



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave i læring og undervisning - MAS3-307

MAS3-307-O-2021-VÅR-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	30-04-2021 09:00	Termin:	2021 VÅR
Sluttdato:	14-05-2021 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave	Studiepoeng:	45
Flowkode:	203 MAS3-307 1 O 2021 VÅR		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Navn:	Frida Isungset
Kandidatnr.:	215
HVL-id:	235983@hvl.no

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	27652
----------------------	-------

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 avtalen 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

Undervisning for bærekraftig utvikling i
norske folkehøgskoler

Education for sustainable development in
Norwegian folk high schools

Frida Isungset

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Veileder: Lars Leer

Innleveringsdato: 21.05.2021

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

SAMMENDRAG

Hensikten med dette masterprosjektet har vært å utforske hva som kjennetegner undervisning for bærekraftig utvikling i norske folkehøgskoler. Internasjonale og nasjonale studier peker på rollen utdanning har for å imøtekomme omstillingene verden trenger for å oppnå en bærekraftig fremtid. Per i dag er det få norske studier på undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Designet i undersøkelsen er en kvalitativ studie, hvor det er gjennomført gruppeintervju ved tre ulike folkehøgskoler. Informasjonen ble samlet inn gjennom semistrukturerte gruppeintervjuer med skoleledere og lærere.

Studien viser at klima- og miljødimensjonen er det temaet informantene hovedsakelig assosierer med undervisning for bærekraftig utvikling. Det blir identifisert at formålet med undervisningen er å endre elevene sin bevissthet og holdning til bærekraftig utvikling. Funnene indikerer at skolene vektlegger undervisning som skal gi elevene erfaring ved å leve en klimavennlig livsstil. Dette gjøres gjennom å redusere skolens klimagassutslipp i drift av skolen, ved å bruke natur og nærmiljøet som læringsarenaer og tverrfaglig temabasert undervisning. Kritisk tenkning, refleksjon og dialog står sentralt i læring for bærekraftig utvikling akkurat som det gjør i folkehøgskolens dannelsesperspektiv. I studien er det en av de tre skolene som tydelig vektlegger dette i sin undervisning.

Folkehøgskolenes rammebetingelser skaper gode muligheter for undervisning for bærekraftig utvikling. Samtidig blir økonomiske forhold trukket frem som en faktor som begrenser undervisningen. Funnene indikerer også at skolene mangler en helhetlig og forpliktende plan for undervisning for bærekraftig utvikling. Dette resulterer i en undervisning som er avhengig av initiativ fra den enkelte lærer.

ABSTRACT

The purpose of this master thesis is to study the characteristics in Education of sustainable development (ESD) in Norwegian folk high schools. Both international and national studies accentuate the impact of education to achieve the necessary changes for a more sustainable future. As of today, there are few Norwegian studies that focuses on sustainable development in folk high schools. The design of this survey is a qualitative study, where group interviews have been conducted at three different folk high schools. The results were collected through semi-structured group interviews with both teachers and school administrators.

The study illustrates that the informants mainly associate education in sustainable development with the fields climate and environment. The informants expressed that the ambition of their teaching is to increase the students' awareness, as well as modifying their approach towards the topic. This is accomplished by making the school management more sustainable, by using nature and the local environment as teaching arenas, along with conducting interdisciplinary theme-based teaching. Critical thinking, reflection and dialogue are central elements in learning sustainable development. This study shows that especially one of the three schools accentuate this in their teaching program.

The framework conditions of the folk high schools facilitate great opportunities for teaching sustainable development. However, financial aspects are highlighted as a factor that limits the capacity for teaching this topic. The findings also indicate that the schools lack a comprehensive and compulsive plan for teaching sustainable development. The quality and quantity of the teaching subsequently often depends on initiatives taken by the teachers themselves.

FORORD

Som klisjeen sier, det har vært oppturer og nedturer i prosessen med å få denne masteroppgaven ferdig. Arbeidet har gitt meg ny innsikt i folkehøgskolen og hvordan vi kan tilrettelegge for bærekraftig utvikling. Jeg gleder meg nå til å komme tilbake på jobb, møte nye elever og utvikle min praksis som lærer.

Takk til engasjerte skoleledere og lærere som har tatt meg godt imot på alle folkehøgskolene. Dere har åpent delt forståelser, frustrasjoner og erfaringer med undervisning for bærekraftig utvikling. Deltakelsen deres har gjort denne studien mulig. Takk til veileder Lars Leer for å utfordre mine antakelser og komme med gode innspill. Sist, men ikke minst, takk til venner, familie, kjæreste, kollegaer og mastergjengen for turer, heiing, faglig diskusjon og korrekturlesning.

INNHold

1. Innledning.....	1
1.1 Forsker i egen kultur.....	3
1.2 Presentasjon av problemstilling.....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	4
2. Teori.....	5
2.1 Bærekraftig utvikling: populært og omdiskutert begrep.....	5
2.2 Bærekraftig utvikling og utdanning: mangfold av aktører og retninger.....	8
2.2.1 Kritiske innvendinger mot utdanning for bærekraftig utvikling.....	9
2.3 Perspektiver på undervisning for bærekraftig utvikling.....	10
2.3.1 Utdanning om, i, som eller for en bærekraftig utvikling?.....	10
2.3.2 Faktabasert, normativ og pluralistisk tradisjon.....	11
2.3.3 Emosjoner og handlekraft.....	12
2.3.4 Danning og medborgerskap for bærekraftig utvikling.....	13
2.3.5 Natur- og nærmiljø som læringsarena.....	15
2.3.6 Freire sin frigjøringspedagogikk og transformativ læring.....	15
2.4 Folkehøgskolen som læringsarena.....	17
2.4.1 Perspektiver på læring i folkehøgskolen.....	19
2.4.2 Grundtvig.....	19
2.4.3 Situert læring.....	20
2.4.4 Bærekraftig utvikling i folkehøgskolens undervisning.....	20
3. Metode.....	23
3.1 Vitenskapsteoretisk posisjon.....	23
3.2 Forberedelse og gjennomføring av gruppeintervjuer.....	24
3.2.1 Utvalg.....	24
3.2.2 Gruppeintervju.....	25
3.3 Tematisk analyse.....	28
3.4 Forskingsetiske betraktninger.....	29
3.5 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	30
3.5.1 Reliabilitet: Pålitelighet.....	30
3.5.2 Validitet: Gyldighet.....	31
3.5.3 Generaliserbarhet.....	32
4. Presentasjon av resultater.....	34
4.1 Personalets tolkning av begrepet bærekraftig utvikling.....	34
4.2 Personalets erfaring og forståelse av undervisning for bærekraftig utvikling.....	36
4.3 Muligheter og begrensninger for utdanning for bærekraftig utvikling.....	41

5. Drøfting	44
5.1 Personalets tolkning av begrepet bærekraftig utvikling.....	44
5.1.1 Skole 1: Teknologisk utvikling og økonomi	44
5.1.2 Skole 2: Med naturen i sentrum	44
5.1.3 Skole 3: De tre bærekraftdimensjonene	45
5.2 Erfaring og forståelse av undervisning for bærekraftig utvikling	46
5.2.1 Målet med undervisningen: Bevisstgjøring og holdningsendring	46
5.2.2 Hva er innholdet i folkehøgskolene sin undervisning for en bærekraftig utvikling?	47
5.2.3 Hvordan undervises elevene for bærekraftig utvikling?	48
5.2.4 Danning og transformativ undervisning.....	52
5.3 Muligheter og begrensninger for utdanning for bærekraftig utvikling	53
5.3.1 Økonomiske begrensninger	54
5.3.2 Personavhengig undervisning	54
6. Avslutning	57
6.1 Oppsummering av hovedfunn.....	57
6.2 Implikasjoner og veien videre	58
7. Referanseliste	60
8. Vedlegg.....	66
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	66
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	68
Vedlegg 3: Godkjenning, NSD	69

OVERSIKT TABELLER OG FIGURER

Tabell 1: Oversikt inkluderte folkehøgskoler og informanter	25
Tabell 2: Presentasjon av resultatene.....	34
Tabell 3: Oversikt folkehøgskolenes undervisningsopplegg	37

1. INNLEDNING

I 2019 ble klimabrøl årets nyord. Dette året streiket elever i hele verden for klimaet, folk demonstrerte i gatene og Greta Thunberg ble en internasjonal kjendis. Samme år planla 11 unge mennesker fra 11 til 22 år søksmål mot USA for å ødelegge livsgrunnlaget deres (Enge, 2019; Eriksen & Ødegaard, 2019; Hagen & Staude, 2019). Det er ikke uten grunn at ungdommene tar til gatene, og USA saksøkes. I det 21. århundre blir vi stadig mer klar over hvilke utfordringer verdenssamfunnet står ovenfor. Klimaendringene, voksende sosioøkonomisk ulikhet, tap av biologisk mangfold og overforbruk av naturressurser er noen av dem. Dette er utfordringer som krever raske endringer i våre handlinger, holdninger og forbruksvaner. Samtidig er det utfordringer som krever overnasjonal oppmerksomhet og samarbeid som gir resultater. Det er bred enighet om hvilke utfordringer vi står ovenfor, men det er uenighet om hvilke virkemidler som behøves og hvordan utfordringene skal løses.

I 1990 sa Nelson Mandela «Education is the most powerful weapon which you can use to change the world» (referert i Sinnes, 2015, s. 33). Visjonen om bærekraftig utvikling har de siste 40 årene fått økt betydning og det er nasjonal og internasjonal enighet om at utdanning er en nøkkelfaktor for å realisere intensjonene om bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011; Straume, 2016; UNESCO, 2014). Bærekraftig utvikling er nå blitt en del av de tverrfaglige temaene i den norske læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanningsinstitusjoner etter videregående opplæring sees også som sentrale støttespillere for å nå målsetningene om en bærekraftig fremtid (Legusov et al., 2021). Folkehøgskolen er en velkjent utdanningsinstitusjon i Norge. Likevel er det universiteter og høyskoler som dominerer forskning om utdanning for bærekraftig utvikling etter videregående opplæring (Sæbø et al., 2020).

Vinteren 2021 gjorde jeg søk i databasene Oria og Google Scholar på bærekraftig utvikling og folkehøgskole på norsk, dansk og engelsk. Det ble funnet begrenset forskning på utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen som var egnet til å bidra i besvarelse av denne studiens problemstilling. Et relevant prosjekt er aksjonsforskningsprosjektet til Tiller et al. (2017), et norsk samarbeidsprosjekt mellom Fremtiden i våre hender, folkehøgskolene og Tiller. Hovedkonklusjon er at aksjonsforskning ga deltakerne en positiv endring, fordi de tilegnet seg kompetanse om, i og for en bærekraftig utvikling. Målet for bærekraftig utvikling korresponderer ifølge denne studien godt med folkehøgskolens dannelsesmål og kan derfor argumentere for bærekraftsarbeidet sin plass i skolens virksomhet (Tiller et al., 2017).

Hovedformålet til folkehøgskolen er allmenndanning og folkeopplysning. Folkehøgskolens dannelses mål sees i denne studien som prosessen hvor elevene skal bli i stand til å tenke selvstendig. En prosess hvor elevenes meninger og forståelser blir utfordret. Slik kan de utvikle sin bevissthet om hvordan å være menneske sammen med andre mennesker. Dette er en prosess som krever kritisk tenkning, medbestemmelse og refleksjon. I folkehøgskolene ble det i 2019 gjort et historisk styrevedtak om bærekraftig utvikling. Alle de fem sentrale styrene i norske folkehøgskoler (Folkehøgskolerådet, Noregs Kristelige Folkehøgskolelag, Folkehøgskoleforbundet, Informasjonskontor for folkehøgskolen, Informasjonskontor for kristen folkehøgskole) ble enige om at skolene måtte gjøre en økt innsats for å løse klimakrisen. Gjennom kutt i klimagassutslipp og undervisning for bærekraftig utvikling (Folkehøgskolerådet, 2019a).

Folkehøgskolene har nå bærekraftig utvikling på timeplanen. Hvordan de skal definere bærekraftig utvikling og i hvilken grad de vil vektlegge dette velger de selv. Folkehøgskolen kan raskere justere sine læreplaner og undervisningsmetoder, enn universiteter og høyskoler (Folkehøgskoleforbundet, 2017; Folkehøgskoleloven, 2002; Haddal & Ohrem, 2011). Historisk sett har folkehøgskolen involvert seg i globale utfordringer som fattigdom, ulikhet, klimaendringer og miljøutfordringer. Det er tradisjon for å engasjere seg for verdenssamfunnet, og dette er undervisning som er blitt vektlagt i skolens arbeid med danning (Mikkelsen, 2014; Phuthi, 2013a; Phuthi et al., 2016; Tiller et al., 2017; Tollefsen, 2013).

På grunn av stor variasjon i undervisningstilbud, beliggenhet, verdigrunnlag, erfaring og størrelser vil det være like mange måter å praktisere undervisning for bærekraftig utvikling, som det finnes folkehøgskoler. Samtidig tror jeg friheten i skoleslaget kan skape gode muligheter for en undervisning som kan bidra til en bærekraftig fremtid. Bjønness og Sinnes (2019) har studert hva som fremmer og hemmer utdanning for bærekraftig utvikling i videregående skole. De fant at begrensende faktorer for eksempel var foreldre og vurderingspraksis. Dette er faktorer som ikke er aktuelle i folkehøgskolen. I tillegg fant de en manglende helhetlig og forpliktende satsing på undervisning for bærekraftig utvikling. Hele skolen må dra i samme retning, uavhengig av individer og nivåer for å få til en forpliktende undervisning for bærekraftig utvikling (Mogren et al., 2019). Folkehøgskolene har andre rammevilkår enn videregående skoler, det er derfor interessant å se om dette også gjelder folkehøgskolen.

Mari, lærer ved skole 3, forteller hvorfor undervisning for bærekraftig utvikling er en jobb for folkehøgskolen.

Det er nesten selvforklarende hvorfor vi skal jobbe med bærekraft, jeg blir rystet på en måte. Når jeg leser rapporter og hører forskning på hvor fort klimaendringene går og hvor mye det haster. Hvor lite vi gjør. Da er det ingen tvil om at vi som skoleslag må gjøre mye, vi må gjøre

mye mer enn det vi gjør, og vi er i en unik posisjon til å gjøre det. Det var først høsten 2019 at hele Norge eller majoriteten av Norges befolkning så klimaproblemet som den største utfordringen i verden i dag. Det vil si at den kollektive bevisstheten i Norge og verden går sakte, men det vil også si at det er et moment nå. Dette vil vi etter hvert se i elevene, at det er en vilje og at det er et ønske om å bidra mer. Fordi tar en ikke klimautfordringene på alvor, da vil det være ulevelig. Ikke bare i andre deler av verden, men også i Norge.

1.1 FORSKER I EGEN KULTUR

Jeg er enig med Mari, det haster, og vi må bli gode på bærekraftig utvikling, fort. Min personlige interesse for temaet begynte i barndommen tett på skogen med ferier i fjellet. I ungdomstiden og studietiden ble det mange timer utendørs sammen med venner og utdanning i friluftsliv gjennom ulike organisasjoner og fra høyskolen i Sogndal. Dette har påvirket min forståelse og mitt engasjement for bevaring av naturen og jorda. Jeg ser hvordan breene trekker seg tilbake, blir brattere og opplevelsene mer krevende. Som lærer i folkehøgskolen arbeider jeg med kollegaer som tenker at et godt og rikt liv, er et bærekraftig liv. I tillegg har vi hvert år elever som bryr seg, de spør og lur, utfordrer og lar seg rive med.

Jeg har arbeidet fire år i folkehøgskolen og vært elev på en folkehøgskole selv. I tillegg har jeg engasjert meg i bærekraftig utvikling gjennom studietiden, og skrevet bacheloroppgave om klima og miljø. Dette betyr at jeg allerede har holdninger, meninger og forståelser for fenomenet som skal undersøkes. I denne studien vil jeg forske kvalitativt på et skoleslag jeg kjenner godt, og undersøke et tema som engasjerer meg. Denne forforståelsen må jeg være bevisst og i stand til å justere underveis. Forutinntattheter kan føre til at nyanser og beskrivelser som ikke harmonerer med tidligere forståelse, oversees. Likevel kan min kunnskap være nødvendig for å stille presise spørsmål og forstå samtalene med informantene. I samsvar med metodelitteraturen er det derfor viktig at denne studien setter høye krav til systematikk og presisjon i forskningsarbeidet (Gadamer et al., 2012; Thagaard, 2018).

1.2 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING

Hvordan vi i folkehøgskolen kan bidra til en bærekraftig utvikling vil i denne studien undersøkes gjennom samtaler med undervisnings- og administrativt personale, heretter omtalt som personalet. Undervisningspersonale er i denne studien lærere ved de utvalgte skolene, de trenger ikke ha formell pedagogisk utdanning. Administrativt personale er rektorer og inspektører ved de ulike skolene.

Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hva kjennetegner undervisning for bærekraftig utvikling på tre ulike folkehøgskoler?

Problemstillingen operasjonaliseres gjennom tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan tolker personalet på de utvalgte folkehøgskolene «Bærekraftig utvikling»?*
- *Hvordan erfarer og forstår personalet undervisning for bærekraftig utvikling?*
- *Hvilke utfordringer og muligheter ser personalet i forbindelse med undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen?*

1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING

Innledningsvis vil jeg redegjøre for kjernebegrepene «bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling». Andre begreper som er viktige for oppgaven defineres og diskuteres, ved å beskrive ulike synspunkt og forståelser. Det teoretiske rammeverket er todelt, først vil teoretiske tradisjoner og perspektiver på undervisning for bærekraftig utvikling presenteres. Deretter vil folkehøgskolen som læringsarena drøftes, og perspektiver på folkehøgskolens bærekraftundervisning med et historisk tilbakeblikk presenteres. Dette teoretiske rammeverket vil danne grunnlag for analysen.

I kapittel tre drøftes valgt metode og utfordringer knyttet til denne. Her vil de ulike valgene som er tatt underbygges, og hvordan gruppeintervju som innsamlingsstrategi blir brukt beskrives. Deretter vil analyseverktøyet som vil bli brukt i kapittel fire forklares; koding og kategorisering av personalets beskrivelser. I kapittel fire vil resultatene fra analysen presenteres med utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Resultatene vil videre drøftes mot det teoretiske rammeverket i kapittel fem. Avslutningsvis diskuteres studiens hovedfunn og implikasjoner.

2. TEORI

Jeg har valgt å skrive masteroppgaven min innenfor fagfeltet utdanning for bærekraftig utvikling. Dette er et fagfelt som studerer hvordan utdanning kan bidra til en bærekraftig utvikling. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket som vil brukes for å svare på forskningsspørsmålene.

2.1 BÆREKRAFTIG UTVIKLING: POPULÆRT OG OMDISKUTERT BEGREP

For å kunne snakke om bærekraftig utvikling, er det viktig å ta en nærmere titt på selve begrepet. Jeg vil ikke gå for langt i å utforske alle aspekter ved begrepet, dette blir for omfattende. Bærekraftig utvikling omfatter ulike tankesett, forståelsesformer og språklige betegnelser forstått som diskurser. Diskursene innenfor bærekraftig utvikling har endret seg over tid og vil endre seg igjen (Dryzek, 2013). Formålet med kapittelet er derfor å vise aktuelle aspekter for denne studien. Bærekraftighet, eller bærekraft, kan forstås som et systemisk begrep og handler om noe sin evne til å bære, opprettholde eller vedvare. Dette kan både være at systemet opprettholder seg selv eller noe utenfor systemet (Ariansen, 1995). Havet er et økosystem, dette er et naturlig system som er i stand til å bære seg selv eller vedvare. Samtidig er det et system som kan påvirkes av ytre faktorer, og noen faktorer kan påvirke systemet negativt. Et eksempel på dette kan være plastforurensing. Ulike arter i havet kan tåle en del avfall, og kan kanskje klare å bygge seg opp igjen om denne forurensingen ikke varer over lang tid eller er veldig stor. Er den det kan økosystemet kollapse og da vil dyre- og plantelivet dø. I denne studien vil begrepet bærekraftig utvikling brukes. Et begrep som i denne sammenhengen forstås med samme intensjoner som bærekraftbegrepet.

I 1983 opprettet FN Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, også kjent som Brundtland-kommisjonen, ledet av Gro Harlem Brundtland. Begrepet bærekraftig utvikling ble først allmenn kjent i 1987 gjennom Brundtland-kommisjonen sin rapport «Vår felles fremtid». De definerte bærekraftig utvikling som «Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for kommende generasjoner til å få dekket sine behov» (WCDE, 1987, s. 42). Bakgrunnen for definisjonens utforming var Brundtland-kommisjonen sitt mandat om å forene fattige lands rettigheter til økonomisk vekst og sosial utvikling, med å løse jordas miljøproblemer (NOU 2009:16). Begrepet blir i dag beskrevet av FN som menneskelig utvikling som både oppfyller menneskehetens langsiktige behov og på samme tid opprettholder «systemets naturlige evne til å ivareta naturressurser og økosystemer som samfunnet og økonomien er avhengige av» (Glavič, 2020; UNEP, 2011).

I dag er begrepet bærekraftig utvikling mye anvendt, både i dagligtalen og i formelle dokumenter. Samtidig er meningsinnhold omdiskutert (Holden & Linnerud, 2012; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011). Mangfoldet av forståelser kommer frem i Dobson sin undersøkelse, som fant mer enn 300 betydninger av begrepene bærekraftig utvikling og bærekraft (Dobson, 1996, referert i Sinnes, 2015).

Beskrivelsen av bærekraftig utvikling fra «Vår felles fremtid» kan leses som et normativt ladet begrep. Svarstad (2021) skriver om klimarettferdighet i tid og rom. Tiltak som skal begrense klimautfordringene må vurderes ut fra rettferdige konsekvenser for fremtidens generasjoner og mennesker over hele verden. Hun argumenter for at rike og velutviklede land må ta en større del av utslippskuttene. Lafferty og Langhelle (1995) bruker begrepet global etikk som handler om en moralsk plikt ovenfor fremtidige generasjoner og andre mennesker på jorda, for en rettferdig fordeling av ressurser. Begrepet er normativt fordi det forteller hvordan ting bør være. Det er en rettesnor for levesett og politisk styring, og kan sammenlignes med menneskerettigheter og demokrati.

«Vår felles fremtid» sin definisjon av bærekraftig utvikling vektlegger behovene til dagens og kommende generasjoner. Behov er et omdiskutert begrep, og definisjonen tar ikke høyde for at dette kan variere mellom kulturer og være noe annet for fremtidens generasjoner enn for dem som lever i dag (Holden et al., 2018). Dette bidrar til at begrepet kan tolkes på ulike måter, og gjøre det mer uklart. Er våre behov å ha en hytte på fjellet, robotstøvsuger og en rolig spahelg i Praha? Eller er det mat, ly og trygghet?

Ifølge Brundtland-kommisjonen er bærekraftig utvikling et globalt mål som oppfordrer til innsats på lokalt nivå, nasjonalt nivå og internasjonalt nivå (WCDE, 1987). Dette betyr ikke at ulike regioner, land og områder vil ha samme strategi for en bærekraftig fremtid. Demografiske og geografiske forskjeller gjør det nødvendig med ulike tiltak og fremgangsmåter i ulike områder (Holden et al., 2018). I tillegg argumenterer Svarstad (2021) for at rettferdig omfordeling av ressurser må prioriteres når en skal velge tiltak for en bærekraftig utvikling. Hun vektlegger en rettferdig og kritisk vurdering av hvilke nasjonale tiltak som skal iverksettes og hvem som skal ta de største reduksjonene i sine klimagassutslipp. Dette betyr at en bærekraftig utvikling vil kreve en lokalt utarbeidet plan etter gjeldende forhold, i tillegg vil det være nødvendig med en diskusjon omkring hvem som rettmessig skal gjøre de største utslippskuttene.

