



Høgskulen  
på Vestlandet

## Masteroppgave MGBSA550

### Framtidige læreres syn på tverrfaglig undervisning i bærekraftig utvikling

Future teachers' views on interdisciplinary  
teaching in sustainable development

Veileder: Gro Marit Grimsrud

Innleveringsdato: 16. 05. 22

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

## Forord

En epoke som lærerstudent på Høgskulen på Vestlandet har kommet til veis ende. Arbeidet med masteroppgaven har vært omfattende, utfordrende, og ekstremt lærerikt. I den forbindelse er det flere jeg ønsker å takke:

Først og fremst vil vi takke min veileder Gro Marit Grimsrud for svært gode innspill, kunnskap og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Takk for at du har tatt deg tid grundige tilbakemeldinger, som har satt meg på rett spor i oppgaven.

En stor takk rettes til familie og venner for støtte og engasjement underveis i prosessen, og en spesiell takk til kollokviegruppen min som har gjort disse fem årene veldig givende. Nå ser jeg frem til årene fremover i rollen som lærer.

Oslo, mai. 2022

## Sammendrag

Bærekraftig utvikling og utfordringene kloden står ovenfor påvirker en hel verden. Utdanning beskrives som et sentralt element i utviklingen, for å kunne løse framtidige bærekraftige problemstillinger. Høsten 2020 ble fagfornyelsen iverksatt, med tre nye tverrfaglige temaer: demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. Det sist nevnte, ligger til grunn for studiens tema, og problemstilling:

*Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at det kan implementeres i grunnskolen?*

Hensikten med dette prosjektet er å utforske hvordan lærerstudenters forståelse av bærekraftig utvikling, i tillegg til refleksjoner rundt implementeringen av tema i skolen. Dette vil undersøkes gjennom to fokusgruppeintervjuer, en med norskstudenter - og en med samfunnsfagstudenter. Empirien i denne studien vil drøftes sammen med teori og litteratur om bærekraftig utvikling, utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) og fagfornyelsen.

Forskningsprosessen har vist at lærerstudenter har kjennskap til UBU, og et ønske om et godt tverrfaglig arbeid. Funnene indiker likevel lærerstudentens bekymring om å ikke "kunne nok" om tema bærekraftig utvikling. Analysen avdekker også at institusjonene rundt læreryrket må legge opp til at lærere for den kunnskapen de trenger, og ikke minst frigjøre til å planlegge gode undervisningsopplegg. Det pekes på mangelen av høyskolens samarbeid på tvers av fagene underveis i lærerstudiet. Dette uttrykker studentene kunne bidratt til å utdanne gode lærere som kan jobbe tverrfaglig med bærekraftig utvikling.

Forskningsprosjektet åpner opp for en videre diskusjon av hva som skal til for et godt tverrfaglig samarbeid i skolen, og en god utdanning for bærekraftig utvikling. Funnene viser at lærerstudentene er motiverte til hva som kommer til å møte de i lærerjobben, og i implementeringen av det tverrfaglige tema bærekraftig utvikling.

## Abstract

Sustainable development and the challenges facing the globe, affect the whole world. Education is described as a key element in development, in order to be able to solve future sustainable issues. In the autumn of 2020, the professional renewal was implemented, with three new interdisciplinary themes: democracy and citizenship, public health and life skills, and sustainable development. The latter is the basis for the study's theme and problem:

*What understanding do teacher students in norwegian and social studies have of the interdisciplinary topic of sustainable development, and how do they envisage it being implemented in primary and lower secondary school?*

The purpose of this project is to explore how teacher students' understanding of sustainable development, in addition to reflections on the implementation of themes in school. This will be investigated through two focus group interviews, one with Norwegian students - and one with social studies students. The empirical data in this study will be discussed together with the theory and literature on sustainable development, education for sustainable development (UBU) and subject renewal.

The research process has shown that teacher students have knowledge of UBU, and a desire for good interdisciplinary work. However, the findings indicate the teacher student's concern about not "knowing enough" about the topic of sustainable development. The analysis also reveals that the institutions around the teaching profession must set up teachers for the knowledge they need, and not least free up to plan good teaching arrangements. It is pointed out that there is a lack of the university college's collaboration across the subjects during the teacher education. This expression the students could have helped to educate good teachers who can work interdisciplinary with sustainable development.

The research project opens up for a further discussion of what is needed for good interdisciplinary collaboration in schools, and a good education for sustainable development. The findings show that the teacher students are motivated to what will meet them in the teaching job, and in the implementation of the interdisciplinary theme of sustainable development.

# Innholdsfortegnelse

Forord 2

Sammendrag.....	3
Abstract .....	4
Innholdsfortegnelse .....	5
1.0 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	8
1.2 En fornyet skole .....	9
1.3 Oppgavens oppbygging.....	10
2.0 Teorier og litteratur om bærekraft og bærekraftdidaktikk .....	12
2.1 Begrepet bærekraftig utvikling.....	12
2.1.1 Begrepets opphav og dagens versjon .....	12
2.1.2 Bærekraftig utviklings tre dimensjoner.....	13
2.1.3 Verdikonflikter knyttet til bærekraftig utvikling.....	14
2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling .....	15
2.2.1 Bakgrunn for utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).....	16
2.2.2 UBU og bærekraftdidaktikk i den norske skole .....	18
2.3 Undervisning om, i, for og som bærekraftig utvikling.....	18
2.4 Sentrale kompetanser i utdanning for bærekraftig utvikling.....	19
2.5 Utfordringer knyttet til undervisning for bærekraftig utvikling.....	24
2.6 Norsk og Samfunnsfagets rolle i utdanning for bærekraftig utvikling.....	25
2.6.1 Bærekraftig utvikling i samfunnsfag.....	26
2.6.2 Bærekraftig utvikling i norskfaget .....	26
2.6.3 Felles for fagene .....	27
3.0 Metode.....	28
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode.....	28
3.1.1 Fenomenologi.....	28

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming .....	29
3.2 Valg av forskningsdesign .....	29
3.3 Fokusgruppeintervju.....	30
3.4 Utvalg .....	32
3.4.2 Datainnsamlingsprosessen .....	33
3.5 Analyseprosessen .....	34
3.5.1 Transkribering og koding .....	35
3.5.2 Koding.....	36
3.5.3 Skape mening til datamaterialet .....	36
3.6 Validitet, Reliabilitet og overførbarhet .....	37
3.6.1 Validitet.....	37
3.6.2 Reliabilitet .....	38
3.6.3 Overførbarhet .....	38
3.7 Forskningsetikk .....	39
3.7.1 Informert samtykke .....	39
3.7.2 Forskningsetikk i analyseprosessen .....	40
3.8 Oppsummering .....	41
4.0 Funn, analyse og diskusjon .....	42
4.1 Lærerstudenters syn på begrepet bærekraftig utvikling .....	42
4.1.1 Bærekraftig utvikling - mer enn bare klima? .....	42
4.2 Dilemmaer knyttet til UBU .....	45
4.3 Hvem sitt ansvar er det å undervise om bærekraftig utvikling?.....	47
4.3.1 Får lærerstudentene den kompetansen de trenger for å undervise for bærekraftig utvikling?.....	49
4.4 Verdispørsmål knyttet til undervisning om bærekraftig utvikling .....	51
4.5 Finnes det tid til tverrfaglig samarbeid i en hektisk skolehverdag?.....	54
4.5.1 Frikjøpe tid til ildsjeler .....	56

4.6 Hvordan og hvilken handlingskompetanse trenger elevene.....	57
4.7 Dybdel�ring som en kompetanse for bærekraftig utvikling .....	58
5.0 Sammenfatning og konklusjon.....	61
5.1.1 Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling.....	61
5.1.2 Hva er viktig å undervise i bærekraftig utvikling?.....	63
5.1.3 "Lærere trenger rom for til � planlegge gode tverrfaglige undervisningsopplegg" .....	64
5.2. Konklusjon og videre forskning.....	64
Litteraturliste .....	66
Vedlegg 1 .....	71
Vedlegg 2 .....	74

## 1.0 Innledning

Bærekraftig utvikling og utfordringene kloden står ovenfor berører en hel verden. Begrepet blir omtalt i de største mediekanalene, gjennom sosiale medier og som hovedtema i politikken. Fagfornyelsen har satt bærekraftig utvikling som ett tverrfaglig tema som skal jobbes med i alle fag. Men hva innebærer det egentlig?

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Gjennom praksisperioder og lengre perioder som vikarlærer har jeg vært innom mange forskjellige klasserom. En gjenganger jeg har observert er at bærekraftig utvikling ofte formidles gjennom et klimaperspektiv. Jeg har ikke hele bilde av hva som skjer daglig i klasserommene, men bærekraftsundervisningen knyttes stadig til resirkulering og søppelplukking. Selv om dette er aktuelle aktiviteter å bidra med for miljøet, opplever jeg at det ikke gir elevene et helhetlig perspektiv på hva bærekraftig utvikling innebærer, eller om elevene skjønner hensikten med det. Kunnskapsdepartementet satser nå på et tverrfaglig samarbeid for å integrere bærekraftig utvikling i skolen, og det begrunnes med: «Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres» (Kunnskapsdepartementet, 2020).

En bærekraftig utvikling legger til grunn for en forståelse av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold (FN, 2021). I en tidligere praksisperiode fikk jeg, sammen med mine medstudenter ansvar for et prosjekt om bærekraftig utvikling som skulle strekke seg over to uker. Denne muligheten håpet jeg skulle åpne for et undervisningsopplegg hvor elevene kunne utvikle kompetanser til å forstå bærekraftsutfordringer utover å plukke søppel og resirkulere. Tidlig i prosjektet ble det tydelig at tid og ressurser var en mangelvare. For hvordan skulle man få tid til å planlegge et prosjekt der elevene får undersøke nærområdet og ulike sammenhenger med bærekraftig utvikling, og presentere hva de har lært i en skolehverdag som allerede er fylt opp med andre gjøremål?

Slike erfaringer og betraktninger er bakteppe for hvorfor jeg ønsker å undersøke hvordan mine medstudenter, eller fremtidige kollegaer, reflekterer rundt deres rolle i implementeringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen.



Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke problemstillingen: *Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at det kan implementeres i grunnskolen?*

## 1.2 En fornyet skole

Vi står overfor globale utfordringer, eksistensielle spørsmål og uforutsigbarhet som stiller en hel verden til vegg. Nyhetsbildet informerer oss om naturkatastrofer, fattigdom og konflikter. Hvordan bærekraftsutfordringer håndteres i dag, og av generasjoner etter oss, kan få store konsekvenser for fremtiden. Med det sagt, stilles det nye krav til kunnskapsdepartementet og skolen, om å følge med på det som skjer i samfunnet, og fornye utdanningens mål.

Regjeringen satt i gang prosessen med å fornye læreplanverket med Ludvigsen-utvalget som ble satt sammen i 2013. Deres oppgave ble å se på hva elever trenger for fremtiden. I rapporten NOU 2015: 8 *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser* presenterte utredningen hva som skulle til for fornyelse av skolen. I 2016 varslet regjeringen med "Stortingsmelding 28: *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*: «Et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse» (Meld. St. 28 (2015–2016)).

Med utgangspunkt i Ludvigsen-utvalgets utredninger og *Meld. St. 28 (2015-2016)* ble fagfornyelsen utarbeidet og iverksatt høsten 2020. Det nye læreplanverket utbroderes i overordnede deler som skal formidle verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Som varslet åpner fagfornyelsen for fornyelse av fagene og dybdelæring ved å prioritere tverrfaglig temaer. Ved å prioritere tverrfaglige temaer som skal vektlegges i flere fag gir regjeringen mer fleksible rammer for skoler og lærere til å formidle flerfaglige problemstillinger enn hva det har vært i tidligere lærerplaner. Prosjektet vil ta utgangspunkt i utdanningsdirektoratets overordnede del om bærekraftig utvikling:

Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser,

konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Et viktig element vil være at elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene av bærekraftig utvikling. Dette krever at lærere med ulik faglig bakgrunn samarbeider på en annen måte enn tidligere. Derfor ønsker jeg i dette prosjektet å undersøke hvordan framtidige lærere innenfor fagene norsk og samfunnsfag tenker om de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.

