vi bruker det for å kartlegge den historiske utviklingen når det kommer til bærekraftig utvikling i den norske skolen. Dette vil anvendes i analysen av hvilke perspektiv som ligger til grunn i styringsdokumentene, og bidra til at vi både kan sette læreplanene inn i en historisk sammenheng samtidig som vi får økt kunnskap om ulike tilnærminger til emnet.

3.4 Klimaendring som oppdragelsesproblem

Gjennom å se på en studie utført av Universitetet i Jønkøping, forsøker Straume å synliggjøre på hvilke måte bærekraft og klimaproblematikken er et vanskelig tema for lærere å undervise i. 24 lærere ble intervjuet, og i intervjuene ble de spurt om hvilke handlinger det var legitimt å oppmuntre til eller anbefale i undervisningssituasjon. De ble også spurt om hvilke handlinger som ikke var det, sett ut i fra lærernes perspektiv. Studien var innrettet spesielt for å avdekke praktiske avveininger når det kommer til å legge til rette for bærekraftige handlinger, og den ble gjennomført på førskoler, barne- og ungdomsskoler (Straume, 2017, s. 37). For å komme tett på de vurderingene lærerne gjør seg når de underviser ble spørsmålene formulert slik at de ble nødt til å tenke gjennom hvilke handlinger de ville oppfordre til i sin egen undervisning. Undersøkelsen i studien var todelt, hvor lærerne ble bedt om å svare på “private spørsmål”, som forbruk, husholdning og resirkulering på den ene siden. På den andre siden fikk de politiske og strukturelle spørsmål. Undersøkelsen avslørte at lærernes grense for hva som var ansett som greit å snakke om med elevene, gikk når det kom til å melde seg inn i organisasjoner eller engasjere seg partipolitisk (Straume, 2017, s. 138). Straume beskriver dette som en rimelig reservasjon i og med at lærere ikke skal være talspersoner for spesielle politiske interesser. På samme tid beskriver hun det som et paradoks, at lærerne ikke ønsket å løfte saken opp slik at det var mulig å debattere, reflektere og få mer innsikt. På den måten unngår de å sette sine egne handlinger inn i et større, mer meningsfullt perspektiv. Straume

peker her på at lærerne omgår en dimensjon, altså den politiske. Den politiske dimensjonen mener hun kunne ha en reell innflytelse på en sak hun oppfattet at lærerne er opptatt av. Lærerne på sin side syntes ikke det er innenfor deres mandat å oppfordre til tydelige livsstilsvalg, som for eksempel å oppfordre til å spise mindre kjøtt. Reservasjonen kom ikke av uvitenhet om sammenhengen mellom klimautslipp og kjøttforbruk, men bunnet i tilbakeholdenhet, i følge Straume (Straume, 2017, s. 138).

I forbindelse med dette er det særlig en informant som trekkes frem. Dette er en lærer som er vegetarianer, og som syntes spørsmålene rundt klimaproblematikken i sammenheng med sin egen undervisning var spesielt vanskelig. Dette kom av at hun var bekymret for å pådytte elevene det hun regnet som sine egne private meninger (Straume, 2017, s. 138). Straume setter dette i mulig sammenheng med det hun kaller barnets rett til åpen fremtid, altså "*retten til selv å velge sin livsvei mest mulig fritt, uavhengig av familiens og skolens preferanser i verdipørsmål*" (Straume, 2017, s. 139).

Straume peker her på at ved å behandle politiske forhold som private spørsmål kan man ødelegge for barn og unges muligheter til å påvirke sin egen fremtid. I den forbindelse blir ikke det å oppmuntre barn og unge til å engasjere seg i sosiale bevegelser og politikk sett på som en innskrenking av deres frihet, men heller et mulighetsrom (Straume, 2017, s. 139).

For å belyse en annen side av denne saken trekker Straume frem svarene som har kommet fra en rekke holdningsundersøkelser. Undersøkelsene viser at norske ungdommer ønsker å lære mer om hvordan de kan engasjere seg politisk og dermed ha større mulighet for å bidra til en mer bærekraftig verden (Straume, 2017, s.139). Straume refererer i denne forbindelse til Christine Sjøgren-Erichsens masteroppgave. Hun skriver at det blir viktigere og viktigere for unge å engasjere seg for å bedre dagens situasjon. Straume legger til at unge mennesker ofte også er de mest optimistiske, eksempelvis når det dreier seg om tro på teknologiske løsninger som kan reversere klimaendringene (Straume, 2017, s. 56). Straume mener at de allerede har kunnskap om de bakenforliggende årsakene til klimaendringene og konsekvensene av dem, men at de mangler kunnskap om handlingsmuligheter. De vet at den levestandarden vi holder i Norge ikke er bærekraftig, og de ønsker å lære om hvordan de kan løse problemene (Straume, 2017, s. 139).

Dette tatt i betraktning skriver Straume at selv om det er mange grunner til å være tilbakeholden når det gjelder å undervise om de politiske og etiske sidene ved klimaendringer, er det ikke nødvendigvis etisk riktig å *kun* behandle det som et teknologisk, kognitivt eller naturvitenskapelig spørsmål, tatt i betraktning de fremtidsscenarioene dagens unge med rimelighet kan forvente seg. Hun stiller spørsmål ved i hvilke grad det gir mening å kalle fremtiden åpen i det hele tatt, med tanke på de alvorlige fremtidsutsiktene som blir skissert av FNs klimapanel (Straume, 2017, s. 140). Hun skriver *“Ved å gi barnet redskaper til å påvirke fremtiden, øker barnets frihet i form av handlingsmuligheter. Dette er også en versjon av barnets rett til en åpen fremtid. I tillegg kommer spørsmålet om hvem sin fremtid som skal veie tyngst her, all den tid det verken er dagens voksne eller dagens barn som vil leve i den fremtiden som er aller mest påvirket i disse spørsmålene”* (Straume, 2017, s. 140). Ved å se på spørsmålet med dette perspektivet for øyet peker Straume på at argumentene for å unngå å undervise i flere dimensjoner ved klimaendringene, ikke vil veie like tungt (Straume, 2017, s. 140).

Ved å oppmuntre elevene til en annen livsstil enn den som kanskje allerede er gjeldende i familien risikerer man å skape nye dilemmaer for barn og unge. Straume skriver videre at det er viktig å ha respekt for at mange av familiene til elevene ikke har en utpreget miljøvennlig eller bærekraftig livsstil. Med det for øyet skal lærere selvsagt ikke stille seg mellom elevene og deres foreldre (Straume, 2017, s. 141). Eller er det nettopp det de skal? Dette spørsmålet stilles på bakgrunn av at læreren har en spesiell rolle nettopp fordi den står i en annen relasjon til barnet. Denne relasjonen kan være nyttig for barnet i form av å stille spørsmål ved, og undervise i emner som ikke blir snakket om hjemme. Den relasjonen kan bistå barnet i å utvikle sin egen subjektivitet (Straume, 2017, s. 141).

Lærerne som var med undersøkelsen i Jønkøping, mente det lå utenfor deres mandat å oppfordre til politisk engasjement. Hun setter dette i mulig sammenheng med prinsippet som handler om at skolen skal være inkluderende, og ikke ta stilling til de større systemene fordi de igjen regulerer skolen. Hun peker på at det tradisjonelt har rådet en skepsis når det kommer til å ta politiske emner inn i undervisningen, fordi dette har blitt forbundet med indoktrinering og radikale venstreorienterte lærere. Straume trekker frem at både Naomi Klein og Richard Kahn nevner klima- og miljøspørsmål som tidligere sett på som venstresidens saker (Straume, 2017, s. 142).

Straume betegner det som svært problematisk at strukturelle problemer blir behandlet som om de springer ut av individuelle holdninger, handlinger og verdisyn. Hun mener det først og fremst er institusjoner og strukturer som må analyseres i den forbindelse, fordi de har mye mer påvirkningskraft enn enkeltmennesket. Hun skriver at hvis vi reduserer spørsmål om klima- og miljøproblemer til enkeltindividets dårlige egenskaper, og samtidig håper at dagens barn og unge skal kunne løse dem, risikerer vi å avpolitiserer et problem som som må løses på et politisk-økonomisk og strukturelt nivå. Dette spesielt med tanke på at elever ikke oppfordres til å engasjere seg i organisasjoner. Dette mener Straume igjen vil skape en situasjon som fremmer avmakt, hvor eneste utvei for håndtering blir fornektelse (Straume, 2017, s. 144).

For vår studie vil dette være relevant når vi ser på det politiske aspektet ved bærekraftig utvikling, og dets rolle i undervisningssammenheng.

3.5 Gert Biesta

Til tross for stadige diskusjoner rundt definisjonen av læring, sier Gert Biesta (2009) at det i dag finnes en generell aksept for at læring kan defineres som “..any change that is not the result of maturation” (Biesta, 2009, s. 4). Med dette mener han at modning er resultat av biologiske prosesser, og utviklingen som følger av disse. For å kunne kalle erfaringer for læring forutsetter han at endringene som skjer i den lærende ikke er utløst av de naturlige biologiske prosessene, men av en annen type påvirkningskraft. Dette innebærer at læring og modning er to forskjellige handlingsfølger, og noe som ifølge Biesta (2009) løper parallelt.

3.5.1 Å komme til verden og eneståenhet

Biestas pedagogiske teori om utdanning handler om hvordan vi kan bli handlende og ansvarlige subjekter (Biesta, 2014, s. 170). Videre forklarer han at teorien er bygget på to hovedidéer, nemlig *å komme til verden* og *eneståenhet*. Biesta er opptatt av å finne et språk som klarer å fange opp hvordan vi som subjekter eksisterer gjennom idéen om hendelsen å "bli til", eller å "komme til verden". Dette forklarer han som en hendelse som ikke kan skje isolert for seg selv, ettersom det handler om å "bli til" også i *andres* tilværelse. Dette fordrer at det eksisterer en mottakende sosial tilstedeværelse rundt hendelsen, der det som er annerledes står fritt til å ta imot det Biesta (2014) kaller subjektets "begynnelser". Betingelsene for å kunne "komme til verden" ligger ifølge Biesta i to elementer; At subjektet fritt kommer med sine begynnelser, og at det også eksisterer andre i verden. Disse andre representerer alle

mennesker, og er annerledes enn subjektet forstår seg selv som. De står frie til å motta og bevitne det subjektet kommer med etter evne og mulighet, og er den ene bestanddelen av de pedagogiske ideene som Biesta mener en utdanning skal inneholde. Den andre bestanddelen er *eneståenhet*, og uttrykkes av Biesta som “en som fører tilbake til identitet og spørsmål om kjennskap til subjektet”, og “en som leder oss til eksistensiell påstand”. Det blir beskrevet et skille mellom eneståenhet i betydning *annerledeshet*, og eneståenhet i betydning *uerstattelighet* (Biesta, 2014, s. 172). I betydningen “annerledeshet” ligger egenskapene vi innehar og kan by på, som rettes mot de annerledes andre i verden. Eneståenhet i betydning *uerstattelighet* innebærer på sin side når noe gjør den enkelte uerstattelig gjennom å kalle på, eller å appellere til denne enkelte.

3.5.2 Pedagogikkens oppgave

Utdannelsens formål har ifølge Biesta (2014) tre funksjoner i samfunnet; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Disse tre funksjonene overlapper og forholder seg til hverandre (Biesta, 2014, s.175). *Kvalifisering* innebærer å tilegne seg kunnskap og å utvikle sin evne til å arbeide for å dekke samfunnets generelle og spesielle behov. *Sosialisering* dreier seg om hvorvidt studenten kjenner til, innlemmes i, og kan videreføre de eksisterende sosiale, kulturelle, politiske, religiøse og yrkesmessige formene som samfunnet identifiserer seg med. Den tredje oppgaven, *subjektivering*, er en omvendt bevegelse sett i forhold til den sosialiserende dannelsesoppgaven. I tillegg er den helt annerledes enn dyktighetstrening og det å tilegne seg kvalifikasjoner. Biesta (2014) ser på subjektivering som utdanningens innflytelse på individet, og hvordan utdannelsen bidrar til å utvikle studentens evne til menneskelig frihet (Biesta, 2014, s.143). Her snakker man ikke lenger om funksjoner for samfunnet, men å bli mer selvstendig og uavhengig i sin egen tenkning og handling. Biesta (2014) beskriver det som en undervisningskunst å finne den rette balansen mellom utdannelsens tre dimensjoner, og hevder at dette må være en pedagogs kontinuerlige oppgave (Biesta, 2014, s.143).

Biesta påstår at pedagogikkens oppgave er å “gjøre vokseneksistens mulig” (Biesta, 2015, s. 194). Heller enn å se vokseneksistens som et resultat av en utviklingsprosess, ser han på det som en eksistenskvalitet med en distinksjon mellom en voksen og ikke-voksen måte å eksistere på. I en ikke-voksen (umoden) måte å eksistere på, eksisterer man selv som verdens sentrum. En voksen (moden) måte å eksistere på er derimot å anerkjenne at verden og de andre menneskene i verden er faktiske, og ikke kun en fiksjon inni en selv på ens egen nåde

og unåde. Dette omhandler det å gi annerledeshet en integritet og plass i sitt eget liv. Biesta (2015) beskriver det å eksistere som en moden, voksen person at man lar andre eksistere på lik linje med seg selv. Han mener at pedagogikkens oppgave er å muliggjøre denne formen for utvikling av vokseneksistensen. For å oppnå dette mener Biesta (2015) at nøkkelen ligger i å dyrke en interesse for den annens frihet.

Biestas teorier anvendes i våre undersøkelser når vi ser på dannelsingsoppgaven til lærerne, og fortolkningen av læreplanene. Dette bringer inn et etisk perspektiv til studien, og ser på hvordan elevene skal utvikle seg til å være fungerende samfunnsborgere.

3.6 Goodlad

John I. Goodlad har utviklet et begrepsapparat som vi kommer til å forholde oss til i denne avhandlingen. Han skriver om fem ulike nivåer av læreplaner og hvordan de opptrer. Dette innebærer at læreplanene blir forstått som alt som styrer undervisningen elevene mottar eller tar del i - fra de ideologiske strømmingene i samfunnet og helt frem til elevenes erfaringer på skolen. De fem nivåene Goodlad deler læreplanteorien inn i er, *den ideologiske læreplan*, *den formelle læreplan*, *den oppfattede læreplan*, *den operasjonaliserte læreplan* og *den erfarte læreplan* (Goodlad, 1979). I vår avhandling kommer vi først og fremst til å forholde oss til *den ideologiske læreplan*, *den oppfattede læreplan* og *den operasjonaliserte læreplan* i arbeidet med vår problemstilling. Vi vil likevel kort presentere de andre nivåene av læreplanteorien.

Vi begynner med *den ideologiske læreplan*. Dette nivået handler om idégrunnet, som dreier seg om verdier og kulturelle normer som berører skolen. Det er altså idéene eller ideologien som ligger til grunn for læreplanene. *Den formelle læreplan* sikter til den vedtatte læreplanen, altså selve læreplanverket som legger føringene for hva elevene skal lære. Videre har vi *den oppfattede læreplanen*. Dette er den delen av læreplanen som har størst betydning for realisering av planen, og hvordan den blir brukt i praksis. Dette nivået avhenger i stor grad av hvordan ledere og lærere tolker det de leser i læreplanen (Goodlad, 1979). Tolkningene som blir gjort vil avgjøre hvordan prosessen med å planlegge og gjennomføre hvordan arbeidet vil foregå. *Den operasjonaliserte læreplan* handler om hvordan læreplanen påvirker den daglige virksomheten i skolen. Det er altså en videreføring av fortolkningen som har blitt gjort av *den formelle læreplan* i *den oppfattede læreplanen*, ført videre ut i praksis. Denne delen av læreplanen avhenger ikke bare av fortolkningene, men også de midlene lærere og ledere har til rådighet i skolen. Det siste nivået i Goodlads (1979) læreplanteori er *den erfarte*

læreplanen. Her legges det til grunn et mottakerperspektiv, altså hvordan elevene har erfart læreplanen. Hvis man ser læreplanen gjennom de fem nivåene, fra den *ideologiske* til den *erfarte*, ser vi at det er en lang vei, hvor mange prosesser kan påvirke kursen til idéene som ligger bak. Det siste nivået er sluttproduktet av de ferdighetene, holdningene og kunnskapene som elevene skal ha tilegnet seg gjennom arbeidet med fagområdene i læreplanene. Denne delen er ikke bare avhengig av de foregående nivåene, men også av barnets erfaringsbakgrunn fra livet utenfor skolen (Goodlad, 1979).

Goodlads (1979) teori om ulik nivådeling av læreplanene er relevant for vår avhandling for å kunne si noe om hvordan de forskjellige informantene forholder seg til styringsdokumentene, og gi en innsikt i hvordan skolen forholder seg til læreplanene og hvilke utfordringer som kan dukke opp. Dette mener vi det er viktig å si noe om, i forhold til at vi ønsker at avhandlingen skal kunne bidra til et bredere perspektiv på hvordan vi best mulig kan jobbe med at temaet *bærekraftig utvikling* som skal gjennomsyre opplæringen.

4.0 Fremgangsmåte og metodiske valg

I dette kapitlet vil vi ta for oss de metodiske fremgangsmåtene som er benyttet i forskningen.

Vi vil begrunne de metodiske valgene og vurderingene som er tatt i forbindelse med innsamlingen av den empiriske dataene og analysen av disse. Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), og gjennomført i henhold til Personvernombudets krav til behandling av personopplysninger (vedlegg 1).

Avslutningsvis reflekteres det over prosjektets relevans, og vår posisjon i forhold til informantene.

4.1 Kvalitativ metode

Ettersom vi undersøker fenomen innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er vår oppgave basert på kvalitativ forskning, med intervju og kvalitativ dokumentanalyse som hovedmetode for innsamling av data. I motsetning til de kvantitative metodene med fokus på faktabasert kunnskap og tallmateriale, søker man gjennom kvalitative metoder en forståelse av sosiale fenomen med bakgrunn i fylldig data rundt personer og situasjoner (Thagaard, 2003).

Forskjellen kan tydeliggjøres ved å poengtere at kvalitativ forskning har som formål å undersøke et fenomens karakter eller egenskap, mens en kvantitativ undersøkelse er ute etter å fastslå mengden av det samme (Widerberg, 2001). For å undersøke hvordan ansatte innenfor

skolesystemet tolker og implementerer bærekraft i skolen, i tillegg til å se hvordan begrepet anvendes i nåværende, kommende og tidligere læreplaner, har vi derfor valgt å anvende kvalitativ metode i vår forskning.

4.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk som forskningsmetode er en anerkjent kvalitativ forskningsmetode innenfor samfunnsvitenskapen. Dette betyr ikke nødvendigvis at alle studier gjort innenfor hermeneutisk forskning er frie for naturvitenskapelig tenkning. Enkelte av begrepene som benyttes i en hermeneutisk tilnærming har sine røtter innenfor naturvitenskapen. Eksempler på dette kan være kategoriseringer og bruk av begrep som validitet og reliabilitet, selv om de i utgangspunktet sees som anomalier i forhold til hermeneutikkens vesen. I denne delen av oppgaven belyses først noen sentrale dimensjoner ved hermeneutisk metodologi. Videre ser vi til den tyske filosofen Han Georg Garamer og hans tilnærming til den hermeneutisk filosofien.

4.2.1 Hermeneutikken

I antikkens Hellas hadde den greske guden Hermes som oppgave å formidle til menneskene det som lå utenfor deres forståelsesramme, på en måte som gjorde kunnskapen tilgjengelig og forståelig for dem. Ordet hermeneutikk viser til nettopp guden Hermes, og en hermeneutisk metode har som hovedhensikt nettopp å gjøre kunnskap tilgjengelig for oss, gjennom tolkning og forståelse. I utgangspunktet er hermeneutikken en tolkningsprosess brukt for å forstå et fenomen, heller enn en ensartet metode eller vitenskapelig fremgangsmåte (Gulddal og Møller (1999). Thagaard (2003, s. 37) forklarer hermeneutikken som en tilnærming som vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå.

4.2.2 Gadammers hermeneutikk

Gjennom studien vår har vi prøvd å være bevisste prinsippet om at informasjonen som fremkommer fra intervjuene må sees i lys av sammenhengen den er en del av, og at disse delene igjen må sees i lys av helten. Denne måten å arbeide på ble av Gadamer (1999) kalt den hermeneutiske sirkel, og illustreres ved hjelp av spiralprinsippet. Informantenes bidrag representerer nye deler i vår helhetsforståelse av forskningsfeltet, og for hvert bidrag som tilføres vil helhetsforståelsen utvides. Hvordan vi tolker empirien skjer på grunnlag av vår forforståelse; eksempelvis vår kjennskap til forskningsfeltet, vår utdanningsbakgrunn, og vår opplevelse og forståelse

av tekstene vi leser eller informantene vi intervjuer. Gadamer (1999) understreker viktigheten av at forskeren ikke umiddelbart går til det som skal tolkes med sin egen forforståelse, fordi vi mer eller mindre bevisst vil ha en forventning til hva vi vil finne. Derfor er det nødvendig å undersøke hvor holdbar forforståelsen er, for å på denne måten kunne unngå misoppfatninger. Ved å møte kildematerialet med et åpent sinn vil forskeren, etter hvert som han kommer videre i sin studie, endre sin forforståelse. Underveis i prosjektet opplevde vi at vår forforståelse ble både utfordret, endret og utvidet ved flere anledninger under forskningsprosessen.