«Vår felles fremtid» har fått kritikk for å være for antroposentrisk, ved å sette mennesket i sentrum for den bærekraftige utvikling. En viktig stemme i denne debatten er grunnleggeren av dypøkologien, Arne Naess. Han skriver at naturen ikke blir nevnt i definisjonen, og at det dermed kan tolkes som at

hensynet til mennesket bør prioriteres (Naess, 1991). Den dypøkologiske bevegelsen kan betegnes som et radikalt syn på økologien. Fordi de i stor grad likestiller alt liv, og argumenter for at alt liv har en verdi i seg selv uavhengig av hvilke nytte det har for mennesket (Gamlund, 2012). Som et resultat av denne kritikken kom UNESCO i 1991 med en ny definisjon som vektlegger menneskets forhold til naturen i større grad enn tidligere (World Conservation Union, International Union for Conservation of Nature & World Wildlife Fund for Nature [UNEP, IUCN & WWF], 1991).

Brundtland-kommisjonen sin beskrivelse av bærekraftig utvikling har fått kritikk og blir tolket på ulike måter. Samtidig er fremdeles deres definisjon mye i bruk i dag, over 30 år senere. Begrepet har lyktes med å sette sosiale forhold og klimautfordringene i sammenheng. I tillegg kan de mange ulike tolkningene av begrepet og mulighetene for å tilpasse begrepet til lokale forhold, ha gitt det den sterke støtten verden over. Samtidig er det nå 30 år siden «Vår felles fremtid» ble publisert, og det er ikke oppnådd en bærekraftig fremtid. Utfordringene er fremdeles mange og store. Det argumenteres for at definisjonen ikke er forpliktende eller radikal nok til å endre samfunnet og stoppe klimaendringene (Glavič, 2020; Klein, 2020; Knutsson, 2013).

Bærekraftig utvikling assosieres gjerne med global oppvarming, klimagassutslipp og miljøvern, til tross for at en vanlig beskrivelse av begrepet knytter det til flere aspekter. Dette er dimensjonene; sosiale forhold, økonomi, miljø og klima. Sammenhengen mellom de tre dimensjonene sees som avgjørende for å imøtekomme en bærekraftig fremtid (Barbier, 1987; FN, 2019; Klein, 2020; Sandell et al., 2005). De skal ikke gå på bekostning av hverandre, men ivaretas på lik linje. Dette innebærer komplekse og utfordrende vurderinger og valg (Sinnes, 2015).

De tre bærekraftdimensjonene har blitt tolket på ulike måter, og har endret seg siden de først ble presentert på 1980- tallet. Særlig har forskjellene ligget i om de ulike dimensjonene skal forstås hver for seg, eller gjennom en systemisk tilnærming til modellen (Purvis et al., 2019). Giddens et al. (2002) foreslår en modell, hvor de ulike dimensjonene ikke er sidestilt. De skriver at miljø og klima er en forutsetning for sosiale forhold, som igjen er en forutsetning for økonomi. På denne måten er hensyn til miljø og klima den viktigste prioriteringen, fordi både de sosiale forholdene og økonomien er avhengige av denne dimensjonen.

Holden et al. (2018) har presentert en alternativ modell som vektlegger naturmangfold, rettfærdige prosesser og fordelinger, juridiske hensyn, samt miljøet sine grenser som avgjørende for bærekraftig utvikling. De mener dimensjonen om økonomisk vekst ikke er avgjørende, fordi den ikke bidrar til bærekraftig utvikling og har derfor ikke denne dimensjonen med i sin modell. Økonomisk vekst kan sees i sammenheng med økt forbruk av varer og tjenester. Dette kan i mange sammenhenger bety større utslipp gjennom produksjon og distribusjon av varer.

Diskusjonen om økonomisk vekst og økonomien sin plass i ulike definisjoner på bærekraftig utvikling, har vært og er fremdeles et debattert tema. I 2011 kom FNs miljøprogram for eksempel med en beskrivelse av grønn økonomi. Her skal både vekst og innovasjon ivaretas samtidig som miljøhensyn og sosial utjevning prioriteres (UNEP, 2011). Grønn økonomi har fått kritikk for å være for ambisiøs, og appellere til økonomi og profitt fremfor en bærekraftig utvikling. Kritikken handler for eksempel om en urealistisk tro på teknologisk utvikling som løsning på klimaendringene (Vedeld, 2011).

2.2 BÆREKRAFTIG UTVIKLING OG UTDANNING: MANGFOLD AV AKTØRER OG RETNINGER

Det finnes et mangfold av aktører og miljøer som arbeider for å løse globale utfordringer ved hjelp av utdanning (Klein, 2018). Det er gjerne beslektede temaer som går igjen i de ulike internasjonale og nasjonale miljøene, men med nyanseforskjeller i begrepsbruken (Nygaard & Wegimont, 2018). I denne studien er det valgt å bruke det anerkjente og mye brukte begrepet «Utdanning for bærekraftig utvikling». Dette er et ledende prinsipp, men det finnes ikke enighet om en presis definisjon av begrepet (Cutting & Summers, 2016).

Miljø og bærekraft i utdanning og læreplaner er ikke et nytt fenomen. I 1977 samarbeidet UNESCO med FNs miljøprogram om verdens første internasjonale konferanse om miljøutdanning.

Miljøutdanning skulle vise sammenhengen mellom menneskets påvirkning på natur, økonomi og styresmaktene, og fremme kunnskap, holdninger og ferdigheter for å beskytte miljøet. Formålet med utdanningen var å skape atferdsmønstre hos enkeltpersoner, grupper og samfunn som helhet for miljøet (UNESCO, 1978).

I forbindelse med FNs Rio-konferanse i 1992 ble begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling» introdusert. Her ble Agenda 21, en handlingsplan for en bærekraftig fremtid vedtatt. Den fremhever spesielt utdanning som drivkraft for bærekraftig utvikling (FN, 1992). Jucker & Mathar (2015) har sammenlignet miljøutdanning og «utdanning for bærekraftig utvikling». De konkluderer med at «utdanning for bærekraftig utvikling» forstås bredere og mer generelt, enn den tidligere miljøutdanningen. Dette kan sees naturlig da bærekraftig utvikling nå blir inkludert i definisjonen, et begrep som rommer mer enn natur og miljø (Sætre, 2016). Miljøutdanningen baserte seg på en ide om at mennesket vil endre sine handlingsmønstre med økt kunnskap om urettferdighet, miljøkatastrofer og klimaproblematikk. Dette har vist seg å ha mindre effekt enn ønsket. «Utdanning for bærekraftig utvikling» endrer derfor sin tilnærming til å handle om hvordan en kan undervise for endring.

Fra 2005 til 2014 arrangerte FN utdanningstiåret for bærekraftig utvikling. Denne satsingen ble videreført med bærekraftagendaen mot 2030, en satsing som består av 17 universelle mål som

gjelder alle FNs medlemsland. Her ble satsingen på «utdanning for bærekraftig utvikling» synliggjort gjennom FNs bærekraftsmål 4.7:

Sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetanse som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning for bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av fred og ikkevold, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling. (FN, 2020)

Bærekraftsmål 4 handler om god utdanning, noe som kan sees som en forutsetning for bærekraftig utvikling. God utdanning kan bidra både til å gi kunnskap om utfordringene, og utvikle de ferdighetene som trengs for å løse utfordringene. For denne studien er det særlig relevant at læring og kompetanseutvikling vektlegges også etter grunnleggende opplæring i delmål 4.7. Cutting og Summers (2016) skriver at «utdanning for bærekraftig utvikling» i økende grad sees som en transformativ læringsmetode. Mennesket må utvikle evne til å kunne tilegne seg ny kunnskap og omstille seg i takt med fremtidens samfunnsendringer. På den måten kan en bli i stand til å håndtere en usikker fremtid og tilpasse seg nødvendige livsstilsendringer. Dette sees dermed som en prosess, noe som ikke slutter ved endt skolegang.

2.2.1 Kritiske innvendinger mot utdanning for bærekraftig utvikling

«Utdanning for bærekraftig utvikling» blir kritisert for å være indoktrinerende (Klein, 2020; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes, 2020). Bob Jickling skriver at skolens mandat ikke er å utdanne elevene «for» noe, men å utdanne selvstendig tenkende elever (Jickling, 1992). Elevene skal ikke utdannes til spesifikke holdninger og meninger. Arbeidet for bærekraftig utvikling skal derfor være preget av en åpen tilnærming. En tilnærming hvor elevene selv er med å utforske, for å utvikle sin kompetanse og se ulike perspektiver (Klein, 2020). Dette samsvarer med det Jickling og Wals (2013) skriver, utdanning for bærekraftig utvikling kan bli indoktrinerende og belærende om en kombinerer autoritære og innlærende undervisningsformer med gitte mål. De skriver derfor at åpne målsettinger kombinert med deltakende undervisning, kan føre til mer bærekraftig utvikling. Dette er fordi elevene utvikler evnen til å kunne gjøre seg opp egne meninger og reflektere over komplekse problemstillinger. Elevene bør selv være med å utforske hvilke endringer som er nødvendige, slik kan de bygge redskapene de trenger for å bli endringsagenter for en bærekraftig utvikling (O'Brien, 2018).

Klein (2018) belyser utfordringer knyttet til om FN som overnasjonal institusjon kan bestemme innhold i ulike lands utdanning og læreplaner. Samtidig skriver hun at FN ikke har makt til å gjøre dette, men i større grad fungerer som en global aktør som bidrar til den internasjonale dagsordenen. Utdanning for bærekraftig utvikling kan derfor heller tolkes som et frivillig konsept statene kan ta til

seg. Landene står også fritt til å bestemme innhold og metodene i undervisningen. Det felles styrevedtaket for folkehøgskolene viser at skolene selv har valgt å formalisere kravet om en undervisning for bærekraftig utvikling i skoleslaget (Folkehøgskolerådet, 2019).

I denne studien forstås læring som en livslang prosess i en sosial kontekst. Utdanning for bærekraftig utvikling handler om hvordan mennesket kan bidra til en bærekraftig utvikling. Jeg forstår dette som en prosess hvor mennesket må forstå sin påvirkning på naturen og miljøet og hvilke konsekvenser menneskets velstand kan få for andre mennesker, natur og miljø. I tråd med Giddens et al. (2002) vil det være nødvendig å prioritere miljø og natur for å sikre en god fremtid for generasjoner etter oss. For å få til dette må elevene bli i stand til å ta gode beslutninger gjennom å møte ny kunnskap kritisk, være aktive deltakere i samfunnet og forstå hvordan de kan bidra til en bærekraftig fremtid. Dette harmonerer med Sinnes (2020) sitt begrep *handlekraft*.

2.3 PERSPEKTIVER PÅ UNDERVISNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Et sentralt spørsmål i undervisning for bærekraftig utvikling er hvordan undervisningen kan nå sitt mål om en bærekraftig fremtid. Hvordan en planlegger og gjennomfører undervisning kalles for didaktikk. I didaktikken spør en seg gjerne hva, hvordan, og hvorfor? Hva det skal undervises i, hvordan du skal undervise i dette og hvorfor akkurat slik. På den måten kan en som underviser bli bevisst hvordan en kan legge til rette for læring på en best mulig måte. I denne delen av oppgaven vil jeg presentere perspektiver som kan bidra til analysering av informantene sine beskrivelser av undervisning for bærekraftig utvikling.

2.3.1 Utdanning om, i, som eller for en bærekraftig utvikling?

Utdanning for bærekraftig utvikling er godt innarbeidet i FN-sammenheng, samtidig er begrepet omstridt blant mange forskere. Dette gjelder både uenighetene om begrepet bærekraftig utvikling, preposisjonsbruk og formålet med utdanningen. Det skilles gjerne mellom undervisning *om, i, som og for* bærekraftig utvikling. Preposisjonene står ikke alene, og et komplimenterende syn er gjerne utgangspunktet for undervisningen (Sinnes, 2015; Sinnes & Jegstad, 2011). I denne sammenhengen må en skille mellom Utdanning for bærekraftig utvikling som FN-begrep og utdanning *for* bærekraftig utvikling gjennom preposisjonen *for*. Innenfor FN-satsingen kan alle preposisjonene forekomme, selv om strategien som helhet omtales med preposisjonen *for*.

Undervisning *om* bærekraftig utvikling handler om å lære teoretiske perspektiver som belyser økonomiske-, sosiale-, klima- og miljøproblemer. Elevene trenger en dyp forståelse for problemet for å være med å finne løsningen. Dette må skje gjennom en tverrfaglig tilnærming hvor de ulike innfallsvinklene sees i sammenheng (Sinnes, 2020; Sterling, 2001). Å lære *om* bærekraftig utvikling

har fått kritikk for et syn som indikerer at det finnes et klart og faktabasert innhold. Undervisningen reproducerer eksisterende mønstre, fremfor kritisk tenkning og utfordring (Sterling, 2001). Sinnes (2020) skriver også at problemstillingene er komplekse, og det finnes gjerne ikke noe riktig eller galt svar. Hvilke normer og verdier som råder i samfunnet vil påvirke avgjørelsene som skal tas (Öhman & Östman, 2019).

En viktig del av undervisningen for bærekraftig utvikling er å knytte den til en konkret kontekst (Sinnes, 2020; Sterling, 2001). Undervisning i bærekraftig utvikling handler om å utforske de nære omgivelsene for å forstå hvordan vi mennesker påvirkes av og påvirker miljøet vi lever i. Slik kan problemstillinger innenfor bærekraftig utvikling føles mer virkelighetsnære og konkrete (Sinnes, 2020; Sterling, 2001).

Kunnskap alene betyr ikke at vi mennesker endrer handlinger og gjør noe aktivt for å løse miljøproblemer, klimautfordringene eller annen problematikk (Ojala, 2017; Stoknes, 2014). Sinnes (2020) skriver at undervisning for bærekraftig utvikling derfor må inspirere og gjøre elevene i stand til å handle for en bærekraftig fremtid. Å gjøres bevisst hvilke individuelle valg de kan gjøre, men også å vise hvordan de kan påvirke strukturer i samfunnet. Elevene skal erfare eksempler på hvordan organisasjoner, bedrifter og enkeltindivider arbeider for å løse utfordringene. Dette kan bidra til økt motivasjon, vilje og håp for elevene til selv å gjøre endring (Ojala, 2017; Sinnes, 2020).

Undervisning som bærekraftig utvikling handler om hvordan skolen selv er en del av løsningen (Sinnes, 2020). Elevene bør oppleve bærekraftig utvikling i praksis, gjennom å være aktører som påvirker sine omgivelser. Rammene for undervisningen bør derfor legges opp til en helhetlig tilnærming hvor ny kunnskap kan testes ut i praksis (Gadotti, 2010; Sterling, 2001). Skolen som institusjon må derfor anstrenge seg for at det en lærer seg vises i praksis (Klein, 2020).

2.3.2 Faktabasert, normativ og pluralistisk tradisjon

Öhman og Östman (2019) skiller mellom tre tradisjoner innen miljø- og bærekraftundervisning: faktabasert tradisjon, normativ tradisjon og pluralistisk tradisjon. Den faktabaserte tradisjonen hadde sin storhetstid på 1960 og 1970- tallet, men er fremdeles dominerende i bærekraftundervisning (Sandell et al., 2005). Denne tradisjonen baserer seg på antakelser om at det er en lineær kausalitet mellom kunnskap og holdninger. Dette kan knyttes til utdanning om bærekraftig utvikling, og bygger på ideen om at miljøutfordringene kan løses gjennom mer forskning og informasjon til befolkningen (Sandell et al., 2005; Sinnes, 2020; Öhman & Östman, 2019).

En normativ tradisjon ser på bærekraftutfordringene som normative og kan sees som en reaksjon på den faktabaserte tradisjonen, med manglende verdisyn (Öhman, 2009). Denne tradisjonen tar utgangspunkt i at bærekraftutfordringene kan løses gjennom å påvirke menneskers holdninger og

handlinger. Målet er da å få elevene til å handle ut fra det forhåndsbestemte normative synet. Det forhåndsbestemte synet kan sees som innholdet i undervisningen som ofte presenteres som læreplaner, pensum og styringsdokumenter, hvor riktige verdier og holdninger presenteres. Målet vil da være å endre elevene sine handlingsmønstre til mer bærekraftig atferd som imøtekommer målet om endring i samfunnet (Sinnes, 2020; Öhman, 2009; Öhman & Östman, 2019). Den normative tradisjonen kan knyttes til utdanning *for* bærekraftig utvikling, som tidligere nevnt er blitt kritisert for å gå imot skolens demokratiske og frigjørende målsetting (Sandell et al., 2005; Öhman, 2009) og være indoktrinerende (Sinnes, 2020). På den andre siden skriver Sinnes (2020) at denne kritikken er for snever. Hun skriver at den normative tradisjonen ikke handler om at en enkelt lærer formidler sine egne normer, men at samfunnet har vedtatt hvilke normer som gjelder, og som skal være utgangspunkt for undervisningen. Dette kan være menneskerettigheter eller oppfylging av FNs bærekraftsmål.

Den tredje tradisjonen er den pluralistiske som anser bærekraftig utvikling som politisk og derfor må det løses gjennom demokratiet. I denne tradisjonen ønsker man å speile mangfoldet av meninger om bærekraft ved hjelp av debatt om de komplekse spørsmålene som er relatert til klimautfordringene. En utdanning som baserer seg på pluralistisk tradisjon har som mål at eleven skal bli i stand til å ta egne beslutninger for hvordan problemene kan løses, i stedet for å formidle en forhåndsbestemt ide om hva som ligger i bærekraftige løsninger (Sandell et al., 2005; Sinnes, 2020; Öhman, 2009).

Öhman og Östman (2019) argumenterer for at den pluralistiske tradisjonen er best egnet for å utdanne handlekraftige elever, til tross for at dette er et tidkrevende arbeid. De skriver at denne tradisjonen bidrar til å åpne opp for dialog om hva innholdet og løsningene skal være i en bærekraftig utvikling (Sandell et al., 2005; Öhman, 2009). Dette kan gjøre at elevene aktivt kan ta del i den politiske omleggingen til et bærekraftig samfunn (Kvamme & Sæther, 2019).

2.3.3 Emosjoner og handlekraft

Norsk ungdom har god kunnskap om klima og miljø. De er bekymret for klimaendringene og har et større engasjement for klimautfordringene enn eldre generasjoner. De mener også at Norge har et stort globalt ansvar for å kutte i klimagassutslippene (Rotevatn & Breivik, 2015; Selboe & Sæther, 2018; Sinnes, 2020). Maria Ojala er en svensk psykolog som har forsket mye på ungdom og bærekraft. Hun skriver at ungdom er bekymret for klimautfordringene, og har vanskeligheter med å se hvordan de selv kan bidra til endring. For å hindre at ungdommene opplever handlingslammelse, må en hjelpe dem ved å vise hvordan bidra til endring. Dette må gjøres gjennom å undervise om løsningene og ikke bare utfordringene (Ojala, 2017; Sinnes, 2020).

De emosjonelle aspektene ved miljøutfordringene må tas på alvor. Komplekse globale problemstillinger oppleves forskjellig av ulike mennesker. Nye synsvinkler på klimautfordringene kan utfordre individets verdensforståelse og identitet, noe som gjerne er utfordrende. Elevene vil derfor ha ulike opplevelser av hvordan og i hvilken grad klimautfordringene påvirker dem. Utdanning for bærekraftig utvikling arbeidet i skolen vil derfor påvirkes av elevenes emosjoner og evne til å håndtere dem (Ojala, 2013). Håp kan bidra til at mennesker gjør noe konstruktivt for den globale fremtiden (Ojala, 2017).

I boken «Action, takk» presenterer Sinnes (2020) handlekraftige mennesker som på ulike måter uttrykker sitt bærekraftsengasjement. Dette gjennom å arbeide frivillig i organisasjoner, entreprenørskap i bedrifter, engasjere seg politisk eller på andre måter. Gjennom dette viser hun hvordan rollemodeller kan gi verdifull erfaring og inspirasjon for andre. De kan være konkrete eksempler på hvordan kunnskap kan omsettes til handlinger (Sinnes, 2020).

Sinnes (2020) beskriver handlekraft slik: «mennesker som viser en innsats for en mer bærekraftig verden» (s. 27). Gjennom utdanning for bærekraftig utvikling kan rollemodeller vise eksempler på hvordan elevene kan påvirke fremtiden. Både gjennom individuelle valg og livsstil, men også ved å vise hvordan en kan påvirke større institusjoner, organisasjoner og verden vi er en del av. Dette handler ikke bare om å ha kompetanse og kunnskap om temaet, men også vise vilje til å handle. Handlinger skaper holdninger ved at våre handlinger påvirker våre holdninger. En undervisning som har som mål å fremme bærekraftig utvikling bør derfor legge opp til handlinger som gir inspirasjon og handlekraft (Klein, 2020; Sinnes, 2020).

2.3.4 Danning og medborgerskap for bærekraftig utvikling

Dannelsesoppdraget til folkehøgskolen blir brukt som argument for utdanning for bærekraftig utvikling sin plass i undervisningen (Tiller et al., 2017). Danning handler om «individets selvstendige utfoldelse innenfor rammene av et samfunn» (Jegstad & Ryen, 2020). I denne studien forstås danning som prosessen hvor elevene skal bli i stand til å tenke selv. De skal utfordres til å søke kunnskap, reflektere over gitte sannheter, stille spørsmål og yte motstand på andres og egne vegne. Kunnskap, verdier og holdninger utvikles sammen, gjennom dialog. En dialog hvor elevene møtes som selvstendige mennesker med følelser og tanker som anerkjennes. Samtidig skal meninger og forståelser utfordres for slik å sammen utvikle sin bevissthet over å være menneske sammen med andre mennesker (Ferrer et al., 2019).

Målet om danning kan sees som undervisningens hvorfor. Læring og skolegang handler ikke om å overføre ny eller gitt kunnskap til elevene, men gjennom at elevene utfolder sin individualitet og sine

sosiale evner (Jegstad & Ryen, 2020). Innholdet i undervisningen og metodene for undervisningen skal derfor bidra til elevene sin danning.

Dannelsesforskeren Klafki skriver om sentrale nøkkelpromblemstillinger hver generasjon står overfor. Klimautfordringene kan være et eksempel på en nøkkelpromblemstilling. Dannelsingsprosesser bør derfor bidra til at mennesket tilegner seg kunnskaper og ferdigheter for å beherske situasjonen, gjennom å fremme verdifulle holdninger og verdier. Dette kommer til uttrykk gjennom eleven sin utvikling av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2011). Gjennom utdanning for bærekraftig utvikling som dannelsingsprosjekt kan elevene bli i stand til å skape et bærekraftig samfunn (Sæther, 2017). Kahn (2010) referert i Kvamme og Sæther (2019) kritiserer dannelsingsbegrepet for å være for antroposentrisk, en pedagogikk som gir mennesket plass i midtpunktet. På den andre siden skriver Straume (2017) at gjennom en slik pedagogikk kan betydningen av menneskets ansvar belyses og problematisere skillet mellom mennesket og natur.

Danning og medborgerskap kan sees i sammenheng. Klafki (2011) skriver at mange problemstillinger ikke har ett svar, men flere. Derfor må undervisningen legge til rette for at elevene kan være uenige i fellesskapet. På den måten kan en utforske og utvikle meninger mot og med hverandre. Målet er å skape et klasserom hvor elevene grundig, åpent og kritisk kan drøfte andres og egne standpunkt. I følge Klein (2020) forutsetter en slik undervisning tillit og trygghet i klasserommet. Dette bygger på sosial læring, hvor en gjennom gjensidig respekt og dialog kan lære å respektere og sette seg inn i hva andre tenker, erfarer og føler.

Medborgerskap kan forstås som myndiggjøring gjennom aktiv deltakelse. Myndiggjøring forstås i denne studien som en prosess hvor elevene får større betydning for utforming og gjennomføring av undervisningen. I et slikt perspektiv vil det være fruktbart å presentere miljømessige, sosiale og økonomiske utfordringer, slik at elevene kan utforske de ulike handlingsalternativene og løsningene. Da bør klasserommet være en plass hvor meningsutveksling og beslutningstaking skjer i fellesskap. Elevene skal selv være med å forme sin forståelse. Dette er i overensstemmelse med kritisk tenking, noe som kjennetegner undervisning for bærekraftig utvikling (Klein, 2020). Globalt medborgerskap kan forstås som menneskets rettigheter og samfunnsansvar ut over nasjonalstatens grenser.

Knutsson (2011) referert i Klein (2018, s. 9) skriver om begrepet globalt medborgerskap. De globale utfordringene menneskeheten står overfor kan ikke løses innenfor nasjonalstaten. Politiske løsninger må derfor løftes opp i et globalt politisk fellesskap (Lenz, 2020).