Kunnskapsdepartementet peker på utdanning som en forutsetning for å oppnå bærekraftig utvikling. Gjennom fagfornyelsen integreres bærekraftig utvikling som et tema som skal undervises i alle fag, og på tvers av alle fag. Astrid T. Sinnes (2021) trekker frem kritisk tenkning, systemforståelse, kreativitet og handlingskompetanse som sentrale elementer i utdanningen for bærekraftig utvikling. Formålet med utdanningen vil være at elevene skal utvikle kompetanse til å ta del i samfunnet. Det er på denne bakgrunn jeg finner det interessant å undersøke hva framtidige lærere tenker om bærekraftig utvikling, og hva de mener skal til for å ta disse intensjonene på alvor i sin undervisning.

### 1.3 Oppgavens oppbygging

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign med to fokusgruppeintervjuer av lektorstudenter i norsk og samfunnsfag. En hermeneutisk vitenskapelig tilnærming anvendes i analyseprosessen, og denne forskningsprosessen dokumenteres gjennom seks kapitler.

I kapittel 2 belyser jeg teorier og litteratur om bærekraftig utvikling og om utdanning for bærekraftig utvikling (UBU). Ved redegjøringen av begrepet bærekraftig utvikling vil jeg lage en ramme for hvorfor begrepet er sentralt i dag, og for dette prosjektet. Først belyser jeg hvilke utfordringer begrepet har møtt, da det vil være relevant for å svare på problemstillingen. Deretter vil jeg legge frem litteratur som omhandler utdanning for bærekraftig utvikling (UBU). Sentralt for den delen er kritikken og diskusjonen rundt UBU litteraturen. Astrid T Sinnes (2021) sine konsepter om undervisnings som, i, om og for bærekraftig utvikling vil presenteres for å forklare de ulike undervisningsformene i bærekraftsdidaktikk. Avslutningsvis i kapittel 2 presenteres norsk- og samfunnsfagets rolle i implementeringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema.

I det tredje kapitlet vil jeg redegjøre for metodiske valgene jeg har tatt underveis i utformingen og underveis i forskningsprosessen. I denne delen vil jeg belyse avgrensninger som har blitt gjort, og hvilke vurderinger jeg har måttet ta underveis.

I det fjerde kapitlet vil jeg presentere resultatene av mine analyser og drøfte disse. Formålet med dette kapitlet er å forsøke å svare på problemstillingen, ved å analysere datamaterialet sammen med det teoretiske grunnlaget.

Avslutningsvis vil jeg i kapittel fem oppsummere funnene og konkludere med svar på problemstillingen. Jeg vil også presentere funnene for eventuell videre forskning.

## 2.0 Teorier og litteratur om bærekraft og bærekraftdidaktikk

Dette kapittelet presenterer relevant teoretisk litteratur knyttet til studiens tema og problemstilling. Innledningsvis vil jeg redegjøre for begrepet bærekraftig utvikling, og belyse noe av kritikken begrepet har møtt. Videre presenteres teori om "utdanning for bærekraftig utvikling" (UBU), og i den forbindelse redegjøre for sentrale begreper knyttet til UBU. Deretter vil utfordringer knyttet til UBU belyses, og diskusjonen rundt undervisningspraksis til bærekraftsdidaktikk. Avslutningsvis presenteres samfunnsfagets og norskfagets rolle i bærekraftundervisning.

### 2.1 Begrepet bærekraftig utvikling

#### 2.1.1 Begrepets opphav og dagens versjon

De forente nasjoner (FN) oppfordret i 1983 Gro Harlem Brundtland, leder i Verdenskommisjonen, til å lage «Et program for globale reformer» (VMU, 1987, s. 9). Dette skulle være en langsiktig miljøstrategi som ville fremme: Bærekraftig utvikling, et sterkere og effektivisert samarbeid over landegrensene med den økonomiske og sosiale utviklingen, samt definere utfordringene vi stod ovenfor (VMU, 1987, s. 9). Dermed ble begrepet bærekraftig utvikling, slik vi kjenner det i dag, definert av Brundtland-kommisjonen i rapporten *Vår felles fremtid*, og lyder slik: «Vi skal sikre behovene i dag uten å gå på akkord med kommende generasjoner muligheter til å dekke sine behov» (VMU, 1987, s. 18).

Brundtlandkommisjonen forsøkte å forene to ulike diskusjoner som hadde vært sentrale siden 1960-tallet. Den ene var «utviklingsdebatten», som handlet om hvordan man skulle industrialisere landene i det globale sør. Den andre var «miljødebatten», som kom litt senere, og som handlet om de miljømessige konsekvensene av industrien i det globale nord (Langhelle, 2020, s. 143). Det er på bakgrunn av dette vi må forstå at kommisjonen presiserte at de er overbevist om at mennesker har mulighet til å bygge en fremtid som er rikere, mer rettferdig og tryggere (VMU, 1987, s. 13). Rapporten oppfordrer verdens ledere til å gjennomføre politiske handlinger som vil møte miljø- og fattigdomsutfordringene vi står ovenfor (Kvamme og Sæther, s 23, 2019). I etterkant av Brundtlandrapporten kommer det stadig nye rapporter som får frem alvoret i situasjonen (Kvammen og Sæther, 2019, s. 18).

I dag står FN i front i arbeidet med bærekraftig utvikling. FNs tusenårs mål ble vedtatt i av FNs generalforsamling i år 2000, og var mål som skulle strekke seg til år 2015 (Ravndal, 2020). Planen skisserte åtte delmål som i ettertid har vist seg å ha ført til fremgang på områdene utdanning og helse, men som også har blitt kritisert for kun å adressere symptomer på fattigdom. Det ble derfor presisert at de «nye» bærekraftmålene skal gjøre noe med årsakene til fattigdom, ulikhet og klimaendringer (FN, 2022). FNs bærekraftsmål ble presentert i 2015, og skal være: «verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN, 2022). Med 17 mål og 169 delmål dreier denne planen seg om: fattigdom, utdanning, likestilling, økonomisk vekst og klima. Et av hovedprinsippene med bærekraftmålene er å samle kloden og prioritere de sårbare i samfunnet (FN 2015). Bærekraftmålene er derfor et ønske om å veilede verden, ved å gi en tydelig retning for hvordan vi kan oppnå bærekraftig utvikling (Sinnes 2021, s. 29).

### 2.1.2 Bærekraftig utviklings tre dimensjoner

FNs bærekraftsmål er delt inn i tre hovedområder: 1) økonomi, 2) klima og 3) sosiale forhold. Bærekraftig utvikling skal jobbes med ut ifra disse dimensjonene, og sammenhengen mellom dimensjonene avgjør om noe er bærekraftig (FN, 2022). Sinnes (2021, s. 29) presiserer at den økonomiske utviklingen kan dermed ikke skje på bekostning av naturen og mennesker. FN beskriver at den økonomiske dimensjonen handler om å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn. Dette kan være gjennom utdanning, arbeidet mot fattigdom og ulikhet, og utvikling for å skaffe flere arbeidsplasser, skoler og sykehus. Den sosiale delen dreier seg om å sikre «at alle mennesker får et godt og rettfærdig grunnlag for et anstendig liv. Menneskerettighetene er det viktigste utgangspunktet for dette» (FN, 2022). Sosiale forhold kan bekjempes gjennom likestilling, utdanning for alle, arbeide for at mennesker har sine rettigheter, og ved at mennesker kan påvirke sitt eget liv og samfunnet de lever i. Den siste dimensjonen har klimakrisen i fokus. FN legger vekt på brenning av olje, kull og gass som de største utfordringene klimaet står ovenfor. Naturkatastrofer som ekstremvær, flom, tørke og orkaner rammer de fattige, derfor peker FN på at «klimakrisen er summen av alle de utfordringene som verden står overfor som følge av klimaendringene» (FN, 2022).

Det er flere som ser på denne tredelingen som uheldig ettersom den tillegger alle dimensjonene like mye vekt. De argumenterer i stedet for at miljødimensjonen må utgjøre fundamentet og omslutte både for samfunn og økonomi, fordi det er miljødimensjonen som

muliggjør de andre dimensjonene (Langhelle, 2020, s. 148). Andre mener at det er dimensjoner som mangler. For eksempel argumenterer Inger Birkeland (2009) for en fjerde dimensjon, nemlig kulturell bærekraft. Det er imidlertid 1) økonomi, 2) klima og 3) sosiale forhold som er utpekt av kunnskapsdepartementet som sentrale for skolen. Om alle tre delene får like stor oppmerksomhet er imidlertid ikke sikkert. Irene Tollefsen (2017, s. 4) fant i sin masteroppgave at undervisningen om bærekraft, med utgangspunkt i LK06, var preget av at miljødimensjonen definerte hovedproblemet, og at teknologien var framstilt som løsningen. Videre fant hun at utviklings- og sosialdimensjonsindikatorerne var underkommunisert, og indikatorer som reflekterer elementer av den økonomiske dimensjonen er enten bare kort nevnt eller ikke nevnt i det hele tatt.

### 2.1.3 Verdikonflikter knyttet til bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraftig utvikling er ikke entydig. En undersøkelse gjennomført av Dobsen på 1990-tallet fant 300 definisjoner av begrepet (Sinnes, 2021, s. 30). *Vår felles fremtids* definisjon har vært svært diskutert og møtt mye kritikk. Mye av kritikken går ut på uklarhet i møte med hvilke verdier som skal prioriteres når det oppstår konflikt mellom menneskers interesser og utvikling (FN, 2022). I diskusjonen om definisjonen av bærekraftig utvikling, blir blant annet forståelsen av «dagens behov» pekt ut som utydelig. Det rettes spørsmål ved hvilke behov *Vår felles fremtid* viser til (Kvamme og Sæther, 2019, s. 23), og at mennesker har behov som går utover det bærekraftige (Sinnes, 2021, s. 30).

I definisjonen nevnes heller ikke naturen eksplisitt, noe som kan forstås som at det er menneskelige behov og hensyn som vil bli prioritert, og at naturen er verdifull bare i kraft av at den er betydningsfull for menneskene (Kvamme og Sæter, 2019, s.30). Sinnes skiller synet på hvordan man ser på miljøaspekt i bærekraftig utvikling inn i to deler:

De som tenker at naturen i seg selv har en verdi i seg selv uavhengig av hvilken bruk mennesker har for naturen. Det andre synet er at naturen først og fremst har verdi ut ifra hvilken verdi den har for mennesker (Sinnes, 2021, s. 33).

Det første synet kan vi kalle økosentrisk, og har sine røtter i James Lovelocks Gaia-hypotese fra 1970-tallet som formulerte at alt levende og ikke-levende materiale står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre på jorden, og at jorden dermed kan ses på som en

selvregulerende organisme (Sinnes, 2015, s. 28). Arne Næss har også vært en sentral bidragsyter til denne forståelsen med sin dypøkologi (Sinnes, 2015). I dette synet ligger det at den økonomiske veksten som Vesten har hatt, ikke kan fortsette.

Den andre synet har en antroposentrisk forståelse som vil si at menneske blir sett på som et midtpunkt (Sagdahl, 2021). I denne sammenheng kan man snakke om teknokratisk perspektiv på bærekraft (Sinnes, 2015, s. 31) som fester stor tillit til at økonomien og markedet kan bringe jorden inn i balanse. Her ser man for seg at man ved å stille krav om klimavennlige løsninger kan oppnå en grønn økonomi og grønn vekst.

I år 2000 lanserte Paul J Crutzen og Eugen P, Stoermer begrepet antropocen – menneskenes tidsalder - som en betegnelse på en geologisk epoke kjennetegnet av en rekke menneskeskapte påvirkninger på kloden (Kvamme og Sæther, 2019, 18). Dette vil si alle valgene som er tatt på jorden, det være seg politiske valg, hvilke valg man tar i eget liv og i felleskap, vil alle påvirke den neste generasjonen (Sinnes, 2021, s.78). Hvilke verdier hvert enkelt menneske har i spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling vil derfor påvirke kloden vår.

Kritikken definisjonen til Brundtlandkommisjonen møter dreier seg i hovedsak om verdikonflikter. Vil det være mulig å arbeide med miljøet, fattigdom, og økonomisk vekst på samme tid? Er naturen nedprioritert i arbeidet med bærekraftsmålene, og vil det være mulig å møte alles behov? Men det er en enighet om bærekraftig utvikling: "Slik vi bruker jorda nå, kan ikke fortsette, for det vet vi ikke er bærekraftig".