4.3 Kvalitative intervju

Et kvalitativt intervju kan karakteriseres som en dialog mellom intervjuer og informant med et spesifikt mål for øyet. Målet for intervjuene har vært å få innsikt i informantenes egne forståelser av begrepene som anvendes i læreplanene, og hvordan de implementerer disse i årsplaner og undervisning. Kvalitative intervju er gode utgangspunkt for å innhente kunnskap om informantenes opplevelser og refleksjoner rundt sin egen situasjon (praksis) (Thagaard, 2003).

Bruk av intervju i samfunnsvitenskapelig sammenheng innebærer en aktiv produksjon av data som ikke ville eksistert uten forskerens intervensjon (Silverman, 2004, s. 59-69). Ved bruk av andre metoder kunne vi i stedet fått en annen type informasjon, som ved tekstanalyse, der man håndterer aktiviteter som eksisterer også uavhengig av forskeren. Etersom fenomen uansett ikke taler for seg selv, vil dataproduksjon aldri kunne være helt upåvirket av forskeren (Silverman, 2004). Forskeren er del av det sosiale liv, og kan derfor heller ikke være fri for forhåndsantakelser.

4.3.1 Semistrukturerte intervju

I kvalitative intervju finnes det ulike grader av struktur. Man kan ha konkrete spørsmål i en bestemt rekkefølge, eller man kan ha åpne intervju hvor informanten får prate mer eller mindre fritt. I vår oppgave har vi valgt semistrukturerte intervju som metode, fordi vi har en tydelig retning vi ønsker å bevege oss i, samtidig som vi gjerne vil ha informantenes personlige tanker og erfaringer uten å legge for mange føringer. Dette innebærer blant annet at vi på forhånd har formulert en del spørsmål som vi ønsker å få svar på, samtidig som de er åpne for tolkning. Vi ønsker en naturlig dialog med våre informanter, med en fleksibilitet

rundt rekkefølge i spørsmålene hvor hvert spørsmål naturlig flyter over til neste punkt. Dette åpner for at informantene kan komme med relevant informasjon som vi i utgangspunktet ikke har tatt høyde for, og gjør at informanten selv kan ”stake vei” under intervjuet (Thagaard, 2003).

Samtidig ønsker vi å kunne se ytringene i en kontekst, noe som vil gjøre det lettere å forstå informantenes meninger og utsagn. Ved å benytte oss av semistrukturerte intervju kan vi forhåpentligvis få en mer nyansert og dyp kunnskap rundt temaet enn ved mer strukturerte intervjuformer, der man kun får kunnskap rundt det en spør om (Berg, 2009). Det var viktig for oss at det var rom for at det kunne dannes ny innsikt som ville være med på å forme undersøkelsen underveis. Videre ville vi kunne foreta sammenligninger mellom informantene, noe som bidro til at vi ikke ønsker å ha åpne intervju. Slik unngår vi at hvert intervju i for stor grad styres dit informanten vil, og vi kan se hvorvidt hovedspørsmålene står i samsvar eller er motstridende i forhold til hverandre.

En annen fordel ved semistrukturerte intervju kan være at forskeren kan avdekke og undersøke nye innfallsvinkler eller informasjon gjennom hele forskningsprosessen, fordi man ikke har fastlagte antakelser på forhånd (Berg, 2009). Nettopp denne faren for forskerens *prekonstruksjoner* problematiseres av Bourdieu (2009), som poengterer at forskeren på forhånd kan ha fastlagte oppfatninger om hvordan virkeligheten som informanten beskriver egentlig er. Dette kan i sin tur bidra til en ubevisst styring av intervjuerens forståelse av det informanter forteller, hvilke spørsmål som blir stilt, og for den generelle dataproduksjonen. Ved å være bevisst sine forhåndsantakelser rundt temaet som studeres, kan forskeren unngå å naturalisere etablerte antakelser av virkeligheten, eller allmenne “tatt-for-gitt-oppfatninger” (Silverman, 2004. S. 59-69). Ettersom vi har noen års erfaring med å arbeide i grunnskolen har det vært viktig for oss å klargjøre og være bevisst vår egen forforståelse, slik at vi i større grad kan unngå å naturalisere etablerte antakelser.

4.3.2 Tematisk intervjuguide

I forkant av intervjuene utviklet vi i felleskap en tematisk intervjuguide (Vedlegg 1) med spørsmål og stikkord vi skulle forholde oss til under intervjuene. Guiden ble konstruert på bakgrunn av det vi mente ville være interessant å analysere for å kunne besvare problemstillingen med utgangspunkt i teorien. Guiden var ment å fungere som en fleksibel liste over hovedspørsmål til intervjuene, men ikke som en fastlagt mal på rekkefølge og

spørsmål som skulle stilles. Vi prøvde intervjuene ut på en medstudent, for å danne et inntrykk av hvordan spørsmålene ville fungere i intervjusituasjonen. På denne måten fikk vi også øvelse i intervjuteknikk og nyttige tilbakemeldinger før vi satte oss ned med informantene. Spørsmålene ble forsøkt designet på en måte som ville oppmuntre og invitere informanten til refleksjon rundt temaene vi tok opp. Gjennom å øve på en medstudent fikk vi et visst innblikk i hvilke spørsmål som inviterte til korte svar, og hvilke som i større grad innbydde til refleksjon og utfyllende svar.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, på ledige gruppe-, klasse- eller møterom. Informantene valgte selv passende sted, slik at vi unngikk forstyrrelser under samtalen. Vi startet intervjuene med å presentere prosjektet, og å gjennomgå informasjonen de hadde fått tilsendt i informasjonsskrivet. Undersøkelsen vår er godkjent av NSD (vedlegg 1), og oppfyller kravene for personvern. Vi understreket vår taushetsplikt, pratet om informert samtykke, og hvordan vi ville anonymisere informantene i oppgaven. De ble opplyst om at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, både under intervjuet og i etterkant. Videre ba vi om tillatelse til å bruke båndopptaker, noe som ble godtatt av alle informantene. En ulempe ved å bruke båndopptaker er at det kan bidra til at informanten opplever situasjonen som noe mer kunstig, og i enkelte tilfeller mer skummel fordi samtalen tas opp. Et resultat av dette kan være at informanten tilbakeholder relevant informasjon, fordi de anser det som sensitivt eller noe de ikke ønsker å bli konfrontert med i ettertid. Grunnen til at vi tross dette valgte å benytte oss av båndopptaker var i hovedsak at det ga oss bedre mulighet for å holde en god flyt i samtalen. På denne måten kunne vi konsentrere oss om informasjonen som fremkom, for så å kunne stille oppfølgingsspørsmål uten å måtte notere underveis. I tillegg kunne vi stoppe opp og spille av samtalen under transkriberingen, noe som gjorde at vi ikke gikk glipp av formuleringer eller poeng som potensielt kunne tolkes på flere måter. Dette bidro i sin tur til at vi hadde mulighet for å kontakte informantene med oppfølgingsspørsmål dersom vi opplevde at noe var uklart i gjennomgangen av intervjuet.

I forkant av intervjuprosessen leste vi oss opp på litteratur rundt strategier innenfor kvalitative intervju. Det var derfor viktig for oss at informantene følte seg komfortable i intervjusituasjonen, fordi det er et mål å skape tillit og en fortrolig atmosfære. Dette kan bidra til at informantene åpner seg og lettere gir utfyllende svar på temaene vi ønsker informasjon om (Thagaard, 2003). Under hele prosessen var det et mål at informantene opplevde oss som

uavhengige parter uten bestemte meninger rundt emnet. Dette gjorde vi for å redusere faren for at informantene skulle gi svar som de trodde vi hadde forventninger til eller ønske om.

De første spørsmålene vi stilte var mer konkrete enn de påfølgende, slik at det skulle oppleves lettere for informanten å svare. Dette fungerte som en slags oppvarming. Deretter fortsatte vi med spørsmålene som i større grad åpnet for refleksjon og mer utfyllende svar. For å sikre den typen svar, var vi bevisste på å gi informanten tid til å tenke før han/hun svarte, og å ikke forstyrre eller å “legge ord i munnen” på dem. Dette fungerte godt, og vi opplevde at informantene fortsatte å prate etter en liten tenkepause når vi ikke brøt inn i stillheten som noen ganger oppsto. Samtidig var vi nøye på å vise interesse for det som ble kommunisert, ved å gi oppmuntrende kommentarer som “ja, aha, akkurat, hm osv.”, eller enkel respons i form av et smil eller bekreftende nikk. Dette bidro i sin tur til at informanten oppfattet hva vi ønsket å få mer utfyllende informasjon om. Ettersom vi tok utgangspunkt i en tematisk intervjuguide varierte spørsmålene under de ulike intervjuene. Guiden fungerte som en huskeliste for hovedtemaene som skulle tas opp, slik at vi fikk svar på de grunnleggende områdene i forbindelse med problemstillingen. Vi avsluttet intervjuene med å spørre informantene om de ønsket å tilføye eller utdype noe, eller om de hadde noen spørsmål. Det fremkom ikke mye ny informasjon ved dette spørsmålet, men noen av informantene understreket deler av samtalen som de anså som særlig viktige.

4.3.4 Utvalg og rekruttering av informanter

Den empiriske forskningen baseres på intervju med strategisk valgte informanter. Dette innebærer at informantene representerer egenskaper som er gjeldende for forskningsspørsmålene (Thagaard, 2003). Kriteriene for utvalget er at de er utdannede pedagoger, og at de er ansatt i grunnskolen som kontaktlærere, faglærere eller rektorer. Videre har det vært en forutsetning at lærerne har bakgrunn fra eller underviser i kunst og håndverksfaget. Lærerstudenter utelukkes på bakgrunn av manglende erfaring, ettersom vi i første omgang er ute etter å kartlegge kunnskap og grad av gjennomføring i skolen per dags dato.

Gjennom en rekke praksisperioder på forskjellige skoler, tidligere og nåværende arbeidssted, og bekjente innenfor skolesektoren, opprettet vi kontakt med interessante informanter. Vi ønsket et utvalg av ulike informanter, og ville derfor prate med både ledelse (rektorer) og de som arbeider med fagene på daglig basis. Det har vært et poeng for oss å velge informanter

som ikke står oss for nære, slik at et eventuelt bekjentskap ikke ville legge for store føringer eller begrensninger for informasjonen som kom frem i intervjuprosessen. I samtale med bekjente kan det også tenkes at ting blir tatt for gitt, og at en del av informasjonen på denne måten vil forbli taus.

Vi tok kontakt med informantene på deres egne arbeidsplasser, gjennom å oppsøke skolen og få tillatelse av skolens ledelsen til å gjennomføre undersøkelsen på de respektive skolene. Vi tok deretter kontakt med aktuelle lærere basert på utvelgelseskriteriene. Som en strategi for å unngå frafall, fikk informantene selv foreslå tidspunkt for intervjuene. Deretter sendte vi ut et informasjonsskriv (Vedlegg 2) til de utvalgte informantene.

4.3.5 Informantene

Utvalget for undersøkelsen omfatter tre informanter i lederstilling (to rektorer og én inspektør), og sju lærere ansatt i grunnskolen. Disse består av to kvinnelige og en mannlig leder, og fire mannlige og tre kvinnelige lærere. Alderen hos utvalget spenner fra 32 til 57 år. Informantene arbeider ved ulike arbeidsplasser, og har ulike arbeidsområder innenfor grunnskolen. De kommer i utgangspunktet fra forskjellige deler av landet, men arbeidet alle ved intervju tidspunktet i grunnskolen i Rogaland eller Hordaland. På grunn av anonymitetshensyn kommer vi ikke til å gi en mer konkret presentasjon av de enkelte informantene.

Vi har foretatt ett intervju med hver av informantene. På forhånd hadde vi ikke fastsatt et antall informanter, men vi ønsket å ha en omtrentlig jevn fordeling av kjønn representert i undersøkelsen. Målet var å avgjøre størrelsen på utvalget i forhold til det Thagaard (2003) beskriver som et metningspunkt. I følge Thagaard (2003) kan man betrakte utvalget som tilstrekkelig stort når studien av enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenene som skal studeres. Vi har også fulgt en annen retningslinje for kvalitative utvalg, som innebærer at antallet informanter ikke bør være større enn at det er mulighet for å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thaagard, 2009). Tidlig i intervjuprosessen kunne vi se at en del av informasjonen gikk igjen, og etter å ha foretatt fem intervjuer hver, med varighet på 30 min til 1,5 time, satt vi igjen med det vi vurderte som et fyldig nok materiale til å kunne besvare problemstillingen for oppgaven.

4.3.6 Vår posisjon i forhold til informantene

I anvendelsen av intervju som forskningsmetode møter man ikke bare en prosess hvor en informant forteller fra sitt liv ut ifra spørsmålene som stilles. Det preges også av hvordan intervjuer og informant opplever hverandre i en intervjusituasjon (Thagaard, 2003). Man kan derfor si at intervjuet er et resultat av en mellommenneskelig prosess der det informanten forteller er en del av en sosial interaksjon mellom forsker og informant. Informantens reaksjonsmønster påvirkes av intervjuets fremtoning, og forskerens personlige egenskaper og ytre kjennetegn som for eksempel kjønn, alder og sosiale bakgrunn (Thaagard, 2003). Samtidig har forskerens oppfatning av informanten en betydning for hvordan intervjuet utarter seg. I tillegg vil forskerens oppfatning av informanten ha betydning for hvordan utfallet av intervjuet blir. Det er derfor viktig å reflektere rundt forholdene som eventuelt kan prege relasjonen mellom intervjuer og informant, selv om man aldri kan gi et sikkert svar på om og i hvor stor grad hvilken betydning forskeren har for dataene som innhentes (Thaagard, 2003). I vår situasjon kan man rette et blikk mot det faktum at vi på forhånd hadde kjennskap til informantene.

4.3.7 Intervjuutskrift

Informasjonen man innhenter gjennom den type datainnsamling som er foretatt i denne undersøkelsen kan fort bli kaotisk og uoversiktlig, særlig dersom man er lite selektiv rundt hvilken informasjon som skal regnes som data. På dette grunnlaget valgte vi å kun ha fokus på de verbale utsagnene fra intervjuene. Selve transkriberingsprosessen foregikk både underveis og etter intervjuperioden, og var en tidkrevende prosess. Vi spilte av lydbåndene mens vi skrev ned ord for ord det som ble sagt under samtalene. Intervjuene ble transkribert i bokmålsform, blant annet på grunn av hensyn til anonymisering av informantene. I tillegg kan dialekt vanskeligere omgjøres til en korrekt skriftform. Widerberg (2004) påpeker også at ordrett sitering kan oppfattes som krenkende av informanten. Ved å transkribere intervjuene på bokmålsform bidrar man til å bedre ivareta informantens integritet. I intervjuutskriften har vi inkludert latter, uttrykk som “hm” og “eh”, og små pauser er markert med tre punktum etter hverandre (“...”). Ved å fjerne alt av nøling og pauser, kan man konstruere et annet uttrykk enn det opprinnelige, og kan på denne måten også risikere å danne et helt annet bilde rundt det aktuelle temaet (Wideberg, 2004).

4.3.8 Temabasert analyse

Vi har gjennomført en temabasert analyse av det empiriske materialet. Etter hvert av intervjuene noterte vi umiddelbart egne refleksjoner rundt informasjonen som fremkom under samtalen. Dette ga et visst innblikk i mønstre som gikk igjen hos de ulike informantene, som igjen var interessante å se nærmere på i dataanalysen. Gjennom transkriberingsprosessen fikk vi også en mer nøyaktig oversikt over datamaterialet. Transkriberingen fungerte ikke utelukkende som en repetisjon av innholdet i intervjuene, men også som en katalysator for refleksjon som åpnet for nye forståelsesmåter. Det ble derfor en viktig del av analysearbeidet. Det transkriberte datamaterialet består av over 111111 sider, og kunne til tider fremstå nokså kaotisk gitt den semistrukturerte og fleksible intervjuguiden. Vi valgte derfor å organisere materiale ved først å lese gjennom og kode materialet, for så å dele funnene inn i temaer og kategorier. Det ble satt opp tabeller med det vi kategoriserte som hovedfunn, hvor vi samlet informasjon fra hvert av de transkriberte intervjuene til hver kategori. I tabellen brukte vi både direkte sitat fra intervjuene og egne notater og stikkord rundt funnene. På denne måten fikk vi delt opp og knyttet den opprinnelige teksten til begrep og temaområder, noe som bidro til en tydelig oversikt over datamaterialet. Denne prosessen er en interaksjon mellom forskerens forforståelse, og tendenser og mønstre i datamaterialet. På den ene siden vil forskerens forforståelse styre organiseringen av datamaterialet, mens inspeksjonen av dataene på sin side er med på å utvikle forskerens forståelse av meningsinnholdet i kategoriene (Thaagard, 2009).

I løpet av analyseprosessen ble innholdet og kodene i tabellene endret i flere omganger. I utgangspunktet var kodene og inndelingen tett knyttet opp mot empirien. Etter hvert ble kodeprosessen gradvis tettere tilknyttet våre egne refleksjoner omkring tendenser i datamaterialet, og de aktuelle teoretiske begrepene ble introdusert i tabellene. Vi valgte å sammenfatte relevante tendenser i materialet innenfor fire hovedemner med ulike fokusområder som best ville bidra til å svare på problemstillingen.

4.4 Kvalitativ dokumentanalyse

En dokumentanalyse er en analyse av sekundærdata, der man har som utgangspunkt å besvare problemstillingen i en studie gjennom å samle inn og analysere andres ord, setninger og fortellinger rundt et tema (Grønmo, 2004). Det som kjennetegner en dokumentanalyse, uavhengig av design, er ifølge Grønmo (2004) at man systematisk gjennomgår ulike dokumenter med sikte å finne relevant informasjon om temaene som studeres. I en studie kan

dokumentanalyse både brukes som den eneste informasjonskilden, eller kombineres med andre innsamlingsmetoder. Det som er avgjørende er hvorvidt dokumentene kan gi forskeren svar på temaene som undersøkes. I vår studie har vi anvendt kvalitative analyser, noe som innebærer at forskeren tolker meningsinnholdet i noe som blir sagt eller skrevet (Grønmo, 2004). I en kvalitativ dokumentanalyse gjennomgås dokumentene med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av relevante data for å svare på en problemstilling. Dette skiller seg fra kvantitative analyser der hovedfokuset ligger på å telle en egenskap i dokumentene; for eksempel forekomsten av bestemte ord, eller hvor mange ganger et dokument brukes som en kilde i avisartikler (Grønmo, 2004).

Dokumentanalyse egner seg ifølge Jacobsen (2005) spesielt godt i tre situasjoner:

1. Når det er umulig å samle inn primærdata
2. Når man ønsker å finne ut hvordan andre har fortolket visse situasjoner eller hendelser
3. Når vi ønsker å finne ut hva mennesker faktisk har sagt eller gjort

I vår studie befinner vi oss i situasjon 2, *Når man ønsker å finne ut hvordan andre har fortolket visse situasjoner eller hendelser*. Vi vil undersøke hvordan de som har utviklet læreplanen har tenkt om temaet for undersøkelsen vår, og hvordan forfatterne har fortolket skolens mandat og utfordringene elvene skal bidra til å løse.

4.4.1 Innsamling av dokumenter

I en dokumentanalyse gjennomgår man de samme fasene som gjelder for innsamling og bearbeiding av primærdata. Den eneste forskjeller er at man i en dokumentanalyse samler inn og bearbeider sekundærdata, innhentet gjennom en såkalt skrivebordundersøkelse. Dette skiller seg fra primærdata som innhentes gjennom en feltundersøkelse. Før analysen av sekundærdata kan igangsettes må fokus for studien avklares, dokumenter finnes, og påliteligheten og gyldigheten for hvert av dokumentene må vurderes. I enkelte situasjoner må også adgang til bruk av tekstene avtales (Holme og Solvang 1993).

Før en analyse kan starte må relevante dokumenter samles inn. Etersom resultatene som kommer frem avhenger av de aktuelle dokumentene, er det særlig viktig å bruke tid på innhente dokumenter som kan bidra til å gi en grundig oversikt over temaet som undersøkes. I tilfeller der det finnes lite forskning på området bør alle dokument som kan oppdrives tas med

i dokumentanalysen. I innsamlingen av data er det flere hensyn å ta. Hva man finner av informasjon avhenger av hvilke typer dokumenter man samler inn. Kildens troverdighet og pålitelighet er også viktig å tenke over i utvelgelsesprosessen. Alderen på dokumentene kan ha betydning, dersom man leter etter oppdatert informasjon rundt et emne. I tillegg må man ha en klar tanke om hvilke søkekriterier man skal benytte dersom man leter etter relevante dokument. Ettersom vi har undersøkt læreplaner som ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets nettsider har det ikke vært hensiktsmessig å ta med andre forskningsartikler som omhandler vårt temaområde. Vi har valgt å gå tilbake til M74 og frem til i dag i vår dokumentanalyse. Dette har vi gjort på bakgrunn av temaets relevans i et samfunnsperspektiv, og når dette kom på banen som et aktuelt tema.