Dobson (2006) referert i Selboe og Sæther (2018) presenterer økologisk medborgerskap, hvor ideen er at en økologisk medborger forplikter seg til å ivareta det som er best for fellesskapet. Målet er å realisere kollektivt engasjement for endring. Økologisk medborgerskap ser endring i menneskets

holdninger som nødvendig, hvor enkeltmenneskets interesser ikke lenger kan prioriteres. Det legges derfor til grunn i dette tanke settet at alle mennesker er del av et større økosystem, og de som har et for stort økologisk fotavtrykk har en plikt til å redusere dette for fellesskapet. Fellesskapet innenfor dette perspektivet inkluderer også naturen, og rettighetene omfatter også ikke-menneskelige dyr, planter og miljøet som helhet (Selboe & Sæther, 2018).

Demokratisk praksis i skolen kan være en innfallsmåte for å realisere kollektive endringer. Dahl (2014) skriver at for å oppnå dette bør elevene ha mulighet til å påvirke sin skoledag og se at deres mening har betydning for hvordan skolen og undervisningen styres. I folkehøgskolen finnes det ikke læreplaner og strenge ytre rammer for undervisningen, noe som gjør at det er en god mulighet til å la elevene erfare demokratiske verdier i sin skolehverdag. Sinnes (2020) skriver at skolen kan gi elevene erfaringer med hvordan å påvirke gjennom demokratiet. Slik erfaring kan bidra til å utvikle handlekraftige studenter og elever.

2.3.5 Natur- og nærmiljø som læringsarena

Innen miljøundervisning har det vært tradisjon for å bruke nærmiljøet som læringsarena (Sandell et al., 2005). Gabrielsen og Korsager (2018) argumenterer for at nærmiljøet fortsatt er relevant innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Ett funn fra den islandske studien til Norðdahl og Jóhannesson (2016) var at lærerne som ble intervjuet mente det var sammenheng mellom utdanning for bærekraftig utvikling og uteundervisning, og at naturopplevelser bidrar til å skape positive holdninger til natur. De mente videre at utendørsundervisning bidro til at elevene kunne lære om menneskets plass i naturen og så hvordan de kunne delta og påvirke i lokalsamfunnet. Studier viser at undervisning utenfor klasserommet kan bidra til å oppnå målene for utdanning for bærekraftig utvikling og gi elevene interesse for natur, miljøbevisstatferd og tilknytning til lokalmiljøet (Gabrielsen & Korsager, 2018; Rickinson et al., 2004). I tillegg finner Gabrielsen og Korsager i sin studie at lærerne er positive til å bruke nærmiljø som læringsarena i utdanning for bærekraftig utvikling. Lærerne som er intervjuet i deres studie mener at elevene kan involvere seg og bidra til å løse ekte miljø- og bærekraftsproblemer. Lokale problemstillinger gjør det enklere for elevene å tilegne seg og produsere kunnskap basert på egne erfaringer.

2.3.6 Freire sin frigjøringspedagogikk og transformativ læring

Freire var en brasiliansk innflytelsesrik pedagog, som blant annet er kjent for boken «Pedagogikk for de undertrykte». I boken kritiserer han flere sider ved undervisningen i datidens skole og særlig fattige menneskers opplæringstilbud. Han beskriver undervisningen som preget av at læreren skal fylle eleven med forhåndsbestemt kunnskap gjennom foredrag. En kunnskap som var basert på opprettholdelse av den dominerende maktbalansen i samfunnet (Freire & Macedo, 2014). Freire

argumenterte for at undervisning er politisk, og at en nøytral undervisning aldri vil være mulig. Han arbeidet for en pedagogikk som skulle bidra til personlig bevisstgjøring og en politisk samfunnsendring ved å utfordre elevene sin kritiske tenkning. En kritisk pedagogikk som belyser makt, undertrykkelse og dominans for å gi elevene forståelse for gjeldene samfunnsstrukturer. En slik undervisning måtte for det første ta utgangspunkt i eleven sin sosiale livsverden. Videre skulle læreren og eleven likestilles, og sammen utforske verden gjennom dialog. På den måten kunne de lære av hverandre og oppnå en kritisk forståelse av omverden. Pedagogikken skulle føre til samfunnsforandrende handlinger og utfordringer måtte derfor diskuteres åpent og fritt (Freire & Macedo, 2014).

Mokhtari og Sødal (2004) skriver at folkehøgskoleprosjektet «pedagogikk for de rike» er inspirert av Freire. De ønsker å utfordre elevenes bevissthet og medmenneskelige ansvar, ved at elevene må reflektere og vurdere egne underbevisste holdninger og livsmønstre. Dette perspektivet har særlig vært vektlagt i folkehøgskolens reisevirksomhet.

Mezirow (1997) beskriver at transformativ læring gjennom kritisk tenkning, dialog, kritisk selvbevissthet og erfaringer fører til kraftig endring i menneskets verdier eller forståelser. Erfaringer og opplevelser kan dermed føre til drastisk endring i eleven sin forståelse av seg selv eller verden hen lever i (Hauge & Heggen, 2019; Mezirow, 1997). I transformativ undervisning vil de tradisjonelle disiplingrensene, forstått som ulike fag, viskes ut. Læring forstås også som en livslang prosess, hvor endringene hos elevene påvirker dem livet ut (Bergersen & Muleya, 2019).

I transformativ undervisning skal elevene og lærerne lage felles mål og visjoner for undervisningen. Elevene skal få intellektuelle utfordringer, men også mestringsopplevelser. Gjennom personlig oppmerksomhet, tilbakemeldinger og refleksjon før og etter opplevelser og erfaringer kan eleven utvikle sin forståelse. Læreren fungerer som en veileder i en transformativ individuell prosess (Glavič, 2020; Mezirow, 1997).

Elevene i folkehøgskolen er voksne og ifølge Svarstad (2021) kan denne gruppen i utdanning få større problemstillinger å arbeide med enn de yngre elevene. Den transformative læringen kan sees i lys av Svarstad (2021) sin beskrivelse av kritisk klimautdanning. Dette handler om at elevene skal bli i stand til å kritisk undersøke handlingsalternativer for å løse ulike utfordringer. Dette gjøres gjennom å arbeide med ulike lokale saker hvor elevene må være med å vurdere byrdefordelingen for å løse utfordringene. Skal for eksempel Norge ta en større del av reduksjon av klimagassutslippene, fordi vi har opparbeidet stor velferd basert på oljeutvinning fra Nordsjøen? Elevene bør utfordres til å kritisk vurdere makt og konfliktperspektiver som omhandler de ulike utfordringene. Er det rettfærdig at de største utslippskuttene skal skje i fattige land fordi dette er billigst?

2.4 FOLKEHØGSKOLEN SOM LÆRINGSARENA

Denne studiens informanter arbeider på folkehøgskoler. Jeg vil derfor nå presentere denne konteksten som læringsarena. Først vil jeg presentere historisk bakgrunn og rammeverket som regulerer driften på skolene. Videre vil jeg drøfte hvordan læring kan forstås i folkehøgskolen i lys av situert læring. Til slutt vil jeg drøfte hvordan folkehøgskolene har arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv.

«Lov om folkehøgskoler» regulerer folkehøgskolene sin virksomhet. Loven består av ni paragrafer og skal bidra til at det kan opprettes og drives folkehøgskoler i Norge. Folkehøgskoleloven §1 sier «folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning» (Folkehøgskoleloven, 2002). Lovteksten har få begrensninger og gir skolene frihet til selv å velge hvordan de utøver sitt oppdrag.

Allmenndanning vil i denne oppgaven forstås med samme betydning som danning og, dette begrepet vil brukes. Danning er sentralt i folkehøgskolene sitt formål og er en viktig del av livsgrunnlaget for virksomheten. De frilynte folkehøgskolene definerer danning som:

En prosess som utvikler evnen til å være oppmerksom på seg selv, på sine medmennesker og på verden vi lever i. Dannelsesarbeidet bidrar til at den enkelte finner mening, mot og entusiasme til å leve og mestre eget liv som et aktivt, opplevende, deltakende og reflektert menneske. (Folkehøgskoleforbundet, 2017, s. 1)

Folkehøgskolelærere sin oppfattelse og praktisering av allmenndannelse kan ifølge Taugbøl (2020) harmonere med den Grundtvigianske tradisjonen og Klafkis perspektiv på allmenndanning. Han skriver på den andre siden at det kan virke til at folkehøgskolelæreren ikke har en reflektert allmenndannende praksis, men at strukturer ved praksisen derimot fører til danning.

Haddal og Ohrem (2011) skriver at friheten i lovteksten gir lærerne i folkehøgskolen mulighet til selv å velge sine opplegg og ta beslutninger for sin undervisning, både med tanke på hva og hvordan den gjennomføres. Samtidig trekker de frem at få føringer for undervisningen gir lærerne et ekstra ansvar. Det er de som må bestemme hva som er viktig nok til at elevene bør lære det. Dette gir også rom for at elevene kan være med å forme skolens undervisning.

Hver enkelt skole velger sitt et eget verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget skal være et åpent og tilgjengelig offentlig dokument. Skolens verdier kan fungere som en visjon for hvordan undervisningspraksisen skal gjennomføres. De ansatte skal være lojale mot skolens verdigrunnlag og arbeide i tråd med dette. Verdigrunnlaget skal presenteres i folkehøgskolens selvevalueringsrapport

hvert år. Dette er et av få pålagte kvalitetsvurderingsarbeid som årlig må sendes inn til myndighetene (Gloppen, 2013; Haddal & Ohrem, 2011).

Folkehøgskolene skiller seg fra andre skoleslag i utdanningssystemet på flere måter. For det første er de pensumsfrie, eksamensfrie og uten en felles læreplan (NOU 2001:16). Hva som skal læres i skoleslaget bestemmes derfor av hvordan de ansatte på skolen forstår og definerer allmenndanning og folkeopplysning. Flere folkehøgskoler trekker frem egenutvikling i en demokratisk kontekst og ser danning som en prosess. Folkeopplysning er et gammeldags begrep, men folkehøgskolene knytter dette mot Grundtvig sitt begrep livsopplysning som kan forstås som refleksjon og selvforståelse (Ohrem, 2009).

De fleste folkehøgskolene deler timeplanen opp i fellesfag, valgfag og linjefag. Fellesfag er undervisning for hele skolen. Dette er ofte en tverrfaglig tilnærming til ulike emner, hvor en gjerne samarbeider med eksterne aktører. Valgfag er undervisning som ofte enten er fordelt på en dag i uken eller intensivt i perioder. Dette er fag som elevene velger i tillegg til sitt linjefag. Linjefag er ferdypningsfaget eleven har valgt, og linjen som eleven har søkt seg inn på når de valgte skole. Elevenes mulighet til å velge både linjefag og valgfag, gjør at elevene opplever undervisningen som morsom og interessant (Lövgren, 2014). Timetallfordelingen på de ulike fagene vil variere fra skole til skole (Folkehøgskolene, u.å.).

Skoleturer er en sentral del av et folkehøgskoleår, og omtales gjerne som studieturer. Studieturene blir gjerne fremhevet som katalysatorer for dannelse, men også som en viktig del av markedsføringen for skolen. Reisesenes danningsfunksjon begrunnes gjerne med at elevene får lære å forstå andre kulturer, bli bevisst en global sammenheng og se verden med nye øyne (Ertzgaard, 2012). Samtidig har det de siste årene vært en debatt om studiereiser og god miljøpraksis. Særlig med tanke på studiereiser som bruker fly som transportmiddel (Waade & Dotterud, 2019). Studieturene vurderes derfor som en viktig del av folkehøgskolens praksis for dannelse. Likevel vurderer skoler å endre sin praksis i forbindelse med flyreiser for å redusere skolens klimagassutslipp.

Alle folkehøgskolene er internatskoler. Dette betyr at elevene bor og spiser måltidene på skolen. Tiden elevene tilbringer på skolen, også utenfor undervisning, sees på som en viktig del av læringen. Lærernes arbeid knyttet til skolens virksomhet utenom undervisningstid, omtales som sosialt pedagogisk arbeid (Folkehøgskoleforbundet, 2017; Sandvik, u.å.; Tiller, 2014). De ulike folkehøgskolene har mulighet til å selv legge timeplanen og årsplanen. Det som er regulert ved loven er at en skoleuke skal ha minst 16,5 undervisningstimer og årselever skal ha 190 dager undervisning fordelt over 33 uker.

I skoleåret 2019-2020 var det 7700 elever ved norske folkehøgskoler, noe som betyr at omtrent 11 % av et årskull valgte å gå på folkehøgskole. Elevene var fordelt på 83 skoler og 683 linjer. Linjene har et bredt mangfold, hvor ulike aktiviteter og fag brukes i arbeidet med danning (Folkehøgskolene, u.å).

2.4.1 Perspektiver på læring i folkehøgskolen

Ohrem og Haddal skriver at det ikke finnes en felles læringsmetodikk eller et pedagogisk grunnsyn i folkehøgskolen, og at det heller ikke er et mål å enes om en pedagogikk. I tillegg er det forskjell på hva den enkelte skole vektlegger i sin undervisning, men det er et felles grunnleggende menneskesyn og en praktisk tilnærming til undervisning i skoleslaget (Ohrem & Haddal, 2011). Læringen er situert og oppstår i møte med ulike situasjoner, kontekster og mennesker (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Lövgren (2017) har skrevet en doktorgrad om læreprosesser i norske folkehøgskoler. Han finner at skolens ansatte sine verdier og religion påvirker elevenes forståelse og læring. Dette kan beskrive noe av det særegne læringsmiljøet som folkehøgskolene representerer.

Folkeopplysning er en sentral del av formålet med folkehøgskolen. I folkehøgskolen tolkes dette gjerne som en fellesskapstanke hvor en gjennom åpen og demokratisk samtale kan utvikle sin kunnskap. Dette bygger på en sosiokulturell læringsteori, hvor læring om temaer skjer i samhandling med andre. I folkehøgskolen vektlegger en at dette er en prosess som bidrar til økt kunnskap også blant den voksne befolkningen (NOU 2001:16).

2.4.2 Grundtvig

Presten Grundtvig (1783-1872) la idegrunnlaget for folkehøgskolebevegelsen. Han ønsket at folkehøgskolen skulle være en fri skole, som motvekt til datidens latinske skole med pugg og eksamener. Det skulle være en skole som ga mennesket frihet, kunnskap og opplysning. Undervisningen skulle være preget av historie, poesi, naturfilosofi, menneskelig forståelse og det levende ordet, gjennom fortellinger og samtaler, ikke gjennom pensum, skriving og lesing. I folkehøgskolen skulle hele mennesket dannes, gjennom å lære i det hjemlige, nære og konkrete (Mikkelsen, 2014; NOU 2001:16).

Grundtvig sitt syn på mennesket og læring påvirker skoleslaget også i dag. Det finnes mange tolkninger av tekstene hans, og det er også uenighet om hvilke av de ulike periodene i hans liv som skal vektlegges. Denne studien tar utgangspunkt i idehistoriker og tidligere folkehøgskolerektor, Mikkelsen, sine bidrag og tolkning av Grundtvig (Mikkelsen, 2014, 2016).

Når Mikkelsen presenterer Grundtvigs pedagogiske ideer presenterer han fire kjernebegreper; livsopplysning, historisk-poetisk, den levende vekselvirkning, muntlighet og folkelighet.

Livsopplysning handlet om opplysning om livet, en lærdom som først var mulig om en var glad i det

en skulle lære. Mikkelsen (2016, s. 23) skriver «Begrepet livsopplysning handler om å oppdage og opplyse om en forkjærlighet for det elskverdige av alt, livet selv». Historisk-poetisk handler om at eleven både må forstå sin plass i konteksten, historisk, kulturelt og språklig, og sin mulighet til å drømme og påvirke sitt eget liv. Den levende vekselvirkning handler om dialogen og samtalens plass i folkehøgskolen. Både som foredrag og samtaler om eksistensielle spørsmål. Grundtvig så på mennesket som en gåte, det fantes derfor ikke gitte svar, men gjennom samtale kunne en bli klokere. Dette la grunnlag for ideen om livslang læring. Den levende vekselvirkningen ville alltid ha størst betydning i muntlig form. Denne muntligheten handlet om at en «samtale mellom to mennesker ville føre til noe fundamentalt nytt, hvor begge var skapende» (Mikkelsen, 2016, s. 30). Det siste kjernebegrepet er folkelig. Dette begrepet tolkes gjerne som et enkelt folk sin særlige rolle og vei. Mennesket skulle ha samme rettigheter og likhet i et folkelig felleskap. Begrepet knyttet gjerne mot medborgerskap og menneskerettighetene i dag (Mikkelsen, 2014, 2016).

2.4.3 Situert læring

Situert læring blir brukt for å beskrive undervisning og læring i folkehøgskolen (Haddal & Ohrem, 2011; Lövgren, 2017; Tiller, 2014). Lave og Wenger presenterer situert læring som en prosess i spesifikke sosiale situasjoner og kontekster. Læringen vil derfor foregå i den sammenhengen som læringen skal brukes, gjennom at de som lærer blir aktive deltakere i praksisfellesskapet. I praksisfellesskapet vil en bevege seg fra nybegynner hvor en hovedsakelig observerer, til at en utvikler seg til å bli aktiv deltaker hvor fellesskapets begreper, normer, artefakter og aktiviteter er innarbeidet. Likevel er det viktig å påpeke at nye deltakere i et praksisfellesskap ikke vil kopiere atferd eller aktiviteter fra de andre, men selv bidra aktivt til utvikling og endring (Lave & Wenger, 1991).

I folkehøgskolesammenheng kan dette forstås som at alle individene på skolen til sammen utgjør praksisfellesskapet; tilsatte, elever og eksterne bidragsyttere. De vil til sammen innenfor folkehøgskolens rammer skape et praksisfellesskap, som også påvirkes av samtiden og samfunnet generelt. Samtidig må det presiseres at folkehøgskolen med sitt enhetlige preg på mange måter er avgrenset fra omverden. Elevene bor og lever på læringsarenaen. Dette gjør nok teorien om situert læring spesielt interessant for folkehøgskolen, praksisfellesskapet hvor elevene bor og lever døgnet rundt i ni måneder.

2.4.4 Bærekraftig utvikling i folkehøgskolens undervisning

Det finnes flere eksempler på miljø- og bærekraftengasjement i folkehøgskolehistorien. Dette kommer for eksempel til uttrykk gjennom ulike linjer med internasjonalt engasjement, miljøvern og bærekraftig utvikling på timeplanen. I tillegg har flere skoler internasjonale elever, samt solidaritet,

bistand og kulturforståelse som temaer i undervisningen (Norges kristelige folkehøgskolelag, 1993; Phuthi, 2013a, 2013b; Tollefsen, 2013).

I 1983 ble folkehøgskolene sitt Internasjonale utvalg stiftet (Internasjonalt utvalg, 2013; Mikkelsen, 2014). Internasjonalt utvalg arbeider for at folkehøgskolene skal bidra til en bærekraftig og rettferdig verden. Dette gjør de gjennom å arrangere kurs, seminarer og møter for ansatte og elever i folkehøgskolen. I tillegg skal de bidra med undervisningsmateriale og skape debatt rundt internasjonale saker. I noen tilfeller utreder de også spesielle saker for folkehøgskolerådet (Folkehøgskolerådet, u.å.).

I 2014 startet folkehøgskolene det tidligere nevnte forskningsprosjektet om aksjonsforskning i samarbeid med Fremtiden i våre hender. Det treårige prosjektet hadde som mål «å styrke den enkelte, deres læring, engasjement og mestring for å bidra til en bærekraftig utvikling» (Tiller et al., 2017, s. 10). 45 av landets 80 folkehøgskoler deltok i prosjektet. Sluttrapporten konkluderer med at folkehøgskolen har et godt utgangspunkt for å bidra til økt engasjement for en bærekraftig hverdag i en bærekraftig verden (Tiller et al., 2017). Den røde tråden i prosjektet har vært aksjonsforskning og aksjonslæring, hvor elevene selv er aktive deltakere i å finne løsninger på utfordringene som de kan møte i fremtiden. Prosjektet ønsket både å bidra til at skolene fikk en mer bærekraftig drift, og en ny integrering av bærekraftig utvikling som tema og prosjekt i undervisningen (Tiller et al., 2017).

I 2016 satte «Internasjonale Utvalg for folkehøgskolene» fokus på etiske utfordringer knyttet til skoleslagets globale engasjement. I de innledende artiklene i folkehøgskolemagasinet av Phuthi (2016) og Phuthi et al. (2016) skriver de særlig om etikkdimensjonen i solidaritetsarbeidet til folkehøgskolen. De stiller spørsmål ved elevene sin læring i slike prosjekter og om prosjektene kan være med å støtte opp om urettferdige verdenssystemer, systemer som opprettholder forskjellene mellom fattige og rike (Phuthi, 2016; Phuthi et al., 2016). I 2017 ble globalvettreglene vedtatt, hvis formål var å «bidra til mer bevissthet, økt refleksjon og diskusjon rundt vårt globale engasjement» (folkehøgskolen, u.å.). Klein (2017) skrev i sin kommentar til globalvettreglene at de kan fungere godt som pedagogisk verktøy, og bidra til at folkehøgskolen kan arbeide med global dannelse.

Målet med denne presentasjonen av de teoretiske tilnærmingene og perspektivene er at de skal bidra til å gjøre analysen av samtalen med informantene mulig. Utdanning for bærekraftig utvikling er et fagfelt som har betydning for menneskets eksistensgrunnlag på jorda. Det er dermed ikke unaturlig at det består av mange teoretiske tradisjoner, perspektiver og diskurser. I denne studien vil bærekraftig utvikling forstås som menneskelig utvikling som både oppfyller menneskehetens langsiktige behov og på samme tid opprettholder «systemets naturlige evne til å ivareta naturressurser og økosystemer som samfunnet og økonomien er avhengige av» (UNEP, 2011).

Utdanning forstås som en viktig del av de drastiske endringene som må til for å oppnå en bærekraftig fremtid. De ulike perspektivene som er presentert har noen fellesnevner. En undervisning for bærekraftig utvikling må gi elevene erfaringer og opplevelser som fører til læring i et praksisfellesskap. Denne læringen oppstår gjennom kritisk tenkning, refleksjon og dialog. Dette er i tråd med Mezirow (1997) sin beskrivelse av transformativ læring og folkehøgskolenes danningsforståelse. Folkehøgskolens tradisjon for å engasjere seg i globale spørsmål og formål om dannelse gjennom situert læring kan være gode utgangspunkt for slike læringsprosesser (Folkehøgskoleforbundet, 2017; Ohrem, 2011; Tiller, 2014).

3. METODE

Jeg har valgt å bruke et kvalitativt forskningsdesign for å svare på forskningsspørsmålene mine. Jeg vurderer dette som hensiktsmessig fordi designet kan bidra til å vise mangfold av synspunkter og oppfattelser av utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. På den måten kan beskrivelsene fra personalet bidra til å forstå sammenhenger, kompleksitet og nyanser i måten de forstår og arbeider med temaet. I tillegg gir dette designet mulighet til å forstå hvorfor personalet mener, oppfatter og handler som de gjør (Grønmo, 2016; Kvale & Brinkmann, 2019). Innenfor rammene av kvalitative forskningsdesign finnes det flere ulike metodiske tilnærminger. I forbindelse med denne oppgaven ble gruppeintervju vurdert som egnet innsamlingsstrategi. Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Jeg har ikke en målsetting om å utvikle nye teoretiske perspektiv, derfor kan ikke studien min kategoriseres som induktiv. Jeg har heller ikke en målsetting om å teste eksisterende teorier slik som en deduktiv metode impliserer. I stedet hører denne studien hjemme i en abduktiv forskningsstrategi hvor både teori og empiri brukes som utgangspunkt for å utvikle kunnskap om fenomenet (Thagaard, 2018). I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke valg som er tatt i forbindelse med innhenting av datamateriale til prosjektet. De ulike valgene vil drøftes i lys av metodeteori og det vil vurderes hvordan metoden kan bidra til å besvare problemstillingen.