## 2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

Kunnskapsdepartementet presiserer at utdanning som en forutsetning for å oppnå bærekraftig utvikling. Skolen ønsker å utdanne deltakende, handlingskraftig og reflekterende elever.

Kunnskap beskrives som nøkkelen i utdanningen for bærekraftig utvikling. Elever skal utvikle kompetanser som kritisk tenkning, tverrfaglighet, systemtenkning og være handlingskraftige.

Med disse verktøyene påstår Kunnskapsdepartementet (2012) at elever utvikler en tverrfaglig forståelse av bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet 2012).

### 2.2.1 Bakgrunn for utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)

Da Brundtlandkommisjonen la frem sin rapport i 1987, var utdanning allerede fremhevet som en sentral del av arbeidet for en bærekraftig utvikling:

Endringer i holdninger, i verdioppfatninger og forhåpninger som denne rapport inntrengende oppfordrer til, vil avhenge av brede kampanjer for utdannelse og debatt og av et bredt folkelig engasjement (VMU, 1987).

Oppfølgingen av Verdenskommisjonens rapport ble presentert på en konferanse arrangert av FN i 1992. Konferansen ledet til flere tiltak, blant annet Agenda 21 «En handlingsplan for bærekraftig utvikling i det neste århundret, og utdanning er et gjennomgående tema» (Kunnskapsdepartementet, 2012). FN vedtok en tiårsplan som internasjonalt ble kalt *Education for Sustainable Development*. UNESCO fikk ansvaret for de neste tiårene og videre arbeid med dette (Kvamme og Sæther, 2019, s. 26). UNESCO definerer utdanning for bærekraftig utvikling på denne måten:

Education for Sustainable Development gives learners of all ages the knowledge, skills, values and agency to address interconnected global challenges including climate change, loss of biodiversity, unsustainable use of resources, and inequality. It empowers learners of all ages to make informed decisions and take individual and collective action to change society and care for the planet. Education for Sustainable Development is a lifelong learning process and an integral part of quality education. It enhances the cognitive, socio-emotional and behavioural dimensions of learning and encompasses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment itself. (UNESCO, 2022).

UNESCO sin definisjon legger særlig vekt på å løse sentrale spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling, med læringsmetoder som motiverer og styrker elever til å endre atferd og iverksette tiltak for bærekraftig utvikling. UNESCO fremmer også kritisk tenking som en sentral kompetanse for å kunne forestille seg fremtidige scenarier og beslutninger (UNESCO, 2012). I Norge la kunnskapsdepartementet frem «Kunnskap for en felles fremtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015. Denne planen ligner på UNESCO sin definisjon av UBU:



Utdanningen har som mål å påvirke folks tenkemåte og sette dem i stand til å gjøre verden mer rettferdig og bærekraftig, bidra til kritisk refleksjon og økt bevissthet og gi den nødvendige kunnskapen for at nye metoder og verktøy kan utvikles. (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8).

Å åpne for refleksjon, skape engasjement, kunnskap om deltakelse og demokrati, samt et ønske om handling er også sentralt for denne opplæringen, presiseres i den reviderte planen for UBU (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Utdanning for bærekraftig utvikling er konkretisert gjennom FNs bærekraftsmål 4. Målet presiseres som et nøkkelaspekt for utviklingen til et bærekraftig samfunn (FN, 2022). Dette utdypes i delmål 4.7 med følgende:

Innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling (FN, 2022).

Dette målet dreier seg om hvordan dagens elever må tilegne seg kunnskap for sin egen fremtid, og på den måten utdannes *for* bærekraftig utvikling. Sinnes (2021, s. 55) trekker frem: faglig oppdatert kunnskap, tverrfaglig tilnærming til undervisningen, at kunnskapen må knyttets til elevens kontekst, utvikle andre kompetanser enn de rent teoretiske. Kompetansene hun trekker frem her er: kreativitet, kritisktenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og mindre forbruk. Den siste kompetansen dreier seg om at skolen skal være en arena for å lære på en bærekraftig måte (Sinnes, 2021, s. 55). Ved å arbeide på denne måten jobber man ikke for å øve på noe, men man jobber for å kunne forstå noe. Denne forståelsen av utdanning for bærekraftig utvikling trekker regjeringen frem som fundamental for å kunne:

Gi kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for at vi skal kunne ta vare på vår felles jord, til å ta reflekterte valg og til å delta i den demokratiske debatten om hvilke tiltak som er riktige og viktige for en bærekraftig utvikling for alle (Kunnskapsdepartementet, 2012).

## 2.2.2 UBU og bærekraftdidaktikk i den norske skole

Kvamme og Sæther (2019) setter lys på at bærekraftdidaktikk er en mer dekkende betegnelse på UBU. Dette begrunnes med at UBU stammer fra den internasjonale betegnelsen «Education for Sustainable Development». Ifølge Kvammen og Sæther (2019, s. 29) fanger ikke UBU opp at «på engelsk kan «education» i bestemte sammenhenger både referere til konkrete undervisningspraksiser og refleksjon over praksis - altså teoriutvikling». På samme måte referer didaktikkbegrepet til undervisningspraksis, undervisningsinnhold (hva), metoder (hvordan) og begrunnelse av valg (hvorfor) (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29). Betegnelsen bærekraftsdidaktikk vil dermed etablere en vitenskapelig og akademisk forankring av bærekraftig utvikling. Ifølge Kvamme og Sæther (2019, s. 29) kan dette være med på å undersøke og følge opp prosesser som foregår i utdanningspolitikken av bærekraftig utvikling.

## 2.3 Undervisning om, i, for og som bærekraftig utvikling

Jeg undersøker i min problemstilling refleksjoner rundt hvordan bærekrafttema skal innlemmes i skolen. En viktig del av integreringen er undervisningspraksis og bærekraftdidaktikk. Sinnes (2020, s.69) skiller mellom utdanning om, for, i og som bærekraftig utvikling. Disse undervisningsformene presiserer hun er sentrale for en helhetlig undervisning og forståelse for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 69).

Undervisning *om* noe dreier seg om hvilken faglig kunnskap som er relevant for elevene å lære og måten det gjøres på (Klein, 2020, s. 37). I bærekraftdidaktikken dreier dette seg om kunnskap og problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling som er relevant for deres fremtid. Tverrfaglighet vil også være sentralt for at elevene skal få en bred forståelse for problemstillingen som skal undersøkes i fremtiden (Sinnes, 2020, s. 71).

Undervisning i bærekraftig utvikling beskriver Sinnes (2020) som noe som skjer i elevenes nærmiljø. Hvis skolen frigjør tid og legger opp undervisningen i nærmeste skog, kan elever knytte det de lærer til det de observerer ute i verden. Med denne måten å undervise på vil elevene kunne få erfaring og verktøy til å relatere seg det de lærer om, og undervises i bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 70).

Undervisning *som* bærekraftig utvikling handler om å «leve som vi lærer, gjennom at skolen som institusjon anstrenger seg for å tilrettelegge slik at praksis gjenspeiles» (Klein, 2020, s. 37). Klein (2020, s. 37) forklarer at dette skjer hvis skolen følger sine egne normer, for eksempel vil det virke mot sin hensikt å lære elever om kildesortering, om det ikke følges av skolen selv.

Målet med utdanning for bærekraftig utvikling er å engasjere elevene *for* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 36). Klein (2020) skriver at «utdanning for bærekraftig utvikling understreker at selve formålet er å oppnå en bærekraftig utvikling» (Klein, 2020, s. 37). Handlingskompetanse, kritisk tenkning, samarbeid og systemtenkning skal utvikles gjennom undervisning for bærekraftig utvikling.

## 2.4 Sentrale kompetanser i utdanning for bærekraftig utvikling

Sinnes (2021) framhever noen kompetanser som hun mener er sentrale for å oppnå UBU. Med utgangspunkt i disse vil jeg i dette delkapittelet redegjøre for kompetansene faglig oppdatert kunnskap, kritisk tenkning, tverrfaglighet, systemforståelse og handlingskompetanse. Disse kompetansene anser jeg som sentrale for å kunne svare på problemstillingen min.

### *Faglig oppdatert kunnskap*

Faglig oppdatert kunnskap er en sentral kompetanse i utdanning for bærekraftig utvikling. Likedan er det lærerprofesjonens etiske ansvar å ha høy oppdatert faglighet, det ligger i kjernen av lærerprofesjonens integritet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kunnskap knyttet til bærekraftig utvikling er i kontinuerlig utvikling. Lærerplanen og lærerbøker vil ikke rekke å utvikle seg samtidig med samfunnet. Slik sett vil det være desto viktigere for utdanning for bærekraftig utvikling at lærere og skolen henger med i tiden, og at kunnskapen elevene tilegner seg er relevant for tiden vi er i (Sinnes, s. 56, 2021).

### *Kritisk tenkning*

Informasjon er i dagens samfunn svært tilgjengelig. En sentral kompetanse i den nye lærerplanen, men også for fremtiden, er å kunne kritisk vurdere informasjonen og ta stilling i hvilken grad informasjonen er gyldig. Eriksson (2020) definerer kritisk tenkning på denne

måten: «Et individs evne til selvstendig å foreta vurderinger i problemløsning og beslutning, og ut ifra disse prøvningene trekke relevante konklusjoner om korrekthet, mulige alternativer og konsekvenser for forskjellige deltakergrupper» (Eriksson, 2020, s. 15). Det dreier seg om å granske i noe ukjent og reflektere rundt informasjonen som er gitt (Eriksson, 2020 s. 15). Kritisk tenking er noe som modnes med mennesker, og er et viktig verktøy til problemløsning og beslutningstaking (Eriksson, 2020, s. 17). I UBU er kritisk tenkning svært sentralt for elevers utvikling av å vurdere hvilke bærekraftinitiativer som ansees som sentrale og mulige når forholdene på jorden stadig endrer seg (Sinnes, 2021, s. 61).

#### *Tverrfaglighet er viktig for Utdanning for bærekraftig utvikling*

Problemsstillinger knyttet til bærekraftig utvikling er tverrfaglige (Sinnes, 2021). Den nye lærerplanen legger opp til at bærekraftig utvikling undervises som et tverrfaglig tema. Ifølge Bolstad (2020, s. 25) skjer tverrfaglighet ved at elever etablerer koblinger mellom fagene, og deretter kunne koble det opp mot livet utenfor skolen. Målet med tverrfaglighet beskriver lærerplanens overordnet på denne måten:

Elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag. Elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Utdanning for bærekraftig utvikling strekker seg over flere dimensjoner som er viktige for en helhetlig forståelse. Stortingsmelding 18 presiserer at: «arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene» (Meld. St. 28 (2015-2016)). Denne forståelsen av begrepet er viktig ettersom dimensjonene i virkeligheten er sammenvevde. Det vil derfor ikke være mulig å få en helhetlig forståelse ved å kun lære om en av dimensjonene (Sinnes, 2021, s. 57).

Man skiller ofte mellom tverrfaglighet og flerfaglighet i undervisning om bærekraftig utvikling (Sinnes 2021, s.5). I et flerfaglig arbeid jobber man ofte med ett felles tema, men fagene holdes atskilte (Klein, 2020, s. 37). Ved tverrfaglig arbeid jobbes det med problemstilling fra flere fag på samme tid (Sinnes, 2021, s. 57). Elever jobber med tverrfaglig

temaer gjennom sammenkobling i fagene, og flerfaglig hvis de jobber med et felles tema, og separerte fag (Klein, 2020, s. 37).

Med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema krever det at lærere arbeider på tvers av alle fag. Elevene skal tilnærme seg kunnskap- og erfaringsgrunnet til å utforske, finner løsninger, oppnår forståelse til å se sammenhengen mellom fagene (Kunnskapsdepartementet 2021). Bolstad (2020) skriver at en sentral del av denne opplæringen er at elevene skal koble det som skjer i skolen med det som skjer i den virkelige verden (Bolstad 2020, s. 27). Et mål i seg selv er at elevene bruker andre strategier enn «puggestrategier» og skriver at «elevene lærer ikke ved at kunnskapen «kopieres inn i hodet deres», men ved at de selv bearbeider og tolker kunnskapen de møter» (Bolstad, 2020, s.26).