4.4.2 Innholdsanalyse

Vi har valgt å kategorisere materialet i grupper for å lettere kunne foreta sammenligninger. Deretter er innholdet analysert i tre steg. Vi startet med å beskrive materialet og skaffe en oversikt over den innsamlede informasjonen. Deretter systematiserte vi innholdet, ved å forenkle og fremheve informasjon vi anså som særlig relevant. Til slutt tolket vi innholdet ved å se på hva dataene fortalte, og hvilke svar de kan gi på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

4.4.3 Kildekritikk og vurderingskriterier

Vi har kritisk gått gjennom dokumentene vi har analysert, og konkludert med at kildene som er brukt sees på som reliable og valide av flere grunner. At empirien er valid innebærer kort fortalt at den er gyldig og relevant, mens man med reliabilitet mener at empirien må være troverdig og pålitelig (Jacobsen, 2005, s. 183). Jacobsen poengterer at man ved bruk av institusjonelle kilder må basere seg på en vurdering av hvor troverdig selve institusjonen er (Jacobsen, 2005, s. 183). Ettersom læreplaner er utviklet gjennom offentlige organ og utvalg, gjennom flere ledd over mange år, ser vi ingen grunn til å tvile på validiteten. Dokumentene er offentlige og inneholder ikke konfidensiell eller sensitiv informasjon. Alderen på dokumentene er svært varierende, ettersom vi har sett på utviklingen fra 70-tallet og frem til i dag. Dette vurderer vi likevel til å ikke påvirke studien, fordi vi ikke har som utgangspunkt å søke mest mulig oppdatert informasjon, men å se på en gradvis utvikling over tid.

4.5 Overførbarhet og validitet

Ved kvalitative undersøkelser tar man utgangspunkt i overføring av kunnskap, i stedet for en statistisk generalisering av funn hos en populasjon (Johannessen, et.al, 2006). I denne studien har ikke en statistisk generalisering vært et mål, hvor vi har intervjuet ti informanter med hensikt å få kunnskap rundt informantenes egen forståelse omkring et gitt tema, i tillegg til å foreta en dokumentanalyse av læreplaner. Overførbarheten til en studie dreier seg om hvorvidt man lykkes i å etablere beskrivelser, begrep, forklaringer og fortolkninger som kan settes inn i andre sammenhenger (Johannessen et.al, 2006). Slik kan man bidra til en bredere teoretisk forståelse utover den konkrete studien. For å kunne overføre funnene fra denne undersøkelsen til andre sammenhenger, er det viktig å poengtere at informantene er bekjente av forskerne, og at intervju med helt ukjente mennesker potensielt kunne gi andre resultat. Det er viktig å understreke at kunnskap om mennesker ikke er absolutte, og noe som vil kunne variere i tid og rom. Fortellingene til informantene springer ut ifra bestemte kontekster, og informasjonen som fremkommer vil derfor alltid inngå i en kontekst.

Innenfor kvalitativ forskning har begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet en annen betydning enn i kvantitativ forskning, hvor begrepene i utgangspunktet har sine røtter. Forskere har tidligere problematisert begrepene i kvalitativ sammenheng, men det har foreløpig ikke utviklet seg en praksis med bruk av nye begrep (Thagaard, 2009). I forbindelse med kvalitativ forskning argumenterer Thagaard (2009) for å anvende begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Reliabilitet omhandler hvor pålitelig forskningen er, og hvorvidt resultatene fra studier er konsekvente og troverdige. Dersom en annen forsker hadde gjennomført det samme intervjuet, ville han fått helt andre svare fra informanten? I bunn og grunn handler reliabilitet om hvorvidt forskeren er tydelig på hvordan han har utviklet data. Dette innebærer også viktigheten av en redegjørelse rundt relasjonen mellom informant og forsker (Thagaard, 2009). For å sikre reliabiliteten har vi lagt vekt på å forklare våre fremgangsmåter og metodiske valg gjennom hele forskningsprosessen. Det har derfor vært et poeng å skille mellom informasjon som har fremkommet under intervjuene og våre egne tolkninger og vurderinger. Vi stilte spørsmål som krevde utfyllende svar fra informanten, for så å oppsummere etter hvert emne underveis i samtalen. På denne måten hadde informanten mulighet for å bekrefte eller å supplere opplysningene.

Validiteten viser på sin side hvorvidt en kvalitativ studie undersøker det som var tenkt i utgangspunktet, og om den valgte metoden er hensiktsmessig i forhold til valg av tema (Kvale & Brinkman, 2009). I følge Kvale og Brinkman (2009) bør argumenter for validering av forskningen prege alle faser av forskningsposessen; fra utforming av problemstilling frem til en ferdigstilt rapport. De stiller også spørsmål til om hvorvidt det er mulig å få objektiv kunnskap gjennom kvalitative intervjuer. Med dette sikter de til forskerens forsøk på å få objektive svar om subjektivitet. Her er det viktig at forskeren reflekterer over egne fordommer, og er oppmerksomme på dem samtidig som han er klar over at man ikke kan få innsikt i et tema uten at man faktisk har en forforståelse (Kvale & Brinkman, 2009). Sikringen av forskningens validitet avhenger også av hvilke personlige egenskaper forskeren har, både moralsk og med tanke på praktisk klokskap. I en valideringsprosess må forskeren stadig stille spørsmål til seg selv og den innsamlede dataen, samt sine fortolkninger rundt dataen, med sjekk og kontroll av eventuelle feilkilder. I vår studie består informantene utelukkende av ansatte i grunnskolen, og saken blir derfor kun belyst fra deres posisjon. Det er ikke mulig å få informasjon fra regjering, utvalg for utvikling av læreplaner eller lignende i vår studie.

Overførbarheten av resultatene fra en kvalitativ studie er et omdiskutert tema. En gjentatt innvending er i hvor stor grad en kvalitativ studie er overførbar på grunn av et lavt antall informanter (Johnson, 1997). I møte med denne kritikken hevder Johnson (1997) at overførbarheten kan økes dersom den kvalitative undersøkelsen kan vise til at informanter med ulik bakgrunn i ulike situasjoner uttaler lignende erfaringer. I en kvalitativ undersøkelse må dersom spørsmålet være om kunnskapen som fremkommer fra intervjuene kan nyttes av andre i sammenlignbare situasjoner (Kvale & Brinkman, 2009). Det å utvikle en forståelse av fenomen som utforskes er vesentlig i kvalitativ forskning. Tolkningen av datamaterialet er det som sier noe om resultatenes overførbarhet. Stake (2005) argumenterer for at man gjennom å stille spørsmål om resultatene av en kvalitativ forskning kan forstå lignende situasjoner. Olsen (2003) argumenterer på sin side for at man kan gjøre kvalitativ forskning overførbar gjennom triangulering, enten gjennom supplerende intervju, en analytisk triangulering med flere analysestrategier på datamaterialet, eller ved teori-triangulering. I vår studie har vi benyttet oss av en analytisk triangulering, ettersom ulike metoder kan føre til forskjellige analyseresultat. Dette kan igjen føre til nye tolkninger og økt innsikt, hvor man kan utvikle nye tilnæringsmåter til et fenomen og en dypere forståelse. Metodetriangulering fører til at vi får en mer helhetlig og nyansert forståelse av fysiske og sosiale fenomen, gjennom å undersøke den fra ulike synsvinkler (Kvale & Brinkman, 2009). Basert på vår studie kan man

statistisk sett ikke overføre funnene til å gjelde den øvrige populasjonen, men se på tendenser i skolene vi har undersøkt. Hovedpoenget med vår studie er å utvide vår egen og andres forståelse rundt emnet, og å få innblikk i vurderinger som lærere må ta stilling til.

4.6 Oppsummering

i dette kapitlet har vi gjennomgått våre valg av teoretiske perspektiv, i tillegg til å presentere de ulike metodiske fremgangsmåtene som er benyttet i innhenting av litteratur og tidligere forskning på feltet. Videre er det redegjort for de metodiske valgene som er tatt under innsamlingen av den empiriske dataen, og analysen av funnene. Et annet tema har vært intervjuet som en mellommenneskelig prosess, og betydningen av vår dobbeltrolle som både forsker og en del av et kollegium. Avslutningsvis drøftes forskningens validitet og relevans.

5.0 Funn intervju

I denne delen av avhandlingen vil vi presentere funnene våre fra de intervjuene vi har gjennomført. Vi kommer til å strukturere funnene ut i fra hvilke spørsmål som ble stilt. Som tidligere nevnt har vi intervjuet tre ledere og syv lærere. For å skille mellom de forskjellige lærerne og lederne har vi valg å gi dem en bokstav eller et tall. Lederne skiller vi på ved å kalle dem leder 1 (L1), leder 2 (L2) og leder 3 (L3). Lærerne har vi gitt bokstav A-G, altså lærer A - lærer G (LA - LG).

5.1. Hvordan definerer informantene begrepet bærekraftig utvikling?

For å gi en tydelig innsikt i hva de forskjellige informantene svarte i møte med spørsmål om hva de legger i begrepet bærekraftig utvikling, skiller vi her på lederne og lærernes svar. Blant lederne ble det sagt av en av informantene (L1) at det legges til grunn en slags moral eller handling som tar hensyn til miljøet og de generasjonene som følger etter oss. Forbruk og livsførsel som ikke bare tilfredsstiller våre behov blir også nevnt. Det omtales av leder 1 som en form for måtehold.

Leder 2 definerte begrepet på en annen måte. Denne informanten sier innledningsvis at det handler om å bringe kloden videre på en god måte, og at vi må gjøre noen grep i den forbindelse. El-biler, vindkraft og vannkraft blir nevnt i forbindelse med at det er vanskelig å navigere i hva som egentlig gir "sunn kraft", for å bruke informantens ord. Det ble rettet fokus mot at synlige inngrep i naturen var "forsøplende" etter informantens syn, men at om de skjulte det godt, var det ikke noe problem. I tillegg ble begrepet definert som at vi må ha det

ryddig rundt oss og være snille med hverandre. Det ble sagt at “Og så er det noe med det nære, altså at det ikke er så rotete rundt omkring. Det er bærekraft, for det gir trivsel. Det er viktig på alle plan, og vi mennesker må være snille med hverandre, da er det bærekraftig. Hvis vi går rundt og hater hverandre, men rydder plast, så er ikke det så bra heller”.

Leder 3 beskriver bærekraftig utvikling som et sentralt begrep i forhold til den tiden vi er i nå. Dette med tanke på at det ofte er oppe i nyhetene, og at det ikke kun handler om her og nå. Informanten viser til at dette påvirker oss med tanke på hvordan vi skal legge opp undervisningen for elevene, helt fra små grep og over i de store bildene som omhandler konsekvensene for hele planeten. Avslutningsvis oppsummerer leder 3 tankene sine ved å si at bærekraftig utvikling handler om hvordan vi skal ta vare på samfunnet og miljøet over tid, for å kunne ha det lengst mulig best mulig.

Nå går vi over til svarene som ble gitt av lærerne. Lærer A oppfattet begrepet som at vi skal tenke gjennom løsningene vi bruker i hverdagen, hvorvidt de er langsiktig forsvarlige i forhold til miljø og ressursene vi har å forvalte. Lærer Bs første assosiasjon var til vår tidligere statsminister Gro Harlem Brundtland. Videre sa Lærer B at vi må ha en klode å sende videre. Vi må ikke slite den mer ut enn nødvendig, fordi det påvirker fremtidige generasjoner. Det ble også påpekt at det er dit vi er på vei. Lærer C innledet med å svare at begrepet er utslitt. Årsaken til at informanten oppfattet begrepet på denne måten er at det blir brukt i alle mulige sammenhenger. Lærer C mener at begrepet har mistet roten sin som skulle være i naturen og miljøet. Nå blir det brukt av alle mulige bedrifter i sammenhenger hvor det ikke hører hjemme. Det har blitt et klisjepreget ord i følge lærer C.

Da lærer D ble bedt om å definere begrepet svarte informanten at den tenkte det er noe vi kan holde på med uten at det går utover verden. Mat, handel og klimautslipp blir nevnt i den forbindelse. Det blir påpekt at regnskapet må gå i null eller mindre. Lærer E svarer at det dreier seg om at vår generasjon må ta ut det vi trenger av ressurser, men vi må gjøre det på en måte som ikke ødelegger for dem som kommer etter oss. Lærer F beskriver ordet som noe som vedvarer. Det vil si at om noe er bærekraftig så kan det gjentas. Den siste informanten vår, lærer G, definerer begrepet som at vi må klare å ta vare på jorda slik at kommende generasjoner har minst samme muligheter som oss. Vi må ikke tømme ressursene, at det er bærekraftig betyr i følge informant G at det går rundt.

For å oppsummere ser vi generelt at de fleste har omtrent den samme oppfatningen av begrepet. De definerer det i stor grad som at det handler om løsningene vi tar i bruk, og hvorvidt de er langsiktig forsvarlige i forhold til miljø og ressursene vi har å forvalte. Det blir også beskrevet som forklaringen på hvordan vi skal ta vare på samfunnet og miljøet over tid for å kunne ha det lengst mulig, best mulig.

Likevel er det et par informanter som skiller seg fra de øvrige. En av lærerne, lærer C forteller at den opplever begrepet som et utslitt og oppbrukt begrep som ikke lenger er i kontakt med røttene sine som ifølge denne læreren er i naturen og miljøet. Et eksempel på dens opplevelse av begrepet som utvannet kan man se hos en av informantene i lederstilling (Leder 2). Her settes begrepet i sammenheng med mellommenneskelige relasjoner når bærekraft blir definert som at det ikke er rotete rundt om kring, og at vi må være snille med hverandre for at det skal kunne kalles bærekraftig. Det er ganske diffust, og det virker som informanten ikke helt har et klart bilde på hva begrepet egentlig rommer.

5.1.2 Hvordan oppfatter informantene at begrepet har stått i læreplanen frem til nå?

Etter at informantene ble spurt om hva de legger i begrepet bærekraft ble de bedt om å tenke gjennom hvilke plass begrepet har hatt i læreplanen frem til nå. Det betyr både den gjeldende læreplanen, men også tidligere planer hvis de har jobbet under dem. Leder 1 svarte her at begrepet var inne i L97, men at det ble tonet ned i LK06. Informanten påpeker også at vi nok ikke leser den generelle delen av læreplanene godt nok. Årsaken til dette er ikke at planene er for dårlige, i følge leder 1, men at når lærerne får fagplanene så er det der fokuset ligger. Leder 2 responderer først med å si at hen ikke husker. Etterhvert kommer det frem at det nok har være tematisert, med tanke på naturen. Ellers knytter informanten det til redesign og vintage klær, og at vi informerer om at forbruk av eksempelvis scampi og avocado ikke er bærekraftig. Det blir sagt at vi nok er mer tenkende nå, i forbindelse med bærekraft, enn vi noen gang har vært, men det uttrykkes usikkerhet rundt spørsmålet om selve begrepet har blitt brukt. O-fags generasjonen nevnes som et eksempel på bærekraft i tidligere læreplaner. Leder 3 oppfatter ikke bærekraft som et sentralt begrep i de tidligere læreplanene. Når det kommer til hvordan det har blitt arbeidet med begrepet sier informanten at det nok kun har blitt brukt periodevis, som en liten del av et fag, men ikke noen overgripende helhet som en hel skole har gått inn i. Det oppleves som små drypp som har kommet inn i noen av fagene.

Blant lærerne finner vi et mer faglig fokus. Lærer A opplever at kunst og håndverkslærerne har vært mer frempå når det gjelder å ta bærekraft inn i undervisningen. Redesign og det å vekke oppmerksomhet rundt tema som gjenbruk, forurensning og bruk og kast mentaliteten blir nevnt som noe det har blitt undervist i. Det uttrykkes usikkerhet rundt spørsmålet om dette har stått i planene, lærer A har ikke inntrykk av at det er noe ovenfra styrt tankegang. Da oppfatter vi det som at informantene snakker om ledelsen på skolen, og ikke styringsdokumentene. Det blir ikke sagt at det har stått i de tidligere og nåværende læreplanene, men vi oppfatter det som at denne læreren har undervist i enkeltemner som omhandler bærekraft i lengre tid. Det rettes et kritisk blikk fra denne læreren mot ledelsen med henblikk på at skolen ikke er villig til å ta selvstendige valg om å gjøre tiltak, eller rette fokus mot bærekraft før kommunen kommer med pålegg om det.

Lærer B mener bærekraftig utvikling har vært tilstede i planene, men i liten grad. Informanten trekker frem samfunnsfag, kunst og håndverk og KRLE som fag hvor bærekraftig utvikling har vært et tema. Det har likevel ikke blitt oppfattet som et overordnet mål, og det uttrykkes ønske om at det burde hatt større plass. Lærer C sier at dette har skolen hatt fokus på siden 70-tallet, ut i fra styringsdokumentene. Informanten mener likevel at det ikke får en nevneverdig plass i undervisningen. Her pekes det på at vi er for dårlige til å bruke de ressursene vi har tilgjengelig i et kollegium. Dette ble sagt i forhold til at lærere opplever det som vanskelig å undervise i bærekraftig utvikling. Det blir likevel poengtert at det finnes lærere på huset som har mye kunnskap om det, og at man er for dårlig til å be hverandre om hjelp. Lærer D vet at det er mål i fagplanene for faget mat og helse og naturfag. Informanten vet også at det kommer mer neste plan, men uttrykker at det ikke har vært noe savn. Lærer E peker på redesign, men mener det ikke er særlig tilstede i planene. Lærer F sier blankt "Nei", både på spørsmål om det har vært tematisert i undervisningen, men også på om det har stått i læreplanen frem til nå. Lærer G mener det i stor grad har vært opp til læreren som underviser. Denne informantene påpeker også at det kommer tydeligere inn i den kommende læreplanen.

For å oppsummere er det leder1 som har best innsikt i om og hvordan begrepet bærekraftig utvikling har stått i læreplanene frem til nå. Leder 1 mener det var tydeligere i L97 enn i LK06. Leder 2 kan vagt erindre at det har stått i en læreplan, mens leder 3 mener det ikke har stått tydelig i planene. Leder 1 påpeker at grunnen til dette kan være at fokuset ligger på fagplanene så fort lærerne får dem. Blant lærerne skiller informant C seg ut. Læreren sier at

begrepet har vært inne i planene siden 70-tallet, men at det har fått lite fokus. Ellers blir kunst og håndverk nevnt som et fag hvor bærekraft har vært en del av planene. Lærer A sier at kunst og håndverk har stått alene i å undervise i temaet. De øvrige informantene trekker frem samfunnsfag, og KRLE i tillegg til kunst og håndverk. Det virker ikke som noen av disse informantene kan si konkret at det står i planen, men at det er mer opp til læreren som underviser. Informant F sier at det ikke har stått i planene og at det ikke har vært tematisert i undervisningen.

5.1.3 Undervisning i emnet

Leder 2 synes det er vanskelig å si noe om hvordan praksisen har vært på skolen tidligere. Fokuset blir heller rettet fremover på hva vi kan få til hvis det er engasjement for det. I denne sammenheng blir blant annet kompostbinge nevnt. Det blir imidlertid påpekt at det kan by på utfordringer og at det i såfall må være noen pådrivere blant lærerne som kan ta ansvar for det. Det bemerkes også at kommunen ikke har vært godt nok på banen når det kommer til sorteringssystem. Dette fremlegges som en grunn til at skolen heller ikke har kommet igang med det. Leder 3 legger det frem som et tema det ikke har vært godt nok fokus på. Lærere og ledelse har til en viss grad vært opptatt av det, men det har ikke vært noe systematikk i arbeidet rundt temaet. Emnet har ikke blitt løftet frem, og informanten sier at de er langt ifra å være en grønn skole. Det er mange ting som kan bli gjort for å vise at de virkelig bryr seg om akkurat dette temaet. Lederen sier deretter at dette er noe skolen skal i gang med når fagfornyningen er på plass. Det må gjennomsyre hele organisasjonen, og det er viktig at lærerne ikke blir stående alene med det. Det må vises på hele skolen at dette er noe som er viktig, i følge leder 3.

Lærer A svarte innledningsvis på spørsmålet om hvordan det undervises i bærekraft, at det kunne vært mer fokus. Informanten peker ut læreverkene som ett av problemene i forhold til dette. Oppfatningen er at det ikke har vært noe videre godt fokus på bærekraft i de læreverkene som allerede finnes på skolen. Det poengteres at dette blir en viktig faktor når skolen skal gå til innkjøp av nye læreverk. Informanten oppfatter at de som underviser i samfunnsfag og kunst og håndverklærerne står litt alene med ansvaret for å undervise i bærekraftig utvikling, og mener det er på tide at det blir et mer gjennomført og målrettet fokus mot dette fra skolen som helhet. Redesign, gjenbruk, bruk og kast mentaliteten og forurensninger er ting som blir nevnt i forbindelse med dette. I tillegg til drypp i noen enkeltfag nevner informanten at det har vært en ekskursjon til søppelsorteringsanlegg i

nærheten for alle elever på 4. trinn. Dette er noe læreren håper vil komme inn som et fast opplegg for alle fremtidige 4. trinnselever. Informanten har selv jobbet med temabasert læring, og har i den forbindelse valgt temaet *vann*. Det gjorde det mulig å komme innom flere aspekter ved bærekraftig utvikling, sier lærer A. Avslutningsvis blir det pekt på at skolen venter fint til det blir pålagt fra øvre hold før det blir gjort noe strukturelt fra skolen sin side. Det understrekes at det er flere enkle tiltak som kunne blitt gjort, søppelsortering nevnes som ett av dem.

Lærer Bs oppfatning av hvordan det jobbes med bærekraftig utvikling på denne skolen, er at det kommer veldig an på hvilke lærer som underviser, og hvilke trinn det undervises på. Her er det spesielt en av de andre informantene som blir nevnt, med tanke på å lage gode undervisningsopplegg om temaet. Informanten uttrykker at undervisningen i stor grad påvirkes av personlig interesse på dette punktet. Det lagt til side er det foreløpig kun plan om å sette i gang sortering av søppel fra skolen sin side ifølge informanten.