3.1 VITENSKAPSTEORETISK POSISJON

Målet med denne studien er å forstå hva som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Dette vil belyses gjennom personalet ved skolene sine tolkninger, meninger og erfaringer med undervisning i tematikken. Dette kan derfor omtales som en forstående studie, hvor hensikten er å utvikle en helhetlig forståelse av forholdene for utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Undervisningen i folkehøgskolen foregår i en spesifikk historisk, kulturell og sosial kontekst. Dette har betydning for hvilke meninger, hendelser og handlinger personalet trekker frem i samtalen. Studiens analysing av informantenes beskrivelser må derfor sees i lys av denne konteksten (Grønmo, 2016).

Denne studien kan sees i lys av fenomenologien, da den har til hensikt å utvikle kunnskap om handlinger og opplevelser i menneskers liv. På den andre siden har ikke studien til hensikt å bare vise informantenes forståelse, uten å tolke utsagnene. Samtalene med informantene vil tolkes og analyseres, for å finne meningsbærende kunnskap som kan bidra til å forstå fenomenet utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Dette samsvarer med Gadamer et al. (2012) sin beskrivelse

av hermeneutikken. I dette perspektivet vektlegges forskerens for forståelse, hvor kunnskap og forståelse kan bidra til tolkningen og formidling av informantenes beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2019).

3.2 FORBEREDELSE OG GJENNOMFØRING AV GRUPPEINTERVJUER

3.2.1 Utvalg

Før gruppeintervjuet skulle gjennomføres var problemstillingens karakteristikk med på å bestemme hvem som skulle representeres i utvalget. Informantene ble valgt strategisk fordi de på ulike måter kunne ha erfaring, meninger og reflektere rundt den aktuelle undervisningen (Tjora, 2017). I denne studien er det valgt å inkludere personalet fra tre ulike folkehøgskoler, med ulike linjer og fordypningsområder. Dette ble gjort gjennom å velge en utvalgsstrategi som heter maksimal-variasjon-sampling. Dette betyr at det ble satt opp tre grupper som utgangspunkt for rekruttering av skoler basert på livssynsorientering og faglig profil. Dette var for å kunne belyse eventuell variasjon mellom informantene sine besvarelser ved de ulike folkehøgskolene (Høgheim, 2020). Det ble gjennomført ett gruppeintervju på hver skole.

Personalet som er inkludert i denne studien har ansvar for å utforme det pedagogiske rammeverket for den enkelte folkehøgskole. Jeg ser derfor denne gruppen som særlig relevant som intervjuobjekt fordi de kan belyse alle faser av undervisningsgjennomføringen. Fra timeplanlegging til gjennomføring og evaluering.

Det er folkehøgskoler i alle nordiske land, samtidig er det didaktiske og strukturelle forskjeller mellom skolene i de ulike landene. I denne oppgaven er det valgt å se på norske folkehøgskoler, da de driftes ut fra det samme lovverket. I tillegg gjør masterarbeidets begrensninger, både i tid og omfang, at jeg har avgrenset til folkehøgskoler sør for Trondheim. Valget er ikke ventet å ha innvirkning på funnene i oppgaven da de ulike folkehøgskolene rekrutterer elever og lærere fra hele landet. De ulike skolene arbeider ut fra samme rammeverk og de har felles interesseorganisasjoner.

Rekrutteringen av folkehøgskoler til å delta i studien startet i september 2020.

Rekrutteringsstrategien var tilfeldig utvelgelse i de ulike gruppene. Skolene i de ulike gruppene fikk tilfeldig nummer gjennom et digitalt hjelpemiddel (random.org), nummer 1-5 ble så kontaktet via telefon til administrasjonen. De skolene hvor det ble opprettet kontakt fikk videre tilsendt informasjonsskrivet (se vedlegg 1.). Når skoler takket nei til å delta i studien, ble neste skole i tallrekken kontaktet.

Det ble valgt å studere undervisning for bærekraftig utvikling på ulike folkehøgskoler. Dette kan bidra til å vise mangfold og bredde i skoleslaget. Skolene som takket ja, var interesserte i temaet og det var på alle skolene et tema de arbeidet med å utvikle. Dette ga et rikt materiale å analysere. Ved å snakke med flere skoler kunne datagrunnlaget vært bredere, dette fordi andre skoler kan beskrive bærekraftbegrepet, rammefaktorer og undervisningen annerledes. Likevel gir de valgte skolene en grundig beskrivelse av hvordan de gjennomfører og oppfatter arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling, og det er flere fellesnevnerne som går igjen på de ulike skolene. Det kunne dermed heller være interessant å gjøre flere intervjuer på de inkluderte skolene.

Utvalget hadde fire kvinner og seks menn i alderen 22 til 60 år, noe som ga en god spredning i informantenes grunnlag for å svare i intervjuene. Skolene som var inkludert i studien hadde fra 50 til 140 elever og var skoler plassert både i byer og bygder. Skolene valgte selv hvem som representerte dem i intervjuene. Flere av informantene har lang erfaring fra offentlige skoler, andre folkehøgskoler eller næringslivet. Alle utenom to informanter har høyere utdanning fra universitet eller høyskole, men med ulik faglig bakgrunn. Alle informantene er blitt anonymisert, og navnene er derfor byttet ut med fiktive navn. Mari og Kristine har høyere utdanning knyttet til bærekraft, utvikling og samfunn.

Tabell 1: Oversikt inkluderte folkehøgskoler og informanter

Skole	Nr.	Informanter/Pseudonym	Stilling
Kristen folkehøgskole	1	Kristine	Lærer
		Ove	Rektor
		Janne	Lærer
Frilynt folkehøgskole	2	Odd	Rektor
		Ine	Assisterende rektor
		June	Lærer
		Knut	Lærer
Frilynt folkehøgskole med bærekraftprofil på sine hjemmesider og egen bærekraftlinje	3	Sofie	Rektor
		Johan	Lærer
		Mari	Lærer

3.2.2 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en kvalitativ datainnsamlingsmetode hvor jeg har fungert som en moderator som guider informantene gjennom ulike temaer. Formålet med intervjuene er å avklare og belyse temaet gjennom felles samtale (Brinkmann, 2013; Kitinger & Barbour, 1999). Når informantene intervjues felles istedenfor enkeltvis må de forholde seg til hverandres meninger. Dette fører til en annen

dynamikk i samtalen og kan gi økt innsikt og forståelse ved å spille på hverandre (Halkier, 2010). Det er samspillet i gruppeintervjuet som er sentralt, for å få innsikt i informantenes holdninger, ideer og følelser knyttet til temaet. Jeg ønsker forståelse for de bakenforliggende faktorene som meninger, erfaringer og handlinger om temaene for oppgaven. Gruppeintervju kan som innsamlingsstrategi bidra til å løfte dette frem (Brinkmann, 2013; Kitzinger & Barbour, 1999).

Det semistrukturerte intervjuet som gruppeintervju er, setter krav til organisering og planlegging. Slik blir det rom for spontane reaksjoner og flyt i samtalen. Ved at deltakerne i intervjuene hadde ulike roller i form av enten å være skoleleder eller lærer, ble flere sider ved undervisningen belyst. De kunne da vise ulike perspektiver på undervisningen, noe som bidro til en mer helhetlig forståelse for arbeidet med temaet. Da informantene hadde mye kunnskap om temaet på den aktuelle skolen ble det valgt at mindre grupper på tre til fire informanter i hvert intervju var optimalt (Brinkmann, 2013; Krueger & Casey, 2015).

«Fokusgrupper er først og fremst egnet til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer» (Halkier, 2010, s. 13). Metoden vil derfor være lite gunstig om en ønsker å forstå ett individ sin forståelse. De sosiale kodene påvirker samhandlingen, dette kan hindre at enkeltpersoners meninger eller erfaringer kommer frem. Samtidig er det ingen garanti for at dette hadde vært annerledes i et individuelt intervju (Bloor et al., 2001). Denne studien ønsker å forstå fenomenet i skoleslaget og ikke løfte frem enkeltmennesker sin mening om tematikken. Gruppeintervju kan dermed bidra til å belyse kompleksiteten og nyansene i denne undervisningen i folkehøgskolen.

Grønmo (2016) skriver at en god kommunikasjonssituasjon er avgjørende for at intervju skal fungere som datainnsamling. I dette legger han at intervjuet må gjennomføres et sted hvor informantene føler seg vel, uten forstyrrelser og innblanding fra andre. I denne studien ble det valgt å gjennomføre intervjuene på tildelt rom på informantenes arbeidsplass. Informantene hadde på forhånd fått beskjed om at intervjuet varte omtrent en time. Intervjuet ble gjennomført ved bruk av to lydopptakere, for å sikre teknisk gjennomføring av opptaket. Ved bruk av lydopptaker kunne jeg konsentrere meg om deltakerne som snakket, skape flyt i dialogen og stille oppfølgingsspørsmålene slik som Tjora (2017), Kvale og Brinkmann (2019) anbefaler. Intervjuene varte i gjennomsnitt i 59 minutter. Intensjonen var å gjennomføre alle intervjuene fysisk. På grunn av COVID-19 situasjonen høsten 2020 måtte to av intervjuene gjennomføres på digital plattform, samme oppbygning og intervjuguide ble brukt i de digitale intervjuene.

I tråd med Grønmo (2016) ble det utformet en intervjuguide som utgangspunkt for gjennomføringen av datainnsamlingen. Intervjuguiden ble utformet semistrukturert, med temaer og formulerte spørsmål, men med rom for oppfølgingsspørsmål og dynamisk interaksjon mellom moderator og informantene, og informantene seg imellom. I tillegg ble det planlagt en introduksjon til intervjuet som skulle klargjøre samhandlingen og rammene for intervjuet. Dette hadde til hensikt at informantene skulle føle seg trygge og ønske å ta ordet i gruppen.

Tjora (2017) skriver at et intervju bør bestå av tre faser: oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål. Intervjuguiden i denne studien begynner derfor med enkle spørsmål om navn, yrkestittel, fagbakgrunn og arbeidserfaring. Refleksjonsspørsmålene ble utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien. I tillegg ble det tilført stikkord, som kunne brukes som oppfølgingsspørsmål. Avrundingspørsmålene var oppsummerende og ga informantene mulighet til å tilføye eller komme med tilbakemeldinger. Intervjuguden ligger vedlagt bakerst i oppgaven.

Det ble i denne studien gjennomført to piloteringer, en digitalt og en fysisk. Pilotering er en utprøving av instrumentet som i dette tilfelle blir intervjuguiden som skal brukes i studien. Jeg fikk da sjekket at intervjuguiden er forståelig og gir den informasjonen studien trenger. I tillegg gir en pilotering meg som ny forsker øvelse i metoden og intervjusituasjonen (Høgheim, 2020; Kvale & Brinkmann, 2019).

Erfaringene fra piloteringen var nyttig. De bidro til forbedring og utarbeidelse av nye spørsmål i intervjuguiden. I etterkant av intervjuet fortalte informantene hvordan de opplevde min moderatorrolle, og ga konkrete forbedringsmuligheter knyttet til dette. Her ble det trukket frem at moderator i forkant må avgjøre i hvor stor grad en skal være bekreftende eller avkreftende når informantene blir usikre. I tillegg ble det tekniske utstyret testet, og det viste seg da at få bevegelser eller lyder på bordet påvirket lyd kvaliteten og kunne gjøre det vanskelig å høre hva informantene sa.

Etter gjennomførte intervjuer ble de muntlige lydfilene transkribert for å gjøre datamaterialet tilgjengelig for dypere analyse. I denne prosessen kan innholdet endre mening, derfor må det tas overveide valg slik at transkripsjonen tilfredsstillers studiens hensikt og mål. Transkripsjonene i denne studien tilsvarer omtrent 31 000 ord og 52 sider med tekst. Lydopptakeren fungerte godt, og det var derfor lett å forstå hva informantene sa og hvem i intervjuet som uttalte seg. Med bakgrunn i studiens formål ble det valgt en formell og relativt detaljert transkribering for å få med nyanser og meninger i utsagnene. For å gi leseren et godt innblikk i det empiriske datamaterialet vil direkte sitater fra datainnsamlingen presenteres i analysen. Dette gjøres for å underbygge empirien sin troverdighet og helhet. Noen sitater er likevel modifisert for å ivareta meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2019).

3.3 TEMATISK ANALYSE

Målet med en kvalitativ analyse er å gjøre kunnskap om temaet tilgjengelig for leseren, uten at de selv må gjennomgå dataene (Tjora, 2017). Det finnes ikke standardiserte redskaper for kvalitativ analyse av intervjuer, men det finnes enkelte metoder som kan gjøre intervjuanalysen enklere. De ulike studienes egenart og formål bestemmer derfor hvilken strategi som er mest hensiktsmessig for formålet (Kvale & Brinkmann, 2019). Denne studien vil bruke tematisk analyse som er utformet av Braun og Clarke (2006). Jeg har valgt å støtte meg til Johannessen et al. (2018) sin justerte og forenklede versjon i kombinasjon med Tjora (2017) sin kode- og grupperingstest. Dataprogrammet Nvivo har blitt brukt som verktøy i analysearbeidet. Dette verktøyet har bidratt til å systematisere og visualisere datamateriale, og enkelt opprette og endre koder og koble dem til sitater (Høgheim, 2020).

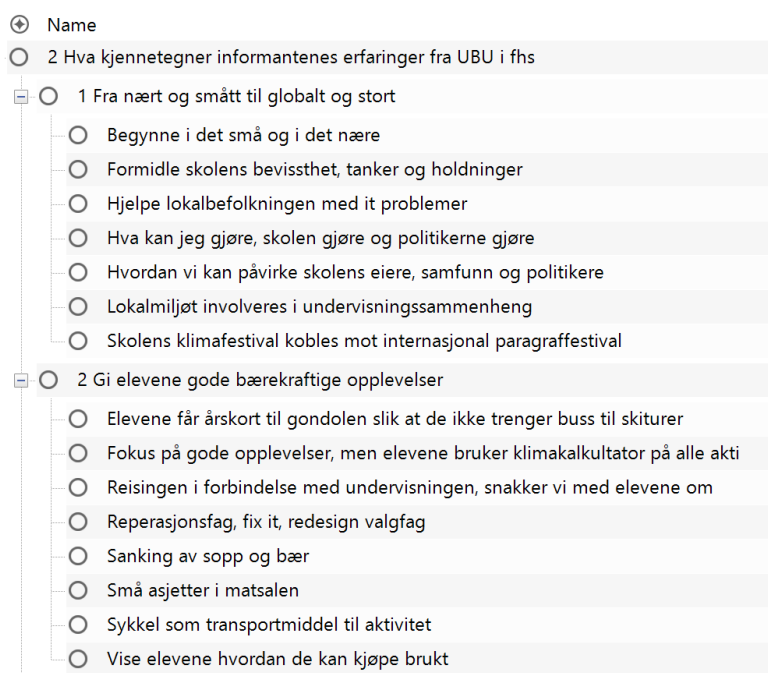
Det første steget i tematisk analyse er å forberede analysen. Dette innebærer å få oversikt over datamaterialet og gjøre det tilgjengelig for den kvalitative analysen (Johannessen et al., 2018; Tjora, 2017). Transkribering sees som en del av det forberedende arbeidet og er gjort rede for tidligere. Datamaterialet ble etter transkriberingen lest gjennom som helhet. I denne fasen ble det skrevet korte sammendrag fra hvert intervju for å få ønsket oversikt (Johannessen et al., 2018). Videre ble hvert intervju lest nøye og det ble notert, markert og skrevet i margin underveis. Dette ble gjort for å identifisere meninger og mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Deretter ble frekvensen på sentrale ord undersøkt, her ble det for eksempel identifisert at nærmiljø og natur var ord som gikk igjen i alle intervjuene.

Neste steg i analysen var kodefase. Å kode handler om å «fremheve og sette ord på viktige poenger i dataene våre» (Johannessen et al., 2018, s. 284). Kodingen skal sammenfatte kjernen i det empiriske materialet, den skal redusere volumet av materialet og legge til rette for idegenerering. Til å begynne med lastet jeg opp transkripsjonsteksten fra intervjuene til Nvivo. Jeg opprettet så empirinære koder kvalitetssikret med Tjora (2017) sin kodetest. Spørsmålene i kodetesten er «Kunne man laget koden før kodingen?» og «Hva forteller bare koden?» (Tjora, 2017, s. 203). Johannessen et al. (2018) har omformulert det siste spørsmålet til «skjønner man hva dataens konkrete innhold er, bare ved å lese koden?». Ved en datanær koding svarer man nei på første spørsmål og ja på det andre spørsmålet (Johannessen et al., 2018). Kodingen førte til empirinære koder, gjennom en induktiv tilnærming til materialet (Tjora, 2017).

Det tredje steget i den tematiske analysen er kategorisering. Dette handler om å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt temaer (Johannessen et al., 2018). I denne fasen forsøker en igjen å se datamaterialet mer overordnet og som helhet. En sammenfatter kodene i ulike kategorier og

temaer som til slutt vil utgjøre studiens funn. Denne fasen i analysearbeidet er en prosess hvor en forsøker å systematisere datamaterialet ut fra studiens problemstilling og forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2018). I denne studien var kategorisering og tematisering av kodene en krevende prosess. Flere ganger har jeg vært tilbake og vurdert datamaterialet på nytt. Har jeg gått glipp av noe? Har jeg oversett noe? Har jeg tolket sitater og samtalen riktig? Dette er spørsmål jeg har stilt meg i denne prosessen. Det har også blitt vurdert om de ulike kodene naturlig hører hjemme i de kategoriene og temaene som ble satt opp.

Nedenfor vil jeg vise et eksempel fra kategorisering i Nvivo. Her er kodene plassert under kategorier som igjen er knyttet til ulike forskningsspørsmål.



Figur 1: Utdrag fra Nvivo, to kategorier med koder

Den siste fasen er rapporteringen, dette «innebærer å skrive frem temaene og deres innhold i resultatdelen av oppgaven» (Johannessen et al., 2018). I denne fasen ble det igjen nødvendig å vurdere funnene og om de var verdt en tolkning (Høgheim, 2020). Hovedkategoriene fikk underkategorier og enkelte empirinære koder ble presentert som sitater i teksten. Videre ble det vurdert om og i hvilken grad funnene bidro til å svare på studiens problemstilling. Relevante funn ble inkludert i studien.

3.4 FORSKINGSETISKE BETRAKTNINGER

Forskningsetikk handler om å ivareta informantene sine rettigheter, behov og menneskeverd (Høgheim, 2020). For å sikre god forskningsetikk finnes det et «mangfold av verdier, normer og

institusjonelle ordninger som konstituerer og regulerer vitenskapelig virksomhet» (NESH, 2016). De forskningsetiske retningslinjene har derfor i denne studien bidratt til å ivareta informantene, fra oppstart av prosjektet til formidling av studien, i tråd med Høgheim (2020).

Fritt informert samtykke er en viktig del av forskningsetiske retningslinjer. Det ble derfor i denne studien valgt å sende informantene informasjonsskrivet før gruppeintervjuene. I tillegg ble de informert om hva det innebar å delta i studien muntlig i selve intervjuet, og bedt om skriftlig samtykke før intervjuet startet. Informasjonen deltakerne fikk omhandlet studiens formål, hva deltakelsen innebar og informasjon om hvordan trekke seg fra studien. I tillegg fikk deltakerne informasjon om hvordan de ville anonymiseres i datamaterialet, samt mulighet for sitatsjekk før publisering (Kvale & Brinkmann, 2019).

Folkehøgskolemiljøet er lite og tett med 84 skoler fordelt på kristne og frilynte skoler. I tillegg er det få av disse skolene som har et utpreget bærekraftfokus på sine nettsider. For å sikre informantenes personvern ble både skolene og informantene anonymisert og gitt andre navn. Informantene sine navn og skoletilhørighet ble lagret i egen kodenøkkel (NESH, 2016). Studien behandler ikke sensitive personopplysninger, men ble vurdert meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelige meldetjeneste (NSD) og er godkjent av samme organ, se vedlegg 2.

3.5 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERBARHET

Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet bør være en del av hele undersøkelsesprosessen. Tjora (2017) skriver at dette handler om forskningens kvalitet. Han presenterer kvalitetsindikatorne pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet innen kvalitativ forskning.

3.5.1 Reliabilitet: Pålitelighet

Reliabilitet handler om hvorvidt studien er gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte, ved en kritisk vurdering av studien. Dette handler om en troverdig utvikling av data i løpet av forskningsprosessen. I kvantitativ forskning knyttes reliabilitet til repliserbarhet, kan andre forskere gjennomføre den samme studien og komme frem til de samme svarene? I kvalitativ forskning derimot tror en at forskeren sin forståelse og interaksjonen med deltakere vanskelig kan gjentas nøyaktig. I kvalitativ forskning må derfor forskeren vise og argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018).

I denne studien er forskningsprosessen gjort transparent ved å presentere de ulike valgene som er gjort i studien i metoddelen. For å underbygge drøfting og diskusjon er det brukt direkte sitater i resultatdelen. Samtidig er det viktig å påpeke at analysearbeidet allerede er i gang i intervjusituasjonen. Min forståelse, hvilke oppfølgingsspørsmål og sitater som velges, vil være preget

av min tolkning (Thagaard, 2018). Denne kvalitative studien er gjennomført alene, rollen min som forsker må derfor ikke undergraves.

En svakhet i studien er at to av intervjuene måtte gjennomføres som digitalt møte. Deler av interaksjonen og kommunikasjonen i gruppen ble krevende og jeg oppfattet flyten i samtalen som dårligere enn ønsket. Dette er i tråd med Høgheim (2020), informasjon som en ønsker å formidle til andre, viser en også gjennom kroppsspråk. Dette er verdifull informasjon som delvis forsvant. Intervjuet som har gitt mest informasjon i analyseringen av intervjuene, har også vært det intervjuet som ble gjennomført gjennom fysisk møte på skole 3.

Flere forskere i samme prosjekt kan styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018). I denne studien lot det seg ikke gjøre å samarbeide med flere studenter. Samtidig har ulike valg i forskningsprosessen og konteksten i utviklingen av dataene blitt reflektert over sammen med veileder og studievenner. Høgheim (2020) skriver at i kvalitativ forskning kan reliabilitet forstås som «grad av konsistens på tvers av forskere og situasjoner». Noe som kan forstås som nøyaktighet i det analytiske arbeidet som er gjennomført. Det er en svakhet at jeg har gjennomført koding og kategorisering av datamaterialet alene. Det ble derfor i denne studien gjennomført en konstant kodesammenligning med tidligere koder og kategorier i det analytiske arbeidet. Dette ble gjort for å sikre reliabiliteten til analysen og en konsekvent analyse av datamaterialet (Høgheim, 2020).

3.5.2 Validitet: Gyldighet

Validitet handler om at svarene vi finner i studien, svarer på problemstillingen (Halkier, 2010; Tjora, 2017). Det er redegjort for valgene som er tatt i forskningsprosessen i denne studien. Dette gjør at leseren kritisk kan ta stilling til forskningen sin oppbygning og konklusjon. Leseren kan da vurdere om metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke, og om fremgangsmåter og funn blir presentert på en reflektert måte og kan si noe om virkeligheten.

En god sammensetning av informanter fører til god kommunikasjon, hvor alle er aktive (Brinkmann, 2013). En svakhet ved denne studien er at gruppeintervjuene er gjennomført ved skolen hvor deltakerne kjenner hverandre og har ulike roller ovenfor hverandre. I intervjuene var for eksempel skoleledere som inspektør eller rektor i samme intervju som lærerne. Dette kan gjøre at informantene holder tilbake meninger eller velger å nikke samtykkende fremfor å si sin mening. Samtidig førte deres relasjon til god flyt i samtalen, og flere ganger korrigerende informantene hverandre om de mente ting ble fremstilt misvisende. I tillegg kan det se ut til at informanter med en faglig tyngde innenfor fagfeltet og skolelederne tok ordet mer enn de andre. Dette kan bety at informasjon som ville ha kommet frem i en-til-en intervjuer ikke belyses i denne sammenhengen.

Tidligere er det også argumentert for at bærekraftig utvikling er et komplekst og normativt begrep som det finnes forventede holdninger, verdier og handlinger til. Det finnes en «riktig» måte å handle og mene om saken. Dette kan sette generelle føringer for samtalene i intervjuene, og informanter kan velge å være tilbakeholdne om sin mening på grunn av dette. Samtidig kan en argumentere for at det ikke finnes en sann «ekte» virkelighet, men at holdninger og virkelighetsoppfattelser alltid vil påvirkes av de sosiale relasjonene som vi er en del av (Høgheim, 2020). Likevel kan komplekse begreper være enklere å beskrive når en gjør dette sammen som gruppe i stedet for i individuelle intervju.