For å kunne oppnå et tverrfaglig samarbeid kreves det «vilje og tilrettelegging fra både ledelse og læreren for å få det til. For samtidig som lærerplanene legger opp til at det skal jobbes tverrfaglig, er som tidligere nevnt fortsatt skolefagene de organiserende enhetene for fagene» (Sinnes, 2021, s. 57)

Klein (2018) skiller mellom instrumentell og kritisk tverrfaglighet. Den instrumentelle tilnærmingen vil forsøke å løse problemer, men problematiserer ikke de allerede strukturene. Mens den kritiske tilnærmingen utfordrer strukturene, og om et mål om endring.

#### *Systemforståelse og medborgerskap*

En entydig definisjon på systemtenkning finnes ikke, men begrepet er sentralt i utdanning for bærekraftig utvikling, da det handler om å forstå og gi kunnskap om hvordan samfunnet er bygget opp (Kvammen og Sæther 2019). Elever vil møte komplekse problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. Derfor er systemforståelse sentralt for å kunne «vurdere ulike sammenhenger, se ting i forhold til hverandre og se at saker kan fremstå ulik ut fra ulikt ståsted» (Sinnes, 2021, s. 62).

Kvammen og Sæther (2019, 98) trekker frem medborgerskap og systemtenkning som sentrale faktorer for spørsmål om hva som skal til for å skape ett bærekraftig samfunn. Medborgerskap blir definert i Store norske Leksikon som «en tilstand der en person blir regnet og med rette kan regne seg selv som et fullverdig medlem av samfunnet» (Thorsen, 2020). I samfunnsfagdidaktikken er aktiv deltakelse i demokratiet sentralt for forståelsen av

medborgerskap (Sæther, 2020, s. 47). Systemtenkning og medborgerskap er begge kompetanser som bidrar til forståelse, kunnskap og deltakelse, i et samfunn som trenger nettopp disse egenskapene.

### *Handlingskompetanse*

«Å utvikle elevenes handlingskompetanse er muligens det ultimate målet med skolen»  
(Sinnes, 2021, s. 64)

Utdanning for bærekraftig utvikling handler ikke bare om å utvikle elevens teoretiske kunnskap om miljø og bærekraft, men skal også utvikle deres evner til å handle for en mer bærekraftig verden. For å kunne påvirke og være med på å endre samfunnet, kreves det altså både kunnskap og redskaper til å forstå hvordan beslutninger blir tatt individuelt og på samfunnsmessig plan (Sinnes, 2020, s. 64). Klein (2020) skiller handlingskompetanse i tre ulike nivåer: 1) individuelt nivå, 2) kollektivt nivå, 3) strukturelt nivå. På det individuelle nivået handler det om å ta personlige valg som å kutte ned på kjøtt, bruke miljøvennlige kollektivløsninger og minske forbruket. Det kollektive nivået handler om å skape et felleskap hvor man utvikler ideer for et mer bærekraftig samfunn. Det strukturelle nivået krever at politikken skaper systematisk endring, ved nye tiltak (Klein, 2020, s. 25).

Det kollektive nivået kan dreie seg om at elever gjennom felleskap motiveres til å se situasjoner fra andre perspektiver, og at ved å indentifisere seg med andre utvikler nye perspektiver og empati (Sinnes, 2021, s. 65). Sinnes (2021, s. 65) refererer til Sass et al. som identifiserer tre faktorer for at elever skal utvikle handlingskompetanse; «de må ha kunnskap om problemene, vilje til å handle og tro på sine egne muligheter til å påvirke». Et av hovedmålene i fagfornyelsen er at elevene skal kunne handle med den kunnskapen de tilegner seg, og kunne bidra til å gjøre verden mer bærekraftig (Sinnes 2021, s 58).

### *Utdanning for bærekraftig utvikling gjennom dybdelæring*

Ifølge Bolstad (2020) finnes ingen klar definisjon på hva dybdelæring er, og det kan jobbes med ut ifra ulike perspektiver (Bolstad, 2020). Likevel legger lærerplanen vekt på dybdelæring som sentralt for at barn og unge skal utvikle kompetansen de trenger i et samfunn som endrer seg hele tiden. Kunnskapsdepartementet (2021) definerer dybdelæring på denne måten:

Gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet 2021).

Sinnes og Sæther (2017, s 12) peker på at dybdelæring kan sees i kontrast til overflatelæring «som legger vekt på innlæring av faktakunnskap uten at kunnskapen settes i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Dette er en slags puggestrategi, mens i dybdelæring er fokuset å «lære noe så godt at du forstår sammenhenger og kan bruke det du har lært i nye situasjoner». (Sinnes & Sæther, 2017, s. 12).

Slik dybdelæring er definert i lærerplanen, og beskrives av Sinnes (2021, s. 51) «som hånd i hanske til en undervisning som legger vekt på å utvikle elevers bærekraftkompetanse». Sinnes (2021) beskriver dybdelæring som en støtte til verdigrunnet i bærekraftig utvikling i lærerplanen og integreringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema (Sinnes, 2021, s. 51).

Bolstad (2020) sammenligner dybdelæring og kompetansebegrepet, og presiserer at det er en nær sammenheng mellom disse begrepene. Begge fagtermene dreier seg om å kunne tilegne seg kunnskap, reflektere over kunnskapen for å kunne anvende det i sitt virkelige liv. Målet med både dybdelæring og kompetanse er at det «må vise seg i praktisk handling» (Bolstad, 2020, s. 14). Ifølge Bolstad (2020) kan dybdelæring sees gjennom et performativt læringsperspektiv som er «en skapende prosess og rommer to forhold ved læringsprosessen: at vi lærer gjennom å bruke kroppen og gjennom å utrykke oss, og vi kan utrykke og presentere det vi har lært på ulike måter» (Bolstad, 2020, s. 13). Han forklarer at ved at elever presenterer det de har lært gjennom sitt språk, vil de forstå mer av fagstoffet (Bolstad, 2020, s. 13).

Kvamme og Sæther (2019, s. 199) presiserer at «en prioritering av tverrfaglighet kan bety at det settes av tid til lærersamarbeid, at timeplan og romløsninger legger til rette for tverrfaglig arbeid, og at samarbeid med samfunnet rundt skolen blir en viktig del av elevens læring» Klein (2020, s. 25) skriver at handlinger er ofte knyttet til følelser samt at handlekraft i internasjonal sammenheng betegnes som «empowerment», som igjen betyr myndiggjøring. Myndiggjøring kan gi elever følelsen av eierskap til det de ønsker å handle på.

Sandvik og Emstad (2020) peker på dybdeløring og tverrfaglighet som sentrale for å endre skolestrukturen vi er kjent med. De stiller spørsmål om dybdeløring er et begrep som vil gå av moten, eller om det vil vedvare. For å at begrepet skal vedvare presiserer de at skoleledelsens har en sentral betydning. Både for tilrettelegging, men også å muliggjøre planlegging av undervisning som inkluderer tverrfaglighet og dybdeløring (Sandvik & Emstad, 2020).

## 2.5 Utfordringer knyttet til undervisning for bærekraftig utvikling

UBU er et omfattende fagfelt og det er ikke overensstemmelse om hva som skisserer en slik type utdanning (Sinnes, 2021, s. 55). Hvilke mål som bør trekkes frem om hva UBU bør være er det heller ikke enighet om. Sinnes (2021) peker på at en sentral årsak til dette er at fremtidsrettet undervisning vil være «forankret i elevens virkelighet, vil forskjellige kontekster ha ulike tilnærminger når man jobber med å få til en mer bærekraftig utdanning for elevene» (Sinnes, 2021, s. 55).

Judith Klein (2018) trekker fram tre kritiske innvendinger mot UBU. Den første dreier seg om faren for indoktrinering. Dette er en diskusjon som har reist seg i kjølvannet av at det i den overordnede delen av fagfornyelsen heter at «skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet [...] og håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Klein (2020, s.25) skriver at det vil være helt sentralt at læreren åpner for elevens selvbestemmelse, myndiggjøring og eierskap til arbeidet for og om bærekraftig utvikling. På den andre siden hevder Sinnes (2020 s. 24) at spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling er eksistensielle, og kloden er avhengig av at menneskers holdninger rettes mot å redde kloden.

Den andre innvendingen Klein (2020) har er at UBU er utopisk i sine mål i og med at de forventer at neste generasjon skal klare det de foregående ikke har klart. Hun stiller også spørsmål ved hvorfor den neste generasjonen har fått ansvar for å rydde opp etter sine forfedres rot (Klein, 2020, s. 20). Skolen styres allerede av politikken og har normative rammer, derfor presiserer Klein (2020) at klasserommet må være et sted hvor en utforskende og åpen tilnærming til temaet vil være viktig for elevenes læringsprosess (Klein, 2020, s. 20). Skolen skal være et sted hvor elever skal oppfordres til å gjøre opp sine egne meninger, tenke



kreativt og være løsningsorientert i en verden, der komplekse problemstillinger står på rekke og rad (Sinnes, 2021, s. 118).

Den tredje innvendingen til Klein (2018, s. 29) er at UBU er forankret i FNs mål, og at det kan diskuteres hvilken legitimitet en overnasjonal struktur skal ha over nasjonalstatens, ikke minst over den enkelte nasjonalstats utdanningsmål og læreplan.

I *Kunnskap for en felles framtid* ligger håndtering av interessekonflikter som en sentral del i av opplæringen for bærekraftig utvikling. Kunnskapsdepartementet konstaterer at menneskers grunnleggende behov på jorden er et viktig mål, men at det må stilles krav til hvordan vi utnytter naturen, og peker på at «Interessekonflikter oppstår ofte når ulike hensyn skal veies opp mot hverandre. Bruks- og verneinteresser kan ofte stå i sterk motsetning. Å lære å håndtere interessekonflikter er en del av opplæring for bærekraftig utvikling.» (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Sinnes (2020) diskuterer i boken *Action, takk!* om hvorvidt det er den enkeltes eller myndighetenes ansvar å gjøre verden mer bærekraftig (Sinnes, 2020, s. 94). Sinnes (2020) skiller mellom strukturalister og frivillige. Strukturalister mener ofte at det er «strukturene i samfunnet som er problemet, og at det først og fremst er myndighetens ansvar å legge til rette for å endre disse strukturene» (Sinnes, 2020, s. 94). De som kalles frivillige «hevder at samfunnet består av enkeltindivider, og at dersom individene endrer seg, vil også strukturene i samfunnet måtte endres» (Sinnes, 2020, s. 94). Sinnes (2020, 94) forklarer at dette skillet knyttes ofte til situasjoner vi ser på som hverdagslige, som for eksempel "fly-skam". I en slik situasjon ville de som kalles frivillige jobbet for å endre sine levevaner, mens strukturalistene hadde rettet blikket mot myndighetene, og ment at det er myndighetene som legger opp til at man må benytte seg av fly.

## 2.6 Norsk og Samfunnsfagets rolle i utdanning for bærekraftig utvikling

Dette kapittelet belyser norsk og samfunnsfaget formål knyttet til det tverrfaglig tema bærekraftig utvikling. Videre vil jeg belyse hvilken plass bærekraftig utvikling har i studieløpet til de forskjellige fagene.