Informant Cs oppfattelse av denne saken er at det er lite undervisning som går på bærekraft. Læreren hevder at det nok handler om at folk har lært seg en måte å jobbe på. Lærersamarbeid og fellestid har ikke alltid den innvirkningen det burde hatt. I tillegg påpekes det at prosjektene i fellestiden aldri blir fullført eller evaluert, så informanten ser ikke noe nytte i det. Kildesortering blir trukket frem som noe som får ufortjent mye oppmerksomhet.

Lærer D trekker som de øvrige informantene kildesortering frem i møte spørsmålet. Denne informanten viser til at det sorteres plast og papir, og at det har blitt et fokuspunkt etter en temauke som omhandlet kildesortering. Det blir også grepet fatt i engasjementet til elevene. Informanten kan fortelle at klassen den styrer har valgt å boikotte produkt som er utpreget dårlig for miljø og helse.

Lærer E kan fortelle at det har vært gjennomført temauke som omhandler redesign og gjenbruk av klær. Elevene var veldig engasjerte i møte med dette prosjektet, og informanten synes budskapet kom godt frem gjennom undervisningen som ble gjennomført. Ved spørsmål om det blir snakket mye om bærekraft med elevene svarer lærer E at det er litt tilfeldig. Om elevene kommenterer noe fint ved klærene til læreren, passer informanten på å poengtere det om klesplagget er arvet eller kjøpt billig på en bruktbuikk.

Lærer F sier at det blir undervist alt for lite i Bærekraft. Det kommer ikke frem noen eksempler på at det har blitt tatt opp eksplisitt. Lærer G sier noe av det samme som lærer C, det kommer an på hvilke lærer som underviser, fordi det er ikke noe overordnet fokus fra skolen sin side.

Noe som gikk igjen i samtale med informantene var enigheten rundt fraværet av helhetlig fokus på bærekraft i skolen. Overvekten av informantene mente det hadde mye å si hvilken lærer som har ansvar for undervisningen. De mente at lærerens interesser for og kunnskap om emnet var avgjørende for hvordan og i hvor stor grad det ble implementert i opplæringen. Gjennomgående var det konsensus rundt en manglende felles strategiplan på området, og at svært lite ble gjort med mindre det ble pålagt fra øvre hold. Leder 1 svarte på spørsmålet ved å vise til arbeid som blant annet har blitt gjort i temauker. Lederen legger til at det i disse undervisningssituasjonene dessverre ofte blir størst fokus på aktiviteten. Eksempelene som ble trukket frem var fokus på resirkulering og brukte klær, samt besøk på søppeldynga. Informanten sier at selv om det er fremme i bevisstheten så blir det ikke nødvendigvis et fokus. Det har ikke vært en del av strategiplanen for denne skolen, og lederen kunne heller ikke se at det hadde stått i tidligere strategiplaner. Det legges til at det nok blir et større fokus med den nye planen.

5.1.4 Undervisning om eller for bærekraftig utvikling

Som en del av vårt teoretiske bakteppe bruker vi Sinnes` (2017) teori om undervisning rundt bærekraftig utvikling. Sinnes (2017) skriver at det er viktig at skolen er et sted hvor elevene møter praksis som lærer dem å leve bærekraftige liv. De skal ikke kun utdannes *om* bærekraftig utvikling, de skal utdannes *for* det. I den forbindelse stilte vi informantene våre spørsmål om undervisningen som foregår i klasserommet og på skolen generelt gjenspeiler dette. Om det viste seg å ikke være tilfelle stilte vi spørsmål om på hvilke måte dette kunne implementeres i undervisningen.

Leder 2 svarer her at det er viktig å oppdatere måten vi jobber på, men vi får ikke frem noe tydelig svar verken på om det drives undervisning som kan knyttes til dette, eller på hvilke måte det eventuelt kan implementeres. Det blir sagt noe om at det er viktig med faktabasert kunnskap, og et generasjonsskifte. Leder 1 sier at det ikke i særlig grad har blitt undervist verken om eller for bærekraftig utvikling. Informanten sier at de lærer barna om prosesser,

fakta og detaljer uten å sette det i en større sammenheng. Dette mener lederen gjør at det for elevene virker løsrevet og uten kontekst. Det legges til at emnet både er akutt og alvorlig, og at det må inn i skoleverket som en del av verdigrunnlaget. Det beskrives også som noe som kan virke samlende, sammen med temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring. Ettersom vi lever i et samfunn som er flerkulturelt pekes det på at religion ikke lenger vil kunne fungere som et samlepunkt, mens de nye emnene er noe vi kan enes om. Videre understrekes viktigheten av å få emnene inn på en måte som gjør det tydelig for elevene at det gjennomsyrrer alle fag, og at det blir noe som oppfordrer til holdningsendring og handling.

Leder 3 sier at dette er noe det i liten til ingen grad jobbes med på den gitte skolen. Ved spørsmål om hvordan det i fremtiden skal legges til rette for at lærerne kan jobbe på denne måten, sier informanten at det blir viktig å ta hensyn til at dette blir veldig tidkrevende for lærerne å sette seg inn i. Lederen sier at det når det skal undervises for bærekraftig utvikling er det en stor omlegging, og det må være en felles satsning på dette. Det understrekes at det fort kan bli til at det blir et lite delemne uten noe videre fokus. Dette fordi man lett kan gå inn i det mønsteret man har jobbet i hele tiden. Selv om det har blitt brukt mye fellestid på dette, mener lederen at det fort vil være mulig å gå i den fellen. Det understrekes derfor at det er viktig å starte med begrepene for å sørge for at alle lærerne er trygge på hva de skal gjøre.

Lærer A svarte på spørsmålene ved å si at dette egentlig er to sider av samme sak. Vi kan ikke utvikle noe bærekraftig uten å vite noe om hva det er, altså vi må først skape et kunnskapsgrunnlag ifølge informanten. Dette må skje gjennom forskjellige innfallsvinkler i alle fag, i og med at det er så mange aspekter ved det. I møte med spørsmål om hvordan vi eventuelt skal utføre dette i undervisning sier informanten at vi ofte begynner i en snodig ende. Vi jobber ofte med løsninger før vi egentlig vet nok om problemet. Det pekes på at det nok er mange kunst og håndverkslærere som har satt i gang med et redesign-opplegg uten å sy det inn i et tverrfaglig opplegg. Her ligger det muligheter for å samarbeide med andre fag, som samfunnsfag for å sikre en dypere forståelse av det hele. Informanten ønsker å tenke at pedagoger tenker i de baner når de legger opp undervisning, men det uttrykkes usikkerhet rundt om det faktisk skjer. For å komme tilbake til begrepene blir det sagt at informanten tror vi ofte ender opp med å undervise enden om eller for bærekraftig utvikling, men sjelden sammen. Dette i den grad det blir undervist i det i det hele tatt.

Lærer B trekker frem et eksempel fra en kollegas undervisningsopplegg. Her ble elevene bedt om å gå ut og finne søppel på stranda før de skulle lage kunst av det. Sammen med kunsten de laget ble de informert om halveringstiden på de forskjellige materialene de bruker. Dette ble også presentert ved siden av kunstverket ved utstilling. Informanten peker på dette som et eksempel hvor det blir undervist både om og for bærekraftig utvikling. Elevene måtte ut og gjøre noe praktisk, noe som hadde verdi i seg selv. Ved å samle søppel, gjorde de noe positivt for miljøet i nærheten av skolen. Samtidig lærte de mye om halveringstid, og de fikk laget et flott kunstverk uten å bruke nye materialer. Til slutt ble de bedt om å videreformidle kunnskapen gjennom en utstilling. Lærer B oppfatter dette som en lur måte å jobbe på, for å sikre læring for elevene.

Lærer C mener det foregår lite undervisning om bærekraft i det hele tatt. Informanten påpeker at det er mange ting man kunne gjort for å gi elevene muligheter for å gjøre bærekraftige valg i løpet av skoledagen. Læreren påpeker imidlertid at det er mange tiltak som egentlig ikke gir noe utbytte. Sortering av søppel blir trukket frem i denne sammenheng som unyttig fordi det meste sendes til forbrenningsanlegg i Sverige uansett. Samtidig brukes det oppdrettslaks i mat og helse, noe informanten mener en av de minst miljøvennlige matvarene man kan spise. Lærer C uttrykker at det er vanskelig å gi oppløftende undervisning om temaet, og mener elevene bør få innsikt i hvordan ting egentlig henger sammen. Informanten mener inngangen til en dypere forståelse av bærekraftig utvikling burde starte med og gå gjennom naturen. Hvis man sikter på at elevene skal bli glad i naturen vil de kanskje utvikle evne til å ønske å ta vare på den. Det må gjøres skikkelig, med en gjennomgripende forandring. Vi må rette fokus mot det som virkelig betyr noe. Elevene må få kunnskap om alle sidene ved saker, som for eksempel det at resirkulering er dyrt. Det kan ikke trekkes frem som et praktisk eksempel på bærekraftig drift når vi selger det vi har brukt tid på å sortere til svenskene for at de skal lage energi av det.

Lærer D mener det er lite undervisning for bærekraftig utvikling. I den grad det er undervisning i emnet, er det om temaet og ikke for. Informant E kan peke på at det har blitt sydd forklær av gardiner kjøpt på fretex. Det har også blitt laget tennbriketter av tørketrommel-lo, papir og kongler dyppet i talg. Det fremstilles ikke som store prosjekter, men det har blitt knyttet opp mot bærekraft. Lærer F sier i møte med spørsmålet at det ikke er et *enten eller* spørsmål, men heller *både og*. Informanten snakker om at det handler om å

skape holdninger hos elevene. Det må oppfordres til å spise opp maten, bruke ting til de er utslitt i stedet for å kjøpe nytt. Det blir i liten skala for de minste, men med de største elevene kan man gjøre mer. Det fremstilles som en krevende oppgave å ta fatt på, og en vanskelig balansegang i forhold til at det ikke skal bli for dystert. Lærer G mener det ikke blir gjort mer for at elevene skal utdannes for en bærekraftig utvikling. Det må gjøres flere konkrete ting med elevene. Det trekkes frem et eksempel hvor elevene hadde fokus på søppel på skolen og ble oppfordret til å påvirke foreldrene hjemme.

For å oppsummere ser vi at leder 1 og 3 sier at det jobbes lite med utdanning for bærekraft. Leder 2 var litt unnvikende og svarte ikke direkte på spørsmålet, men ut i fra sammenhengen fikk vi inntrykk av at det var en positiv innstilling til å sette i gang arbeid med skolen som arena for bærekraftige valg, for øyet. De to andre informantene var mer samstemte og kunne i større grad skissere en plan for hvordan det kunne settes i gang arbeid. Det fremstilles som et viktig fokuspunkt som kan virke samlende, men som også kan by på utfordringer. Leder 3 trekker frem at vi må passe på at lærerne får en god nok forståelse av begrepet til å gå inn i det nye, fremfor å falle tilbake i gamle vaner. Blant lærerne var det også sprik i forhold til hvordan de selv jobbet med bærekraft, og i hvilke grad de hadde tenkt gjennom hvordan det burde gjøres knyttet opp mot best mulig læring for elevene. Lærer A og C utmerket seg som informantene som i størst grad hadde tenkt gjennom dette i sin egen undervisning. Her uttrykkes det bekymring for at pedagogene ikke alltid tenker helhetlig og ser flere aspekter ved saken når det undervises i det. Det kommer frem at det nok ofte blir gjennomført undervisning enten om eller for bærekraftig utvikling, sjeldent begge. Lærer F mener også at dette ikke er et spørsmål om *enten eller*, men både og. Alt i alt ser vi en positiv holdning til å drive undervisning for bærekraftig utvikling, og det uttrykkes at dette er noe lærere, ledere og skolen som helhet ikke bør ta lett på. Det trengs en gjennomgående endring.

5.1.5 Det tverrfaglige temaet *Bærekraftig utvikling*

Her la vi frem for informantene hvordan bærekraftig utvikling kommer til å prege den nye læreplanen, spesielt med henblikk på de tverrfaglige temaene som skal gjennomsyre alle fag. Deretter stilte vi dem spørsmål om hva de tenkte om dette. Leder 1 svarer at dette høres fint ut, spesielt med tanke på at det kommer inn som en del av verdigrunnlaget til skolen. Det sies at miljølære var noe alle tok da informanten begynte som lærer, og at det ble oppfattet som noe skolen skulle drive mye med. Dette var i forbindelse med Brundtlandkommisjonen. Da

det kom nye læreplaner virket det som om det var glemt i følge lederen. Leder 2 sier innledningsvis at dette er kjempebra. Videre blir det sagt at dette kan bidra til å oppdra den kommende generasjonen på en god måte. Leder 3 er også positiv. Informanten sier at det tvinger oss til bakvendt planlegging, og at man må bruke den overordnede delen mer aktivt. Det blir også pekt på at temaet bærekraftig utvikling, sammen med folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap kan være et godt utgangspunkt for å drive med temabasert undervisning. Hele året bør i større grad legges opp på forhånd.

Lærer A er positivt innstilt til det nye tverrfaglige temaet. Informanten sier at dette kanskje er det som skal til for å få en langvarig holdningsendring, det er ikke nok å plukke søppel rett før 17. mai, eller sy om klær bare fordi vi har det i kunst og håndverk akkurat den måneden. Lærer B er også positivt innstilt til de nye planene. Informanten mener det blir lettere å få det mer helhetlig inn i undervisningen når det kommer som et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre alle fag. Lærer C er litt mer nølende i svaret sitt. Informanten sier etterhvert at det kommer helt an på i hvor stor grad skolen er villig til å satse. Det blir trukket frem et eksempel fra et tidligere arbeidsforhold ved en ungdomsskole, hvor det var gitt midler til å ha en stor skolehage. Dette settes i sammenheng med at man skal gjøre noe konkret og fornuftig som har et mål i seg selv. Det er ikke nok å bare snakke om det i timen uten direkte kobling til praksis. Det betyr at man eventuelt må endre måten man ser på ting, bruker arealene på en ny måte. Lærer D tenker dette er et viktig tema, og informanten ønsker mer temabasert undervisning. Man kan regne på utslipp, lese tabeller og grafer, og så videre. Når vi har disse tverrfaglige temaene gjør det det mulig å stå lengre i temaene i stedet for å haste videre.

Lærer E sier at dette egentlig har stått lenge, med det duglige mennesket, at man ikke bare skal lære norsk og matte, men være samfunnsnyttig. I den forbindelse mener informanten det er viktig å lære å være bevisst om hvordan man takler livet, i forhold til bærekraft. Det stilles spørsmål ved hva som er viktig. Samtidig blir det *enda* mer å ta inn i skolen, selv om tanken er at man skal kutte ned på målene og jobbe mer tverrfaglig. Lærer F innleder med å si at dette blir interessant. Informanten mener temaet *bærekraftig utvikling* først og fremst er interessant i et samfunnsfaglig perspektiv. Grunnen til dette er at vi i Norge står for en livsstil som ikke er bærekraftig i det hele tatt. Hvis vi skal selge inn budskapet om en bærekraftig fremtid til våre elever krever det mer enn bare en liten endring. Om resten av verden skulle levd på bare 30% av det vi forbruker i Norge i dag, så hadde vi ikke eksistert noen av oss, i

følge informanten. Videre blir det sagt at det er lett for oss her Norge å sitte på vår høye hest og snakke om bærekraft, og fortelle om hvor flinke vi er til å kjøre el-bil. Samtidig er det ikke kapasitet til at alle i verden skal kjøre elbil med tanke på blant annet produksjon. Det at bærekraftig utvikling skal komme tydeligere frem i den neste læreplanen er definitivt høyaktuelt, men lærer F er usikker på hvilke retning det kommer til å gå i. Lærer G mener dette kommer til å bli veldig spennende. Det oppfattes likevel som litt uhåndgripelig. Det blir trukket frem at det har blitt gitt litt kursing rundt den nye overordnede delen av læreplanen, men at det ennå er usikkert hvordan det blir i de enkelte fagene. Informanten mener det er et tema som lett engasjerer elevene, men at det lett blir forskjellig praksis i ulike kommuner og på forskjellige skoler.

Vi ser at det gjennomgående er en positiv innstilling til *bærekraftig utvikling* som tverrfaglig emne i den nye læreplanen. Lærer F skiller seg ut med tanke på at denne informanten er skeptisk til hvordan vi skal kunne gi oppløftende undervisning om emnet med den livsstilen vi fører i Norge i dag. Lærer A trekker frem at dette kanskje kan bidra til en langvarig holdningsendring.

5.1.6 Implementering av den nye læreplanen

Vi stilte lederne spørsmål om hvordan de tenkte vi best mulig kunne implementere den nye læreplanen. Leder 1 trekker i den forbindelse frem at overordnet del nå kommer før fagplanene. Tidligere har alle delene av læreplanene blitt fornyet på en gang, og da mener informanten at hovedfokuset har ligget på fagplanene. Denne gangen er det positivt at lærerne har anledning til å jobbe med den overordnede delen før de “låser” seg i fagplanene. Leder 2 fokuserer mer på det didaktiske, og mener det er viktig å starte med forkunnskapene til elevene. Det påpekes at dette er noe lærerne kan lære sammen med elevene. Leder 3 sier at det ikke er laget noen plan for hvordan det skal implementeres enda, men informanten ser frem til å sette i gang med dette arbeidet. Lederen ble deretter spurt om den hadde noen tanker om hvordan dette kan gjøres. Informanten svarte at det er litt todelt. På den ene siden skal lærerne sette seg inn i mye av dette nye på egenhånd, spesielt i sine egne fag, mens på den andre siden skal det bli et felles løft. Hvis vi skal jobbe tverrfaglig og lage undervisning som virker helhetlig for elevene hjelper det ikke om vi sitter hver for oss og arbeider. Informanten mener det er viktig at vi ikke lar det være opp til enhver å finne ut av det på egenhånd, men at det legges opp en god strategi for hvordan dette skal implementeres.

Ut i fra de svarene som ble gitt fra lederne ser vi at det ikke var noen klar og tydelig plan på daværende tidspunkt for hvordan de nye planene skal implementeres. Leder 1 kommer med et viktig poeng som er at overordnet del kommer før fagplanene. Leder 3 legger vekt på at vi må legge en plan som gjør at det blir en overgripende endring. Leder 1 fokuserer på at vi bør begynne med arbeid i klasserommet før vi fokuserer på planene.

5.1.7 Føler lærerne seg rustet til å undervise i temaet?

I forbindelse med at lederne ble spurt om hvordan de planlegger å implementere de nye planene, ble lærerne spurt om de føler seg rustet til å undervise i de nye tverrfaglige temaene. Lærer A svarer innledningsvis *nei* på dette spørsmålet. Informanten påpeker imidlertid at det er en del av arbeidsavtalen å holde seg faglig oppdatert. Dette gjelder både læreplaner og lesing av nyere forskning. Lærer A mener vi kommer til kort med tanke på lesing av forskningslitteratur. Noen ganger blir det lagt til rette for det, ved at lærerne blir bedt om å lese noe i forbindelse med fellestiden. Utenom disse tilfellene mener informanten det er få som leser nyere forskning, og det poengteres at det derfor er en viktig prosess å velge ut hva som jobbes med i fellestiden på skolen. Lærer B sier at det til nå ikke har vært fokus på bærekraftig utvikling fra skolen sin side. De har heller ikke hatt noe nevneverdig plass i utdanningen. Lærer C står i en særskilt posisjon på grunnlag av hvilke utdanning informanten har. Læreren føler seg rustet til å undervise om bærekraftig utvikling, men har ikke opplevd at det har vært fokus på det fra skolen sin side. Frem til nå har det vært opp til hver enkelt å sette seg inn i det. Lærer D føler seg i utgangspunktet rustet til å undervise i temaet, men opplever det som vanskelig presentere løsninger fordi det er så mange diskusjoner rundt det. Lærer E følte seg ikke rustet til å undervise i det, spesielt med tanke på at informanten føler det er så mange forskjellige signaler rundt menneskeskapte klimaendringer. Lærer F svarte blankt *nei* på spørsmålet. Informant G føler seg heller ikke rustet til å undervise i temaet.

Informantene var altså delt i spørsmålet om de føler seg rustet til å undervise i bærekraftig utvikling. Noen følte seg rustet, andre synes det var vanskelig og noen svarte at de ikke følte seg rustet. Et fellestrekk for dem alle var at de ikke hadde fått noe opplæring eller informasjon om dette fra skolen sin side. Det var i stor grad noe de har vært nødt til å sette seg inn i på

egenhånd hvis de var interessert i å undervise i det.

5.1.8 Opplever forskningen som omhandler menneskeskapte klimaendringer som entydig? På spørsmål om forskningen på feltet om klima og miljø oppleves entydig, svarer leder 1 at det oppfattes som at det er enighet om at endringene vi ser nå er menneskeskapte.

Forskningen rundt bærekraft generelt virker entydig i følge informanten.

Leder 2 mener folk viser til veldig forskjellig type forskning. I den sammenheng blir det nevnt at noen sier det var kaldere før, noen mener batteriene på elbiler er verre for naturen enn dieslbiler og at det kreves mye for å produsere batteriene og bli kvitt dem igjen. Informanten mener det er viktig at det som er riktig kommer frem. For å komme tilbake til kjernen av spørsmålet ble det her stilt et oppfølgingsspørsmål. Vi spurte her om det stille ekstra krav til lærerne når de skal navigere i forskningen på feltet. Her kommer det frem at Leder 2 tenker det vil være vanskelig å få et overblikk. Informanten tenker det er viktigst å vite noe om hva begrepene inneholder til å begynne med. deretter kan man prøve å finne ut det andre sammen med elevene. Dette mener lederen er en god metode.