Funnene i studien ble vurdert opp mot problemstilling og forskningsspørsmålene i studiene. Videre ble funnene presentert for representanter for utvalget, for å se deres reaksjon og om deres forståelse samsvarte med funnene. Resultatene er også sett i lys av tidligere forskning i drøftingsdelen. I denne studien formidles personalet sine meninger om undervisningen, det kan derfor være andre kjennetegn som hadde blitt identifisert ved å bruke en annen metode.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om at det med bakgrunn i studien kan trekkes slutninger om flere enn akkurat dem man har forsket på. I tillegg handler dette om å vurdere om denne studien kan være nyttig for andre studier, og i så fall hvorfor (Thagaard, 2018). Denne oppgaven gir et bilde av hvordan personalet ved tre folkehøgskoler oppfatter og erfarer utdanning for bærekraftig utvikling. Dette kan bidra til å belyse perspektiver, praksiser og muligheter for utdanning for bærekraftig utvikling ved andre folkehøgskoler og andre skoleslag. Samtidig er det store individuelle forskjeller mellom skolene, og denne studiens funn vil ikke være gjeldende for alle folkehøgskoler.

Reliabilitet handler også om en vurdering av hvordan utvalget trekkes (Høgheim, 2020). Som vist i metodekapittelet ble det gjort en maksimal-variasjon-sampling for å finne kjennetegn på utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Dette førte til at det ble delt inn i en bærekraftskole, frilynt skole og kristen skole. Det ble identifisert forskjeller i hvordan de ulike skolene praktiserte sin utdanning for bærekraftig utvikling, samtidig er det i denne sammenhengen ikke mulig å si noe om dette henger sammen med valg av sampling eller tilfeldige forskjeller. Dette handler om flere ting, for det første viste det seg at alle skolene hadde forsøkt å starte bærekraftlinjer. I tillegg hadde alle de inkluderte skolene lærere som var spesielt utdannet innenfor bærekraftig utvikling, utviklingsstudier og klima- og miljøproblematikk. Skolene hadde dermed mer til felles enn først antatt når det kom til linjestruktur. Dette kan også bety at skolene som valgte å takke ja til studien, allerede hadde et ekstra engasjement for utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. På

den andre siden kan det stilles spørsmål ved om skoler som ikke vektlegger temaet kan bidra til å besvare forskningsspørsmålene.

De 11 informantene belyste mange sider av bærekraftsundervisningen i folkehøgskolen. Dette førte til et rikt materiale å analysere. I tillegg førte analysen til identifiserte tendenser som kan gjenkjennes i annet teorigrunnlag. Dette kan være et argument for at denne studien kan ha overførbarhet til andre skoler enn de som er forsket på (Thagaard, 2018). I tillegg står det i NOU om folkehøgskoler:

Utviklingsarbeidet i folkehøgskolene har ofte overføringsverdi til andre deler av utdanningssystemet. Det finnes flere eksempler på at folkehøgskolene har utviklet pedagogiske opplegg som har hatt påvirkning på og er blitt tatt opp i andre skoleslag, for eksempel sosiallinje/barnehagelinje, idrett og friluftsliv, reiseliv, media, musikk og drama, solidaritet og internasjonalt arbeid. NOU 2001:16 (s. 16)

Dette kan indikere at folkehøgskolenes arbeid med temaet også kan bidra til utvikling i andre deler av utdanningssystemet.

4. PRESENTASJON AV RESULTATER

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene fra analysearbeidet. Jeg har valgt noen sitater som kan underbygge de ulike kategoriene og temaene som er identifisert. Nedenfor presenteres en tabell hvor temaene og underkategoriene er systematisert ut fra forskningsspørsmål. Tabellen vil være utgangspunkt for presentasjonen av resultatene.

Tabell 2: Presentasjon av resultatene

Forskningsspørsmål	Temaer	Underkategorier	
Hvordan tolker personalet på de utvalgte folkehøgskolene «bærekraftig utvikling»?	Forståelse for bærekraftig utvikling	Ingen felles forståelse på eller mellom skolene	
		Bærekraftdimensjonene økonomi, sosiale forhold og natur og miljø	
		Endring	
Hvordan erfarer og forstår personalet undervisning for bærekraftig utvikling?	Formålet med undervisningen	Bevisstgjøring	
		Holdningsendring	
		Øke elevenes engasjement	
	Hva undervises elevene i for en bærekraftig utvikling?	De tre dimensjonene, med vekt på klima og miljø	
		Hvordan undervises elevene for bærekraftig utvikling?	Klimavennlig drift
			Naturen og nærmiljøet som læringsarena
Temabasert undervisning			
Foredrag			
Hvilke utfordringer og muligheter ser personalet i forbindelse med undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen?	Økonomi	Klima versus elevrekruttering	
		Omregulering til klimavennlig drift	
	Usystematisk bærekraftarbeid	Startgrop	
	Regelverk og lover	Folkehøgskoleloven	
		Begrensninger i regelverk	
	Menneskene i folkehøgskolen	Personlig engasjement og initiativ	

4.1 PERSONALET'S TOLKNING AV BEGREPET BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Personalet på de ulike skolene blir bedt om å definere bærekraftig utvikling. På alle skolene blir det poengtert at de ikke har én forståelse de har blitt enige om i fellesskap. Noe som de ser i

sammenheng med mangel på en felles skriftlig klimaplan og et usystematisk arbeid så langt. Samtidig er det interessant å analysere de ulike skolene for å se om det finnes forskjeller i tilnærming og undervisningspraksis ut fra forståelse av begrepet. Alle skolene trekker frem de tre bærekraftdimensjonene økonomi, sosiale forhold og miljø og klima i sine beskrivelser. Samtidig kan det se ut til at skolene vektlegger de ulike dimensjonene ulikt.

På skole 1 sier Ove: «Jeg tenker at det handler om å gå i riktig retning, innenfor mange ting. Både klimagassutslipp, men det handler også om at personalet og elevene skal trives». Kristine svarer: «Jeg tenker også at et godt liv kan være et bærekraftig liv, men ofte er det økonomiske spørsmålet krevende». Økonomi er et gjentakende tema i intervjuet med skole 1. De trekker frem at økonomiske utfordringer hindrer dem i å arbeide med de andre dimensjonene slik de ønsker. Rektoren ved skole 1, Ove, har utdanning innenfor næringslivet, og arbeider ved en skole hvor økonomien ikke er som ønsket. Når han skal beskrive bærekraftsarbeidet på skolen sier han for eksempel: «Vi har jobbet med å redusere strømbruken, men dette er jo ikke minst i et økonomisk perspektiv, spare penger rett og slett». I tillegg forteller han om økonomisk kostbare tiltak som å elektrifisere kjøretøyene til skolen, mål om solcellepanel på taket og forbedre bygningsmassen.

På skole 2 sier Knut: «Jeg tenker noe som kan vare uten at du bruker opp noe, at du får noe til å bære seg selv, uten at det går på bekostninger av ressurser». De andre informantene nikker enig, og Ine uttrykker dette på følgende måte: «Jeg tenker på endringer som må til for å ta vare på jorda vår på en best mulig måte». I løpet av samtalen forteller de om ulike undervisningsopplegg for bærekraftig utvikling. I denne sammenhengen blir temaer som aksjoner mot vindmølleutbygging, verving av vassdrag, opplæring i allemannsretten og hensyn til naturen i reisevirksomhet trukket frem. I tillegg ble de tre bærekraftdimensjonene nevnt, og Knut forteller om utfordringer i møte med begrepet.

Om du kutter alle utenlandsturene tvert. Vil vi få veldig få elever, og så vil det gå ut over arbeidsplassene, noe som ikke er bærekraftig. Så jeg tror det å få balansen på de tiltakene vi gjør. Vi må ikke gjøre tiltak som igjen slår beina under oss på andre områder, som igjen ikke er bærekraftige på en måte. (Knut, skole 2)

På skole 3 sier Mari at:

Bærekraftbegrepet omfatter jo både økonomiske, sosiale og miljømessige forhold. Og det er lett for at en glemmer, når en snakker om bærekraft snakker en fort bare om miljø og klimaaspektet. Men det er sosiale forhold og økonomiske forhold også. Og det er jo noe av det skolen har lang tradisjon for å se på. [...] Det er jo også en del av vår profil at vi er en rimelig skole som alle skal ha råd til. Og at det også er en viktig del av bærekraft, om en skal få hele verden og hele Norge med på gode leveforhold da.

Sofie på skole 3 trekker også frem at bærekraftig utvikling handler om endringer. Samtidig som informantene på skole 3 forteller at de har tradisjon for å arbeide spesielt med sosiale forhold, er det hovedsakelig klima og miljø som nevnes i forbindelse med undervisningsopplegg og hvorfor de mener bærekraftig utvikling er viktig å arbeide med i folkehøgskolen.

På alle skolene nevnes de tre bærekraftdimensjonene når de skal beskrive sin tolkning av begrepet bærekraftig utvikling. Samtidig kommer det frem i intervjuet at de ulike skolene vektlegger ulike sider av begrepet i sin undervisning. Ingen informanter gir uttrykk for at dagens virksomhet og levesett er bærekraftig, de ønsker derfor en endring i hvordan vi som mennesker lever i dag.

4.2 PERSONALET S ERFARING OG FORSTÅELSE AV UNDERVISNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Hva er formålet med undervisningen?

Formålet med undervisningen for bærekraftig utvikling er identifisert som tema flere ganger i de ulike intervjuene. Ønske om å endre elevene sin bevissthet og holdning blir trukket frem flest ganger og på flere av skolene. «Om elevene reiser herfra og er mer miljøbevisst og forbruksbevisst, og de har fått med seg noen holdninger som gjør at de tenker på dette når de blir studenter og etter hvert skal jobbe. Da har vi oppnådd noe» (Ove, skole 1). Kristine uttrykker i samme intervju:

For meg, så tenker jeg veldig mye på holdningene elevene tar med seg videre i livet. For eksempel at en kan spise restemat, reparere ting, bytte tøy og kanskje du ikke trenger å reise så himla mye med fly. Om mange får med seg slike holdninger videre.

På skole 2 sier Ine «Holdningene er der i personalet, så er det å klare å overføre det til elevene som en holdningsendring» hun utdyper videre at: «Det ligger mye i å bli bevisst helheten. Både på miljø og ivaretagelse av fellesskapet og likhet og alt det som ligger i bærekraftsmålene» (Ine, skole 2). På skole 3 sier Mari: «Hovedmålsetningen er selvfølgelig at når elevene kommer ut herfra er klima- og miljøbevisstheten flyttet fra bakhodet til pannen», noe som Sofie også poengterer seinere i intervjuet. På skole 3 blir ikke holdningsendring påpekt som mål, men en økt bevissthet og Mari utdyper dette: «At elevene får kompetanse og opplevelse av at de kan gjøre en forskjell».

Å skape engasjement for bærekraftig utvikling er også identifisert som tema flere ganger i samtalen. «Jeg tror vi må få med elevene, så en blanding av informasjon og at elevene får involvere seg, slik at de kan bygge et engasjement rundt det. For de fleste trenger jo å involvere seg» (Ine, skole 2).

Kristine fra skole 1 sier: «skape engasjement, og ikke bare fortelle gjør sånn og ikke spis kjøtt og de der tingene». Ove svarer at de ønsker å formidle håp til elevene. I tillegg blir inspirasjonsundervisning

nevnt med engasjement som mål. I denne sammenhengen poengterer informantene at en må unngå pekefingerundervisning.

Hva er innholdet i folkehøgskolenes undervisning for en bærekraftig utvikling?

I intervjuene blir informantene spurt om hvordan de arbeider med undervisning for bærekraftig utvikling. Informantene forteller om undervisningsopplegg de har gjennomført eller planlegger å gjennomføre. Alle undervisningsoppleggene som nevnes i de tre intervjuene er talt opp og fordelt mellom hvilke bærekraftdimensjoner jeg tolker at de hovedsakelig vektlegger. Som det kommer frem i tabellen under, vektlegges klima og miljø i alle undervisningsoppleggene.

Tabell 3: Oversikt folkehøgskolenes undervisningsopplegg

Dimensjon	Hva
Klima, miljø og sosiale forhold	Verksted for innsamling av penger til kreftforeningen
	Bærekraftdag for unger og barnefamilier i lokalmiljøet, med teater og dataspill om forsøpling og kildesortering
	Kjøpe mat fra lokale matleverandører
Klima, miljø og økonomi	Snakke med elevene om fordeler med å kjøpe brukt utstyr og hvordan dette kan gjøres
	Redusere tilsatte og skolens forbruk av utstyr og materiell
	Skrue av lys og lukke vinduer når en er vakt på kvelden
	Synliggjøre matsvinn for elevene
	Valgfag om syng, redesign, reparasjon av klær og møbler
	Oppfordre elevene til å støtte Parisavtalen
	Klimakalkulator på elevenes aktiviteter ila. året og gi elevene penger tilbake om de ikke bruker opp linjebudsjettet.
Klima og miljø	Diskutere sammenheng mellom reising og klimagassutslipp med elever
	Skifte belysning til noe som krever mindre strøm
	Forbedre bygninger slik at en får fornuftig oppvarming av bygningene
	Bruke sykkel i stedet for motoriserte kjøretøy i forbindelse med undervisning
	Strandryddedag
	Redusere utslippene fra utenlandsturer ved å endre fremkomstmiddel
	Dyrking, høsting, såing og plukking av frukt, bær, eggproduksjon, sopp, grønnsaker osv.
	Kildesortering av søppel
	Undervisning mot vindkraft og vannkraftutbygging
	Utrede muligheter for jordvarme, solceller osv.
	Kompostering
	Kjøkkenet serverer: vegetar-, lokal-, reste- og sesongbasert mat
	Bytte ut fossile motorer til EL-motor i skolens kjøretøy
Sammenheng mellom dimensjonene	Opprette bærekraftgruppe som skal drive skolens bærekraftprosjekt sammen med elevene

	Skoletur for hele skolen med lave utslipp og sosiale forhold i fokus
	Reiseforedraget: reiseskildring, med bærekraftutfordringene de møter, både med tanke på klima, miljø, sosiale forhold og økonomi.
	Aktuelt valgfag som diskuterer politiske spørsmål
	Valgfag bærekraftig livsstil
	Klimafestival
	Loppemarked for lokalbefolkningen med mulighet for omsying og reparasjon, samt veiledning i IT-problemer på personlig utstyr
	Styrke elevdemokratiet på skolen
	Klesbyttefest

Hvordan undervises elevene for bærekraftig utvikling?

Klimavennlig drift er identifisert som hovedkategori. Dette er et tema som bli tatt opp flere ganger, og det virker til at alle skolene arbeider for å kutte klimagassutslippene i selve driften. Eksempler på tiltak er kompostering, resirkuleringsordninger, bruk av kollektivtransport, bytte fra fossile til elektriske transportmidler, redusere strømforbruk og reduksjon i flyreiser.

Matproduksjon, valg av matvarer og matsvinn er gjentakende temaer for bærekraftig drift av skolene. Informantene fra skole 1 forteller om høner som gir skolen egg, vegetardag og fast dag med restemat. Skole 2 arbeider med å redusere matsvinn gjennom konkurranser og bevisstgjøring rundt hvor mye mat en trenger på tur og tallerkenen. På skole 3 forteller personalet at de arbeider målrettet for å få til god og næringsrik vegetarmat.

I tillegg har skolene ulike aktiviteter hvor de ønsker å gi elevene opplevelser og verktøy for å kunne leve klima og miljøvennlige liv. Dette er for eksempel sykkel som transportmiddel, klesbyttefester, sanking av sopp og bær, hjelpe elevene med å handle brukt utstyr, gjenbruk av klær, samt fag hvor elevene lærer reparasjon og redesignfag. Fra skole 3 forteller informantene om en lærer som bruker klimakalkulator på alle turene som ble gjennomført med linjen. Slik fikk han kombinert fine turer, med bevisstgjøring rundt klassen sine klimagassutslipp. I tillegg trekker Ove fra skole 1 frem at de ønsker å bli en «grønn skole» hvor dette gjennomsyrrer alt de gjør. Mari fra skole 3 sier: «Jeg har ett hårete ønske om at når en både kommer inn på nettsidene våre og inn i de fysiske bygningene så merker en at her er det noen som tenker klima og miljø».

I underkategorien transport er det spesielt reduksjon i flyreiser som blir diskutert på de ulike skolene. Informantene forteller hvordan de forsøker å omlegge reisevirksomheten til mer miljøvennlige fremkomstmidler. Skole 3 har omgjort halvparten av studieturene til å være med tog i Europa. På skole 2 har de byttet ut lengre flyreiser med busstur. Informantene på skole 1 forteller at de har gått over til EL-motorer på skolens kjøretøy. De har også en egen linje som bruker seilbåt og tog i Europa som fremkomstmiddel med mål om å ha så lave klimagassutslipp som mulig.

Dette leder oss videre til den identifiserte kategorien nærmiljøet og naturen. Informantene trekker frem valgfag knyttet til naturkunnskap, det nære friluftslivet, sanking og dyrking som undervisning for bærekraftig utvikling. På skole 3 uttrykker de dette slik: «Å få elevene til å sette pris på naturen gjennom å være ute i naturen og bli glad i naturen. Da vil de også verne naturen» (Mari, skole 3).

Johan svarer:

I forhold til friluftsliv så kaller vi ett valgfag nærluftsliv, fordi friluftsliv i folkehøgskolen har blitt hauset veldig opp til å være topp utstyr, den tykkeste soveposen, opp på de høyeste toppene, men friluftsliv er så mye mer enn det. Jeg er opptatt av å bruke det utstyret vi har, beina og nærområdet til skolen. Spesielt når vi ligger så nydelig som vi gjør her. Opplevelsen er minst like bra når du får gjøre det uten at det koster noe, eller du må belaste miljøet for det.

På skole 1 forteller Ove at naturen er en viktig læringsarena og mulighet for bærekraftig liv. På skole 2 forteller informantene om et valgfag hvor elevene lærer om naturen for å bli glad i den.

Begrunnelsen for hvorfor skolene arbeider med utdanning for bærekraftig utvikling i nærmiljøet beskrives på ulike måter. Knut sier: «Er det ikke litt som å spise en hval, en må ta en bit av gangen». Odd nikker enig, og sier: «Det er store og uhåndgripelige utfordringer, en må derfor begynne i det kjente og nære». På skole 3 blir det også nevnt at elevene må få konkrete opplevelser med hvordan de kan være en del av løsningen, samtidig som de må heie på Parisavtalen og overnasjonale engasjement.

Et annet kjennetegn ved undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen er temabasert undervisning. Flere av undervisningsoppleggene som informantene forteller om handler om konkrete tema eller problemstillinger som utgangspunkt for undervisningen. Dette er for eksempel: plastikk i havet, aksjoner mot vindmøller, klimagassutslipp i klesproduksjon og forbruk.

Vi arrangerer strandryddedag for hele skolen, i forbindelse med TV-aksjonen. Min klasse arrangerer det for de andre klassene og da veier vi søppelet. I fjor var det vel rundt 400 kg søppel, da blir det en sånn konkret ting, som gjør det lettere å prate om plast i havet og sånne ting. (Knut, skole 2)

På skole 3 forteller informantene om en klimafestival de arrangerer: «Det er oppstilt et motsetningsforhold mellom fagbevegelsen, arbeidsplasser, oljeindustri vs. klima og miljøaktivister. Dette synes vi er interessant, og inviterte derfor LO- sekretæren til å komme og snakke om dette. Og elevene hadde forberedt spørsmål» (Mari, skole 3). Hun forteller at målet var å utfordre organisasjonen til å ta ansvar for klima og miljø, samt ulike problemstillinger.

Personalet ved alle skolene beskriver at de gjennom året har foredrag som omhandler ulike deler av bærekraftbegrepet, både av interne og eksterne foredragsholdere. Dette blir gjerne gjennomført som seminarer eller foredrag for hele skolen samlet. Temaene i foredragene er ifølge informantene vern av vassdrag, plast i havet, klimakrisen, matsvinn, FNs bærekraftsmål, mat og matproduksjon og inspirasjonsforedrag om bærekraftlivsstil. Eksterne foredragsholdere som blir fremhevet er WWF, Fremtiden i våre hender, Amanda-sailing reiseforedrag, Crossing Borders og Natur og Ungdom. Informantene forteller at foredragene stort sett er tilknyttet prosjekt for hele eller deler av skolen. På skole 2 forteller informantene at de har foredrag som lærere ved skolen holder. Dette er ofte knyttet til prosjekter eller personlig engasjement hos den enkelte læreren.

Elevenes rolle i undervisningen

Analysen av intervjuene viser forskjeller i hvordan skolene praktiserer undervisning for bærekraftig utvikling og hva de vektlegger som en del av denne undervisningen. På alle skolene beskriver de undervisningsopplegg som skal bidra til at elevene kan leve bærekraftige liv. Det er samtidig store forskjeller i hvilken grad dialog, samtale og kritisk tenkning vektlegges.

På skole 1 trekker de frem at bærekraftig utvikling ikke er noe de ønsker å kommunisere tydelig i markedsføring eller på nettsidene. De prøver å la bærekraftig utvikling falle naturlig; hvor vegetardag, reparasjon av utstyr, kildesortering er en del av hverdagen. Den eneste gangen dialog og samtale nevnes i intervjuet er når Kristine forteller:

Vi hadde foredrag med Fremtiden i våre hender, så da hadde elevene idemyldring. Hva kan jeg gjøre, hva kan skolen gjøre og hva kan politikerne gjøre for klimaet. Elevrådet fikk plakaten og tenker på hvordan de kan følge det opp.

På skole 2 sier informantene at de gjerne snakker «indirekte» om bærekraft med elevene. De løfter opp temaer som forbruk, matsvinn, plast i havet og reising. Ifølge informantene skjer dette i aktuelle situasjoner eller i dialog med elevene. En del av undervisningen som ikke er planlagt og en systematisert.

Det er lite jeg snakker om bærekraft sånn egentlig i undervisning. Men mer sånn indirekte ved å snakke om brukt utstyr, at en ikke trenger så mye utstyr. Det blir jo alltid litt diskusjon om reising, når vi skal reise. (Ine, skole 2)

På skole 3 forteller informantene om debatter og diskusjoner satt i system gjennom valgfag, klimafestival og elevrådsarbeid.

Vi har et valgfag kalt politikk som har gått ut på å diskutere det som skjer i samfunnet vårt. Flere år har det hatt innslag av klimastyrkende debatter. Gjennom det valgfaget ble det

kjøttfri mandag på skolen og vi ble en fairtrade skole. Elevene blir i dette valgfaget brynet på å være med å tenke selv og mene. (Sofie, skole 3)

Mari fra skole 3 forteller om elevrådsarbeid som fører til endring

I år hadde vi en aksjon for å styrke elevdemokratiet på skolen. Elevene skulle danne partier, ha valglistene, kandidater og det skulle være et skikkelig valg ved at en valgte seg inn kandidater på listene og at det var ett parti som vant. Budsjettforhandlinger osv. Så da fikk vi to parti på skolen som konkurrerte om majoriteten på skolen og da var ett av kriteriene at de skulle ha et klimatiltak som en del av sitt valgkampprogram da. Og det partiet som vant, hadde at de skulle booste vegetarmaten på skolen så det er jo også et prosjekt som er delvis elevinitiert. Som vi jobber for at det ikke bare skal være vegetarmat, men at kvaliteten på vegetarmaten skal være så bra at en får lyst til å bli vegetarianer eller spise mer vegetarisk. At det skal smake godt og se godt ut. Dette har gitt resultater.

På alle skolene er det identifisert undervisningsopplegg der elevene i stor grad styrer undervisningen, og lærer fungerer som en støtte eller veileder. På skole 1 kommer dette til uttrykk gjennom byttekafeen som elevene i en klasse har ansvar for å gjennomføre for resten av skolen. På skole 2 er plastyddedagen et eksempel, da er det også en klasse som gjennomfører dette for resten av skolen. På skole 3 kan klimafestivalen arrangert av elevene være et eksempel.