### 2.6.1 Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

På utdanningsdirektoratets sider beskrives samfunnsfag relevans og sentrale verdier på denne måten:

Samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensen til naturen. I samfunnsfag skal elevene få mulighet til å utforske sin egen identitet, lokale samfunnet de lever i, og nasjonale og globale problemstillinger (Kunnskapsdepartementet, 2020)

Beskrivelsen av samfunnsfagets innhold, ligner på Utdanningsdirektoratets overordne del "Bærekraftig utvikling". Begge beskrivelsene inneholder forståelse av strukturer, verne om naturen, handlekraft og utforskning. Samfunnsfag er også det eneste faget som har bærekraftig utvikling eksplisitt i kompetansemålene:

Utforske og presentere en global utfordring ved bærekraft utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen, og hvordan samarbeid lan kan bidra  
(Kunnskapsdepartementet, 2020)

Klein (2020, s. 42) skriver at bærekraftig utvikling sies å gjennomsyre samfunnsfaget gjennom felles temaer og kompetanseområder. Et slikt trekk ved samfunnsfag er at elevene skal kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvensenes av og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling og forstå dette på et individuelt, nasjonalt og globalt nivå Klein (2020, s. 42)

### 2.6.2 Bærekraftig utvikling i norskfaget

Gjennom fagfornyelsen for første gang bærekraftig utvikling ta del i norskfaget. I prosessen av den nye lærerplan har bærekraftig utviklings posisjon i faget vært usikkert, og flere ganger fjernet i skissene som ble utbrodert (Hennig, 2021). Utdanningsdirektoratet presenterer bærekraftig utvikling som et tverrfaglig fag på denne måten:

I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekster fremstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og

globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i mer bærekraftig retning. Faget norsk bidrar til å bevisstgjøre elevene og ruste dem til å handle og påvirke samfunnet gjennom språket (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Klein (2020, s. 55) presiserer at norskfaget belyser bærekraftig utvikling gjennom språk og litteratur, og mulighet for elevene til å forstå seg på ulike verdier, metaforer, og har en sentral betydning for elevens forestillingsevne og handlekraft. Hennig (2021) skriver at litteraturformidling gjennom skjønnlitteratur åpner for mange muligheter innenfor bærekraftsundervisning. På den andre siden kan det ikke brukes til å formidle hva som sees på som rett og galt innenfor bærekraftig utvikling (Hennig, 2021 s 34), Han peker også på språk som spiller en stor rolle for bærekraftsspørsmål, da slike spørsmål oftest formidles språklig (2020, s. 18). Birkeland (2016, s. 3) presiserer at økokritisk litteratur kan bidra til å belyse spørsmål som økologisk bærekraft og grunn urbanisering.

### 2.6.3 Felles for fagene

Felles for norsk og samfunnsfag er at begge fagene ansees som sentrale i implementeringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Lærerplanen nevner i begge fagene at en sammenhengende forståelse av dimensjonene er sentralt, samt utvikle kompetanser for en bærekraftig utvikling. I samfunnsfaget vektlegges særlig handlekraft, og systemforståelse, mens i norskfaget konkretiseres en forståelse av interesser- og verdikonflikter som viktige elementer i utviklingen av en bærekraftig forståelse. Kunnskapsdepartementet sier ikke noe om hvem som skal ha hovedansvaret for UBU, en at det er viktig i alle fag.

## 3.0 Metode

Som forsker ønsker man å utvikle ny kunnskap. I den forskningsprosessen ligger metodiske valg til grunn for å begrunne valg i alle faser av forskningsprosessen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 12). Gjennom dette kapitlet skal jeg legge frem mine metodiske valg i forskningsprosessen, ved å presentere og diskutere muligheter og utfordringer disse valgene har ført til.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode

Forskerens vitenskapsteoretiske grunnlag har betydning for hva man søker informasjon om, og er grunnleggende for forståelsen forskeren utvikler (Thaagard, 2013, s. 37). Formålet med denne studien er å undersøke problemstillingen: *Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at det kan implementeres i grunnskolen?*

For å finne svar på problemstillingen, vil jeg benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign, og fenomenologi og hermeneutisk vitenskapelig tilnærming vil være grunnmuren for analyse av det kvalitative datamaterialet.

#### 3.1.1 Fenomenologi

Et overordnet mål innenfor kvalitativ forskning, skriver Dalen (2011), er å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s.15). Fenomenologi som vitenskapelig tilnærming bygger på menneskers forståelse av verden (Brottveit, 2018, s. 46). Gjennom dette forskningsprosjektet ønsker jeg å oppnå en dypere forståelse for lærerstudentens tanker og erfaringer, ved å ta utgangspunkt i deres subjektive opplevelser. Jeg forankrer prosjektet i en fenomenologisk tilnærming fordi jeg ønsker å studere og forstå «verden slik den oppleves for informantene, ut ifra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 45). Gjennom studiet søker jeg svar på hvilke opplevelse og forståelser lærerstudenter i norsk og samfunnsfag har av bærekraftsdidaktikk i skolen. Gjennom fokusgruppeintervju, kan «felles erfaringer deltakerne har, gi et grunnlag for at vi kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet vi studerer» (Thagaard, 2013, s. 40)

### 3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutisk vitenskapelig forståelse anvendes ofte i studier som studerer menneskelig handlinger, opplevelser og erfaringer (Brottveit, 2018, s. 29). Begrepet symboliserer "læren om fortolkning av tekster", og knyttes opprinnelig til troen på at Bibelen og andre tekster bar på sentrale sannheter, som det gjaldt å finne frem til (Alnes, 2020). Hermeneutisk vitenskapelig tilnærming benyttes i dag til å skape forståelse, fortolke og gi mening til den sosiale virkelighet som et menneskeskapt fenomen (Brottveit, 2018, s. 29). I studier hvor denne tilnærmingen benyttes skriver Thagaard (2013, s. 41) at meningsholdet er sentralt for å oppnå en gyldig forståelse av datamaterialet man samler inn.

I forskningsprosessen har jeg samlet inn informasjon fra lærerstudenter i form av fokusgruppeintervju. Gjennom tolkning av intervjueteksten, har jeg forsøkt å undersøke og presentere meningsinnholdet teksten formidler. Ved bruk av hermeneutisk vitenskapelig forståelse er ikke målet å finne sannheter, men å tolke og prøve å forstå hvilke meninger som kan knyttes til ulike handlinger (Grønmo, 2016, s 393). Målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten. Tolkning av intervjuetekster kan ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren studerer den mening teksten formidle (Fangen 2004: 178).

Ofte hører man om den hermeneutiske sirkel. Det henspiller på den vekslingen mellom deler og helhet som man gjør i arbeidet med å analysere og tolke en tekst. Den beskriver forskningsprosessen som en runddans mellom teori, empiri, metode og problemstilling (Gleiss & Sæter, 2021). Jeg undersøke hvordan bærekraftig utvikling kan implementeres som et tverrfaglig tema i skolen. Deler av prosjektet baseres på refleksjoner, tolkninger og tanker til ulike lærerstudentgrupper.

Det er derfor naturlig å bruke hermeneutikk som det vitenskapsteoretiske grunnlaget for valg av metode. Studiet søker ikke etter en løsning, eller samsvar mellom studentene. Målet er heller å samle tolkninger, refleksjoner og opplevelser om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og dets innmarsj i skolen.

### 3.2 Valg av forskningsdesign

I samfunnsforskning skiller man ofte mellom kvalitativ og kvantitativ (Tjora, 2018, s. 12). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 30) vil en slik inndeling være upresist, da mange

datainnsamlings metoder ikke er verken eller, og man kan bruke begge metodene under samme forskning. Den største forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ bruk presiserer de at handler om hvilken tilnærming forskeren trenger for kunnskapen man vil søke svar på. Det finnes ikke en entydig definisjon på kvalitativ forskning, men man kan forstå metoden i motsetning til kvantitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 11). Kjennetegn for kvalitativ forskning er et lite utvalg enheter, da hensikten er å få informasjon som går mer i dybden, med detaljer og kunnskap om bestemte fenomener og enkeltindivider. Siktemålet med undersøkelser er å innhente data som danner grunnlag for ny innsikt eller en ny forståelse (Brottveit, 2018, s. 65). I en kvantitativ forskning vektlegges antall og utbredelse og egner seg godt i forskning hvor man trenger kartlegging av større utvalg (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30).

For å besvare min problemstilling benytter jeg meg av kvalitativ metode ettersom hensikten er å undersøke lærerstudenters refleksjoner knyttet til implementeringen av bærekraftig utvikling som ett tverrfaglig tema. Jeg er ikke ute etter å studere utbredelsen eller hva som er typisk for henholdsvis norsk og samfunnsfagstudenter, men tvert imot er det deres meninger og erfaringer jeg er ute etter. Derfor vil et kvalitativ forskningsdesign som «forholder seg til et fortolkende paradigme, ofte med vekt på informantenes opplevelse og meningsdanning og hva slags konsekvenser meninger har» (Tjora, 2018, s. 7) være relevant for min studie.

### 3.3 Fokusgruppeintervju

Intervjuer gir tilgang i mennesker livsverden og er en velegnet metode for å utvikle kunnskap om mennesker tanker, erfaringer og forestillinger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79)

Kvalitative intervjuer er derfor i tråd med fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteoretiske grunnlag. Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) sier at det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å «få frem betydning av folks erfaringer, og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer». Det er nettopp det jeg er ute etter i denne oppgaven. Men det finnes ulike former for intervju. Jeg kunne ha valgt å gjennomføre individuelle dybdeintervju med studenter fra ulike fag, men valgte i stedet fokusgruppeintervju med to grupper av studenter. Formålet med det var et ønske om at en samtale mellom deltakerne kunne gi en annen – og for mitt formål – bedre type datamateriale enn om jeg hadde intervjuet en og en.

Når flere informanter intervjues samtidig kan det betegnes som gruppeintervju eller fokus(gruppe)intervju. Forskjellen går på graden av involvering fra forskerens side (Gleiss & Sæter, 2021, s. 80). Et gruppeintervju likner mest på et individuelt intervju ved at forskeren stiller spørsmål og har en aktiv rolle i gjennomføringen av intervjuet. Fokusgruppeintervju beskriver Kvale og Brinkmann (2015) som en type gruppeintervju der målsettingen er å belyse et tema for en gruppe, hvor samtale mellom informanter kan bidra til kunnskap og funn. I en slik intervjuform fungerer forskeren som en moderator. Moderatoren sin oppgave er å belyse tema intervjuet skal handle om, samt skape trygge rammer, hvor det er rom for å ytre meninger og motstridene synspunkt på temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.179). I fokusgruppeintervjuer har med andre ord forskeren en mer tilbaketrukket rolle da det er diskusjonen og interaksjonen i gruppa som er i fokus. I mitt tilfelle er fokus på diskusjon om bærekraftig utvikling og hvordan de skal forholde seg til det i sin framtidige jobb som lærer. I forskningsprosjekter hvor flere informanter skal intervjues samtidig, som i fokusgruppeintervjuer, skriver Gleiss & Sæther (2021) at en semistrukturert form på intervjuet kan være hensiktsmessig.

I et semistrukturert form planlegges tema, spørsmål og rekkefølgen på forhånd, men i intervjusituasjonen vil rekkefølgen og formuleringen vil variere mellom hvert intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I forberedelsene til datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide, som i grove trekk beskriver hvilket tema og forskningsspørsmål lærerstudentene ville møte i intervjuet. Intervjuguiden er vedlagt i vedlegg 1. Denne intervjuguidens intensjon var at den skulle fungere som mal for hva jeg som forsker ønsket å finne ut av, og jeg valgte bevisst å ha samme intervjuguide til samfunnsfag og norskstudentene for å få sammenligningsgrunnlag. For at en slik form skal fungere skriver Brinkmann og Tanggaard (2012) at forsker må ha en klar tanke på forhånd av intervjuet hva man ønsker og trenger vite om «før man overveier hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). I ettertid, og i arbeidet med analysen, ser jeg hvor viktig dette punktet er.

En viktig del av min rolle som forsker eller moderator i fokusgruppediskusjonene var at jeg skulle innta en ikke-styrende intervjustil. Som moderator var min rolle likefult å sørge for at diskusjonene holdt seg til det som var i fokus. Rollen min var å skape en uformell atmosfære slik at det kunne bli rom for å dele erfaringer, refleksjoner og tolkninger, og for å få frem et

mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bærekraft og utdanning for bærekraftig utvikling (Grønmo 2016). Brottveit (2018) skriver at ved at deltakerne samtaler om sine opplevelser og erfaringer, kan man få frem mer informasjon enn ved å intervju eitt og ett gruppemedlem. Formålet med et fokusgruppeintervju er ikke å få frem en enighet, men forskjellige synspunkter. Det mener jeg at jeg oppnådde gjennom mine fokusgrupper. Like fullt er vurdering i ettertid at jeg kunne ha styrt samtalene litt mer.

### 3.4 Utvalg

I forskningsprosessen er datainnsamling en sentral del for prosjektet. Utvalg dreier seg om hvem forskeren velger å hente inn informasjon fra (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). I kvalitativ forskning skriver Thagaard (2013), benyttes i hovedsak strategiske utvalg i utvelgelsen av informanter, og sier at «vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv» (Thagaard, 2013, s. 60) Gleiss og Sæther (2021, s. 39) presiserer at i slike utvalg er ikke informantene tilfeldig valgt ut, men er nøye valgt ut av forsker på forhånd.