Leder 3 er innledningsvis usikker på hvor man kan finne informasjonen, men mener at ledergruppen har et særlig ansvar i den forbindelse. Dette mener informanten er viktig med tanke på at de må kunne være en støtte for lærerne i dette arbeidet. Informanten påpeker at du alltid vil finne en forskningsrapport som støtter ditt syn, og her er det viktig å holde tunga beint i munnen. Leder 3 mener også at udir kan være en god støtte. Det beskrives som en uvant situasjon når vi ikke nødvendigvis sitter med fasiten, og at vi ikke må være redd for å be om hjelp. Informanten legger til at forskning sjeldent er entydig. Det påpekes fra informanten at hen ikke har lest mange forskningsartikler som omhandler klima og miljø i forkant av intervjuet. Informasjonen leder 3 sitter med for øyeblikket er i stor grad bygget på inntrykk gitt av media. Det påpekes at det er en del interessekonflikter som er motstridende, og at det virker som at disse ofte får mer oppmerksomhet enn forskningen. Lederen trekker frem vindmøller som et eksempel. Her sier informanten at det blir et stort fokus på hvordan vindmøllene ser ut, fremfor forskningen. Skolen må se det store bildet i slike situasjoner.

Lærer A sier at forskningen om klima og miljø helt sikkert er lett tilgjengelig, men at det foreløpig ikke er noe skolen eller kollegiet har prioritert å lese seg opp på. Fokuset har ligget

andre steder, og informanten har ikke inntrykk av at dette er noe folk er veldig opptatt av. Det er ikke mangel på forskningsrapporter eller undervisningsmateriale i følge lærer A, det står på tiden lærerne har til disposisjon. Lærer B kjenner ikke til noe forskning om temaene klima og bærekraft. Informanten tenker likevel at det fullt mulig å finne troverdig informasjon uten for mye bryderi. Det påpekes at mange av lærebøkene skolen har er 10 år gamle, og at de derfor kan være utdaterte når det kommer til kunnskap om noe som i så stor grad er i endring. Informanten mener også at man må være kritisk til hvor man henter informasjon. Dette spesielt med tanke på at forskning av og til kan være sponset av organisasjoner med interesser.

Det er viktig å vite hvem som står bak den forskningen man lener seg på. Informanten mener FNs klimapanel er en reliabel kilde, mens klikkbaserte nettider omtales som kilder som kan ha andre interesser enn å vise en forskningsbasert sannhet. For å komme tilbake til hovedspørsmålet stilte vi det en gang til, og da svarer informanten at forskningen egentlig virker entydig, men at det er mange som har en agenda, og at det derfor stilles krav til dem som skal finne frem til riktig forskning.

Dette peker lærer B på at er ekstra utfordrende for elevene når de skal finne informasjon på egenhånd. Lærer C har en lignende holdning til informant B. Det sies at det er mange som har en agenda med det den informasjonen de sprer. Informanten peker på at sosiale medier gjør det lett å spre informasjon til mange uten at det nødvendigvis er forskningsbasert. Lærer C synes selv at forskningen er entydig, men har stor forståelse for at andre kan finne det vanskelig å navigere i den informasjonen som ligger tilgjengelig på nett. Lærer D svarer nei på spørsmål om forskningen virker entydig. Informanten virker usikker på hva det ligger i at forskningen er entydig. Det blir sagt at forskerne er 99% enige om at klimaendringene er menneskeskapte, men det stilles spørsmål ved om det betyr at forskningen er entydig.

Lærer E virker relativt sikker på at forskerne er enige, men det trekkes frem at det finnes mange klimafornektere. Informanten virker usikker på hva man kan kalle forskning. Det blir sagt at det ikke er helt entydig i og med at ikke alle er enige. Lærer F opplever det som entydig. Informanten legger til at hen tenker at klimaendringene er helt uproblematisk for jordkloden, det er menneskene som er truet av sin egen oppførsel. Lærer G sier at den virker entydig når det gjelder de store tingene, men at det ikke alltid er like tydelig hva som er det

største problemet. Det kommer frem at informanten ville vært forsiktig med å snakke om klima og miljø hvis det var foreldre i elevgruppen som var klimaskeptikere.

Blant lederne ser vi at leder 1 oppfatter det som entydig. Det kan virke som at Leder 2 ikke helt klarer å gripe hva vi egentlig spør om, spørsmålet blir ikke besvart. I forbindelse med spørsmål om forskningen viser lederen til det som kan virke som utsagn fra enkeltpersoner, som forskning. For å svare på vårt eget spørsmål virker det som denne lederen ikke oppfatter forskningen rundt klima og miljø som entydig. Den siste lederen er også usikker, men det kan virke som om denne informanttenker at det er enighet rundt forskning i klima- og miljøsaker. Blant lærerne er det flere som er usikre på om de oppfatter forskningen på feltet som entydig.

Lærer C og F er de informantene som skiller seg ut i forhold til at disse lærerne mener det er ganske entydig forskning, men at man kan bli forvirret om man ikke sjekker kildene sine skikkelig. Lærer A og B ser ut til å være litt mer usikker på hvor man kan finne forskning, men at det nok ikke er så vanskelig hvis man først prøver. Lærer D og E virker litt usikre på begrepene, *forskning* og *entydig*. Informant E sier her at man kan mene det ene eller det andre, så vi tolker det som at forskningen ikke er entydig. Lærer G sier først at forskningen virker entydig, men legger senere til at hen ville vært forsiktig med å snakke om klima med elevene hvis det var foreldre i elevgruppen som var klimaskeptikere.

4.1.8 Klimaendring som politisk tema

Det var av interesse for oss å finne ut om informantene opplevde klimaendringene som et politisk tema. Grunnen til dette var at vi ønsket å finne ut om de så det som noe det var legitimt å være for eller imot, framfor noe faktabasert vi burde undervise elevene om. Hvis dette temaet oppfattes som politisk betyr det at vi står i fare for å drive med **indoktrinering** fremfor undervisning i noe som det er konsensus blant forskerne om at er vitenskapelig bevist.

Leder 1 oppfatter det som at det er lite diskusjoner rundt klimaendringene på skolen, men samtidig har de heller ikke politiske diskusjoner på arbeidsplassen. Her stiller vi et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt informanttenker det er et tema som hører hjemme i skolen. Lederen svarer her at det er en stor diskusjon rundt klimaendringene i samfunnet. Informanten påpeker at det er kollegaer på huset som har som prinsipp at egne meninger og

preferanser ikke skal komme frem med elevene. Informanten sier at noen mener de er menneskeskapte, mens andre mener de ikke er det, selv om det virker som at færre og færre mener endringene ikke er menneskeskapte nå. Informanten avslutter her med å si at det helt klart er politisk. Her følte vi også et behov for å stille et oppfølgingsspørsmål. I og med at informanten sier at temaet helt klart er politisk ønsket vi å finne ut om lederen i den forbindelse tenker at dette gjør det vanskelig å ta det inn i skolen. Lederen svarer at lærere og ledere må vekte sine ord, og at dette også gjelder i andre fag, som KRLE. Du skal ikke preke, det samme gjelder her, i følge informanten. Leder 2 svarer innledningsvis nei på spørsmålet. Deretter blir det sagt at det kommer veldig mange signaler i forhold til hvordan man skal løse ting. Her mener informanten at det er viktig at man står opp for det man tror på selv. Det blir også nevnt at noen mener det ene mens andre mener det andre. Leder 3 tenker at klima og bærekraft er et tema som har blitt diskutert mye i politikken, men at det i seg selv ikke er et politisk tema. Kollegiet er satt sammen av mange ulike mennesker med forskjellige holdninger og meninger, men i denne saken må vi stå sammen som skole. Det som blir diskutert er jo løsningene, og der er det mange forskjellige vinklinger. Informanten mener at diskusjonene som pågår i politikken også kan være bra i forhold til at de forskjellige holdningene kommer frem i lyset.

Lærer A tror den oppvoksende slekt ikke er i tvil om at klimaendringene er menneskeskapte, og at Norge generelt ikke har en tradisjon for å skyve fra seg ansvar på den måten, slik som Donald Trump gjør i USA. Innledningsvis sier informanten at klimaendringene ikke er politisk nok. Det som legges i dette utsagnet er at læreren mener velferd og utvikling alltid kommer foran ekte klimavalg. Grunnen til dette er at Norge ikke ennå har hatt kniven på strupen med all naturen, nok vann om sommeren og god økonomi. Her følte vi behov for å følge opp med å stille spørsmål om informanten tenker at klimaspørsmålet er politisk i den grad at det er legitimt å enten være for eller imot. Informanten er nølende i svaret, og sier at den egentlig ikke føler det. Det legges til at læreren har vanskelig for å sette seg inn i hvorfor man skulle være imot dette, og at det ville oppfattes som ganske ignorant. Informanten sier at man må være ganske uvitende om man ikke tror at vår menneskelige aktivitet, vår velstandsøkning ikke har noe med klimaendringene å gjøre.

Lærer B sier at den tenker dette er noe alle lærere og alle personer sitter med en personlig mening som klimaendringene er menneskeskapte eller ikke. Det vil igjen gjøre det enten

lettere eller vanskeligere å undervise om temaet. Informanten uttrykker at det er vanskelig å undervise i emner hvor man kan påvirke elevene med sine egne meninger. Det virker som om informanten synes det er vanskelig å la være å si imot om elevene sier at klimaendringene ikke er menneskeskapt, men at læreren likevel holder igjen fordi den oppfatter det som sine egne meninger som ikke skal presses på elevene. Informanten prøver heller å vri det inn på det den tenker er rett uten å si imot eleven direkte. Her velger vi å spørre informanten hva den baserer det den oppfatter som *rett* på. Svaret vi får er at forskningen viser at det går galt, og at enten det er menneskeskapt eller ikke så må vi gjøre noe. Vi stiller enda et oppfølgings spørsmål. Denne gangen spør vi om det ikke er kontroversielt å ha om klimaendringer i skolen i det hele tatt, om det er politisk. Informanten svarer her at den er enig med dette. Da spør vi om hva informanten tenker om at bærekraftig utvikling kommer så tydelig frem i den nye læreplanen. Lærer B svarer da at det er veldig positivt at det skal inn i skolen.

Lærer C synes ikke klimaendringene er et politisk tema. Informanten påpeker at det finnes forskning som viser at de ikke er menneskeskapt, men at om du går den forskningen i sømmene vil det nok vise seg at det meste av den ikke er reliabel. Uansett er det stor nok andel som viser at klimaendringene er menneskeskapt til at det er konsensus rundt dette i verdenssamfunnet. Samtidig er det ikke veldig oppløftende å undervise i dette når vi er en oljenasjon som er avhengig av å fortsette å pumpe opp olje for å holde økonomien i gang. Informanten tviler på at vi er villige til å sette klimakrisen foran vår egen velferd.

Lærer D sier først at den absolutt oppfatter klimaendringene som et politisk tema. Senere blir det sagt at klimaendringene i seg selv er faktiske og at forskerne er enige på den fronten. På den måten mener informanten at det ikke er et politisk tema, det er sannheten, sier læreren. Ved spørsmål om hvorvidt temaet hører hjemme i skolen svarer informanten ja, det angår jo oss alle. Lærer E sier klimaendringene er politiske fordi de stadig er et tema i politikken. Når vi stiller oppfølgings spørsmål kommer det frem at informanten mener dette i forhold til at alle partiene har noe om klima i partiprogrammet sitt. Læreren knytter spørsmålet opp mot avgifter på fly og bensin, blant annet. Lærer F mener at klimademonstrasjonene blant annet er noe skolen burde tatt tak i. Informanten mener det var dumt at det ikke ble gjort på den skolen læreren jobber på. Ut i fra dette utsagnet tolker vi det som at informanten mener at klimasaken ikke er politisk, og at den har en tydelig plass i skolen. Lærer G sier at det er politisk.

Informanten sier noen mener det er menneskeskapt mens andre mener at det ikke er det. Det legges til at det virker som færre nå mener at det ikke er menneskeskapt, men at det helt klart er politisk. Dette mener informanten at gjør det utfordrende å ta det inn i skolen.

I arbeidet med dette spørsmålet oppdaget vi at Leder 1 oppfatter klimaspørsmålet som noe man kan mene noe om, ikke noe som er naturvitenskapelig bevist. Lederen sier direkte at det helt klart er politisk. I tillegg sidestilles undervisning om miljø og klima med undervisning i KRLE, på den måten at man ikke skal preke, altså legge sine egne holdninger over på elevene. Leder 2 sier først at klimaendringer ikke er et politisk tema, men ut i fra svaret om at man må stå opp for det man mener selv, kan det tolkes som at dette er et tema man kan mene noe om. Hos leder 3 virker det som at temaet ikke oppfattes politisk, men at det heller har vært mange politiske diskusjoner rundt det. Det sies likevel at de politiske diskusjonene kan få frem ulike holdninger, og det er litt usikkert om det her menes holdninger rundt de mulige løsningene på klimaproblemet eller om det menes holdninger rundt om klimaproblemer er menneskeskapt eller ikke. Lærer A mener ikke at klimaproblematikken er et politisk tema, og har vanskelig for å sette seg inn i en tankegang hvor klimaendringer ikke er menneskeskapt. Lærer B oppfatter det helt tydelig som et politisk tema man kan mene noe om, altså være for eller i mot. Det virker her som at informanten fokuserer mest på at dette er et problem som må løses uavhengig av hvorfor og hvordan det har oppstått. Samtidig ser vi at informanten ville latt det prege undervisningen ved at man i så tilfelle ikke skulle lagt sine egne holdninger over på elevene. Lærer C mener det ikke er et politisk tema, og at forskerne er så sikre som de kan bli på at dette er menneskeskapt. Informanten har ikke tro på at vi i Norge kommer til å sette klimasaken foran vår egen velstand. Lærer D sier først at klimasaken er politisk, men ut i fra de svarene som blir gitt etterpå oppfatter vi det som at læreren egentlig mener det er enighet blant forskere, og at det er et tema som hører hjemme i skolen. Det kan virke som om lærer E misforstår spørsmålet, og vi føler ikke vi kan si hva informanten mener ut i fra de svarene vi fikk. Det er en lignende situasjon med lærer F, men her mener vi å kunne se at informanten ikke tenker at saken er politisk, og at klima og miljø skal ha en plass som tema i skolen. Lærer G skiller seg ut som den informanten som tydeligst mener at temaet er politisk og ikke har en plass i skolen.

5.1.9 Skolesjefens avgjørelse

I forbindelse med klimasaken har det i løpet av 2019 vært en rekke skolestreiker for barn og unge. I en av kommunene vi har utført undersøkelsene våre i valgte skolesjefen å gi pålegg om at skolene og lærerne ikke skulle nevne noe om streikene til elevene. I forbindelse med dette ønsket vi å stille noen av informantene våre spørsmål rundt hva de tenker om at det kommer et slikt pålegg fra øvre hold. Betyr det at klimasaken ikke har noe i skolen å gjøre? Dette var vi interessert i å finne ut av.

Leder 1 hadde i en slik situasjon følt at hen måtte være lojal mot skolesjefen. Informanten hadde også kjent på at skolen måtte tatt et standpunkt i forhold til dette, ikke utifra hva skolesjefen sier, men ut i fra hvorvidt det skal oppfordres til streik eller la elevene selv velge om de vil være lovlige. Lederen mener streikingen også hadde mistet sin hensikt om skolen sa at det var streik et gitt tidspunkt på dagen. Her valgte vi å komme med en tilleggskommentar om at det virket som at streiken ikke en gang skulle tas opp som tema. Informanten er enig i at det ville blitt en form for sensur. Det pekes også på at dette kunne vært veldig annerledes i en annen situasjon om streiken omhandlet noe skolen ikke kunne stå inne for. Informanten innrømmet at man fort kunne blitt redd for å oppfattes som for politisk på venstresiden hvis man tok opp at det var streik om klima, og lot være å ta det opp hvis eksempelvis Fremskrittspartiet vil ha en bompengereaksjon.

Lærer A synes det var en veldig rar avgjørelse å ta, og det beskrives som en utidig styring av ytringsfriheten, eller en måte å tilsløre aktuelle strømninger i samfunnet. Det beskrives som en realitetsfjern lærestil. Lærer D tenker at det var synd at skolesjefen valgte å ta en slik avgjørelse. Informanten ville likevel regnet med at noen av elevene ville komme til å nevne det. Det handler ikke om å oppfordre til streik, men å bruke det som skjer i samfunnet inn i undervisningen for å skape forståelse. Det blir stilt spørsmål ved hva som er lærerens mandat, i og med at informanten mener dette ligger innenfor i forhold til *det miljøbevisste mennesket* i LK06 (2006). Læreren ser på dette som en helt utmerket anledning til å få i gang en diskusjon blant elevene. Det skal absolutt ikke oppfordres til streik, men fortelle om hva som rører seg, hva som utløser dette og hva konsekvensene kan bli. Det får være elevenes eget valg om de ønsker å delta i streiken eller ikke.

Lærer F sier at det virker som om skolesjefen er redd for at elevene skal få for mye fravær, og ikke tenker på sakens kjerne. Informanten legger til at i og med at skolene selv ikke har bestemt dette er de heller ikke pliktig til å opplyse om at det går an å “skulke” på fredag. Her stilte vi et oppfølgingsspørsmål om hvorvidt læreren ville informert om streiken på en ungdomsskole eller en videregående skole, i og med at informanten jobber på en barneskole. Informanten sier nei, ikke nødvendigvis. Læreren hadde imidlertid regnet med at det ville vært større sjanse for at temaet kom opp i undervisningen fra elever på høyere klassetrinn. Da hadde det ikke vært noe problem å diskutere det. Informanten avslutter med å si at hen ikke hadde oppfordret til det fordi hen hadde forholdt seg til skolens regler. Det hadde heller ikke vært aktuelt å ta det opp fordi det kunne blitt tolket som en oppfordring. Det måtte de funnet ut på egenhånd. Lærer G sier at hen hadde hatt forståelse for det. Informanten sier at de kunne lagt streiken til kl 14 for eksempel, slik at elevene var ferdig på skolen. Litt av poenget med en skolestreik er jo kanskje at det er i skoletiden, men informanten tenker at det uansett ikke er så relevant for barneskoler. Avslutningsvis sier informanten at hen lurte på mandatet til lærerne om dette. Dette er jo aktuelt på lik linje med alt annet som foregår i samfunnet. Lærer G mener i såfall at dette er en debatt som også bør tas av skolen. Ikke nødvendigvis ved å oppfordre til streik, men ved å fortelle hva som rører seg.

Leder 1 er tenker i denne situasjonen at det ville vært best å følge skolesjefen sin tilrådning i en slik situasjon. På samme tid blir klimastreiken sidestilt med en bompengesaksjon satt i gang av Fremskrittspartiet. Lærer A reagerte på en slik type avgjørelse med å si at det var en utidig måte å styre ytringsfriheten på, og at tilslører strømninger i samfunnet. Lærer D var enig i at dette var en dum avgjørelse i forhold til de mulighetene som ligger i å ta det opp. Lærer F oppfatter det som om skolesjefen er redd for at det blir for mye fravær, mens lærer G ville hatt forståelse for avgjørelsen. Samlet sett ser vi at lærerne vi stilte spørsmålet til var litt tenkende når det kom til om skolesjefen kunne ta en slik avgjørelse. De var likevel delt i forståelsen av pålegget. Lederen skilte seg ut som den som var mest skeptisk til å ikke følge det skolesjefen sier, og det var også den informanten som sidestilte klimastreik med en politisk aksjon som ikke bygger på “alles beste”.

Med denne undersøkelsen har vi som mål å kunne bidra til å belyse hvilke tilnærminger til bærekraftsbegrepet som ligger til grunn i den norske skolen, og eventuelt hvordan dette påvirker opplæringen i positiv og/eller negativ retning. Videre har vi formulert tre forskningsspørsmål som vi ønsker å få svar på underveis i undersøkelsen

En av informantene sier i forbindelse med dette spørsmålet at det ikke er vits å plukke søppel hvis vi hater hverandre. Dette opplevde vi som en oppsiktsvekkende innstilling til begrepet. Om vi ser nærmere på utsagnet finner vi at det ligger til grunn en tanke om tiltak for miljøet er underordnet mellommenneskelige relasjoner. Ut i fra det mener vi å kunne lese at informanten ikke legger til grunn at naturen har en egenverdi.

6.0 Presentasjon og analyse av funn i dokumentanalyse

I denne delen av avhandlingen presenterer vi en dokumentanalyse av læreplaner fra L97 og frem til den kommende læreplanen (LF20). Vi starter med å kort gjøre rede for M74, før vi går over til M87 og R94. Deretter vil vi foreta en analyse av i hvilke grad bærekraft eller fokus på miljø, natur og klima forekommer i generell del av Læreplan 1997 (L97) og Læreplan Kunnskapsløftet 2006 (LK06). Til slutt vil vi gjøre en grundigere analyse av hvordan begrepet bærekraft opptrer i den nye læreplanen Læreplanverket Fagfornyelsen 2020 (LF20). Her vil vi begynne med å se på den overordnede delen. Selv om det tidligere er gjort mange analyser av læreplanene der det er sett på hvor begrepet bærekraftig utvikling anvendes i læreplanene, ønsker vi å se nærmere på hvilke tilnærminger til begrepet som ligger til grunn.