4.3 MULIGHETER OG BEGRENSNINGER FOR UTDANNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Økonomiske begrensninger

Skolens økonomi blir gjentatte ganger beskrevet som en begrensende faktor for skolens undervisning for bærekraftig utvikling. Informantene forteller om ideer om en mer klimavennlig bygningsmasse, matservering og undervisning, men at de ikke har nok penger til å gjennomføre det de ønsker. Dette blir trukket frem som en begrensende faktor i deres arbeid for bærekraftig utvikling på flere måter. Sofie fra skole 3 uttrykker dette slik: «Vi som folkehøgskole er høyst kommersielle», hun utdyper videre at skolen er avhengig av å ha nok elever for å gå rundt økonomisk.

Flere av informantene forteller at det er en sammenheng mellom elevrekruttering og studieturer. «Utenlandsturen er en viktig del av markedsføringen vår for å få elever» (Knut, skole 2). «Vi bruker mye tid på å finne ut hvordan vi kan klare å fylle skolen og kutte i flyreiser samtidig» (Ove, skole 1). På skole 3 sier Sofie «Vi har fokus på spennende studieturer samtidig som vi må få ned flyforbruket». Alle skolene poengterer at å redusere flyreiser er en del av å bli mer klimavennlig, men at de frykter at dette skal påvirke elevrekruttering fordi elevene ønsker å reise. Kristine fra skole 1 uttrykker dette

slik: «Fly er en stor del av utslippene, men vi må få elever. Hvordan skal vi både få elever og samtidig kunne ha en annen reise».

En annen del ved det økonomiske aspektet som blir nevnt er muligheten til å gjøre klimavennlige investeringer i forbindelse med drift av bygningene. Fra skole 1 sier Ove:

Vi har en del tvers gjennom elendige bygg, som gjør at vi må tenke nybygg og slikt. Vi ønsker jo temperaturstyring, bygninger med lavt strømforbruk, grønne løsninger og solcellepanel, men mange slike løsninger er så dyre at det blir saldert.

Johan på skole 3 forteller:

Vi må tenke på bærekraftig drift etter hvert, men det er en litt spesiell situasjon vi er i nå, i forhold til korona og økonomien i bedriften. Vi ser jo på muligheter for alternative kilder til oppvarming for eksempel. Å gå på et slikt jordvarmeprosjekt med det første, til flere millioner, det er uaktuelt. Men vi ser på det og vurderer litt om det er luft til luft eller vann til luft eller solceller på hele taket. Vi har jo mange hundre kvadratmeter tak her som vi kunne ha satt solceller på.

Mari fra skole 3 svarer:

Vi har stor bygningsmasse, som sluker mye energi, og der er vi ikke på langt nær i mål med å lage en skikkelig plan. [...] Det vil kreve prioritering og realitetsorientering i forhold til økonomien vår, og at det settes ned noen strategier og målsetninger.

Ullent og usystematisk bærekraftarbeid

Personalet forteller at de har opplevd skolens arbeid med bærekraftig utvikling som usystematisk og ullent, men at de er blitt mer bevisst dette arbeid den siste tiden. I samtalen med personalet på skole 2 sier Odd: «Det er vel ikke så mye som skjer nå, tror jeg. Hvert fall sånn systematisk». Knut utdyper: «Jeg tror vi jobber en del med det uten å kanskje ha konkretisert det. Vi har en del på alle linjene, og på fellesfag». Ine skyter inn: «Vi har mye å lære, men så snakket vi litt sammen og nå tenker jeg egentlig at vi gjør veldig mye». June svarer: «Jeg tror vi trenger noen tydelige mål, jeg synes det har vært litt ullent hva vi jobber med».

På skole 1 sier Kristine: «Vi har arbeidet den siste tiden med å bli litt mer bevisst hva det vil si å arbeide med bærekraft, men vi er fremdeles i en prosess. Vi prøver oss litt frem». Ove svarer: «Vi har ikke satt ting i system. Det er helt i startgropen». På skole 3 sier Sofie at:

Da vi fikk spørsmål om å være med i denne studien sa jeg til Mari, at vi kan jo bli med, men vi har jo nesten ikke begynt med noe bærekraft i det hele tatt. Jo, jo, jo, svarte Mari. Så da har jeg tenkt litt etterpå, og vi gjør jo en del og vi begynte jo faktisk for ganske lenge siden.

Rammeverk

Personalet ser muligheter i folkehøgskolens lovverk. June fra skole 2 sier: «Vi har så stor frihet at vi burde være best. Vi har jo veldig lite rammer, altså vi har ingen læreplaner eller vi kan jo sette fokus på det vi ønsker. Bruke fagene på andre måter, vi kan sette egne mål». Odd svarer: «Jeg tenker at vi har all verdens muligheter til å gjøre endringene vi vil, som de andre sier vi har ikke så mange retningslinjer, de kan vi lage selv». Styrevedtaket om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen fra 2019 bli på alle skolene trukket frem som positivt for bærekraftsarbeidet på skolen. Ingen av folkehøgskolene har startet arbeidet med å lage en klima- og bærekraftplan for skolen. Samtidig trekker informantene frem at de tror dette arbeidet vil bidra til å systematisere og samkjøre arbeidet gjennom strategier og mål.

Personlig interesse og engasjement

En annen viktig faktor som blir nevnt på alle skolene som både fremmende og hemmende for arbeidet er menneskene på skolen. Fremmende faktorer hos tilsatte som blir nevnt er personlig engasjement og livsstil som inspirerer elevene, kompetanse og kunnskap hos de tilsatte og ønsket om å bidra. Ine fra skole 2 sier: «Jeg oppdager akkurat det Knut sier, holdningene i personalet er der». «Mulighetene og begrensningene ligger nok sannsynligvis i hvem vi er, hadde Kristine vært gjennomsnittslæreren i alder og interesser ville vi sannsynligvis lettere fått en del av de her tingene til» (Ove, skole 1). På alle skolene blir enkeltpersoners engasjement trukket frem som avgjørende for bærekraftsarbeidet som er igangsatt. Mari på skole 3 sier: «Det hadde vært interessant å se om bærekraft kunne gjennomsyre det pedagogiske arbeidet på en mer strukturert måte. For nå er det litt innfallsmetoden og veldig læreravgjørende». På skole 1 sier Ove «Vi er nok en skole som er litt for mye preget av enkeltprestasjoner fra enkeltlærere».

På alle skolene er det forsøkt å starte opp linjer med spesielt søkelys på bærekraftig utvikling og klima- og miljøutfordringene. Informantene forteller om lave søkertall, og ingen av linjene har fått nok søkere til å starte opp.

5. DRØFTING

Jeg vil nå drøfte resultatene fra forrige kapittel i lys av teorien og den tidligere forskningen som ble presentert i kapittel 2. Tabellen med presentasjon av resultatene fra øverst i resultatdelen vil brukes som utgangspunkt for strukturering av drøftingen. Drøftingen vil også ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene og diskutere dem hver for seg for å se på hva som kjennetegner undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Studiens forskningsspørsmål er; *Hvordan tolker personalet på de utvalgte folkehøgskolene «Bærekraftig utvikling»? Hvordan erfarer og forstår personalet undervisning for bærekraftig utvikling? Og Hvilke utfordringer og muligheter ser personalet i forbindelse med undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen?*

5.1 PERSONALETS TOLKNING AV BEGREPET BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Begrepet bærekraftig utvikling er sentralt i denne oppgaven, et begrep som tidligere nevnt er komplekst og omdiskutert (Holden et al., 2018; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes & Jegstad, 2011). Jeg har derfor vurdert det hensiktsmessig å klargjøre informantenes forståelse av begrepet for å sikre en riktig formidling og tolkning av intervjuene. I resultatkapittelet kommer det frem at personalet ikke har en felles forståelse for begrepet bærekraftig utvikling, men de assosierer begrepet med de tre dimensjonene klima og miljø, sosiale forhold og økonomi. I tillegg ble det gjenkjent ulikt meningsinnhold i begrepet ved de ulike skolene, de vil nå presenteres.

5.1.1 Skole 1: Teknologisk utvikling og økonomi

Funnene i resultatkapittelet indikerer at informantene på skole 1 er spesielt opptatt av de økonomiske og teknologiske aspektene ved bærekraftig utvikling. Det forstås slik fordi renovasjon av bygninger og elektrifisering av deres motoriserte kjøretøy blir trukket frem som viktige tiltak i arbeidet for å bli en mer bærekraftig skole. Videre vektlegger Ove at de ønsker å bli en «grønn skole» med lite klimagassutslipp, samtidig som han beskriver en stabil økonomi som forutsetning for å få dette til. Diskursen som brukes på skole 1 er i tråd med FN sitt miljøprogram, UNEP, sin beskrivelse av grønn økonomi. Bærekraftige investeringer som ivaretar sosiale forhold, miljø og klima, kan bidra til en økonomi som fører til bærekraftig utvikling (UNEP, 2011).

5.1.2 Skole 2: Med naturen i sentrum

På skole 2 forteller Knut at han forstår bærekraftig utvikling som noe sin evne til å bære seg selv eller opprettholdes, uten at det går på bekostning av begrensede ressurser. Dette er i samsvar med Ariansen (1995) sin beskrivelse av begrepet, bærekraftig utvikling handler om et systems evne til å vedvare. En systemisk forståelse for bærekraftig utvikling kommer også frem i Knuts beskrivelse av

bærekraftig utvikling på skolen han jobber. Han forteller at hensyn til miljøet gjennom å fjerne utenlandsturer med fly kan påvirke søkertallet til skolen. Et lavere søkertall vil igjen føre til færre arbeidsplasser ved skolen, noe som ifølge Knut ikke er bærekraftig.

Aksjoner mot vindmølleutbygging, verning av vassdrag og plast i havet nevnes som eksempler på temaer skole 2 har belyst i sin undervisning. I tillegg nevnes verningen av natur gjennom opplæring i allemannsretten og hensyn til naturen i sin reisevirksomhet. Denne skolen har flere linjer knyttet til friluftsliv og aktiviteter utendørs. Det kan derfor være en sammenheng mellom flere av informantenes friluftslivsinteresse og forståelse av bærekraftig utvikling. Informantene vektlegger verning av naturen som viktigere i sin undervisning enn informantene ved de andre skolene. Noe som samsvarer med Naess (1991) sin beskrivelse av naturen som en verdi i seg selv, uavhengig av mennesker. Særlig eksemplene med aksjoner mot vindmølleutbygging og verning av vassdrag kan være eksempler på interessekonflikter hvor informantene setter naturen fremfor utvikling av fornybar energi.

På den andre siden kan beskrivelsene fra skole 2 forstås i lys av de tre bærekraftdimensjonene. Knut forteller gjennom sitt eksempel hvordan tiltak for å bedre dimensjonen knyttet til klima og miljø kan gå på bekostning av økonomien som igjen går på bekostning av de tilsatte sine sosiale forhold, ved at arbeidsplasser kan forsvinne (Barbier, 1987; Klein, 2020; Sandell et al., 2005; Sinnes, 2015). I tillegg vektlegger skole 2 undervisning som fremmer lavere forbruk og klimagassutslipp. Naturens egenverdi vektlegges likevel i større grad på skole 2 enn de andre skolene.

5.1.3 Skole 3: De tre bærekraftdimensjonene

På skole 3 blir de tre dimensjonene klima og miljø, sosiale forhold og økonomi trukket frem når de skal definere begrepet bærekraftig utvikling. I tillegg forteller Mari at skolen har tradisjon for å arbeide med sosiale forhold, noe som for eksempel viser seg ved at alle skal ha råd til å gå på skolen uavhengig av økonomisk bakgrunn. Mari forteller at en viktig del av bærekraftig utvikling handler om at hele verden og Norge får gode leveforhold. Dette kan sees i lys av Svarstad (2021) som skriver om rettferdighet som en ide om at alle skal ha likere forutsetninger for å leve gode liv uansett når og hvor en bor på jorda.

Mari vektlegger både økonomi, sosiale forhold og miljø og klimadimensjonen, de andre informantene i intervjuet med skole 3 nikker enig når Mari snakker. Dette blir av flere trukket frem som en avgjørende forståelse for å imøtekomme en bærekraftig fremtid (Barbier, 1987; Sandell et al., 2005; UNEP, 2011). Dimensjonene må sees i sammenheng, samtidig kommer det frem i intervjuet at de vektlegger miljø og klima for å sikre gode leveforhold for alle på jorda i dag og i fremtiden (Glavič, 2020; UNEP, 2011).

Det kan se ut til at informantenes faglige bakgrunn påvirker hvilket syn og forståelse de har av begrepet. Rektoren på skole 1 er farget av en næringslivsdiskurs, skole 2 har tilknytning til friluftslivsmiljøet og skole 3 har tradisjon for å arbeide med politikk og solidaritet. Det er ikke en tydelig forståelse eller diskurs som dominerer beskrivelsene av bærekraftig utvikling på tvers av skolene. På skole 1 nevner de eksplisitt at jeg kan forvente like mange beskrivelser av begrepet som det er mennesker som arbeider ved skolen. Samtidig er det et fellestrekk at det på alle skolene beskrives et behov for en endring av levesett og forbruk for å imøtekomme en bærekraftig fremtid.

I et undervisningsperspektiv er det samtidig interessant at skolene ikke har drøftet betydningen av begrepet i fellesskap. De ønsker å formidle både holdninger og kunnskap om en tematikk som ikke er avgrenset eller definert. Bærekraftig utvikling er et begrep hvor det finnes mange betydninger, diskurser og tradisjoner (Holden et al., 2018; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes & Jegstad, 2011).

5.2 ERFARING OG FORSTÅELSE AV UNDERVISNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING

5.2.1 Målet med undervisningen: Bevisstgjøring og holdningsendring

I resultatdelen kommer det frem at skolene har mål om å øke elevenes bevissthet om bærekraftig utvikling. Mari fra skole 3 sier «målet er at elevene skal flytte sin klima- og miljøbevissthet fra bakhodet til pannen». Tidligere forskning viser at norsk ungdom har god kunnskap om klima og miljø, og et større engasjement for klimautfordringene enn eldre generasjoner (Rotevatn & Breivik, 2015; Selboe & Sæther, 2018). Samtidig viser informantenes svar at de ikke opplever elevenes holdninger og bevissthet om bærekraftig utvikling som god nok.

I resultatdelen blir å endre elevenes holdninger identifisert som et mål for undervisning. Dette gjør at undervisningen kan kritiseres for å være indoktrinerende (Jicklind, 1992; Jicklind & Wals, 2013; Klein, 2020). Samtidig kommer det ikke eksplisitt frem hvilke holdninger de arbeider for. I tillegg er undervisningsmetoder og tilnærminger i undervisningen avgjørende for å bestemme om undervisningen er indoktrinerende eller ikke (O'Brien, 2018). Er det en deltakende og problemløsende undervisning eller blir autoritære undervisningsformer brukt? (Jicklind & Wals, 2013). Hvordan undervisningen gjennomføres i folkehøgskolene vil sees nærmere på i neste kapittel.

På den andre siden har begrepet bærekraftig utvikling en normativ karakter. Begrepet kan sees som en rettesnor for levesett og politisk styring, og kan leses som en moralsk plikt for fremtidige generasjoner og andre mennesker på jorda (Lafferty & Langhelle, 1995). Til tross for at det ikke kommer frem bestemte holdninger til temaet i denne studien, kan det godt være verdier og holdninger som regnes som rettesnorer for handlinger og undervisningen på de forskjellige skolene. Folkehøgskolene har ikke læreplaner som synliggjør dette, men det er krav om offentlig tilgjengelig

verdigrunnlag. Verdigrunnlagene kan si noe om verdiene og normene som formidles på den aktuelle skolen (Haddal & Ohrem, 2011; NOU 2001:16). Dette kan derfor beskrives innenfor den normative tradisjonen for undervisning for bærekraftig utvikling (Öhman, 2009; Öhman & Östman, 2019).

Å endre elevenes holdninger til bestemte forståelser er heller ikke i samsvar med synet på pedagogikk og undervisning i folkehøgskolen. Læring og undervisning forstås i folkehøgskolen som samhandling med andre mennesker. Elevene skal utfordres på sine meninger og forståelser gjennom dialog, refleksjon og erfaring (Haddal & Ohrem, 2011). I tillegg vektlegges danning som ifølge Folkehøgskoleforbundet (2017) handler om en deltakende og aktiv prosess hvor elevene skal bli i stand til å være opplevende og reflekterte mennesker i samfunnet.

I tillegg er å skape engasjement og interesse for bærekraftig utvikling nevnt som mål for undervisningen. Dette er i samsvar med slik Sinnes (2020) beskriver handlekraft. Elevene må se hvordan de kan engasjere seg og bidra til endring. Ove sier også i intervjuene at håp er en verdi og et mål for undervisningen på folkehøgskole 1. De ønsker at elevene skal ha håp og engasjement for bærekraftig utvikling. Dette er i tråd med Ojala (2017) sin forskning, for å hindre handlingslammelse må elevene ha håp om en bærekraftig fremtid.

Økt bevissthet og holdningsendring er i denne oppgaven identifisert som formål med undervisning for bærekraftig utvikling i de inkluderte folkehøgskolene. Dette er i samsvar med transformativ læring hvor drastiske endringer i eleven sin forståelse av seg selv og verden er sentralt (Glavič, 2020; Mezirow, 1997). På den andre siden er en forutsetning for transformativ læring at undervisning tilrettelegger for kritisk tenkning, refleksjon, dialog og erfaringer. Om dette skjer i de inkluderte folkehøgskolene vil belyses i neste del av drøftingen.

5.2.2 Hva er innholdet i folkehøgskolene sin undervisning for en bærekraftig utvikling?

Undervisningsoppleggene som ble trukket frem i intervjuene kan hovedsakelig sees i lys av miljø- og klimadimensjonen eller denne dimensjonen kombinert med enten økonomi, sosiale forhold eller begge to. Dette samsvarer med tidligere forskning (Barbier, 1987; FN, 2019; Klein, 2020; Sandell et al., 2005). Det kan derfor se ut til at klima og miljø er det informantene først assosierer med bærekraftig utvikling, Mari fra skole 3 poengterer dette også eksplisitt i intervjuet. Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling kan derfor tolkes i lys av Giddens et al. (2002) som skriver at klima og miljø er en avgjørende dimensjon for sosiale forhold og økonomi.

Å leve bærekraftige liv er identifisert som kategori i analysen. Dette stemmer overens med ideene bak økologisk medborgerskap. Hvor tanken er at elevene må lære hvordan de påvirker jorda og hvilke økologisk fotavtrykk de har. På den måten kan elevene bevisstgjøres sitt forbruk og se dette i sammenheng med miljø og klimautfordringene. Dette må gjøres med hensyn til andre mennesker,

dyr, planet og miljøet som helhet (Selboe & Sæther, 2018). I et slikt perspektiv er det naturlig at elevene og skolen må redusere sitt klimagassutslipp og sin påvirkning på miljøet som en plikt ovenfor fellesskapet på jorda. Informantenes beskrivelser av innholdet i undervisningen kan tolkes i innenfor ideene om økologisk medborgerskap.

5.2.3 Hvordan undervises elevene for bærekraftig utvikling?

Klimavennlig drift: å gi elevene gode klimavennlige opplevelser

På alle skolene dreier stadig samtalen mot hvordan driften av skolen kan gjøres mer klimavennlig. Det kan også se ut til at dette er en målsetting på skolene. Ove på skole 1 sier at de ønsker «Å bli en grønn skole» og Mari på skole 3 sier: «Jeg har ett hårete ønske om at når en både kommer inn på nettsidene våre og inn i de fysiske bygningene så merker en at her er det noen som tenker klima og miljø». I intervjuene spør jeg om undervisningen for bærekraftig utvikling, det er derfor interessant at det på alle skolene kan virke til at driften av skolen sees som en del av undervisningspraksisen. Dette kan henge sammen med at læringen og undervisningen i folkehøgskolen ikke forstås avgrenset til det som skjer i den timeplanfestede og planlagte undervisningen. Det som foregår på internatet, til måltidene og på fritiden sees som en viktig læringsarena (Folkehøgskoleforbundet, 2017; Sandvik, u.å.; Tiller, 2014).

Ved at elevene bor og lever på skolen kan elevene få oppleve å leve bærekraftige liv i praksis, dette samsvarer med en undervisning som bærekraftig utvikling. Skolen skal være en del av løsningen på klimautfordringene. Elevene må derfor få teste ut ny kunnskap gjennom en helhetlig tilnærming (Gadotti, 2010; Sinnes, 2015).

Drift som en viktig del av skolenes bærekraftundervisning kan henge sammen med mer enn at livet på folkehøgskolen generelt sees som en viktig læringsarena. Et resultat av «Styrevedtak om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen» (Folkehøgskolerådet, 2019) er en prosess hvor folkehøgskolene skal måle egne utslipp av CO₂, slik at målet om 40 prosent reduksjon innen 2030 gjøres målbart og synlig. I alle intervjuene blir vedtaket trukket frem som en faktor som har inspirert og forpliktet til innsats. Samtalen går også lett når temaet blir nevnt, alle er involvert i samtalen og det virker til at muligheter og utfordringer knyttet til styrevedtaket er noe som er blitt diskutert og har opptatt informantene.

Det ble ikke spurt eksplisitt om informantenes holdninger til bærekraftig utvikling og klimaendringene i intervjuene. Likevel fortalte informantene i de tre intervjuene at de så et behov for radikal endring av holdninger, levesett og forbruk for å imøtekomme en bærekraftig fremtid. Innsatsen for bærekraftig drift kan derfor også sees i sammenheng med at de ulike skolene beskriver

klimaforandringene som en stor utfordring menneskeheten står ovenfor. Informantene virker personlig engasjert i å bidra til å løse dette.

Dette fører oss videre til utslipp av CO₂ i forbindelse med den timeplanfestede undervisningen på skolen. Som det kommer frem i resultatdelen arbeider de ved alle skolene for at elevene skal forstå hvordan de kan gjennomføre aktivitetene de liker, på en bærekraftig måte. Målet er å inspirere elevene til bærekraftige liv. Dette er i tråd med Sterling (2001) som skriver at elevene må få oppleve en bærekraftig livsstil gjennom å erfare hvordan de er aktører som påvirker sine omgivelser. Dette samsvarer også med hvordan undervisning forstås i folkehøgskolen, gjennom aktiviteter som elevene har valgt og liker vil lærerne inspirere til å gjøre valg som er bra for dem selv, medelever og jordkloden (Folkehøgskoleforbundet, 2017). Elevene lærer gjennom å aktivt å være sammen. Ikke gjennom tavleundervisning eller «pekefinger undervisning» som flere informanter forteller at de prøver å unngå. Læring gjennom opplevelser, erfaringer og inspirasjon, som en del av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

Natur- og nærmiljøet som læringsarena

På skole 3 nevner Mari eksplisitt at å få gode opplevelser ute, kan bidra til at elevene ønsker å bevare naturen. Dette er i samsvar med Arne Næss sin beskrivelse av friluftsliv, ved å utforske og lære om naturen vil en bli glad i den og forstå dens egen verdi (Naess, 1991). Som det kommer frem i resultatdelen virker det som informantene ser en selvfølgelig sammenheng mellom bruk av naturen og undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen, noe som også Norðdahl og Jóhannesson (2016) finner i sin studie av lærere sin forståelse. Ulike studier innenfor utdanning for bærekraftig utvikling finner også at nærmiljøet og naturen kan bidra til at elevene får økt interesse for natur, økt miljøbevisstatferd og økt tilknytning til lokalmiljøet (Gabrielsen & Korsager, 2018; Rickinson et al., 2004). Som vist i resultatdelen oppstår det på alle skolene samtaler om hvordan naturen brukes som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. Noe som er i tråd med det Gabrielsen og Korsager (2018) finner i sin studie, hvor lærerne er positive til bruk av nærmiljøet som læringsarena i utdanning for bærekraftig utvikling. Fordi elevene da kan involvere seg og bidra til å løse ekte miljø og bærekraftsproblemer. I tillegg fremhever de at en slik undervisning kan bidra til å konkretisere, vise utfordringene og løsningene. Dette er også noe av det informantene trekker frem, de ønsker å utforme en undervisning i det nære hvor elevene kan oppleve hva de kan gjøre i sitt lokalmiljø for å bidra til å løse de globale utfordringene. Dette samsvarer også med undervisning i bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015).