I mitt forskningsarbeid var det strategisk viktig å intervju lektorstudenter ettersom problemstillingen handler om hva de ser for seg å gjøre i framtiden som lærere. Det er også viktig for problemstillingen at jeg snakket med studenter fra mer enn ett fag ettersom tverrfaglighet er et viktig tema. I forskningsprosjektets tidlige fase skisserte jeg en plan om å ha fokusgruppeintervju med lærerstudenter som spesialiserte seg i henholdsvis norsk, samfunnsfag og naturfag. I perioden det var hensiktsmessig å planlegge utvalget og gjennomføre fokusgruppeintervjuene, skapte koronarestriksjoner noen praktiske hindringer. Med tidsbegrensingen en masteroppgave har, fant jeg ut at det utvalget av informanter må være tilgjengelig. Jeg kontaktet studentene i de tre fagene, men var kun norsk- og samfunnsfagsstudenter som hadde tid og mulighet. Dalen (2011, s. 45) skriver at datainnsamling og prosessering av data er en tidkrevende prosess, jeg vurderte det derfor at det ville holde med norsk og samfunnsfagstudenter (Dalen, 2011, s. 45). Med dette har jeg valgt ut fokusgrupper som kan sies å være analytisk selektiv, som vil si at utvalget forskeren benytter seg av må representere problemstillingen (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 137).



Når det gjaldt hvilke lærerstudenter jeg skulle intervjuer, var nok «bekvemmelighetsutvalg» mer betegnende. Jeg valgte å studere studenter ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), der jeg selv er student. Dette av praktiske årsaker.

Etter rekrutteringsprosessen endte jeg opp med seks norskstudenter og seks samfunnsfagstudenter, begge på femte året i lærerutdanningen. Begge studentgruppene har jeg kjennskap til gjennom min egen utdanning. Hvilken relasjon forskeren og informantene har til hverandre har vært omdiskutert. En generell utfordring som kan oppstå i slike tilfeller er at forskerens bakgrunnskunnskap kan påvirke forskerens forståelse og tolkning av hva som blir sagt. Sentralt i min rolle som forsker blir derfor å reflektere over egen rolle som moderator i fokusgruppeintervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51). Her vil jeg legge til at det at jeg selv er samfunnsfagstudent kan ha gjort at jeg hadde lettere for å forstå og tolke intervjudata fra samfunnsfaggruppen enn fra norskgruppen.

#### 3.4.2 Datainnsamlingsprosessen

I forberedelsene til datainnsamlingen utformet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden ble skrevet i en semistrukturert form, og fungerte som en guide for å huske temaene og spørsmålene som jeg ønsket å søke svar på gjennom intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82). For at en slik form skal fungere skriver Brinkmann og Tanggaard (2012) at forsker må ha en klar tanke på forhånd av intervjuet hva man ønsker og trenger vite om «før man overveier hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26).

Intervjuguiden bestod av tre deler hvor av den første delen innledet med oppvarmingsspørsmål knyttet til bærekraftig utvikling. Hoveddelen tok opp spørsmål rundt utdanning for bærekraftig utvikling, og deres rolle som lærere. Avslutningsvis skisserte jeg spørsmål som omhandlet fremtiden, og hvordan fremtiden bør se ut. Hensikten med dette var å hente frem lærerstudentenes refleksjoner rundt hvordan den ideelle skole hadde sett ut.

Fokusgruppeintervjuet til samfunnsfagstudentene ble gjennomført 02.12.2021 og norskstudentene 03.12.2021. Intervjuene ble gjennomført i grupperom på høyskolen studentene går på. I forkant av fokusgruppeintervjuene ble prosjektbeskrivelsen min godkjent gjennom NSD. I søknader som blir sendt inn vurderer NSD krav om informert og fritt

samtykke, krav om å informere de som skal bli forsket på, konfidensialitet og hensyn til barn og utsatte grupper (Dalen, 2011, s100). Før intervjuets oppstart ble informantene informert om formålet med fokusgruppeintervjuet og ivaretagelse av personvern. En av studentene ville forsikre seg om det var mulig å angre. Informanter kan i etterkant av en intervjusetting få sjokk av å lese sine egne intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s 204) Det var derfor essensielt å forsikre studentene om at det var fullt mulig, og deres navn vil være anonymisert. Fokusgruppeintervjuene ble deretter gjennomført med utgangspunkt i intervjuguiden. I forkant av fokusgruppeintervjuene fikk jeg låne diktafon av HVL. I begge fokusgruppeintervjuene opplevde jeg at studentene var såpass trygge på hverandre at ulike synspunkt og gode samtaler kom tydelig frem.

I min forskningsprosess opplever jeg at man lærer ved å erfare hva som fungerer og ikke. Da jeg satt i gang med å skissere intervjuguiden, var jeg tidlig i prosessen. Gjennom å skumme gjennom andre masteroppgaver og teori, var det viktigste for meg på daværende tidspunkt å finne temaer som jeg ønsket å vite studentenes refleksjoner og opplevelser rundt. Spørsmålene ble formet etter temaene, men i en åpen form, som kunne endre seg underveis i fokusgruppeintervjuene. Intervjuguiden ble skrevet i en semistrukturert form, og fungerte som en guide for å huske temaene og spørsmålene som jeg ønsket å søke svar på gjennom intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 82).

### 3.5 Analyseprosessen

Kvalitativ analyse er den prosessen hvor det utvikles refleksjoner, innsikter og teorier som ansees som utgangspunkt i empirisk materialet (Tjora, 2018, s.7). Analyseprosessen innenfor kvalitativ forskning definerer Malteruds (2017) som den prosessen hvor man gir mening til det empiriske materialet, organiserer, leser gjennom, belyser datamaterialet sammen med relevant teori og «gjenfortelle svarene på en forståelig og relevant måte» (Malteruds, 2017, s. 81). For å besvare problemstillingen min forsøker jeg å presentere datamaterialet jeg fikk gjennom fokusgruppeintervju i lys av teorien jeg har lagt frem i teorikapitlet. Brottveit (2018) skriver at: «Når du både baserer en oppgave på egne data og faglitteratur, forutsetter drøftingsdelen at du både fremstiller, fortolker og analyserer datamaterialet ditt» (Brottveit, 2018, s. 179).

Koblingen mellom det disiplinerte og det lekne skaper muligheter både for forståelse av nye fenomener og for nye perspektiver på forhold vi tror vi har forstått (Tjora, 2018, s. 7).

Hermeneutikken kommer også til nytte når jeg skal analysere intervjuene jeg har foretatt meg, da en ser ut over «der og da» i intervjusituasjonen og skaper oppmerksomhet rundt at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 74).

### 3.5.1 Transkribering og koding

Begge fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med diktafon, og transkribert i kort tid etter. Bruk av diktafon som lydopptaker skriver Kvale og Brinkmann (2015) gir rom for at intervjueren får konsentrert seg dynamikk og intervjuets tema. Samtidig kan intervjueren gå tilbake og lytte etter hva som ble sagt, og hvordan noe ble sagt. Det som formidles i intervjuet skal transkriberes, som Kvale og Brinkmann (2015, 206) definerer som en prosess for en form skifter fra talespråk til skriftspråk. Transkribering kan dermed forstås som første steg i analyseprosessen, hvor målet er å klargjøre datamaterialet til neste steg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97).

Dynamikken under intervjuene var avslappet og det kunne oppleves som en samtale i en vennegjeng. Underveis i transkriberingen ble jeg noe usikker på om jeg ønsket å skrive rett av, men skjønnte raskt at det kunne bli utfordrende med muntlig språk. Kvale og Brinkmann påpeker at det ikke finnes universell form for hvordan en velger å transkribere, men heller en rekke valg forskeren må ta i forhold til hva du studerer (Kvale & Brinkmann. 2015, s. 208). I mitt tilfelle er det ikke relevant hvordan ordrett lærerstudenten formidler noe, men hva som blir formidlet. Inn i analysen ønsker jeg at leser forstår hva som menes med det informantene mener, slik at meningsinnholdet ble ivaretatt. I en hermeneutisk fortolkningsprosess er det vanlig at den transkriberte intervjutekster tolkes, og skapes om til annen tekst i form av andre ord og begreper (Brottveit, 2018, s. 34). Selv om jeg valgte å skrive om fra en muntlig til skriftlig form, kan det fortsatt fremstå muntlig, ettersom jeg ønsker å beholde dynamikken, men heller jobbe med meningsinnholdet til lærer-studentene.

Det jeg merket meg som interessant med transkriberingsprosessen var at jeg flere ganger opplevde at studentene startet på en setning som de ikke avsluttet. I tilfeller hvor det var umulig å tolke meningen ble dette utelukket. Gisell & Sæther (2021) skriver også at man bør ta stilling til om man vil inkludere småord og fyllord, da de kan oppleves som forstyrrende for leser (Gisell & Sæther, 2021, s. 98). I mitt tilfelle var det flere av informantene som sa «på en

måte» for å fylle ut setningene, noe jeg bestemte meg for å fjerne da det ble et forstyrrende element i flere sitater. Min forskningsprosess dreier seg om å tolke refleksjoner og opplevelser, en språklig analyse vil være irrelevant å fokusere på for å svare på problemstillingen.

### 3.5.2 Koding

Neste ledd i analyseprosessen er koding av intervjumaterialet. Forskere må i denne delen gå systematisk igjennom intervjumaterialet og finne ut hva som var relevant for svare på problemstillingen (Dalen, 2011, s. 62). Etersom det er meningsinnholdet som er sentralt for meg, anbefaler Brinkmann og Tanggaard (2012) å kode materialet for å identifisere, sammenligne sitater, og tolke meningsinnholdet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.39). Jeg startet derfor med å sette farger på de forskjellige temaene jeg ønsket å analysere, etterfulgt av å lese gjennom transkripsjonene og fargekodene som var ansett som relevante. Eksempelvis ble det først relevant for meg å finne ut av hvilken forståelse studentene hadde for bærekraftig utvikling, og om man kunne sammenligne norsk og samfunnsfagstudentene. Selv om dette var et av de første spørsmålene jeg stilte under intervjuet, fant jeg relevant funn til det tema under andre spørsmål. Jeg benyttet meg også av det Dalen (2011) kaller rå koding eller åpen koding, der målet er å identifisere begreper som kan gå igjen i kategorier (Dalen 2011, s. 63) I mitt tilfelle var tverrfag/tverrfaglighet et begrep som befant seg i nesten alle kategoriene.

### 3.5.3 Skape mening til datamaterialet

Tjora (2018) skriver at målet med den kvalitative analysen er å få «utvikle gode innsikter, refleksjoner, konsepter og teorier med utgangspunkt i empirisk materiale» (Tjora, 2018, s. 7). Gjennom lærerstudentenes uttalelser i form av i sitater og teorien jeg har lagt frem i teorikapittelet utgjør det empiriske materialet jeg skal analysere. Dalen (2011) skriver om ulike fremstillingsformer i analyseprosessen. I analyseringsprosessen fant jeg ut at det ville være hensiktsmessig å analysere og drøfte i samme kapittel, hvor jeg veksler mellom direkte sitater, gjenfortelling og teoretisk empiri. Denne fremstillingsformen kaller Dalen (2011) for Teori og modell, og tar utgangspunkt i eksisterende teori og funn fra eget materialet (Dalen, 2011, s. 78).

### 3.6 Validitet, Reliabilitet og overførbarhet

I forskningsprosessen presenteres ulike empiri, som forskeren velger å fremheve, med sine fortolkninger (Thagaard, 2013, s. 193). Det er derfor viktig å gjøre en kvalitetssikre om forskingsarbeidet er pålitelig (reliabilitet), gyldig (validitet) og overførbarhet.