Vår studie baserer seg i stor grad på de to siste læreplanene, ettersom det er de som er mest relevante for våre informanter med tanke på at de i hovedsak har jobbet som lærere under LK06, og kommer til å måtte forholde seg til LF20 når den trer i kraft. Vi har likevel valgt å se på om og i hvor stor grad temaet beskrives i tidligere styringsdokument i tillegg, fra 70-tallet og frem til L97. Grunnen til dette er at vi ønsker å kartlegge utviklingen fra det først ble et tema, og se hvilke perspektiver temaet fremstilles gjennom i de ulike læreplanene.

I motsetning til funnene i intervjuene våre, velger vi her å drøfte funnene opp mot teori underveis i fremleggingen. Grunnen til dette er at det senere vil gjøre det lettere for oss å se læreplanene i lys av teori opp mot funnene i intervjudelen. Det finnes mange som har sett på og analysert læreplanene, deriblant Straume (2017). Vi velger likevel å analysere planene her, fordi vi ønsker å se Sinnes (2017) sine begrep økosentrisk og teknokratisk bærekraftsperspektiv, og Næss og Mæjlenders (2007) dypøkologiske tenkemåte opp mot planene. Vi har som mål å avdekke hvilke tilnærming til begrepet som ligger til grunn. Det er også relevant for oss å se de tidligere planene opp mot informantenes svar i intervjuene for å

kartlegge om praksisen deres gjenspeiler den nåværende læreplanen, eller om de forholder seg til noen av de tidligere læreplanene. Hvis det er tilfelle, blir spørsmålet i hvilke grad dette forekommer.

6.1 M74

Miljø- og naturvern ble introdusert som et obligatorisk tema for første gang i Mønsterplanen av 1974 (M74). Introduksjonen av miljø- og naturvern på dette tidspunktet ser vi i lys av strømningene i samfunnet på den tiden. I 1972 avholdt FN sin første miljøkonferanse, og i forbindelse med det skrev Norge under på flere traktater som forpliktet til at bærekraft- og miljøemner skulle være en tydelig del av utdanningen (Sinnes, 2017). Allerede på 60-tallet ble “miljøpedagogikk” etablert som et eget fagfelt (Straume, 2017). Dette skjedde som et svar på datidens miljøproblemer, noe som var et like aktuelt samfunnsproblem da som det er i dag. Problemene som trigget dette tydelige fokuset på miljø dreide seg i hovedsak om miljøgifter og forurensning. Noen av miljøproblemene fra denne tiden har blitt bedre fordi det ble iverksatt tiltak, likevel er miljø og natur betydelig mer truet i dag enn det var den gang.

I følge læreplanen M74 skulle undervisningen i temaet hovedsakelig foregå i naturfag, men nevnes også i samfunnsfag, kristendom og heimkunnskap i emneplanen. Det overordnede målet for emnet ble formulert slik:

“Skolen må gjennom sin undervisning gi elevene forståelse for naturens betydning for vårt liv, ikke bare økonomisk, men også som kilde til rekreasjon og som inspirasjon i forskning og undervisning. De farer som truer vårt livsmiljø gjennom hensynsløs utnyttning av naturressursene, og ved forurensing av jord, vann og luft må klarlegges for elevene slik at de vekkes til ansvar for å hindre ødelegging av naturverdier, og dessuten ansøres til å gjøre en aktiv innsats for å bevare verdiene for kommende slekter.” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 277)

Hvis vi ser formuleringen i lys av Sinnes` (2017) teori om at det finnes flere bærekraftsperspektiver, vil vi plassere dette nærmere et teknokratisk perspektiv enn et økosentrisk eller dypøkologisk. De sier noe om naturens betydning for *vårt liv* og de farer som truer *vårt livsmiljø*. Her kommer det tydelig frem at det ligger til grunn at naturen er til for å dekke menneskenes behov (Straume, 2017). Innledningsvis står det også at elevene skal

få en forståelse for naturens betydning for *våre* liv. Det økonomiske aspektet, naturen som kilde til rekreasjon og inspirasjon i forskning nevnes også eksplisitt. Vi finner ingenting her om at naturen har en egenverdi, kun hvordan menneskene kan nyttegjøre seg av den.

Vi ser også i formuleringen fra M74 at det ligger til grunn en ganske annerledes oppfatning av naturens verdi enn den vi forventer å finne i nyere læreplaner. Den tidlige miljøpedagogikken bærer preg av et forenklet språk og “modernistisk” vitenskap som definerer et tydelig skille mellom mennesket og naturen. Typisk for miljøpedagogikken i skolen har vært et fokus på opplysning og ekspertkunnskap, i all hovedsak naturvitenskap, og har mottatt kritikk for sin manglende tverrfaglighet og systemkritikk. Verdenssynet og tilnærmingen til emnet er *antroposentrisk*, noe som kort fortalt betyr at mennesket står i en privilegert posisjon i forhold til naturen, og skal derfor læres opp til å forvalte sin kunnskap og sine omgivelser på en best mulig måte. Samtidig er det tydelig at mennesket er en del av et større økosystem som må bevares (Straume, 2017, s. 81).

Senere presiseres det at elevene skal få kunnskap om de farene som truer miljøet, og at de skal “*vekkes til ansvar*” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) for å kunne ta vare på miljøet for de kommende slektene. Her ligger det til grunn en tanke om at vi har et ansvar for at de kommende generasjonene også skal ha mulighet til å dekke sine behov. Her tenker vi at det er relevant å trekke inn Biesta (2015). Han skriver at pedagogikkens oppgave er å lære elevene å eksistere i verden på en moden måte, og for å oppnå dette må elevene utvikle en interesse for å ivareta den andres frihet. Biesta (2015) beskriver i sin teori hva som skal til for å eksistere i verden på en moden eller voksen måte. Dette innebærer at man lar andre eksistere på lik linje med seg selv. Når M74 sier at vi skal bevare verdiene, altså miljøet og livsgrunnlaget for de kommende slekter, kan det tolkes som at elevene skal lære å ta vare på den andres frihet. Dette mener vi kommer til uttrykk i M74 forbeholdt at menneskers frihet er knyttet opp mot ressursene de har å forvalte.

I likhet med med de tre tverrfaglige temaene i den kommende læreplanen, hadde M74 definert 11 fagovergrepene “obligatorisk emner” som spesifiserte tema som skulle tas opp i flere fag. Beskrivelsen av hvilke plass natur- og miljøvern skulle ha i M74 ble beskrevet omtrent som dagens føringer for hvordan temaet *bærekraftig utvikling* skal behandles, med at “*I skolen må ikke naturvern bli et isolert emne som gjøres til gjenstand for behandling bare i begrensede perioder og bare i enkelte fag. Naturvernssynspunkter bør komme inn i biologiundervisningen*

gjennom alle år og over alt hvor det er naturlig” (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 277). Vi ser en likhet mellom hvordan M74 og LF20 presenterer miljø og naturvern som et tema som skal gjennomsyre alle fag. Derfor tenker vi at det er særlig viktig å se på *tolkningen av og tilnærmingen til bærekraftsbegrepet*, for å se hvordan læreplanene skiller seg fra hverandre.

6.2 M87 og R94

På 1970- og 80-tallet ble vi i den vestlige verden oppmerksomme på en del nye problem tilknyttet industrialisering, som radioaktivitet, forurensing og ressursknapphet. Med andre ord ble man opptatt av større sammenhenger, både økologiske og politiske, noe som førte til at naturvern ble til miljøvern (Sinnes & Straume, 2017). I Mønsterplanen fra 1987 (M87) ble det lagt noe mer vekt på samfunnsmessige og økonomiske sider av miljøproblematikken, noe som betydde en mer tverrfaglig innrettet læreplan enn planen fra 1974. Her kan vi se begrepsforståelsen i lys av et forvalterperspektiv (Sinnes, 2017). I et forvalterperspektiv ligger det til grunn at menneskene skal ha ansvar og omsorg for naturen. I formuleringen ser vi ingen tegn til at naturen tilegnes noen egenverdi (Sinnes, 2017). Den er underlagt menneskene, som har ansvar for å ta vare på den, for å kunne nyttegjøre seg av den. Samtidig ser vi at det kommer en utvidelse i perspektiver man ser natur og miljø gjennom. Både samfunnsmessige og økonomiske perspektiv gjør et inntog.

6.3 L97, Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, og LK06 - Prinsipper for læring, utvikling og dannelse

Vi tar her for oss både L97 og LK06. Vi har valgt å slå læreplanene sammen når vi analyserer dem, fordi den generelle delen fra L97 ble videreført i LK06, og det er denne vi i hovedsak forholder oss til. Etter vi har presentert og analysert hvordan bærekraftsbegrepet kommer til uttrykk i begge planene, presenterer vi kort hvordan begrepet opptrer i fagplanene i LK06.

I den generelle delen av L97 og LK06 presenteres syv mennesketyper. En av disse typene er *det miljøbevisste mennesket*. Temaet innledes med å si at det har vært vitenskapelige gjennombrudd på alle områder. Videre står det at ny teknologi og kunnskap har ført til at det har blitt gjort mange inngrep både i naturen og i menneskelivet. Bruken av kunnskap har gitt bivirkninger som ofte har blitt registrert for sent, og vist seg å være skadelige (Utdanningsdirektoratet, 2006). I innledningen til *Det miljøbevisste mennesket* ser vi at de vitenskapelige gjennombruddene problematiseres. Det presiseres at teknologi og kunnskap

har ført til inngrep i natur og menneskelivet. Med denne ordlyden tolker vi at inngrepene som har blitt gjort i naturen sidestilles med inngrepene i menneskelivet. Her vil vi støtte oss til Næss og Mæjlender (2007) når vi sier at mennesket står i en særegen posisjon i forhold til naturen fordi vi har evne til å tenke oss frem til alternative løsninger (Næss & Mæjlender, 2007). Ved å sidestille inngrepene vi har påført menneskelivene gjennom ny teknologi og kunnskap, med inngrepene i naturen, argumenterer vi for at man ikke tar hensyn til menneskenes ansvar som tenkende vesener. Vi mener også å kunne si at dette peker på at det ikke ligger til grunn et perspektiv som gir naturen en egenverdi.

Kapittelet deles inn i tre deler. Første del kalles *Naturfag, økologi og etikk*. Her legges det frem på hvilke måter forskningen og kunnskapen har bedret menneskenes levevilkår, men også hvordan det har skapt større ulikheter. Det rettes blikk mot at moderne samfunn innebærer at teknologi i større og større grad brukes for å utnytte naturressursene til menneskenes formål. Allerede her ser vi et tydelig fokus på sammenhengen mellom teknologi og miljø. Videre står det “*Mennesket finner glede både ved å stille spørsmål og finne svar, og det finner trygghet ved å vite og mestre. Anvendelsen av naturvitenskapelig innsikt er blitt et forbilde på målrettet bruk av kompetanse og en drivkraft til å vinne ny erkjennelse*” (Utdanningsdirektoratet, 2006). Her pekes det på menneskets spørrelyst, og vår trang etter å finne svar. Naturvitenskapelig innsikt brukes som et forbilde i forhold til hvor langt vi har kommet i utforskningen av naturen. Her kan vi trekke inn Næss og Mæjlanders teorier om dypøkologi, som trangen til å grave enda dypere og ikke være tilfreds med riktige svar (Næss & Mæjlender, 2007), men hvis vi skal legge til grunn en dypøkologisk tenkemåte avhenger dette av hvilke spørsmål som stilles. I formuleringene fra LK06 finner vi foreløpig størst fokus på menneskenes plass i naturen, og ikke naturen i seg selv.

Det neste fokuspunktet er *Menneske, miljø og interessekonflikter*. Det vises til hvordan menneskenes inngrep ofte får utilsiktede bivirkninger som krever nye løsninger for å unngå å ødelegge livsgrunnet vårt. Det står “*Vårt levesett og vår samfunnsform har dype og truende virkninger for miljøet. Dette driver frem konflikter mellom grupper og mellom land. Konsekvensene av vitenskapens anvendelse er på en gang blitt mer omfattende og mer sammenflettede*”. Her introduseres et sosioøkonomisk (Sinnes, 2017) perspektiv, hvor natur, miljø og klima sees fra forskjellige vinkler og hvor det må inneholde politiske og andre

samfunnsmessige faktorer (Sinnes, 2017). I de tidligere planene har det vært større fokus på naturen som ressurs, men her utvides horisonten ved å legge til flere perspektiv.

Videre står det at *“Dette gjør det nødvendig å utvide innsikten om sammenhenger på tvers av faggrensener, og å mobilisere til innsats på tvers av landegrensener. Det øker kravene både til viten og til bevisste økologiske, etiske og politiske avgjørelser hos enkeltindivider og samfunn”* (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Her ser vi igjen at etikk, økologi og politikk trekkes inn som perspektiver på en bærekraftig utvikling. I tillegg skal det mobiliseres til innsats, noe som forutsetter handling. I forbindelse med dette sier Straume (2017) at det er viktig at elevene får undervisning hvor de blir opplyst om hvilke muligheter de har til å være med på å påvirke politisk. Hvis vi unngår den politiske dimensjonen ved bærekraftsspørsmål kan det ifølge Straume (2017) føre til at man risikerer å avpolitiserer et problem som skal løses på strukturelt og politisk-økonomisk nivå (Straume, 2017). Hvis elevene skal undervises om miljø- og klimaproblemer uten å ha oversikt over handlingsrommet sitt skriver Straume (2017) at vi risikerer å lage en situasjon hvor elevene føler avmakt, og hvor den eneste løsningen for håndtering blir fornektelse (Straume, 2017, s. 144).

Det neste vi vil trekke inn er hvor det står *“Politisk må utviklingen styres mot en bane som er forenlig med biosfærens evne til å tåle virkningen av menneskenes virksomhet”* (Kunnskapsdepartementet, 2006). Her vil vi peke at det kommer frem slik som Sinnes (2017) sier, at problemene må løses på et politisk og strukturelt plan. Videre står det *“Opplæringen skal gi bred kunnskap om samspillet mellom mennesker og natur, samt sammenhengene i naturen”* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevene skal ikke bare se menneskene i naturen, men sammenhengene i naturen i seg selv. Her kan vi i større grad se at det kan ligge til grunn et økosentrisk (Sinnes, 2017) perspektiv for formuleringene. Et slikt perspektiv finner vi også når det står *“Konkret viten er nødvendig, men er alene ikke nok - helhetlig naturfaglig og økologisk kunnskap er også nødvendig. I undervisningen må den knyttes til samfunnsfaglig innsikt i økonomi og politikk, og til etisk orientering. Elevene må lære å se ting i sammenheng og bevare overblikk”* (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Den siste delen av kapittelet *Det miljøbevisste mennesket* heter *Naturglede*. Her står det “Samtidig må opplæringen fremme glede over fysisk aktivitet og naturens storhet, over å leve i et vakkert land, over landskapets linjer og årstidenes veksling. Og den bør vekke ydmykheten overfor det uforklarlige, gleden over friluftsliv, nøre hugen til å ferdes utenfor oppstukne veier og i ukjent terreng, til å bruke kropp og sanser for å oppdage nye steder og til å utforske omverdenen. Friluftsliv rører både kropp, sinn og tanke. Fostringen må betone forbindelsen mellom naturforståelse og naturopplevelse: kunnskapen om elementene og om samspillet i livsmiljøet må gå sammen med erkjennelsen av vår avhengighet av andre arter, samfølelsen med dem og gleden over naturliv” (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Vi ser ut i fra det vi har analysert at et økosentrisk bærekraftsperspektiv i større grad er tilstede i den generelle delen av L97 og LK06 enn det har vært i de tidligere planene. Naturen omtales som noe det er verdt å ta vare på, ikke bare på bakgrunn av hvordan menneskene kan nytte seg av den. Vi finner også en del formuleringer som legger til grunn et teknokratisk perspektiv, for eksempel ved at konsekvensene for naturen etter menneskelige inngrep sidestilles med konsekvensene for menneskene. Mennesket beskrives i denne planen som en del av naturen, noe som står i strid med Næss og Mæjlender sin teori. Hvis man legger til grunn en dypøkologisk tenkemåte blir ikke mennesket betegnet som “natur”, men som noe som befinner seg i naturen. Ved at vi er *i* naturen fremfor å være en del av den, stilles det krav om at vi må oppføre oss best mulig i den. Dette utspiller seg i følge Næss og Mæjlender ved at vi kan begrense andre skapningers utfoldelse, men vi har ingen rett til å utslette dem eller påføre dem unødige plager (Næss & Mæjlender, 2007, s. 2).

6.4 Læreplanverket Fagfornyelsen 2020

Her vil vi se på hvordan begrepet kommer frem både i overordnet del og i fagene. Et hovedpoeng med Fagfornyelsen er at grunnverdiene, som innbefatter de tverrfaglige temaene, skal gjennomsyre alle fag. Hvis emnene ikke har en tydelig kobling til fagene, gir det rom for at lærerne lettere kan unngå temaene ved at de forholder seg til fagplanene fremfor den overordnede delen av styringsdokumentet. Dette kan bli problematisk ettersom de overordnede temaene skal gjennomsyre undervisningen også i hvert enkelt fag.

6.4.1 Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen

Den overordnede delen av læreplanen ble fastsatt 1.september 2017, og den gjelder for grunnopplæringen i Norge. Det innbefatter opplæringen barn og unge får både i grunnskolen

og videregående opplæring. Delen beskriver det grunnsynet som skal gjennomsyre den pedagogiske praksisen i hele grunnopplæringen, og det står at *“Alle som arbeider i grunnopplæringen, må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen”* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2). Lærerne er altså forpliktet til å forholde seg tett til styringsdokumentene.

Under punkt 2.5 i Overordnet del av den nye læreplanen finner vi *Tverrfaglige temaer*. Det står her at *“Skolen skal legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De tre tverrfaglige temaene i læreplanverket tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt”*. For å si noe om målet med denne typen utdanning vil vi trekke inn Biesta (2009). Han definerer læring som *“..any change that is not the result of maturation”* (Biesta, 2009, s. 4). For å kunne kalle erfaring for læring forutsetter det at dette ikke er resultat av biologiske prosesser, men skjer gjennom en påvirkning utenfra. Biesta skriver derfor at læring og modning er to forskjellige ting (Biesta, 2009). Hvis vi skal utdanne mennesker som kan bidra i samfunnet generelt og spesielt fordrer det at skolen bidrar med en ytre påvirkning som resulterer i læring.

I denne avhandlingen ser vi hovedsakelig på emnet 2.5.3, *Bærekraftig utvikling*. Dette punktet beskriver hvorfor og hvordan temaet bærekraftig utvikling skal gjennomsyre undervisningen i grunnskolen. I innledningen til de tverrfaglige temaene finner vi hvordan begrepet blir definert i styringsdokumentet. Det står at *“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”* (Læreplanverket, 2020). Hvis vi ser nærmere på avsnittet ser vi at det legges til grunn et sosio-økonomisk perspektiv. Elevene skal forstå sammenhengen mellom økonomiske, sosiale og miljømessige forhold, noe som gjør dette til et tema som må forholde seg til en mengde usikker og omstridt kunnskap.

Sinnes (2017) peker på at spørsmål som oppstår i sammenheng med sosio-økonomiske problemstillinger ofte har mer enn ett svar, og må sees gjennom ulike perspektiver. Emner som dette kjennetegnes i følge Sinnes (2017) også som emner hvor vitenskap og politikk ikke

er adskilt. Det politiske aspektet ved bærekraftig utvikling tar Straume (2017) opp som et utfordrende tema for lærere å undervise i. Hun sier dette på bakgrunn av en undersøkelse som ble utført ved Universitetet i Jönköping. Der kommer det frem at lærerne synes det er vanskelig å trekke bærekraftig utvikling inn i undervisningen fordi de oppfattet det som politisk og er redd for å pådytte elvene sine egne meninger og politiske holdninger (Straume, 2017).

Vi argumenterer for at klima- og miljøutfordringene vi står overfor i dag ikke er politiske i den grad at det er noe man kan være for eller imot. Vi mener likevel det er viktig å påpeke at det finnes et politisk aspekt ved bærekraftig utvikling som i sammenheng med skole omhandler hvordan barn og unge har mulighet til å påvirke sin egen fremtid. Straume (2017) skriver at ved å la være å undervise elevene om hvordan de kan påvirke samfunnet, eksempelvis gjennom deltakelse i sosiale bevegelser gjennom organisasjoner, blir det en begrensning i deres frihet. Dette er noe vi vil ta med oss videre ned i drøftingen av intervjuene.

Det står også i innledningen til kapittelet om de tverrfagligetemaene at *“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 ... Menneskehetens levesett og ressursbruk har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt”*.

Her ser vi at intensjonen med å ta inn *bærekraftig utvikling* som et tverrfaglig tema i skolen, er at det skal hjelpe elevene til å forstå grunnleggende utviklingstrekk og dilemmaer i samfunnet. Klima- og miljøproblematikken blir med andre ord omtalt som et grunnleggende dilemma i samfunnet. Her mener vi at bruken av ordet *dilemma* kan gjøre at problemene vi står overfor oppfattes som noe vi *kan* ta stilling til, og ikke nødvendigvis *må* gjøre noe med.

Dette står i strid med Føre-var-prinsippet, som ettertrykkelig sier at i tilfeller hvor *“menneskelig aktivitet kan føre til negative konsekvenser som er vitenskapelig sett sannsynlig, men usikkert, skal tvilen komme miljøet og mennesker til gode”* (UNESCO, 2005). Når uttrykket *dilemma* brukes åpnes det for en mulighet til å velge hvilke tiltak vi skal gjennomføre, noe som igjen også betyr at man kan velge bort tiltak som ikke er ønskelige, f.eks. dersom det står i veien for økonomisk vekst eller egen velferd. Det stiller oss på denne

måten ikke til ansvar for fremtidige generasjoner, og tvilen vil ikke komme miljøet og mennesker til gode på sikt.