Temabasert undervisning

Det er i resultatdelen identifisert at undervisningen for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen ofte tar utgangspunkt i et konkret tema eller utfordring. Kvamme og Sæther (2019) og Sinnes (2015) skriver at undervisningen da kan oppleves mer relevant, motiverende og meningsfull for elevene. En annen fordel med en slik undervisning er at den ser utfordringene som helhet, og ikke avgrenset til et faglig perspektiv. En bærekraftig utvikling vil være avhengig av at elevene forstår sammenhengen mellom ulike systemer og hvordan ulike utfordringer påvirker andre faktorer og dimensjoner. En slik forståelse sees som en viktig del av å oppnå kritisk og reflekterende bærekraftundervisning (Scheie & Korsager, 2014; Sterling, 2010). Dette er også i samsvar med transformativ undervisning hvor de tradisjonelle disiplingrensene, forstått som fag, viskes ut (Hauge & Heggen, 2019).

I plastprosjektet som informantene forteller om på skole 2 tar de utgangspunkt i en konkret utfordring. Elevene får oppleve hvordan dette påvirker nærmiljøet og synliggjort omfanget av plastforurensingen. I tillegg forteller Knut at de bruker denne erfaringen til å reflektere over hvordan dette er en utfordring på flere ulike plan og områder. Dette kan beskrives som undervisning som utforsker hvilke endringer som er nødvendig, og slik bygger elevene redskapene de trenger for å være endringsagenter for bærekraftig utvikling (O'Brien, 2018).

På skole 3 tar informantene utgangspunkt i en konkret problemstilling, interessekonflikt mellom LO, arbeiderbevegelsen, oljeindustriens arbeidere og miljø- og klimabevegelsen. Informantene forteller at de utfordrer elevene og LO til å debattere og problematisere egen posisjon, ansvar og muligheter for å bidra til en bærekraftig fremtid. Dette er samsvar med ideene bak transformativ læring som handler om å utfordre til kritisk tenkning og refleksjon (Glavič, 2020; Mezirow, 1997).

Undervisning om bærekraftig utvikling

Foredrag om bærekraftig utvikling holdt av lærere ved skolen eller eksterne foredragsholdere forekommer på alle de tre skolene. De eksterne foredragsholderne representerer gjerne organisasjoner eller bedrifter. Foredragsholderne kommer for å belyse sin forståelse av konkrete problemer, deler av bærekraftbegrepet eller bærekraftig utvikling generelt. Foredragene blir gjerne gjennomført i en fellessal for alle elevene samlet. Som vist i kapittelet over kan ett tema eller en konkret problemstilling være en god måte å diskutere bærekraftig utvikling. Foredrag i folkehøgskolen bygger på Grundtvig sine ideer og pedagogiske syn. En viktig del av undervisningen er fortellinger og den muntlige formidlingen av eksistensielle spørsmål. Han skrev at sikker kunnskap ikke fantes, men gjennom å diskutere og møte ulike synspunkt kan en bli klokere sammen (Mikkelsen, 2014, 2016; NOU 2001:16). I dag beskrives denne delen av folkehøgskolens oppdrag som folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2002).

Foredrag eller fortellinger kan forstås innenfor det Sinnes (2020) beskriver som undervisning *om* bærekraftig utvikling. En slik undervisning kan vise og formidle eksempler på utfordringer og ulike synspunkter. Dette kan bidra til en dyp forståelse for problemet og kan være avgjørende for at elevene skal kunne bidra til å finne løsninger (Sinnes, 2020; Sterling, 2001). På den andre siden er slik undervisning blitt kritisert for å reprodusere eksisterende tankemønstre fremfor å utfordre elevene til kritisk tenking. I tillegg kan skolen indikere at det finnes klare og faktabaserte på utfordringene (Sterling, 2001). Noe Sinnes (2020) poengterer at det ikke er, ved å fremheve at bærekraft problemstillingene er komplekse, og det ikke finnes riktige eller gale svar (Sandell et al., 2005; Öhman, 2009).

Undervisning *om* bærekraftig utvikling har fått kritikk for både å utelate verdidimensjonen av bærekraftsspørsmålet og bryte med demokratiske og frigjørende målsettinger (VanPoeck, Öhman & Östman, 2019, referert i Sinnes, 2020). Noe som kan være gjeldene for denne undervisningen i folkehøgskolen. Er det mulig å skape dialog og samtale hvor en «ekspert» forteller om et tema til en forsamling på mellom 40 og 140 elever? Det kan da stilles spørsmål ved om elevene utfordres til å reflektere og tenke kritisk eller indoktrinert.

På den andre siden vil jeg argumentere for at foredragsholder, gjester og engasjerte lærere som forteller om noe de brenner for kan være rollemodeller. De kan inspirere og vise hvordan de engasjerer seg for noe de bryr seg om. Dette samsvarer med handlekraftbegrepet til Sinnes (2020). En undervisning som viser forskjellige forståelser, meninger og problemstillinger kan bidra til at elevene kan vurdere hvilke perspektiver de er enige med. Om undervisningen viser hvordan en kan engasjere seg og bidra til en endring for bærekraftig fremtid kan foredrag bidra til å gi elevene handlekompetanse (Kvamme & Sæther, 2019).

Samtidig må ikke de tilsatte sin store påvirkningskraft på elevene undervurderes. Lövgren (2017) finner i sin studie at de ansatte i folkehøgskolene sine holdninger og verdier påvirker elevene sin forståelse og læring. Friheten folkehøgskolen har til å velge hvem som skal få taletid, samt hvilke standpunkter og synspunkter som presenteres fører derfor med seg et stort ansvar (Haddal & Ohrem, 2011). At skolene ikke virker til å ha en tydelig definisjon eller målsetning med undervisningen kan derfor være en stor svakhet i folkehøgskolene sitt bærekraftarbeid.

Noen av kategoriene fra analysen er nå sett i sammenheng med preposisjonene undervisning *om*, *i* og *som* bærekraftig utvikling. Undervisning *for* bærekraftig utvikling er enda ikke diskutert, men vil sees som en del av neste kapitels diskusjon om danning og transformativ undervisning.

Preposisjonene er nå satt på spissen og stilt opp alene, dette er ikke naturlig og et komplimenterende syn er et bedre utgangspunkt for undervisningen (Sinnes, 2015).

5.2.4 Danning og transformativ undervisning

Dialog, debatt og diskusjon er identifisert som kategori i analysen, men det er som vist i resultatdelen svært forskjellig i hvilken grad dette påpekes i intervjuene. Dette nevnes i liten grad på skole 1, litt mer på skole 2 og virker til å være viktig i arbeid med bærekraftig utvikling på skole 3. I følge Ferrer et al. (2019) kan ikke undervisningen for en bærekraftig utvikling sees som en prosess mot danning, om ikke elevene utfordres til å søke kunnskap, reflektere, stille spørsmål og yte motstand. Dette er også i tråd med det Klafki (2011) skriver, elevene skal utforske og utvikle meninger mot og med hverandre. På den måten kan elevene lære hvordan de kan respektere og sette seg inn i hva andre tenker, erfarer og føler (Klein, 2020). Det er derfor interessant at skole 2 og 3 ikke trekker frem dette som en sentral del av sin undervisning for bærekraftig utvikling.

Danning og undervisning for bærekraftig utvikling sees i denne studien som to prosesser som på mange måter har like målsettinger. Da danning som tidligere nevnt er folkehøgskolenes formål for undervisningen (Folkehøgskoleloven, 2002), er det interessant å se på hvordan dette kommer til uttrykk i samtalene med informantene. En viktig del av danning og utdanning for bærekraftig utvikling er demokratisk praksis. I lys av Dahl (2014) virker det til at ved skole 3 arbeider de med demokratisk praksis for å realisere kollektive endringer. Mari forteller at elevdemokratiet og elevengasjement er en viktig del av deres undervisning. Dette kommer for eksempel til uttrykk i valg av elevråd hvor det ble opprettet partier som måtte ha egne klimamål, hvor dette gjennom valg førte til sammensetningen av elevrådet. Dette er også en viktig del av en pluralistisk tilnærming til undervisningen (Öhman & Östman, 2019).

Myndiggjøring er et annet viktig begrep både innenfor danning og undervisning for bærekraftig utvikling (Klein, 2020). I denne anledning er det interessant å se på hvilken rolle elevene har i undervisningen. I denne studien indikerer resultatene at elevene gjerne får ansvar for konkrete prosjekter hvor de skal arrangere dette for medelever eller andre som klesbyttefest på skole 1, plastprosjektet og bærekraftdagen på skole 2 og klimafestivalen på skole 3. Det virker da til at elevene i stor grad styrer gjennomføringen, samtidig er det læreren som har valgt tema og lagt rammer. Dette samsvarer med Mezirow (1997) sin beskrivelse av transformativ læring. Elevene skal være med å forme undervisningen, læreren veileder og støtter elevene i denne prosessen.

Danning som begrep nevnes totalt to ganger i de tre intervjuene og begge gangene på skole 2. Det kan derfor virke til at informantene ikke vektlegger dette perspektivet som en viktig del av sin undervisning for bærekraftig utvikling. På den andre siden har dannelsesperspektivene bidratt til å forstå informantenes beskrivelser av undervisningen i folkehøgskolen. Dialog, kritisk tenkning og

myndiggjøring blir også til en viss grad identifisert i undervisningen på folkehøgskolene (Klein, 2020; Svarstad, 2021).

I teorikapittelet om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen beskrives en tradisjon for at folkehøgskolene har undervisning som ser på globale utfordringer ut over nasjonalstatens grenser. Dette kan sees i lys av begrepet globalt medborgerskap. I intervjuene nevnes det på skole 3 at elevene må oppfordres til å heie på Parisavtalen og overnasjonale avtaler. Samtidig blir globalt engasjement i liten grad nevnt ut over dette (Lenz, 2020).

Dette leder oss videre til spørsmålet «Er undervisningen i folkehøgskolen transformativ?». For det første er det i Mezirow (1997) sin beskrivelse av transformativ undervisning sentralt å arbeide på tvers av eksisterende fagdisipliner. Undervisningen i folkehøgskolen er gjerne temabasert og tilknyttet konkrete utfordringer i nærmiljøet eller naturen. I tillegg har informantene mål om endring i elevene sine holdninger og bevisstgjøring, noe som samsvarer med den transformative undervisningen sitt mål om endring i elevene sin forståelse av seg selv eller verden hen lever i (Cutting & Summers, 2016; Freire & Macedo, 2014; Hauge & Heggen, 2019; Mezirow, 1997). Samtidig mangler det spesielt på skole 1 og 2 en beskrivelse av hvordan de arbeider med elevene sin evne til kritisk tenkning, danning og selvbevissthet i dialog med andre elever. På skole 3 kommer det frem at de vektlegger kritisk refleksjon i elevrådsarbeid, valgfag politikk og klimafestivalen de arbeider med.

Folkehøgskolene legger opp til undervisning som bærekraftig utvikling, gjennom opplevelser og erfaringer med å leve bærekraftige liv. Den transformative læringen vektlegger også dette som sentrale lærings situasjoner. Samtidig poengteres det i dette perspektivet at læring også er avhengig av refleksjon omkring opplevelsene og erfaringene. Det kan derfor stilles spørsmål ved om folkehøgskolene inkluderer elevene i utforming av undervisningen og om de utfordrer elevene intellektuelt gjennom problemløsning og kritisk tenkning (Cutting & Summers, 2016; Freire & Macedo, 2014; Glavič, 2020; Mezirow, 1997). Ifølge Ferrer et al. (2019); Sinnes (2020); Svarstad (2021); Öhman og Östman (2019) er ikke opplevelser og erfaringer nok i undervisning for bærekraftig utvikling. Elevene må utfordres til å tenke kritisk, arbeide med reelle problemstillinger og være aktive demokratiske deltakere i prosessene for en bærekraftig fremtid.

5.3 MULIGHETER OG BEGRENSNINGER FOR UTDANNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING

Muligheter og begrensninger i arbeidet med undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolene og den enkelte skole engasjerte informantene. De hadde rike beskrivelser og samtalen gikk lett når undervisningen ble diskutert.

5.3.1 Økonomiske begrensninger

På alle folkehøgskolene nevnes dilemmaet mellom folkehøgskolenes kommersielle karakter versus målet om å bidra til en bærekraftig utvikling særlig med tanke på klimaendringene. Den kommersielle karakteren handler om at skolene må sikre gode søkertall for å klare seg økonomisk. Skolene må derfor tilby linjer og undervisningstilbud som ungdom og unge voksne er interessert i å bruke tid og penger på. Ifølge informantene kan dette komme i konflikt med målet om lave utslipp av CO₂ og undervisning for bærekraftig utvikling.

Spørsmålene i intervjuene handler om undervisning, noe informantene også ser ut til å tolke driften av skolen som en del av. Når økonomi nevnes som en begrensende faktor for undervisning for bærekraftig utvikling ser det derfor ikke ut til å handle om lærerressurser, penger til undervisningsopplegg, mulighet til å betale foredragsholdere eller reise for å oppleve ulike problemstillinger. Informantene har mål om en mer klimavennlig bygningsmasse, matservering og undervisning, men at de ikke har nok penger til å gjennomføre det de ønsker. Ove fra Skole 1 og Johan fra skole 3 fremhever at bygningsmassen og kjøretøy har særlig potensial. På alle skolene blir matservering poengtert som en viktig arena for å kutte i klimagassutslipp.

Informantene forteller at å kutte lange flyreiser vil være det klimatiltaket som vil ha best effekt for å få ned skolens CO₂ utslipp. Samtidig virker det til å være enighet på skolene om at reiser er en viktig del av markedsføringen og rekrutteringen av nye elever. Informantene ser derfor utfordringer i den dobbeltmoraliske markedsføringen og målsettingen til skolene. Folkehøgskolene ønsker å være langt fremme og inspirere som klima og miljøvennlig skoleslag, men flyr fremdeles jorda rundt med tusenvis av elever. Elevene etterspør ifølge informantene linjer som reiser langt, og ikke linjer som markedsføres som bærekraftige og klimavennlige. Dette ser ut til å være en debatt som gjelder folkehøgskolene i Norge generelt og ikke bare de inkluderte skolene i denne studien (Ertzgaard, 2012; Waade & Dotterud, 2019). Taugbøl (2020) skriver i sin oppgave at reisens hovedmål er danning (Ertzgaard, 2012). Det er derfor interessant at informantene ikke nevner dette som en begrensende faktor i kutt av klimagassutslipp, men knytter dette hovedsakelig sammen med rekruttering av elever.

5.3.2 Personavhengig undervisning

Ifølge informantene er utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen preget av enkeltprestasjoner blant lærerne. Dette er i tråd med det Bjønness og Sinnes (2019) finner i sin undersøkelse på videregående skole, de begrunner dette med at satsingen på utdanning for bærekraftig utvikling ikke er forpliktende nok. Lærerne får derfor ikke tid eller rom til å utvikle organisasjonen og læringsmåter lokalt. Dette kan føre til pulverisering av ansvar for denne

undervisningen. En svensk studie viser at ildsjeler og personlig engasjement blant lærerne er viktig for å lykkes med implementering av undervisning for bærekraftig utvikling. Samtidig finner de at dette ikke er nok, en tilnærming hvor hele skolen drar i samme retning, uavhengig av individer og nivåer er derfor viktig om en ønsker en forpliktende undervisning for bærekraftig utvikling (Mogren et al., 2019).

Hvorfor undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen er preget av enkeltprestasjoner blant lærerne kan skyldes flere ting. For det første forteller personalet at de har opplevd skolens arbeid med bærekraftig utvikling som usystematisk og ullent. På samme tid virker det til at interaksjonen i forbindelse med intervjuene har gjort informantene mer bevisst sitt bærekraftarbeid.

Samtidig kan også et større fokus på temaet skyldes at bærekraftig utvikling nå er prioritert område i folkehøgskolen gjennom styrevedtak om bærekraftig utvikling. Her står det at «vi ønsker å inspirere alle folkehøgskolene til økt innsats for å nå FNs 17 bærekraftsmål, med særlig vekt på mål 13 om å stoppe klimaendringer og 4.7 om utdanning for bærekraftig utvikling» (Folkehøgskolerådet, 2019). Er dermed undervisning for bærekraftig utvikling noe nytt i folkehøgskolen? Ove fra skole 1 sier for eksempel at de er i startgropen med arbeidet. Dette kan sees som motstridene til at det finnes litteratur som viser miljø og bærekraftundervisning tilbake til 70-tallet i folkehøgskolen (Norges kristelige folkehøgskolelag, 1993; Phuthi, 2013a, 2013b; Tollefsen, 2013).

Samtidig kan dette vise at bærekraft- og miljøundervisningen ikke har lang tradisjon i alle folkehøgskolene, men har vært preget av enkeltlæreres prestasjoner og enkeltskolers målsettinger. Dette kan henge sammen med folkehøgskolenes særegenhet, uten fastsatt læreplan og tydelige styringsdokumenter, noe som kan føre til en mer personavhengig undervisning. Det er i stor grad lærerstyrt hva det skal undervises i og hvordan dette skal gjøres (Haddal & Ohrem, 2011). Det kan derfor virke til at det er tradisjon for at undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen er styrt av den enkelte lærer. Noe som kan være en svakhet når en nå forsøker å implementere en forpliktende undervisning for bærekraftig utvikling gjennom globalvettregler, krav til reduksjon i klimagassutslipp og planer for hvordan skolen skal arbeide med utdanning for bærekraftig utvikling (Folkehøgskolerådet, 2019).

Personalet oppfatter de tilsatte som en faktor som muliggjør og begrenser arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen. Dette er i tråd med Bjønness og Sinnes (2019) sin studie. På skole 2 forteller informantene om de tilsatte sine felles holdninger, som en fremmede faktor for arbeidet. De forteller at felles holdninger til temaet gjør arbeidet mulig og enklere. Dette kan sees i lys av situert læring, lærerne kan sees som erfarne deltakere i praksisfellesskapet hvor elevene lærer å bli aktive deltakere. Elevene vil da observere fellesskapets begreper, normer, artefakter og aktiviteter

og etter hvert kopiere atferd og bidra til utvikling og endring i dette fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). I en slik forståelse vil lærernes holdninger og verdier speiles i skolens aktivitet og bli en del av hva en må lære for å bli erfarne deltakere i praksisfellesskapet.

Selv om det i denne studien ser ut til at undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen er personavhengig, trenger dette ikke å være gjeldende for skoleslaget generelt. Bjønness og Sinnes (2019) beskriver at undervisningen i videregående skole er personavhengig på grunn av manglende koordinering, tid og kultur for undervisning på tvers av disipliner. I folkehøgskolen er det tradisjon for undervisning som ikke er knyttet til en fagtradisjon. På skolene i denne studien var det fra 4 til 10 lærere på skolene, det er altså små lærergrupper som kan være lettere å koordinere enn på videregående skole. Rammefaktorene kan derfor i større grad være tilrettelagt for en helhetlig og forpliktende undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen.

6. AVSLUTNING

I denne oppgaven har jeg studert hva som kjennetegner undervisning for bærekraftig utvikling på tre ulike folkehøgskoler i Norge. Ved bruk av gruppeintervju har jeg fått innsikt i lærere og skolelederens meninger og erfaringer med undervisning for bærekraftig utvikling. For å svare på problemstillingen har jeg stilt tre forskningsspørsmål som har blitt tilegnet ett kapittel hver i drøftingen. Jeg vil nå oppsummere studiens hovedfunn og drøfte aktuelle implikasjoner.

6.1 OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN

Det første forskningsspørsmålet var; *Hvordan tolker personalet på de utvalgte folkehøgskolene «Bærekraftig utvikling»?* Jeg fant at det ikke er en felles forståelse innad eller mellom de studerte folkehøgskolene. Samtidig ble det identifisert at de på skole 1 særlig vektlegger teknologisk utvikling og økonomi i sine beskrivelser av begrepet. På skole 2 var de i større grad opptatt av verning og ivaretagelse av naturen. På skole 3 beskriver de en tradisjon for å engasjere seg i politikk og for sosial rettferdighet. Den varierende forståelsen for meningsinnholdet i begrepet er i tråd med annen litteratur som beskriver begrepet som komplekst og omdiskutert (Holden et al., 2018; Kvamme & Sæther, 2019; Sinnes & Jegstad, 2011). Da informantene i denne studien har som mål å lære elevene om temaet, finner jeg det interessant at de ikke har løftet opp hva denne undervisningen skal være og hva de i fellesskap legger i begrepet.

Det andre forskningsspørsmålet var; *Hvordan erfarer og forstår personalet undervisning for bærekraftig utvikling?* I dette kapitlet brukte jeg undervisningsplanleggingens spørsmål hva, hvordan og hvorfor til å systematisere drøftingen. I de inkluderte folkehøgskolene er økt bevissthet og holdningsendring blant elevene identifisert som formål med undervisningen. De ulike skolene vektlegger klima- og miljødimensjonen i alle undervisningsoppleggene som blir nevnt i intervjuene. Bærekraftig livsstil, å lære å leve klima- og miljøvennlige liv er også identifisert som et kjennetegn på undervisningen. Det kan dermed tolkes som klima- og miljødimensjonen også vektlegges i skolene sin forståelse av bærekraftig utvikling.

I den tematiske analysen finner jeg klima- og miljøvennlig drift av skolen, natur og nærmiljøet som læringsarena, tematisk undervisning og foredrag som undervisningsmetoder. Undervisningen bygger i mange sammenhenger på at elevene skal få opplevelser og erfaringer med å leve mer klima og miljøvennlig. Dette kommer for eksempel til uttrykk ved at skolene bruker sykkel og kollektiv transport i forbindelse med undervisningen. I litteraturen om undervisning for bærekraftig utvikling står refleksjon, kritisk tenkning, dialog, utfordrende og utforskende metodiske tilnærminger sentralt (Gadotti, 2010; Glavič, 2020; Sinnes, 2015; Sterling, 2010; Svarstad, 2021; Wals & Benavot, 2017;

Öhman & Östman, 2019). Noe som også sees sentralt i danningsbegrepet (Ferrer et al., 2019; Jegstad & Ryen, 2020). Dette er et begrep som står sentralt i folkehøgskolens mandat og formål (Folkehøgskoleforbundet, 2017; Folkehøgskoleloven, 2002). I følge Tiller et al. (2017) korresponderer folkehøgskolenes danningsbegrep og målene om en bærekraftig utvikling godt. Det er derfor interessant at undervisning som oppfordrer elevene til kritisk tenkning, dialog og diskusjon hovedsakelig vektlegges ved en av skolene.

Det tredje forskningsspørsmålet var; *Hvilke utfordringer og muligheter ser personalet i forbindelse med undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen?* Informantene vektlegger økonomiske begrensninger for undervisningen og forteller at undervisningen er svært personavhengig. Ett funn i analysen er at de økonomiske begrensningene hovedsakelig handler om skolens mulighet til å redusere sitt klimagassutslipp. Særlig forteller informantene at endring av studieturer for å redusere flyreiser kan føre til færre søkere ved skolene. Dette kan ifølge informantene få økonomiske konsekvenser.

Informantene trekker frem at undervisningen er personavhengig. Dette kan sees i sammenheng med at skolene ikke har en felles forståelse for begrepet bærekraftig utvikling og at arbeidet virker ullent og usystematisk. Skolenes undervisning for bærekraftig utvikling bærer derfor preg av enkeltprestasjoner blant lærere og manglende helhetlig og forpliktende tilnærming til undervisningen (Hargreaves & Fullan, 2012). Likevel må ikke enkeltpersonenes interesse og engasjement for undervisningen undervurderes, den er svært viktig for implementering av dette arbeidet (Mogren et al., 2019).

6.2 IMPLIKASJONER OG VEIEN VIDERE

I arbeidet med denne oppgaven har det dukket opp flere spennende problemstillinger som det ikke har vært tid til å utforske, eller som ikke passer inn i oppgaven sin tematikk. Det kunne for eksempel vært spennende å undersøke hvordan undervisningen faktisk blir gjennomført på de ulike skolene. I denne sammenhengen kunne det vært interessant å bruke observasjon som metode. I tillegg kunne elevene sine perspektiver og opplevelse av undervisning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolene gitt en bredere forståelse. I 2019 ble det vedtatt at alle folkehøgskoler skal ha en klimaplan og plan for implementering av FNs bærekraftsmål (Folkehøgskolerådet, 2019). Det ble derfor i inngangen til prosjektet vurdert å studere de ulike folkehøgskolenes klimaplaner. I arbeidet er det kommet frem at ingen av de inkluderte skolene høsten 2020 hadde en klimaplan. Dette kan derfor være interessant å studere på et senere tidspunkt.