#### 3.6.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten til datamaterialet, forskerens tolkninger og funn (Gleiss & Sæther, 2021, s.204). Det er tett knyttet opp mot forskerens posisjon i fenomenet som studeres, om forskeren i utgangspunktet er knyttet til det, eller er utaførstående vil ha betydning for den forståelsen forskeren utvikler i studiet (Thagaard, 2013, s.194). På grunn av masteroppgavens begrensede tidsrammer, er informantene i mitt forskingsprosjekt medstudenter av meg. Thagaard (2013) skriver i undersøkelser hvor forskeren er tilknyttet miljøet som studeres, kan det gi et godt grunnlag for å forstå fenomenene som studeres. På den andre siden kan det gjøre at forskeren baserer forskningen på sin egen erfaring og mister det objektive tilnærmingen til undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 206). Som en konsekvens av tidsperspektivet, var studenter på samme høyskole som meg betydelig mer tilgjengelig, jeg opplevde likevel ikke at vår studierelasjon påvirket funnene i forskingsprosjektet. Samtidig er det vanskelig å si, da jeg kun har opplevd å intervju medstudenter. I hovedsak ble informantene valgt ut etter kriteriet om at de var lærerstudenter på femte året i norsk og samfunnsfag. Denne studien har grunnlag for å si noe om hvordan lærerstudenter på femte året i norsk og samfunnsfag reflekterer rundt innlemming av bærekraftig utvikling, og hvorvidt deres utdanningsløp har bidratt til å forberede dem på det. I transkriberingen skriver Kvale og Brinkmann (2015) at forskeren har ansvar for at meningsinnholdet i det som blir sagt er gyldig, selv om det omformuleres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Thagaard (2013) skriver også at:

Validitet kan også knyttes til at tolkninger som er utført i ulike studier kan bekrefte hverandre. Forholdet mellom tolkninger som er utført i ulike settinger, kan vurderes. Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger (Thagaard, 2013, s. 203)

Gjennom analyseprosessen vil en hermeneutisk tilnærming benyttes for å analysere datamaterialet, sammen med drøfting av teori. Funnene fra prosjekts analyse kan sammenlignes med funnene i Irene Tollefsen (2017) og Elise Sundstrøm (2016), masteroppgaver. Tolkningen som er presentert i analysedelen kan samtidig ikke generaliseres, da utvalget mitt ikke er stort nok.

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet, eller pålitelighet handler om troverdigheten til forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 201). Reliabilitet til et prosjekt kan vurderes med å stille spørsmål ved om forskingen kan gjenbrukes i andre prosjekter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Reliabiliteten vurderes på grunnlag av måten forskeren har innhentet, bearbeidet, fremstilt, fortolket og analysert datamaterialet sitt på (Brottveit, 2018, s.143). Metodekapittelet gir meg som forsker mulighet til å beskrive valgene som er tatt og hvorfor de er tatt. Gleiss og Sæther (2021) skriver at «i en masteroppgave vil det å beskrive, begrunne og reflektere over forskningsprosessen i metodekapittelet, og også fortelle om retnings skrifter og utfordringer, bidra til å styrke reliabiliteten i forskningsprosjektet» (Gleiss & Sæther (2021, s. 203).

Måten en forsker stiller spørsmål, transkriberinger intervjuene samt forskerens subjektive tilnærming kan bidra til å påvirke forskningens reliabilitet (Gleiss & Sæther (2021, s. 203). I skisseringen av intervjuguiden var målet mitt at spørsmålene skulle være tydelig og tematisk formulert, da jeg ønsket å oppnå en samtale/diskusjon av det jeg spurte om.

### 3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet skriver Thagaard (2013, s. 204) handler om hvorvidt forståelsen forskeren utvikler i forskningsprosjekter kan være relevant i andre prosjekter. I kvalitativ forskning gir forskningens tolkninger grunnlag for overførbarhet, da tolkningene som utvikles innenfor prosjektet kan benyttes i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 2011). På samme måte omtales generalisering som muligheten til å generalisere ett funn fra en kontekst til en annen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Overførbarhet i dette forskningsprosjektet dreier seg om den forståelsen jeg utvikler vil kunne generaliseres og være nyttig i andre sammenhenger.

Resultatene jeg oppnår vil ikke kunne være generaliserbare for en stor populasjon da datamaterialet baserer seg på til sammen tolv lærerstudenter fra høyskolen på Vestlandet. Samtidig vil min forskning kunne anvendes i andre sammenhenger hvor det forskes på utdanning for bærekraftig utvikling (Tjora, 2017, s. 238). Informantene jeg undersøkte er de

første som gjennomfører lærerutdanningen gjennom femårig profesjonsutdanning. Jeg har selv opplevd at vi kalles for prøvekaniner, og i analysedelen uttrykker flere av studentene at de ikke føler de kan nok om tverrfaglighet og bærekraftig utvikling. Om dette åpner opp for videre forskning, vil mine funn kunne bidra til dette. Jeg har redegjort for min forskningsmetode slik at den er så transparant som mulig. I den grad det virker tillitsvekkende for andre forskere, vil dette kunne styrke overførbareheten av mine funn ytterligere.

### 3.7 Forskningsetikk

Alle forskere og all forskning har et forskningsetisk ansvar ovenfor informantene, andre forskere, men også samfunnet for å presentere redelige og presise resultater og funn (Thagaard, 2013, s. 24). Etiske regler og retningslinjer bestemmer den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Disse retningslinje skriver Gleiss & Sæther (2021) at «formidler forskningsetiske hensyn som man må forholde seg til gjennom hele prosessen, fra forskningsdesign via datainnsamling og analyse til presentasjon av funn og konklusjoner i den ferdige masteroppgaven» (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43).

#### 3.7.1 Informert samtykke

Personopplysningsloven ble innført i 2001 og omhandler hensyn til personlige opplysninger som blir bearbeidet med elektroniske hjelpemidler som for eksempel med mobiltelefon eller datamaskin. Et av de første stegene i kvalitativ forskning med intervju som datainnsamling er å sende inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I søknader som blir sendt inn vurderer NSD krav om informert og fritt samtykke, krav om å informere de som skal bli forsket på, konfidensialitet og hensyn til barn og utsatte grupper (Dalen, 2011, s.100). 26. september, 2021 fikk jeg godkjenning på prosjektet mitt av NSD. Thagaard (2013, s. 26) presiserer at et sentralt for et hvert forskningsprosjekt er at forsker av informantens samtykke. NESH (2016) definerer det på denne måten:

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte deltakelse, uten at det får negative konsekvenser for dem (NESH, 2016, s. 13)

Jeg benyttet meg av malen som ligger på NSD i utarbeidingen av samtykkeskjema, hvor jeg fylte inn beskrivelse av forskningsprosjektet. Samtykkeskjema ble gitt til alle studentene før intervjustart, hvor avklaring av hva som er målet med forskningen og understrekning av at deres identitet blir anonymisert.

### 3.7.2 Forskningsetikk i analyseprosessen

I analyseprosessen må jeg som forsker ta flere valg på hvordan informantene skal presenteres. Gleiss og Sæthre (2021, s. 186) peker på anonymisering som et viktig prinsipp innenfor forskningsetikk i analyseprosessen. I denne prosessen må leseren kunne enkelt forstå skillet mellom informanter og teoretiske perspektiver, samtidig som det er tydelig hvilke deltakere det refereres til (Gleiss & Sæthre, 2021, s. 186). For å skape et skille mellom sitater fra informanter og teori er sitater fra informanter i kursiv, mens teori belyses med hermetegn. Ved anonymiseringen var pseudonymer oppe til vurdering studentene, men så etter hvert å kalle studentene for: norskstudent 1,2,3,4,5,6 og samfunnsfagstudent 1,2,3,4,5,6 gjorde det ikke bare mer forståeligst, men også lettere å skille dem.

Som tidligere drøftet er forskerens fortolkning og presentasjon av materiale en del av forskningen etikk i analysedelen. I transkriberingen har jeg gjort om fra muntlig til skriftlig språk der jeg ser det kan være meningsinnholdet kommer bedre frem ved en annen formidling. I en slik situasjon er det jeg som forsker som tolker hva meningsinnholdet til informanten. Gleiss og Sæther (2021, s. 186) skriver at i en slik situasjon er fortolkningen annengrads, da forskeren tolker noe informanten allerede har tolket. I transkriberingen har jeg tatt utgangspunkt i å ikke endre for mye på de som blir sagt, da jeg er redd for at jeg endrer meningsinnholdet til informantene. I enkelte tilfeller har det vært vanskelig å forstå hva informanten mener, og da har jeg hatt fordel av at studentene har vært tilgjengelige til å svare på det. I tilfeller hvor forskeren tar for seg tolkningsfrihet, kan det føles som et overtramp for deltakeren i datainnsamlingen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 186).

Refleksjoner knyttet til bærekraftig utvikling og tverrfaglig samarbeid er i utgangspunktet ikke sårbare og vanskelige temaer. På den andre siden kan lærerstudenten oppfatte intervjusettingen som i spørsmålene om for eksempel bærekraftig utvikling, eller hvilken kunnskap elever trenger for fremtiden. Ettersom informantene er mine medstudenter vil refleksjonene, og i noen tilfeller kunnskapen, kunne sammenlignes med hverandre, noe som



kan oppleves ukomfortabelt. Selv om jeg anser meg selv som en likeverdig medstudent påpeker Kvale og Brinkmann (2014, s. 57) at forskningsintervjuet ikke kan fremstilles som en samtale mellom likestilte parter, da intervjueren sitter på vitenskapelig kompetanse. Ved å i forkant av intervjuet avklare at formålet med temaene som tas opp er ikke å evaluere, men å få innsikt i deres forståelse og opplevelser av utdanning for bærekraftig utvikling.

### 3.8 Oppsummering

Denne studien undersøker problemstillingen ut ifra et kvalitativ forskningsdesign og en hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapelig tilnærming. En slikt design og vitenskapelig tilnærming er formålet og fortolke lærerstudentens refleksjoner, opplevelser og tolkninger om implementeringen av bærekraftig utvikling som ett tverrfaglig tema. I analyseprosessen vil en hermeneutisk tilnærming la meg som forsker fortolke meningsinnholdet til lærerstudentene samt koble det mot tidligere teori og forskning. Jeg har forsøkt, på en grundig måte, å redegjøre for valgene jeg har tatt gjennom forskningsprosjektet. Dette for å styrke studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

## 4.0 Funn, analyse og diskusjon

Dette kapittelet presenterer funn, analyse, relevant teori og litteratur, i et forsøk på svare på studiets problemstilling: Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at tverrfagligheten kan implementeres i grunnskolen?

Analysen er organisert i to hoveddeler. I den første delen vil presenteres funn fra lærerstudentenes utsagn og forståelse av begrepet bærekraftig utvikling (BU). I den andre delen presenteres funn fra lærerstudentens refleksjoner rundt utdanning for bærekraftig utvikling (UBU).

### 4.1 Lærerstudenters syn på begrepet bærekraftig utvikling

#### 4.1.1 Bærekraftig utvikling - mer enn bare klima?

Bærekraftig utvikling er et nytt tverrfaglig tema i lærerplanen, samt et nytt ansvarsområde for lærere i alle fag. For å kartlegge hvilken forståelse og kunnskap lærerstudentene har av bærekraftig utvikling synes jeg det var relevant å stille spørsmålet: *Hvordan vil dere forklare begrepet bærekraftig utvikling?* En av informantene i norskgruppen knytter bærekraftig utvikling til forurensing, og resirkulering. I både samfunnsfag og norskgruppen forklarer informantene sin forståelse gjennom "dagligtalen". Det kommer likevel frem flere likhetstrekk blant norsk- og samfunnsfagstudentene. Forståelsene kan fremstilles gjennom følgende sitat fra to av informantene:

Samfunnsfagstudent1: *Når jeg vokste opp så vi alltid lært en sånn slags ordbokdefinisjon: at du skal ta vare på miljø uten å ødelegge for den neste generasjon; at de skal ha like muligheter.*

Norskstudent1: *Jeg mener det handler om å tenke på både natur og menneskeheten, og hvordan vi skal ivareta det for de som skal komme etter oss. Det er hva jeg har fått inntrykk at det handler om.*

En fellesnevner ved forståelsene er at de ligger nær Brundtlandkommisjonen og FNs definisjoner på bærekraftig utvikling: «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekke sine behov» (VMU, 1987,

s. 16). To av informantene i norskgruppen, og en samfunnsfaggruppe uttrykker at deres forståelse kommer fra det de lærte da de selv gikk på skolen. Da er det interessant å spørre om hva flere år på høyskole kan ha tilført, og om det kan være noen forskjell på norsk og samfunnsfagstudenter i så måte - siden det er en forskjell på hva studieplanene sier om bærekraftig utvikling. I studieplanen til grunnskolelærerutdanningen i samfunnsfag står det at studentene gjennom tre semesteret skal tilegne seg kunnskap om bærekraftig utvikling. Fellesnevner for de tre semestrene er å utvikle dyp kunnskap om samspillet mellom mennesker, teknologi, utdanning og naturen. I grunnskolelærerutdanningen til norskfaget finner jeg ikke "bærekraft" nevnt i emneplanen. Ut fra dette kan vi kanskje vente at samfunnsfagstudentene har en dypere forståelse av begrepet enn det norskstudentene har. Det er imidlertid vanskelig å finne slike forskjeller i datamaterialet. Likevel var det en vag tendens til at klimaaspektet hadde en større og mer enerådende plass i norskstudentens forståelse, enn hos samfunnsfagstudentene.