Når vi beveger oss videre inn i det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling*, finner vi at det står at elevene skal utvikle kompetanse i arbeid med temaet som hjelper dem til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Det står også at *“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”* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Men det er også viktig å erkjenne at selve temaet (og fagfeltet) har noen innebygde spenninger som har gjort det mulig å definere bærekraftig utvikling på svært ulike, ja, motstridende måter (Sinnes og Straume, 2017).

Begrepet bærekraftig utvikling kan altså ikke bare ha mange ulike betydninger, men også innbefatte flere ulike verdenssyn som står i innbyrdes motsetning. Sinnes (2015) skiller mellom et teknooptimistisk verdenssyn hvor bærekraftsutfordringene stort sett anses å kunne løses med utvikling av en mer «bærekraftig» teknologi, og et økosentrisk syn på bærekraft, der mennesket blir sett på som en del av naturen og hvor det dermed også forventes en større grad av endring på et personlig nivå. Det er ikke vanskelig å forstå at disse posisjonene vil kunne føre med seg ganske ulike prioriteringer til en «utdanning for bærekraftig utvikling». Det er derfor av avgjørende betydning å analysere formuleringene styringsdokumenter for å avdekke hvilke perspektiver det legges opp til.

Ved å se nærmere på formuleringene i ett av avsnittene i den overordnede delen finner vi et tydelig teknokratisk (Sinnes, 2017) bærekraftsperspektiv. Det står blant annet *“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. Teknologeutvikling 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”* (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13).

Et teknokratisk perspektiv på bærekraft legger til grunn en tro på at markedet og de teknologiske løsningene alene kan løse klimakrisen. Hvis vi går til det andre ytterpunktet etter Sinnes (2017) sine begreper finner vi det økosentriske bærekraftsperspektivet som i stor grad bygger på dypøkologi til Næss og Mæjlender (2007). Et økosentrisk bærekraftsperspektiv tar utgangspunkt i at det kreves en gjennomgripende endring i forbruk og styring etter prinsipper som er økologiske. Den legger også til grunn at den økonomiske veksten vi til nå har hatt i Norge og resten av vesten er en av hovedkildene til problemet, det personlige forbruket må derfor ned, og veksten må bremses (Sinnes, 2017). Når vi ser på avsnittet over finner vi ikke spor av en økosentrisk tilnærming til begrepet.

Hvis vi ser nærmere på formuleringene i avsnittet hentet fra overordnet del, står det at teknologi har stor innvirkning på samfunn, mennesker og miljø. Ut i fra dette kan vi ikke lese om det menes negativ eller positiv innvirkning, eller begge deler. Deretter står det at *“Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet”*.

Når bærekraftig utvikling i så stor grad knyttes opp mot teknologi og teknologiutvikling, tyder dette på at regjeringen legger et teknokratisk bærekraftsperspektiv til grunn, hvor teknologi og utviklingen av denne anses som “løsningen” på bærekraftsutfordringene. Dette perspektivet kan oppleves å stå i spenning til et mer økosentrisk perspektiv. Her oppfattes ikke menneskene bare som en del av problemet, det er i tillegg fokus på at det enkelte individ får et større ansvar for å være en del av løsningen, utover å oppfinne ny teknologi (Sinnes & Straume, 2017).

I tillegg til at bærekraftig utvikling kommer inn som et tverrfaglig emne, nevnes det under punkt 1. *Opplæringens verdigrunnlag*. Her står det at skolen skal bygge sin praksis på verdiene i opplæringslovens formålsparagraf. Punkt 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet* tar opp at skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet. Her står det:

“Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. Skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet.”

I avsnittet over finner vi en litt annen tilnærming til klima og miljø som kan sees på som en mer økosentrisk (Sinnes, 2017) tilnærming til bærekraftsbegrepet. Blant annet uttrykkes det at menneskene skal forvalte naturen på en forsvarlig måte, i tillegg til å utvikle respekt for den. Videre har skolen ansvar for å bidra til at elevene utvikler en vilje til å ta vare på miljøet. Dette kan peke mot at naturen har en egenverdi, og er verdt å ta vare på uavhengig av menneskenes muligheter for å nyttegjøre seg av den. Når det videre blir tatt opp hvordan elevene skal oppleve naturen, finner vi derimot en mer teknokratisk (Sinnes, 2017) tilnærming. Her blir det kun nevnt hvordan mennesker kan anvende naturen som en kilde til læring, helse, glede og nytte. Når det står at elevene skal bli bevisste på hvordan våre levesett påvirker klimaet og naturen legges det til “og dermed våre samfunn”. Dette viser til at endringer i klima og miljø vil være med på å endre levekårene til mennesker.

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

(Utdanningsdirektoratet, s. 7)

Nok en gang ser vi at teknologien trekkes frem som løsning på klimaendringene, og for å ta vare på livet på jorda. Selv om dette kan innbefatte både mennesker og dyr, fremkommer det fra formuleringen at det er menneskenes overlevelse og velferd som står i fokus. Likevel ser vi her at de nevner tap av biologisk mangfold som en av de største miljøtruslene i verden. Her mener vi at vi ser spor av en økosentrisk (Sinnes, 2017) tilnærming til begrepene.

Straume (2017) argumenterer for at både det teknokratiske og økosentriske bærekraftsbegrepet er like dårlige når det kommer til å forstå de *politiske* aspektene ved natur- og miljøspørsmål. Gjennom en forenklet fremstilling av samfunnsforhold blir det lite rom for samfunnskritiske og transformative læreprosesser (Straume, 2017). Samtidig kan vi tolke det som positivt at læreplanen i det hele tatt legger opp til diskusjon rundt samfunnsmessige faktorer angående klima og miljø, ved å peke på kunnskap om sammenhenger mellom sosiale, økonomiske og miljømessige sider ved bærekraftig utvikling.

7.0 Drøfting/ diskusjon

I dette kapittelet drøftes funnene fra intervjuene opp mot teorien fra kapittel 3.

7.1 Bærekraftig utvikling i skolen

Vi tar i denne delen av undersøkelsen utgangspunkt i den delen av problemstillingen som omhandler informasjonen fra våre informanter “... *hvilken tilnærming til begrepet ligger til grunn hos utvalgte kunst- og håndverkslærere og deres skoleledere?*”. I tillegg ser vi på forskningsspørsmål 2 “*Hvilken rolle har temaet i skolen nå?*”. Innledningsvis presenteres informantenes syn på bærekraftig utvikling, og en tolkning av disse i lys av teorien og forskningen som er presentert tidligere i avhandlingen. Deretter ser vi på hvordan informantene oppfatter og underviser i temaet under de nåværende styringsdokumentene. For å finne ut hvilken tilnærming til begrepet bærekraftig utvikling som ligger til grunn hos informantene våre, ba vi dem forklare hvordan de tolker og definerer begrepet bærekraftig

Når vi ser på svarene informantene gav på spørsmål om hvordan de definerer begrepet *bærekraftig utvikling*, ser vi at de i stor grad oppfatter det som at det handler om løsningene vi tar i bruk, og hvorvidt de er langsiktig forsvarlige. Dette bringer opp et spørsmål rundt hva som legges i at noe er *langsiktig forsvarlig*. Hvis vi ser dette i lys av Biestas (2015) teori om at det finnes en voksen måte å eksistere i verden på, så vil det kanskje bety at man skal dyrke en interesse for den andres frihet, og la andre eksistere på lik linje med seg selv. Ved å si at andre mennesker skal kunne eksistere på lik linje med en selv, betyr det at de også må ha tilgang på de samme ressursene som vi har i dag. Hvis vi skal leve etter et prinsipp som fordrer at løsningene våre er langsiktig forsvarlige, kan det tolkes som at vi må sørge for at de fremtidige generasjonene har tilgang på de samme ressursene som oss. Dette er noe som ifølge FN's klimapanel ikke er forenelig med den livsstilen som føres i Norge og i vesten i dag

(Straume, 2017). Siden vår velstandsøkning og levemåte allerede har begrenset den neste generasjonens mulighet for å dekke sine behov, stiller vi spørsmål ved hva som skal til for at de neste generasjonene skal ha de samme mulighetene, og ressursene som oss. Hvordan kan vi sikre at fremtidige generasjoner har tilgang på de samme ressursene som oss, hvis vi allerede har gjort uopprettelig skade som kommer til å ha innvirkning på menneskers levekår i langt tid fremover? Da kan vi argumentere for at man ikke kan bruke uttrykket *langsiktig forsvarlig*, men heller legge til grunn et perspektiv som tar sikte på å gjøre minst mulig skade for å gjøre det best mulig for fremtidige generasjoner uten å si at de skal ha de samme mulighetene som oss. Det har vi allerede frarøvet dem.

En av informantene i lederstilling (L3) svarer at bærekraftig utvikling handler om at vi skal ha det *lengst mulig, best mulig*. Hvis vi legger til grunn et perspektiv som tar sikte på å ha det *best mulig, lengst mulig*, kan man argumentere for at det kreves en viss velferd for å ha det bra. Denne velferden avhenger igjen av materielle goder, som krever ressurser i produksjon. Hvis vi her også ser på betegnelsen *vi* som alle mennesker, så kan man tolke det som at hele verdens befolkning skal ha en viss velstand. I forbindelse med ordet velstand, vil vi her trekke inn Næss og Mæjlender (2007) sin teori om betydningen av *gnist*. De skriver at “*en varig kultur forutsetter både trivsel og gnist*” (Næss og Mæjlender, 2007). Dette måles ved å se gleden ved utfoldelse opp mot faren for fysiske og psykiske lidelser og skader. På bakgrunn av dette kan man si at det er viktig at de fremtidige generasjonene har mulighet for å dekke behovene sine og dermed også kan utfolde seg. Med utfoldelse menes det at man har mulighet for å lytte til og handle etter de indre ønskene, ikke bare behovene (Næss & Mæjlender, 2007).

Når vi ser nærmere på formuleringen informantene bruker finner vi at *best mulig* kan bety hva som helst. Spørsmålet vi må stille her er hva man tar utgangspunkt i når man definerer det på denne måten. Her er det mange etiske avveininger som må gjøres, og denne definisjonen forplikter ikke til en viss standard for fremtidige generasjoners levekår. Om vi ser nærmere på formuleringen *lengst mulig*, finner vi at denne er like uforpliktende som formuleringen *best mulig*. Utsagnet *lengst mulig*, er ikke det samme som *i overskuelig fremtid*. Derfor vil vi argumentere for at når man definerer begrepet som at vi skal ha det best mulig, lengst mulig, så setter vi ingen tidsbegrensning på hvor lenge man skal ha det *best mulig*.

Tidsbegrensningen avhenger da av hva vi betegner som en *nødvendig* livsstil for å ha det *bra*.

Med denne definisjonen i tankene, vil handlingene være knyttet mot hva man er villig til å gi, fremfor å forplikte til en livsstil som ikke frarøver fremtidige generasjoner å kunne dekke sine behov (Straume, 2017).

En av informantene (LC) sier at begrepet oppleves som utslitt, og uten en klar definisjon. Grunnen til dette var som nevnt under funn, at begrepet blir brukt i alle mulige sammenhenger, og ikke lenger har roten i naturen, slik informanten mener at den skal. Her synes vi å kunne se en økosentrisk (Sinnes, 2017) tilnærming til begrepet. Det informant C mener er problemet med bruken av begrepet finner vi hos en av lederne (L2) vi intervjuet. Lederen setter begrepet i direkte sammenheng med relasjoner mellom mennesker. Det blir sagt at trivsel er bærekraft, og at vi må være snille med hverandre for at noe skal kunne kalles bærekraftig. Med det samme tenkte vi at det ville være vanskelig å argumentere for at dette er en legitim måte å definere begrepet på, men vi finner *trivsel* underordnet *livskvalitet*, som er et viktig begrep i dypøkologien (Næss og Mæjlender, 2007). Næss og Mæjlender skriver at når man stilles overfor ansvaret vi har for de kommende generasjonene er det relevant å se på hva livskvalitet innebærer. Dette begrepet settes i sammenheng med livsglede og trivsel, dette bidrar til *gnist*. Næss og Mæjlender skriver at for å ha en varig kultur kreves det *gnist*.

Selv om trivsel er et sentralt begrep innen dypøkologien er det ikke ensbetydende med bærekraftig utvikling. Vi opplever det også utfordrende å forsvare denne begrepsforklaringen når det kun settes i sammenheng med mennesker og menneskelige relasjoner. Ut i fra det mener vi at informanten legger til grunn et teknokratisk eller et antroposentrisk bærekraftsperspektiv hvor mennesket står i sentrum og naturen er til for å dekke våre behov (Sinnes, 2017). Den samme informanten (L2) ytrer også at når det blir gjort store inngrep i naturen er det viktigste at det skjules godt slik at det ikke er lett synlig for mennesker. Dette mener vi bygger oppunder påstanden om at informanten har en teknokratisk tilnærming bærekraftig utvikling.

En del av informantene definerer bærekraftsbegrepet på en måte som er tydelig preget av Brundtlandkommisjonens formulering, som også har ligget til grunn for styringsdokumentene som har rådet de siste årene. Både leder 1, Lærer B, Lærer E og Lærer G bruker formuleringer som ligger nært opp til Brundtlandkommisjonen. Til tross for at de har en tydelig forståelse

for hva begrepet rommet, er det lite som tyder på at dette er noe som anvendes i undervisningen. Dette ser vi nærmere på i neste delkapittel. Sinnes og Straume (2017) forklarer at denne definisjonen har høstet mye kritikk siden den ble lansert i 1987. Grunnen er hvordan utviklingsaspektet i definisjonen kritiseres for å fremme prinsipper om økonomisk vekst, noe som for mange er uforenelig med ideen om en bærekraftig utvikling. Basert på dette, har flere sentrale forskere innen UBU gått bort fra å bruke begrepet “education for sustainable development”, og over til å bruke begreper som “sustainability education” eller “education for sustainability” (Sinnes & Straume, 2017).

7.2 Emnets rolle i skolen i dag

I denne delen av kapitlet svarer vi på forskningsspørsmålet *Hvilken rolle har temaet i skolen nå?*

7.2.1 Bærekraftig utvikling i skolen

Videre kan man ved å analysere informantenes svar angående bærekraftsbegrepet, se at deres egen undervisning i bærekraftig utvikling omhandler andre områder enn det som ligger til grunn for deres definisjon. Når vi nå går over til å se på hvilke rolle bærekraftig utvikling har i skolen, trekker vi først inn hvordan informantene våre oppfattet begrepet i styringsdokumentene. Grunnen til at vi velger å se på begrepet i styringsdokumentet før vi ser på hvordan det undervises i emnet, er at det er interessant å se i hvilken grad de forholder seg til læreplanene. Deretter ser vi på hvordan det blir undervist i emnet på de gitte skolene. Til slutt trekker vi inn Sinnes (2017) sin teori om at elevene skal utdannes *for* bærekraftig utvikling.

7.2.2 Begrepet i styringsdokumentene

Noen av informantene skiller seg fra de andre når de skal fortelle om, og i hvor stor grad, begrepet opptrer i læreplanene. Lærer C, som underviser i emnet i naturfag, sier at det har vært inne i styringsdokumentene siden 70-tallet. Informanten legger til at det har fått lite fokus i skolehverdagen i hans kollegie. Leder 1 har også en oversikt over hvor begrepet har vært presentert i læreplanene. Til tross for dette mener også denne informanten at det får lite fokus i undervisningen, hen setter dette i sammenheng med at lærere har en tendens til å prioritere fagplanene over den generelle delen av styringsdokumentene. De resterende informantene har relativt liten oversikt over om og i hvilken grad begrepet har vært og er til

stede i læreplanene. Her vil vi trekke inn Goodlad (1979) i forbindelse med at den *formelle* læreplanen ikke alltid er det samme som den *oppfattede* læreplanen. Selv om det har vært et tydelig fokus på bærekraft i LK06 gjennom *det miljøbevisste mennesket* helt tilbake til 1997, har de fleste informantene ikke oppfattet dette (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Lærer A går så langt som å påstå at kunst- og håndverksfaget har stått alene i å undervise i temaet. Andre informanter trekker inn naturfag, samfunnsfag og KRLE som fag med innslag av bærekraftig utvikling, i tillegg til kunst og håndverk.

7.2.3 Undervisning i emnet

En av funnene som fremkom i intervjuene våre, var en generell enighet rundt fraværet av et helhetlig fokus på bærekraftig utvikling i skolene vi undersøkte. Flere av informantene poengterer at det i stor grad avhenger av læreren som underviser hvorvidt emnet tas opp eller ikke. De opplevde at lærerens interesser for og kunnskap om emnet var avgjørende for om og i hvor stor grad emnet ble implementert i undervisningen.

Sinnes og Straume (2017) støtter disse utsagnene, og hevder at hvordan og i hvor stor grad temaet løftes frem og tas med i undervisningen avhenger mye av den enkelte lærer. Dette reiser spørsmålet rundt hvilken kompetanse lærerne får gjennom lærerutdanningen, og om det først og fremst er lærerens interesser og holdninger som er avgjørende (Sinnes & Straume, 2017). De forklarer at det finnes mange engasjerte og interesserte lærere, som arbeider hardt for å implementere bærekraftig utvikling i sin undervisning. Dette er dessverre ikke hovedregelen i skolen. En manglende systematisk inkludering i både læreplaner og lærebøker, sammen med manglende kompetanse hos lærerne, bidrar til at emnet i mange tilfeller nedprioriteres (Sinnes & Straume, 2017). Som vi så i analysen av læreplanene fremkommer det krav til å arbeide med bærekraftig utvikling i skolen, men på grunn av manglende forventninger kan man påstå at det kreves et personlig engasjement for å ta det opp i undervisningen.

Informantene, både lederne og lærerne, var enige i at det manglet en felles strategiplan på området, og at det sjelden ble gjort store endringer i skolen med mindre de fikk pålegg fra øvre hold. Leder 1 sa eksplisitt at bærekraftig utvikling ikke har vært en del av strategiplanen for deres skole, og kunne heller ikke huske at det hadde stått i tidligere strategiplaner. I og med at bærekraftig utvikling har vært formulert som et fokuspunkt i styringsdokumentene

siden slutten av nittitallet, lurer vi på hva som gjør at denne læreplanen (LF20) kommer til å gjøre at bærekraftig utvikling får fotfeste i den norske skolen. Dette har vi ikke noe godt svar på.

7.3 Implementering av den nye planen

Ved spørsmål om informantene føler seg rustet til å undervise i temaet fikk vi forskjellige svar. Alle informantene stiller seg positive til den nye læreplanen (LF20), men flere av lærerne føler seg ikke rustet til å undervise i bærekraftig utvikling. Ved spørsmål om hvordan lederne tenker å implementere den nye planen, kunne ingen av dem vise til en tydelig plan på daværende tidspunkt. Det blir likevel trukket frem av leder 3 at vi må få til en overgripende endring, og at dette vil kreve at vi jobber systematisk med implementering over lengre tid. Ved spørsmål om hvordan vi skal sikre at *bærekraftig utvikling* nå kommer inn i skolen trekker leder 1 frem at vi nå har fått mulighet til å jobbe med den overordnede delen før fagplanene kommer. Dette mener informanten er avgjørende, fordi lærerne fort låser seg i fagplanene når de kommer. En problemstilling som løftes frem i forhold til dette er frykten for at det skal bli et "blaff". Dette går igjen hos enkelte av informantene, som selv har erfaring fra tiden der natur og miljø var et viktig emne i lærerutdanningen. I 2002 erklærte FNs generalforsamling at tiåret mellom 2004 og 2014 skulle være FNs internasjonale tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. En av strategiene som i etterkant ble utformet for hvordan Norge skulle følge tiåret opp sa "*Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til bærekraftig utvikling lokalt og globalt*" (kunnskapsdepartementet, 2012, s. 6). Når vi ser på den generelle delen av LK06, finner vi at begrepet bærekraftig utvikling er inne. Her mener vi å kunne se at Leder 1 har et godt poeng når hen sier at lærerne ikke alltid forholder seg like godt til de overordnede eller generelle delene av læreplanene. Informantene forklarer at det skulle være stort fokus på å fremme gode holdninger og kunnskap rundt natur, miljø og bærekraft de kommende tiårene. De beskriver det som et fokuspunkt som aldri fikk skikkelig fotfeste i den norske skolen.

Etter å ha sett på hvordan bærekraftig utvikling har blitt presentert i læreplanene frem til nå, og hvordan mangelen på undervisning i emnet har preget undervisningen hos informantene våre, stiller vi spørsmål til hvordan LF20 skal kunne implementeres i skolen.

Kartleggingen til Sinnes og Straume (2017) viser at det er lite kjennskap til veiledningene blant informantene, og at de som kjenner til dem anvender dem i liten grad. Det er tre

hovedårsaker til dette: Lærerne opplever at de har god støtte i lærebøkene, de mangler tid til å sette seg inn i eventuelle alternative ressurser, og at det er mye nytt å forholde seg til etter at K06 ble introdusert. I tillegg understrekes den *sene publiseringen* av veiledningene, som fant sted etter at det lokale arbeidet med læreplanen hadde pågått en stund.