Det teoretiske rammeverket for oppgaven består av flere perspektiver på undervisning for bærekraftig utvikling og folkehøgskole. I arbeidet med oppgaven har teorien innenfor fagfeltet tidvis opplevdes som en forenkling av en kompleks skolehverdag. Likevel har teorien bidratt til å rette blikket mot konkrete utfordringer og gjort analysen av informantenes representasjoner mulig. Undervisning for bærekraftig utvikling er et komplekst tema og flere perspektiver har derfor vært nødvendig for å forstå det. I utdanningssektoren er det naturlig å diskutere hva som er god utdanning, dette er et tema som kunne vært mer utdypet i denne studien. Samtidig er folkehøgskolen ikke bundet av læreplaner og kompetansemål. Læring og undervisning er preget av utforskende arbeidsmåter og dannelsesmandatet. Dette har gjort at temaet har fått mindre plass i denne studien.

En folkehøgskolekontekst passer heller ikke alltid inn i tidligere forsknings beskrivelser av undervisning for bærekraftig utvikling. Det mangler derfor helhetlige empiriske studier for å forstå denne undervisningen i skoleslaget. Samtidig kunne tematikken vært interessant å se på i lys av bærekraftdidaktikk slik som Jegstad og Ryen (2020) og Kvamme og Sæther (2019) har gjort med grunnskoleopplæring og videregående opplæring.

Studiens funn viser at folkehøgskolen må fortsette å sette sitt dannelsesmandat høyt. Elevene skal sammen med andre elever utfordre, drøfte og utforske relevante problemstillinger for en bærekraftig fremtid (Ferrer et al., 2019; Mezirow, 1997). Folkehøgskolenes vedtak om bærekraftig utvikling og en plan for arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling kan være et viktig bidrag for å få til dette.

7. REFERANSELISTE

- Ariansen, P. (1995). Bærekraftighet, moral og fremtidige generasjoner. I W. M. Lafferty & O. Langhelle (Red.), *Bærekraftig utvikling: Om utviklingens mål og bærekraftens betingelser* (s. 93-105). Ad Notam Gyldendal.
- Barbier, E. (1987). The Concept of Sustainable Economic Development. *Environmental Conservation*, 14(2), 101-110. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0376892900011449>
- Bergersen, A. & Muleya, G. (2019). Zambian Civic Education Teacher Students in Norway for a Year— How Do They Describe Their Transformative Learning? *Sustainability*, 11(24), 7143. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su11247143>
- Bjønness, B. & Sinnes, A. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta didactica Norge*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Bloor, M., Frankland, J., Robson, K. & Thomas, M. (2000). *Focus groups in social research*. SAGE Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. Oxford University Press.
- Cutting, R. & Summers, D. (2016). *Education for Sustainable Development in Further Education: Embedding Sustainability into Teaching, Learning and the Curriculum*. Palgrave Macmillan London. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-51911-5>
- Dahl, A. G. (2014). Skoledemokrati - en langsom revolusjon. I J. Madsen & H. Biseth (Red.), *Må vi snakke om demokrati? Om demokratisk praksis i skolen* (s. 66-78). Universitetsforlaget.
- Dryzek, J. S. (2013). *The politics of the earth: environmental discourses* (3. utg.). Oxford University Press.
- Enge, C. (2019, 22. mars). Ungdomsforsker: - Klimastreiken kan prege en hel generasjon. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/RxV1Gd/ungdomsforsker-klimastreiken-kan-prege-en-hel-generasjon>
- Eriksen, H. M. & Ødegaard, O. M. (2019, 12. februar). Klimaoppgjøret. NRK. <https://www.nrk.no/urix/xl/de-unges-klimaoppgjor-1.14419489>
- Ertzgaard, G. (2012). *Reisens pedagogikk. En håndbok om skoleturer og studiereiser: Planlegging, gjennomføring, oppfølging*. Noregs kristelige folkehøgskolelag.
- Ferrer, M., Jøsok, E., Ryen, E., Wetlesen, A. & Aas, P. A. (2019). Hva er kritisk tenkning i samfunnsfag? I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- FN. (1992). *Agenda 21*. Hentet 17.09.2020 fra <https://sustainabledevelopment.un.org/outcomedocuments/agenda21>
- FN. (u.å.). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 15. januar 2020 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/Baerekraftig-utvikling>
- FN. (u.å.). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 10. november 2020 fra <https://www.fn.no/Om-FN/FNs-baerekraftsmaal>
- Folkehøgskoleforbundet. (2017). *Idé- og prinsippprogram 2017 – 2021*. Folkehøgskoleforbundet. <https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/Id%C3%A9-og-prinsippprogram-Folkeh%C3%B8gskoleforbundet-2017-2021-Endelig-vedtatt.pdf>
- Folkehøgskolene. (u.å). *Hva er folkehøgskole?* Folkehøgskolene. Hentet 30 september 2020 fra <http://www.folkehogskole.no/hva-er-folkehogskole>
- Folkehøgskolerådet. (2019, 17. oktober). *Historisk felles styrevedtak om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen*. https://a984408b-3374-478f-890e-9e5ebee3469c.filesusr.com/ugd/13e66e_f279c961e1f04d008499d711bff3ca0f.pdf
- Folkehøgskolerådet. (u.å.). *Globalvettreglene*. Hentet 12. januar 2021 fra <https://www.folkehogskoleradet.no/iu-globalvettreglene>

- Folkehøgskolerådet. (u.å). *Om Internasjonalt utvalg for folkehøgskolen*. Hentet 06. januar 2020 fra <https://www.folkehogskoleradet.no/internasjonalt-utvalg>
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler* (1). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2002-12-06-72#:~:text=Lovens%20form%C3%A5l%20er%20%C3%A5%20bidra,%C3%A5%20fremme%20almenndanning%20og%20folkeopplysning>.
- Freire, P. & Macedo, D. (2014). *Pedagogy of the oppressed* (Thirtieth anniversary edition.). Bloomsbury.
- Gabrielsen, A. & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av læreres erfaringer og refleksjoner. *Nordina*, 14(4), 335-349. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Gadamer, H.-G., Schaanning, E. & Holm-Hansen, L. (2012). *Sannhet og metode : grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 203-211. <https://doi.org/10.1177/097340821000400207>
- Gamlund, E. (2012). Hva er galt med dypøkologien? Noen kommentarer til Arne Næss Økosofi T. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 47(4), 229-242. https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/nft/2012/04/hva_er_galt_med_dypkologien_noen_kommentarer_til_arne_n
- Giddens, B., Hopwood, B. & O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 10(4), 187-196. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sd.199>
- Glavič, P. (2020). Identifying Key Issues of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 12(16), 6500. <https://doi.org/10.3390/su12166500>
- Gloppen, B. H. (2013). *Selvevaluering i folkehøgskolen - en gave til skoleslaget?* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 6 - 2013). https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/134128/rapp06_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Haddal, O. & Ohrem, S. (2011). Pedagogikk på en fri læringsarena. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum - danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. (s. 23- 37) Cappelen Damm Akademisk.
- Hagen, K. Ø. & Staude, T. (2019, 3. desember). "Klimabrøl" er årets nyord. *NRK*. <https://www.nrk.no/kultur/klimabrol-er-arets-nyord-1.14805576>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norske Forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital*. Routledge.
- Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Tverrfaglighet i norsk barnehagelærerutdanning. *Nordic Studies in Education*, 39(4), 249-263. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-04-02>
- Holden, E. & Linnerud, K. (2012, 01. oktober). På tide å gå tilbake til Brundtlandrapporten. *Forskning.no*. <https://forskning.no/okonomi-klima-miljopolitikk/kronikk-pa-tide-a-ga-tilbake-til-brundtlandrapporten/1176465>
- Holden, E., Linnerud, K., Banister, D., Schwanitz, V. J. & Wierling, A. (2018). *The Imperatives of Sustainable Development: Needs, justice, limits*. Routledge.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Internasjonalt utvalg. (2013). *Folkehøgskolenes Internasjonale engasjement. IU i 30 år*. Folkehøgskolerådet.
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag - en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297-312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Jicklind, B. (1992). Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8. <https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>

- Jicklind, B. & Wals, A. (2013). Probing Normative Research in Environmental Education: Ideas about Education and Ethics. I R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. Wals (Red.), *International Handbook of Environmental Education Research* (s. 74-86). Routledge.
- Johannessen, L., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? - Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. (1999). *Developing Focus Group Research*. SAGE Publications.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik : nye studier* (3. utg.). Klim.
- Klein, J. (2017). Globalvettregler - Et pedagogisk verktøy for dialog om vår rolle i møte med verdens komplekse spørsmål! *Folkehøgskolen*, 3(2), 20-21.
https://issuu.com/folkehogskolen/docs/folkeh_gskolen_3_17_web
- Klein, J. (2018). *Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk utdanningssektor - norske styringsdokumenter og lærerstudenters representasjoner* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/64537/Masteroppgave-Judith-Klein-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Knutsson, B. (2013). Swedish environmental and sustainability education research in the era of post-politics? *Utbildning & Demokrati*, 22(2), 105-122. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i2.994>
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2015). *Focus groups : a practical guide for applied research* (5. utg.). SAGE Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademiske.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lafferty, W. M. & Langhelle, O. (1995). *Bærekraftig utvikling: Om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Ad Notam Gyldendal.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Legusov, O., Raby, R. L., Mou, L., Gómez-Gajardo, F. & Zhou, Y. (2021). How community colleges and other TVET institutions contribute to the united nations sustainable development goals. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1887463>
- Lenz, C. (2020). *Demokrati og medborgerskap i skolen*. Pedlex.
- Rotevatn, M. N. & Breivik, I. (2015). *1,8 milliarder grunner. Ungdom, utvikling og bærekraft*. (LNU Rapport 12). <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2015/11/lnu-rapport-12-trykkfil-2-2.pdf>
- Lövgren, J. (2014). *Tro i praksis*. IKO-forlaget.
- Lövgren, J. (2017). *The reflective community: Learning processes in Norwegian folk high schools* [Doktorgradsavhandling, Norwegian school of theology]. Researchgate.
https://www.researchgate.net/publication/324567988_The_Reflective_Community_Learning_processes_in_Norwegian_folk_high_schools
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære - frilynt folkehøgskole 150 år*. Cappelen Damm.
- Mikkelsen, A. (2016). *Grundtvig for begynnere... og oss andre*. Folkehøgskoleforbundet.
- Mogren, A., Gericke, N. & Scherp, H. Å. (2019). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508-531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
- Mokhtari, A. & Sødal, R. (2004). *PfR - Pedagogikk for de rike* [Hefte]. Internasjonalt Utvalg i folkehøgskolen. https://a984408b-3374-478f-890e-9e5ebee3469c.filesusr.com/ugd/13e66e_f6a6fc2091b345b688b58393c9e8f5a8.pdf

- Naess, A. (1991). Den dypøkologiske bevegelse: aktivisme ut fra et helhetssyn. I S. Gjerdåker, L. Gule & B. Hagtvatn (Red.), *Den uoverstigelige grense. Tanke og handling i miljøkampen* (s. 21-43). JW Cappelens Forlag.
- NESH. (2016, 4. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Norðdahl, K. & Jóhannesson, I. Á. (2016). 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13*, 44(4), 391-406. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.961946>
- Norges kristelige folkehøgskolelag. (1993). *Grønn folkehøgskole - Tips og ideer for en grønnere skole*. Norges Kristelige Folkehøgskolelag.
- NOU 2001:16. (2001). *Frihet til mangfold*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c4a4ecce67f24c14a2912b6f8349e0d5/no/pdfa/nou200120010016000dddpdfa.pdf>
- NOU 2009:16. (2009). *Globale miljøutfordringer – Norsk politikk— Hvordan bærekraftig utvikling og klima bedre kan ivaretas i offentlige beslutningsprosesser*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-16/id568044/?q=geoengineering&ch=3#:~:text=B%C3%A6rekraftig%20utvikling%20inkludere%20dermed%20et,%C3%B8konomisk%20vekst%20og%20%C3%B8kte%20milj%C3%B8belastninger.>
- Nygaard, A. & Wegimont, L. (2018). Global Education in Europe - Concepts, Definitions and Aims in the Context of the SDGs and the New European Consensus on Development. *Global Education Network Europe*. <https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/5fc41394fa04221c719f65f9/1606685594805/GENE-policy-briefing-Concepts-Definitions.pdf>
- O'Brien, K. (2018). Is the 1.5°C target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, 153-160. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010>
- Ohrem, S. (2009). *Tankesmia for folkehøgskolen - danning før utdanning*. Folkehøgskolerådet.
- Ohrem, S. (2011). Folkeopplysning og allmenndanning. I S. Ohrem & O. Haddal (Red.), *Med livet som pensum : danning og læringsprosesser i folkehøgskolen* (s. 39-56). Cappelen Damm.
- Ohrem, S. & Haddal, O. (2011). *Med livet som pensum - danning og læringsprosesser i folkehøgskolen*. Cappelen Damm.
- Ojala, M. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 162-182. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76-84. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Phuthi, B. (2013a). Kartlegging av folkehøgskolenes internasjonale engasjement. I B. Phuthi (Red.), *Internasjonalt utvalg for folkehøgskolen 30 år* (s. 12-15). Internasjonalt Utvalg i folkehøgskolen. https://a984408b-3374-478f-890e-9e5ebee3469c.filesusr.com/ugd/13e66e_bfc8bfb41ff4471d9f37456d54bb75d2.pdf
- Phuthi, B. (2013b). Tett innpå virkeligheten. I B. Phuthi (Red.), *Internasjonalt utvalg 30 år* (s. 7-10). Internasjonalt Utvalg i folkehøgskolen. https://a984408b-3374-478f-890e-9e5ebee3469c.filesusr.com/ugd/13e66e_bfc8bfb41ff4471d9f37456d54bb75d2.pdf
- Phuthi, B. (2016). Vi får mer tilbake enn vi gir. *Folkehøgskolen*, 4, 24. https://issuu.com/folkehogskolen/docs/folkeh_gskolen_4_16_web
- Phuthi, B., Ødegård, S., Van Pelt, T. & Steenberg Thompson, J. (2016). Brutal oppvåkning. *Folkehøgskolen*, 5, 22-23. https://issuu.com/folkehogskolen/docs/folkeh_gskolen_5_16_bruk
- Purvis, B., Mao, Y. & Robinson, D. (2019). Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. *Sustainability Science*, 14(3), 681-695. <https://doi.org/10.1007/s11625-018-0627-5>

- Rickinson, M., Dillon, J., Teamy, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A review of research on outdoor learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.
<https://www.informalscience.org/sites/default/files/Review%20of%20research%20on%20outdoor%20learning.pdf>
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2005). *Education for sustainable development: Nature school and Democracy*. Studentlitteratur.
- Sandvik, T. (u.å.). *Slik bor du på folkehøgskolen*. Hentet 11. januar 2021 fra
<https://www.folkehogskole.no/blogg/slik-bor-du-pa-folkehogskolen>
- Scheie, E. & Korsager, M. (25. november 2014). *Fler-/tverrfaglig undervisning for bærekraftig utvikling*. Naturfagsenteret.
<https://www.natursekken.no/c2102092/artikkel/vis.html?tid=2097226>
- Selboe, E. & Sæther, E. (2018). Økologisk medborgerskap: Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. I H. Haarstad & G. Rusten (Red.), *Grønn omstilling: norske veivalg* (s. 183-199). Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. (2020). *Action takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal akademiske.
- Sinnes, A. & Jegstad, K. M. (2011). Utdanning for bærekraftig utvikling: to unge realsfaglæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 248-259. <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2011/04/art07>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education. Re-Visioning learning and change*. Green books.
- Sterling, S. (2010). Living in the Earth: Towards an Education for Our Time. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 213-218. <https://doi.org/10.1177/097340821000400208>
- Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox". *Energy research & social science*, 1, 161-170. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2014.03.007>
- Straume, I. (2016). Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(0), 1-19. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Straume, I. (2017). *En menneskeskapt virkelighet - klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res publica.
- Svarstad, H. (2021). Critical climate education: studying climate justice in time and space. *International Studies in Sociology of Education*, 30(2), 214-232.
<https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1855463>
- Sæbø, S., Mathisen, K., Halvorsen, T., Finstad, B.-P., Aguilar-Støen, M. C., Garrido, E., Holm, M. & Christensen, I. (2020). *SDG - Quality in higher education: Developing a platform for sharing of ideas and practices within the universities*. (Report from working group, 2020).
https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/sdg_-_quality_in_higher_education_-_report_feb_2020.pdf
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden - Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 216-231). Universitetsforlaget.
<https://doi.org/https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Sætre, P. J. (2016). Education for Sustainable Development in Norwegian Geography curricula. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 2016(1), 63-78.
- Taugbøl, K. B. (2020). *Hvordan oppfatter og praktiserer folkehøgskolelærere allmenndannelse?* [Masteroppgave, OsloMet]. Open Digital Archive. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9184/Brekke_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2014). *Læringskoden - Fra karakterer til karakter*. Cappelen Damm.

- Tiller, T., Bjerke, A., Phuthi, B., Lindberg, K., Wiland, M. & Vinje, S. (2017). *Aksjonsforskning og bærekraft - folkehøgskolene for fremtiden: sluttrappport*. https://a984408b-3374-478f-890e-9e5ebee3469c.filesusr.com/ugd/13e66e_ee201edb54004f3c8e86662951b5ee09.pdf
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Tollefsen, B. (2013). Lofoten watch - time out for den eneste miljøfaglinja i folkehøgskolen. I B. Phuthi (Red.), *Internasjonalt utvalg 30 år* (s. 35-37). Internasjonalt utvalg. https://a984408b-3374-478f-890e-9e5ebee3469c.filesusr.com/ugd/13e66e_bfc8bfb41ff4471d9f37456d54bb75d2.pdf
- UNEP. (2011). *Towards a green economy: Pathways to Sustainable Development and Poverty Eradication - A Syntesis for Policy Makers*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/126GER_synthesis_en.pdf
- UNESCO. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi (USSR) 14-26 October 1977*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- UNESCO. (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development; final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230171>
- Vedeld. (2011). *Grønn økonomi og Rio + 20: "Business-as-usual" eller nytt paradigme?* Norsk institutt for by- og regionforskning.
- Wals, A. E. J. & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12250>
- WCDE. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our common future*. <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- World Conservation Union, International Union for Conservation of Nature & World Wildlife Fund for Nature. (1991). *Caring for the Earth: A strategy for sustainable living*. <https://doi.org/10.4324/9781315066073>
- Waade, L. & Dotterud, P. K. (14. oktober 2019). *Klima, fly og folkehøgskolene, våre tanker om oppfølging av klimauttalelsen på landsmøtet*. Frilynt folkehøgskole. <https://www.frilyntfolkehogskole.no/blogg/2019/10/klima-fly-og-folkehogskolene-vare-tanker-om-oppfolging-av-klimauttalelsen-pa-landsmotet/>
- Öhman, J. (2009). Climate Change Education in Relation to Selective Traditions in Environmental Education. *Southern African Journal of Environmental Education*, 26(3), 49-57. <https://www.ajol.info/index.php/sajee/article/view/122793>
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable development teaching - ethical and political challenges* (s. 70-82). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351124348-6>

8. VEDLEGG

VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen?»

Mitt navn er Frida Isungset og jeg arbeider ved Sogndal folkehøgskule. I år skriver jeg en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet hvor formålet er å undersøke hvordan folkehøgskoler i Sør-Norge arbeider med undervisning for bærekraftig utvikling. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektet vil undersøke hvordan folkehøgskoler arbeider med utdanning for bærekraftig utvikling i sin undervisning, samt hvilke muligheter og utfordringer som ligger i dette arbeidet. Det vil gjennomføres fire gruppeintervjuer på ulike folkehøgskoler. Deltakerne vil være både representanter fra lærerne og ledelsen på skolen. Temaene i intervjuet vil omhandle begrepet bærekraftig utvikling, planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning på folkehøgskolen hvor du arbeider. Det vil spesielt rettes oppmerksomhet mot innhold og metoder i undervisningen, samt hvilke utfordringer man møter i arbeidet med å fremme utdanning for bærekraftig utvikling på folkehøgskoler i dag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du arbeider som lærer eller i administrasjonen ved en folkehøgskole i Sør-Norge.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et gruppeintervju. Intervjuet vil ta deg ca. en time å gjennomføre. Informasjonen fra intervjuet vil lagres via lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Lydopptakene etter intervjuene vil behandles av student Frida Isungset og veileder Lars Leer. Navn vil byttes ut med ulike koder, og du vil anonymiseres i datamaterialet. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opptakene vil slettes når intervjuene er skrevet over i tekst og anonymisert. Navn på deltakerne vil slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Frida Isungset eller Lars Leer kontaktopplysninger står under.
- Personvernombud ved HVL: Trine Anikken Larsen, 55587682.

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Lars Leer
948 83 830
Lars.leer@hvl.no

Student

Frida Isungset
902 72 852
fridaisungset@gmail.com

Samtykkeerklæring

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

- å delta i gruppeintervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Introduksjon

Ønske velkommen

Presentasjon av masterstudent og masterprosjekt

Formålet og informasjon om fokusgruppeintervjuet

Ytre rammer for intervjuet: diktafon og intervjuavtale

Innhold

1. *Deltakerne presenterer seg*: navn, yrkestittel, arbeidserfaring og fagbakgrunn.
2. *Erfaring og forståelse med bærekraft undervisning*
 - a. Arbeider dere med undervisning for bærekraftig utvikling?
 - b. Kan dere fortelle litt om hvordan dere arbeider med undervisning for bærekraftig utvikling på skolen nå?
 - Hvordan arbeider dere med dette? Konkrete eksempler på undervisningsopplegg? Tverrfaglig? Undervisning i, om, gjennom eller for bærekraftig utvikling?
 - Hva vektlegger dere i undervisningen? Hva har størst fokus?
 - Har dere mål for denne undervisningen og hva er i så fall dem?
 - Hvilke rolle har elevene i utforming og gjennomføring av undervisningen?
 - Har folkehøgskolene sitt styrevedtak om bærekraftig utvikling i folkehøgskolen påvirket deres arbeid? Har dere hørt om globalvettreglene og arbeidet med dem?
 - Har dere begynt arbeidet med en klimaplan for skolen og er undervisning en del av denne planen?
 - Hvorfor arbeider dere med temaet?
 - Hvem og hva bestemmer innholdet i undervisningen? Samarbeidspartnere?
 - Hvordan går undervisningen fra en ide til undervisning på skolen? Hvem iverksetter, tar initiativ osv.
3. *Begrepsavklaring: Bærekraftig utvikling*
 - a. Hva tenker dere på når jeg sier bærekraftig utvikling?
 - b. Hva legger dere i begrepet «bærekraftig utvikling»?
 - c. Opplever dere en felles forståelse for temaet i kollegiet?
4. *Muligheter og begrensninger undervisning for bærekraftig utvikling*
 - a. Hva skal til for at deres folkehøgskole lykkes med god undervisning for bærekraftig utvikling?
 - b. Hvilke muligheter ligger i folkehøgskolen for god undervisning for bærekraftig utvikling?
 - c. Hvilke utfordringer møter dere i dette arbeidet?

Avslutning

Spørre om deltakerne har noe å tilføye

Summere opp hva vi er kommet frem til og formålet med intervjuet

Be om tips videre eller forslag til endring av spørsmål eller lignende

Takke for deltakelsen

VEDLEGG 3: GODKJENNING, NSD

21.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Utdanning for bærekraftig utvikling i folkehøgskolen

Referansenummer

930330

Registrert

16.09.2020 av Frida Isungset - 235983@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lars Leer , Lars.Leer@hvl.no, tlf: 57676180

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Frida Isungset, fridaisungset@gmail.com, tlf: 90272852

Prosjektperiode

21.08.2020 - 15.06.2021

Status

02.12.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

02.12.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 02.12.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 02.12.2020. Behandlingen kan fortsette.

Microsoft Teams og Zoom er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Maren Urheim

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

28.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 28.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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 behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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/eller 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!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)