I de tilfellene der veiledningen brukes, anvendes de lite systematisk. Studien viser at den stort sett brukes for å hente ideer og for å få støtte eller bekreftelse rundt arbeidet med vurdering. En hovedforskjell vil i denne omgang være at de digitale ressursene er mer kjent. De ble introdusert før fagplanene, og det har vært fokus på nettressursene siden LF20 ble presentert.

Hele 98,3% av lærerne i studien sier at de ikke kjenner til Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner, mens 56,4% ikke har kjennskap til veiledningene til fagplanene. Av de som har kjennskap til veiledningene er det kun halvparten som har gjort forsøk på å bruke dem. Da informantene til studien skulle velges var det vanskelig for --- å finne lærere som kunne vise til en reell bruk av veiledningsressursene. Det kom frem under intervjuene at veiledningene fremstår som et ukjent fenomen blant kollegiet til informantene, noe som igjen betyr at veiledningene er lite kjent blant lærere generelt. Samlet sett viser studien av det ikke er systematiske og målbevisste fremstøt som har brakt informantene i kontakt med veiledningene.

Disse funnene støttes også av to andre studier tilknyttet innføringen av K06. I rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* fremkommer det at veiledningene som er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet er lite kjent blant lærerne, og at de derfor ikke kan sies å være til særlig nytte (Ottesen & Møller, 2010). Også i rapporten *Vurdering under kunnskapsløftet* (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010) fremstår veiledningsmaterialet som ukjent for lærerinformantene; ingen av informantene oppgir å ha anvendt veiledningene i sin undervisning. Basert på disse funnene stiller Hodgson et al. Spørsmål ved Utdanningsdirektoratets strategi for å spre informasjon, og antyder at de ved å utelukkende publisere materialet elektronisk har vært med på å begrense tilgjengeligheten og bruken. Begge studiene etterlyser en mer målrettet informasjon rundt veiledningene.

En annen faktor som bidrar til at lærerne ikke gjør seg kjent med veiledningene er mangel på tid. Blant våre informanter diskuteres en mulig fare for at enkelte lærere vil ha mer tillit til sin egen praksisbaserte erfaring enn de nye styringsdokumentene, og at ting derfor fort kan bli

som de “alltid” har vært. En av våre informanter peker på at det blir “nok en ting” å ta inn i en hektisk hverdag, og håper at det vil bli kuttet ned på mål i enkeltfagene med mulighet for mer tverrfaglig samarbeid. Den samme informanten forteller at hen “aldri har fulgt planene slik de er satt opp”, men at hen arbeider på den måten som hen selv opplever som gunstig. Det er enighet blant informantene om at de i for liten grad diskuterer egen og andres praksis og holdninger i kollegiet. Det blir av en av de andre informantene sagt at “*Vi opererer litt i hver våre univers*”.

Et viktig funn i de overnevnte studiene er hvordan andre ressurser enn veiledningene brukes i opplæringen under K06. Lærebøkene har hatt svært sentral rolle i lærernes planlegging og tilrettelegging for undervisning, og de lærerne som er fornøyde med læreverket føler i liten grad et behov for å lete etter alternative ressurser. Det vises til at lærebøkene blir så viktige at lærerne ser bort fra tidligere utarbeidede lokale planer, selv om læreverkene kan bryte med læreplanene.

To hovedgrunner til at lærerne i så stor grad holder seg til lærebøkene er *mangel på tid* og at lærebøkene ser ut til å dekke arbeidet med utformingen av læringsmål og vurdering. De grunnleggende ferdighetene fra den generelle delen av læreplanen har ikke et like klart fokus hos i skolen som fagplanene, og rektorene i skolene etterlyser klarere føringer, større oppmerksomhet og støtte til arbeidet med de grunnleggende ferdighetene (Sinnes & Straume, 2017).

Det sees blant informantene lyst på at Utdanningsdirektoratet allerede har laget og publisert ulike digitale ressurser på sine nettsider. En av lederne forklarer hvordan man kan finne konkrete forslag til hvordan man kan implementere kjerneelementene i ulike fag, med ferdige opplegg tilgjengelig. Dette ser hen på som en klar fordel. Avslutningsvis sier hen at det er viktig å ha alle emnene i bevisstheten hele tiden, slik at det ikke er fokus på livsmestring en uke, og bærekraft den neste, og understreker at det vil være avgjørende for implementeringen hvor mye skolen (og kommunen) er villig til å satse på området.

Flere av våre egne informanter tar opp tid som en mangelvare i skolehverdagen. For at lærere skal kunne fokusere på de overordnede emnene i LF20 på en mer gjennomgripende måte, kan

det derfor være behov for tilrettelegging. Gjennom å gi rom for at lærerne, for eksempel i forbindelse med årsplanlegging, kan sette seg inn i veiledningsmateriale og digitale ressurser vil sjansen øke for at materiell som er utviklet som støtte ved operasjonaliseringen av LF20 blir tatt i bruk. Det vil også være hensiktsmessig å informere på en systematisk måte om at materialet finnes, og hvilken intensjon det har.

Tidsbrukutvalget (2009-2010) kommer i stortingsmelding 19, *Tid til læring* med anbefalinger til hvordan introduksjonen av nye læreplaner og tilhørende veiledningsmaterieell bør introduseres. Anbefalingene som fremlegges er å

- være tilbakeholden med store endringer i læreplanverket
- utarbeide veiledninger som angir kompetansemål på alle trinn og i alle fag
- sørge for at veiledninger til læreplaner foreligger før implementeringen
- utrede den tidsmessige konsekvensen for lærerne før store endringer i skolen blir gjennomført (Meld. St. 19 *Tid til læring* s. 10, vår utheving)

Det kan virke som dette har vært med i vurderingen når LF20 har blitt utviklet og presentert. Dette er noe leder 1 påpeker som en positiv del av arbeidet med læreplanen, både at hele prosessen har vært synlig fra start til slutt, og at materiell for implementeringen har vært tilgjengelig samtidig som overordnet del ble introdusert. I tillegg har fagplanene blitt lagt frem *etter* overordnet del, noe som igjen øker sjansen for at lærere får tilstrekkelig med tid til å sette seg inn i de overordnede emnene før de ser på fagplanene. Leder 1 henviste også i denne forbindelse til kommunens nye strategiplan, hvor de tre nye kjerneelementene er tydelig fremhevet. Videre forteller hen at de ved lederens skole allerede har viet en del av kollegiets felles samarbeidstid til nettopp de tre overordnede emnene.

Leder 1 sier også at "...vi leser nok ikke alltid den generelle delen godt nok. Det handler ikke nødvendigvis om at styringsdokumentene er for dårlige, men når lærerne får fagplanene så er det der fokuset ligger." Informanten ser positivt på den synlige prosessen med utviklingen av den kommende læreplanen, og at de har fått arbeide med den generelle delen (og de overordnede temaene) før fagplanene ble lagt frem.

I et felt som er i rask utvikling, med mye og raskt fordelt forskning, kan det som lærer være krevende å holde seg faglig oppdatert gjennom å finne frem i all forskningen og kritisk vurdere vitenskapeligheten av disse.

Et punkt en av lederne opplever som utfordrende er at “Vi står litt i spenn mellom ferdighetene som har høyest status; lesing, skriving og regning. Det ligger i undertekst, og har vært tydelig fra regjeringens side. Det er det vi måler, så det hjelper ikke å komme med fine ord når bare tallenes tale blir hørt. Det er det som teller som teller, på en måte. Det må komme inn i fagene, og ikke kun være som pynt på toppen.”

Forskning viser at skoler i hele verden blir mer og mer testdrevet, og at testdrevne skoler er *lite egnet* til å utdanne elever som kan bidra til en bærekraftig utvikling (Sinnes & Eriksen, 2015). Grunnen er ikke at disse skolene ikke underviser i temaer tilknyttet klima og bærekraft, men en manglende utvikling av alle kompetansene elevene trenger for å kunne leve og bidra til en bærekraftig fremtid. Det er ikke nok med teoretisk kunnskap om klima dersom formålet er å bidra til at elevene endrer atferd og lever mer bærekraftige liv (Sinnes & Eriksen, 2015)

Informantene våre har gjort seg opp tanker rundt hva som skal til for å sikre en god overgang der det nye kjerneelementet får en naturlig plass i skolehverdagen. Flere av lærerne foreslår at man går bort i fra temaer, og fokuserer på å få det inn i alle fag som en naturlig del av hverdagen.

Andre forslag som kommer opp er å invitere elevene til reflekterende samtaler, også blant de yngste elevene. En av informantene mener at man spesielt på småskoletrinnene tar utgangspunkt i det nære, for så å engasjere elevene med spennende aktiviteter. Hen sier at hen “tror nok også at de yngste elevene kunne hatt utbytte av reflekterende samtaler, dersom de ble tilpasset trinnet”.

På den andre siden forteller en informant at fokuset bør ligge på nettopp det å gjøre noe konkret som oppleves fornuftig for elevene. Hen hevder at det å ha en teoretisk time rundt tema bærekraft ikke vil ha samme utbytte som å utøve det i praksis. Hen sier at man derfor må endre måten man ser ting på, og hvordan man anvender skolens arealer. Hen fortsatte med å dele flere konkrete eksempler på hvordan temaet kan anvendes i undervisningen, blant annet ekskursjoner for å samle inn vannløpere og andre insekt som er avhengige av vannoverflate, for så bruke dem som eksempel på hvor sårbar naturen er. Dette gjør hen gjennom å tilsette en dråpe såpe i vannet hvor insektene befinner seg, og se hvordan de synker. Hen mener at

elevene vil kunne forstå konsekvensene av å forstyrre naturen ved å se det fremstilt helt konkret.

Andre informanter befinner seg et sted midt i mellom disse ståstedene, og mener at man bør ha fokus både på praktiske tilnærminger til emnene (som resirkulering, redesign, mate fugler, plante og høste osv.) og samtaler rundt hvorfor man gjør disse tingene. (Helhetlig tilnærming)

En annen ting som tas opp er viktigheten av samarbeid på (og på tvers av) trinnene, og at temaet er oppe som et fokus på hele skolen. Her understrekes det at tilstrekkelig med tid må settes av til formålet, slik at det blir en gjennomgripende endring hos alle de ansatte.

7.0 Konklusjon

Det er påfallende at selv etter mange tiår med bærekraftig utvikling som en sentral del av styringsdokumenter, så er det fremdeles lite resultat som viser til at dette er noe som har en tydelig plass i skolen. Vi ville i vår avhandling se på:

“Hvordan presenteres bærekraftsbegrepet i nåværende, kommende og tidligere læreplaner, og hvilken tilnærming til begrepet ligger til grunn hos utvalgte kunst- og håndverkslærere og deres skoleledere?”.

For å lettere kunne svare på problemstillingen formulerte vi tre forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan kommer bærekraftsbegrepene frem i læreplanene, og hvilket perspektiv ligger til grunn for formuleringene*
- 2. Hvilken rolle har temaet i skolen nå?*
- 3. Hvordan stiller informantene seg til den kommende læreplanen og implementeringen av denne?*

Vi vil her punktvis gå gjennom og konkludere ved hvert av forskningsspørsmålene for å svare på problemstillingen.

Ved å se på tidligere og nåværende læreplaner har vi dannet oss et bilde av hvilke plass bærekraftstema og miljø- og klimarelaterte emner har hatt i styringsdokumentene. Vi har forsøkt å se dette gjennom Sinnes (2017) sine perspektiver på bærekraftig utvikling, *økosentrisk* eller *teknokratisk* bærekraftsperspektiv. Vi har funnet at det i læreplanene frem til L97 lå til grunn et utelukkende teknokratisk bærekraftsperspektiv. Ved innføringen av L97 kom *det miljøbevisste mennesket* som et kapittel i den generelle delen. Denne delen av læreplanen videreføres i LK06. Her finner vi også tegn til et teknokratisk perspektiv, men naturen blir i større grad gitt en egenverdi. Det blir snakk om å bevare biologisk mangfold, og ta vare på naturen uten at det knyttes opp mot hvordan det påvirker menneskene. I den nye læreplanen (LF20) fornyes den generelle delen av LK06 og blir til overordnet del av *Læreplanverket fagfornyelsen 2020*. Her kommer bærekraftig utvikling inn som et tverrfaglig tema som skal gjennomsyre alle fag. Gjennom våre undersøkelser har vi funnet at det her legges stor vekt på å utdanne mennesker med teknologisk kompetanse knyttet opp mot bærekraftig utvikling. På bakgrunn av det har vi konkludert med at den nye læreplanen i større grad legger til grunn et teknokratisk bærekraftsperspektiv fremfor et økosentrisk, som

er bygget på økologiske prinsipper. Vi finner spor av en økosentrisk tilnærming til begrepet i planen, men det er ikke vektlagt like tungt som det teknokratiske.

Ut i fra informasjonen vi har innhentet ved å avholde intervju ved forskjellige skoler, har vi funnet at hvilke rolle bærekraftig utvikling har i skolen, i stor grad avhenger av hvilke lærer som underviser. Det var kun to av informantene (LA og LC) våre som kunne vise til at de drev målrettet undervisning om bærekraftig utvikling. Ved spørsmål om det lå til rette for å drive utdanning for bærekraftig utvikling var svaret *nei*. Lærerne mangler kompetanse i emnet, og det har ikke vært et satsningsområde ved noen av skolene vi hadde med i prosjektet. Ut i fra svarene informantene gav i intervjuene mener vi å kunne si at skolene har en lang vei å gå, både når det gjelder kompetanseheving og tilrettelegging om de ønsker å kunne drive utdanning *for* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2017).

Informantene stiller seg utelukkende positive til den nye læreplanen. Det råder usikkerhet rundt spørsmålet om hvordan planen skal implementeres og hvor lærere og ledere skal innhente kunnskap. Det ble også uttrykt bekymring for at emnet ikke skal få fotfeste i skolen på bakgrunn av at dette allerede har vært et satsningsområde fra regjeringen tidligere, uten at det kan vises til positive resultater i forhold til dette.

Veien videre.

I arbeidet med denne masteravhandlingen har det dukket opp flere spørsmål enn svar. Hvis vi skulle jobbet videre med dette problemområdet, hadde vi ønsket å se nærmere på hva som skal til for at bærekraftig utvikling skal få et skikkelig fotfeste i skolen. Vi står på trappene for innføringen av den nye læreplanen, og det hadde vært interessant å forske videre på hvordan man på best mulig måte kan legge om til å drive utdanning *for* bærekraftig utvikling.

8.0 Litteraturliste

Brundtland, Gro (red.) (1987) *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

FN-sambandet (24.09.2019). *Klimaendringer*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/klima-og-miljoe/klimaendringer>

Gadamer H.G. (1999). Forståelsens historicitet som det hermeneutiske princip. I Gulddal, J. og Møller, M. (Red.), *Hermeneutikk - En antologi om forståelse*. Haslev: Gyldendalske boghandel

Goodlad, John I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Gulddahl, J. og Møller, M (1999). *Hermeneutikk - En antologi om forståelse*. Haslev: Gyldendalske boghandel.

Holme, I.M. og Solvang, B. (1993). *Metodevalg og metodebruk*, 2. utgave TANO 1993

IPCC. (2017). Chapter 1. *Executive summary*. hentet fra <https://www.ipcc.ch/sr15/>

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Kari Anne Rødnes, K.A. og de Lange, T. (2012). *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/lareres-bruk-av-og-erfaringer-med-veiledninger-til-lareplaner-for-fag-og-veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner.pdf>

Lovelock, J. (1979). *Gaia. A new look at life on earth*. Oxford: Oxford University.

Næss, A. Mæjlender, P. (22.01.2007) Fremtidens tenkemåte. *Dagbladet*. Hentet fra <http://www.xn--arness-qxa.no/fremtidenstenkemaate/Fremtidens%20tenkemaate.pdf>

Sinnes, A. T. (2017). *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Sinnes, A.T. og Straume, I.S. (2017). *Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: Fra big ideas til store spørsmål*. Publisert 10.10.2017, Acta Didactica, Vol 11, Nr. 3.

Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendringer, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Oslo: Res Publica

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse*. Bergen. Fagbokforlaget.

UNESCO. (2005) *The precautionary principle*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Læreplanverket, Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnsopplaringen.pdf>

Vedlegg 1 - Intervjuguide for lærere

1. Styringsdokumenter

Vi vil gjerne snakke litt om begrepet bærekraft. Dette er et begrep som defineres og forstås på forskjellige måter. Hva legger du i begrepet?

- a. Har bærekraft vært tematisert i undervisning i K&H eller andre fag?
- b. I den kommende læreplanen kommer bærekraftig utvikling inn som ett av tre tverrfaglige emner. Emnet skal gjennomsyre praksis i de fleste fag. Hva tenker du om dette?
- c. Har du noen eksempler på hvordan det blir undervist i tema på skolen, både hos deg selv og ellers i kollegiet?

Om eller for bærekraftig utvikling?

2. Klimadebatten

Hvordan forholder kollegiet på denne skolen seg til klimaspørsmålet?

Blir det snakket om blant lærerne?

Blir det snakket om på pauserommet? Hvordan er det hvis det er saker oppe i media om omhandler klima, blir det nevnt/diskutert?

Blir det tatt opp på fellesmøter?

Hvordan forholder rektor seg til klima og bærekraft i skolen?

Hvordan er kulturen på skolen for å arbeide med bærekraft?

Er det fokus på det fra ledelsen?

Hvordan forholder elevene seg til det?

Finnes det engasjement blant elevene?

Hvordan håndterer lærerne engasjementet?

3. Forskning, kunnskap og politikk

Kjenner du til forskning som omhandler klimaendringer?

Opplever du i så tilfelle denne forskningen som entydig?

Det diskuteres i hvor stor grad klimaendringer er menneskeskapte. Tror du dette fører til at det er vanskelig å undervise i tema?

(Hva skal man si, er det noe man bør unngå? Osv.)

Opplever du klimaendringene som et politisk tema?

I så tilfelle, er dette et tema som ikke hører hjemme i skolen?

4. **Klimaspørsmålet i skolen**

Foreldrenes engasjement?

Opplever du at skolen tar tak i klimaendringene og arbeider med å engasjere elevene?

a. Klimastreik?

b. Hva tenker du om at skolesjefen legger føringer for dette?

Hvordan vil du beskrive skoleledelsens engasjement?

Hvordan vil du beskrive kollegiets engasjement?

Hva tenker du om ditt eget engasjement?

Føler du deg rustet til å undervise i tema?

Lettere å arbeide med det når det skal inn i ALLE fag?

- Dras inn i alle fag?

- Diskuteres på fellestid?

Vedlegg 2 - Intervjuguide for ledere

1. Styringsdokumenter

Vi vil gjerne snakke litt om begrepet bærekraft. Dette er et begrep som defineres og forstås på forskjellige måter. Hva legger du i begrepet?

d. Har bærekraft vært tematisert i læreplanene frem til nå?

(Generell del + fagplaner.)

2. I den kommende læreplanen kommer bærekraftig utvikling inn som ett av tre tverrfaglige emner. Emnet skal gjennomsyre praksis i de fleste fag. Hva tenker du om dette?

3. Hvordan er kulturen på skolen for å arbeide med bærekraft? Er dette et fokusområde fra ledelsens side?

4. Tror du det vil være utfordrende å tilpasse seg og implementere den nye læreplanen?

a. Blir det store forandringer når det skal inn som konkrete læreplanmål?

b. Hvordan tror du kollegiet vil forholde seg til det? Blir det utfordrende for dem?

c. Er det vanskelig å velge ut fokusområder for skolen i en slik prosess? Hva vektlegger dere eventuelt når dere gjør en slik utvelgelse?

5. Har du noen tanker om hvordan dette tverrfaglige emnet kan/bør bli implementert i undervisningen?

6. Er det noen konkrete tiltak fra ledelsens side?

Forskning, kunnskap og politikk

1. Kjenner du til forskning som omhandler menneskeskapte klimaendringer?

2. Opplever du i så tilfelle denne forskningen som entydig?

3. Det diskuteres i hvor stor grad klimaendringer er menneskeskapte. Tror du dette fører til at det er vanskelig å undervise i tema?

2. Er det et utfordrende tema å forholde seg til i fellestid/utviklingstid?

- (Hva skal man si, er det noe man bør unngå? Osv.)

2.4 Opplever du klimaendringene som et politisk tema?

3. I så tilfelle, er dette et tema som ikke hører hjemme i skolen?
4. Blir det utfordrende for ledelsen å navigere når et tema som kan være polariserende og skape debatt skal inn i skolen?
5. Er det vanskelig for deg som rektor å legge føringer for hvordan dette skal tas opp i enkeltfag?

5. Implementering av de tverrfaglige emnene?

- 3.1 Er dette noe som kommer til å vies tid til under fellestiden?
- 3.2 Tenker du at det vil legges inn kursing og opplæring på temaet?
 6. Innleid kursing, internt?
- 3.3 I hvor stor grad forventes det at lærerne selv skal holde seg oppdatert og tilegne seg ny kunnskap på de nye fokusområdene?

Vedlegg 3 - NSD sin vurderi

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Klima og bærekraft i kunst- og håndverksfaget

Referansenummer

199424

Registrert

07.01.2019 av Maria Byrkjeland - 131657@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Kjetil Sømoe, kjetil.somoe@hvl.no, tlf: 53491464

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Maria Byrkjeland og Agathe Fagerland,

mrria@live.no agathe_fagerland@hotmail.com, tlf: 93010667

Prosjektperiode

30.01.2019 - 20.06.2019

Status

07.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

07.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion, filosofisk overbevisning og alminnelige personopplysninger frem til 20.06.2019.

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 nr. 11 og art. 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 uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen 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

NSD 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)