*Norskstudent2: I dagligtalen tenker jeg at bærekraftig utvikling handler det om [å få] mindre forurensning, men hvis jeg prøver å se litt større på det så er det jo det å finne metoder for å unngå for mye utslipp, at vi finner bærekraftig metoder for å unngå det.*

Likevel kan man hevde at likheten mellom faggruppene var mer tydelig enn forskjellene, noen som kommer fram i følgende to sitat

*Samfunnsfagstudent2: Det handler om at de som kommer etter oss skal ha akkurat samme muligheter som det vi har. Enten det gjelder utdanning, fattigdom eller klima.*

*Norskstudent3: Begrepet handler jo også om fattigdom, utdanning og at det skal være fruktbart for alle som skal komme etter oss å leve på denne jordkloden her.*

Igjen ser vi at Brundtlandkommisjonen sin vektlegging av det framtidsrettede generasjonsperspektivet kommer fram, og i tillegg nevner begge gruppene "fattigdom", "utdanning", og "klima" som sentrale aspekter ved bærekraftbegrepet. Det er likevel litt overraskende at ingen av studentene eksplisitt nevner bærekraftig utvikling sine tre dimensjoner: 1) klima og miljø, 2) økonomi, 3) sosiale forhold. Dette er en tredeling som er vektlagt i den nye lærerplanen: «En bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av

sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold»  
(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Fagfornyelsen understreker også at dimensjonene skal arbeides med tverrfaglig. Denne tredelingen burde derfor være godt kjent blant både norsk- og samfunnsfagstudentene. Når de ikke nevner dette spesifikt, kan grunnen være at 'fattigdom' og 'utdanning' er mer konkret enn for eksempel 'økonomi' og 'sosiale forhold'. Utdanning, fattigdom og klima er også hyppig diskuterte saker i media og i politikken som knyttes opp mot bærekraftsutfordringer.

Jeg oppfatter at studentene er opptatt av å poengtere at bærekraftig utvikling ikke kun handler om klimaaspektet. Samtalen i begge grupper kom raskt til å handle om viktigheten av å se begrepet som bredere enn klimaaspektet. I norskgruppen sier en av studentene følgende:

*Norskstudent: Når jeg hører begrepet bærekraftig utvikling tenker jeg at det er lett at man tenker på miljøet og klimaet med en gang. Det er et veldig stort begrep med veldig mange forskjellige underpunkter som alle sammen kan bidra til å få en bærekraftig utvikling, og det går jo på menneskeheten, verden og klima.*

*Samfunnsfagstudent: Jeg tror at det er veldig mange som tenker at det stort sett handler om miljøet, fordi det er stort sett det det undervises og snakkes om. Jeg tror det er veldig få som bruker bærekraftig utvikling i sammenheng med levekår og utdanning.*

Selv om de tre dimensjonene ikke direkte nevnes får jeg inntrykk av at studentene har en forståelse av at det er flere dimensjoner av bærekraftbegrepet som må sees i sammenheng, og at de har en implisitt helhetlig forståelse. I samfunnsfaggruppen sier en av informantene at bærekraftig utvikling må sees i sammenheng med klima, levekår og utdanning, og en av informantene i norskgruppen nevner flere aspekter som alle sammen kan bidra til å få en bærekraftig utvikling. Et forhold som er verd å nevne er at ingen av studentene kom inn på forhold som har direkte med økonomisk bærekraft å gjøre – selv om man kanskje kan argumentere for at den dimensjonen er innbakt i fattigdoms- og levekårsproblematikken. Men forhold knyttet til vekst og velstand, at utgifter må balanseres mot inntekter på lang sikt – det være seg i statsbudsjett, bedriftsøkonomi eller personlig økonomi - for å finansiere velferdssamfunnet og for å skape jobber ble ikke nevnt. Heller ikke de som kommer etter oss skal ha samme mulighet til økonomisk utvikling som oss. Dette er kanskje ikke så

overraskende gitt det som f.eks. Tollefsen (2017, s. 4) fant i sin masteroppgave. Hun fant at undervisningen om bærekraftig utvikling, med utgangspunkt i LK06, var preget av at miljødimensjonen definerte hovedproblemet, og at teknologien var framstilt som løsningen. Videre fant hun at utviklings- og sosialdimensjonsindikatorene var underkommunisert, og at indikatorer som reflekterer elementer av den økonomiske dimensjonen enten bare var kort nevnt, eller ikke nevnt i det hele tatt. Man en kunne kanskje ventet at dette hadde fått en tydeligere plass i utdanningen nå?

Fellesnevner for gruppene er at de ser på begrepet som stort, og en informant i samfunnsfaggruppen avslutter med å si *det er et så diffust og kompleks begrep*.

#### 4.2 Dilemmaer knyttet til UBU

Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å utvikle kompetanser til for bærekraftig utvikling. Sinnes (2021, s. 54) peker på handlekraft, systemtenkning og kritisk tenkning som sentrale kompetanser elever trenger for å løse fremtidens problemstillinger. Den naturlege skulesekken (DNS) inngår som en sentral del av den nasjonale satsingen som skal stimulere til bærekraftig utvikling, og har som mål å øke elevens bevissthet, holdninger og kunnskap om bærekraftig utvikling. Gjennom satsningen DNS skal skolen få ressurser til UBU (Natursekken, 2015). Sentralt for å svare på problemstillingen, er å undersøke hva lærerstudentene oppfatter som viktige temaer og spørsmål elever i grunnskolen trenger å lære for fremtiden. Flere av informantene i norskgruppen gir uttrykk for at det er vanskelig å undervise om noe som er virkelighetsfjernt for elevene. En av informantene tror at tilrettelegging i hverdagen gjennom å bevisstgjøre hva som er bærekraftig, kan være enklere for elevene:

*Det viktigste er at de blir bevisste. Det handler mye om å legge til rette for at elever blir bevisst på hva det innebærer, og nødvendigvis ikke gi de den definisjonen på bærekraftig utvikling, men heller snakke om det i dagligtalen og få de med på små steg fremover* (Norskstudent 3).

Dette er i tråd med Sinnes (202, s.58) som skriver at et sentralt mål med undervisning for bærekraftig utvikling er at eleven skal kunne anvende kunnskapen som undervises om, og for å kunne oppnå dette vil en helhetlig forståelse av bærekraftig utvikling være sentralt for å

forstå sammenhengen. Informanten kommer inn på at avstanden mellom det eleven skal lære, og tilnærmingen eleven har til det, vil være sentralt i læringsprosessen. Studenten sier videre:

*Når vi skal snakke om bærekraftig utvikling med elever, er det viktig å snakke om ting som de kan forstå. Hvis man snakker om fattigdom, utdanning for kvinner og sånne ting, kan det bli så langt borte fra deres hverdag. Da kan man heller starte grunnleggende med å få inn noe som de kan forstå og anvende i deres hverdag.*

Det jeg finner interessant med denne dialogen er at jeg oppfatter at norskstudentene ikke tenker det er noen spesifikke spørsmål eller tematikker som er viktig at elevene lærer i dag for fremtiden, men det at de skal skape en forståelse, en bevissthet for begrepet bærekraftig utvikling, og at man jobber temaet gradvis inn. En norskstudent sier:

*Jeg tenker jo at det er jo at det er våres oppgave at man skal danne disse her reflekterende små menneskene til å finne ut hva det er som egentlig er best selv. Som lærer så skal ikke man gi en fasit, men kanskje veilede, og informere.*

Denne forståelsen viser at norskstudenten er på linje med Klein (2020) som skriver at læreren bør ha en åpen tilnærming til elevene for at de skal kunne utforske ulike perspektiver og lære seg til å bli kritiske tenkere og fullverdig medborgere. Klein (2020) advarer mot at det å utdanne for bærekraftig utvikling kan oppleves indoktrinerende, og at utdanning for bærekraftig utvikling har møtt kritikk for dette.

I samfunnsfaggruppen kommer en av informantene også inn på verdispørsmål knyttet til bærekraftproblematikk:

*Jeg tror fortsatt det er viktig å undervise om klima og global oppvarming, i og med at det er en sentral del av en bærekraftig utvikling. Jeg tror også det er viktig at elevene forstår at vi i Norge har et enormt overforbruk av basale ting. Jeg tror det er viktig at elevene forstår at vi som lever i den vestlige verden, det er med på å drepe kloden - for å bruke et så drastisk uttrykk. Og det er ikke oss det går ut over først.*

Hvilke verdier som er viktig for mennesker vil være individuelt, og vil alltid kunne knyttes til det behovet man selv mener man har. Bærekraftsundervisning kan være utfordrende, da man i

et klasserom møter elever med ulike bakgrunn, verdier og behov (Sinnes, 2021). En informant i norskgruppen uttrykker at det ikke er lærerens oppgave å bestemme hva eleven skal gjøre utenfor klasserommet. I en klasse vil det ofte være en elev har familie som man må fly til, mens en annen elev kommer fra en familie som ikke spiser kjøtt, osv.

Klein (2020, s. 32) referer til Klafki (2021) som mener at bærekraftdidaktikk skal åpne for et uenighetsfelleskap. Med dette menes at en problemstilling skal ikke ha ett svar, men flere. I en verdikonflikt kan man derfor aldri si at en verdi er viktigere enn en annen. Informantene ga uttrykk for at deres rolle som lærer er ikke å peke på hva som er de riktige løsningene på disse komplekse spørsmålene. Det virket imidlertid for meg som at begge studentgruppene i fokusgruppeintervjuene syntes det var vanskelig å svare på hvilke bærekraftsspørsmål de mener er mest sentrale for elevers fremtid. Et uenighetslandskap skriver (Klein, 2020, s. 32) bygger på gjensidig respekt fra begge parter, samt å kunne sette seg inn i det den andre mener og tenker. I samfunnsfaggruppen sier en av informantene at sentralt for elevers fremtid er:

*Jeg tror det er viktig at elever utvikler kompetanser som å samhandle, utforske ulike verdier, og respektere - og fordele ressursene vi har.*

informanten peker på de samme sentrale kompetanser som det Sinnes (2021) gjør i sine refleksjoner knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling. Her framheves det at det er sentralt for elever å utvikle disse kompetansene for fremtiden, slik at de kan utforske, granske og utfordre meningspoler for å løse sentrale problemstillinger om bærekraftsutfordringer.

#### 4.3 Hvem sitt ansvar er det å undervise om bærekraftig utvikling?

Bærekraftig utvikling kan ifølge Klein (2020) sies å gjennomføre samfunnsfaget. I samfunnsfag vektlegges sammenhengen mellom de ulike bærekraftdimensjonene, og sentralt for faget er at elevene skal kunne tenke kritisk, vurdere konsekvenser og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s. 42). Læreren presiserer at elever skal gjennom norskfaget «utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger og interessekonflikter som kan oppstå når samfunnet endres i en mer bærekraftig retning» (Kunnskapsdepartementet 2020). Klein (2020) peker på at elevene skal utvikle kunnskap til å kritisk vurdere og forstå bærekraftsutfordringer gjennom teksten. Kunnskapsdepartementet sier ikke noe om hvem som skal ha hovedansvaret for UBU, en at det er viktig i alle fag. Når det gjelder hvilken rolle

lærerstudentene ser for seg å ha i integreringen av bærekraftig utvikling gjennom et tverrfaglig samarbeid, opplever jeg at begge studentgruppene føler et stort ansvar for å innlemme temaet inn i sine fag. I norskgruppen forteller en av informantene at:

*Norskstudent3: Jeg føler på et stort ansvar for å få det med i faget. I norskfaget er det også veldig mange muligheter for å inkludere temaet, så lenge man er åpen for det. Gjennom litteraturformidling kan elevene identifisere seg med ulike bærekrafts utfordringer ... det er også en god arena for å fremme kritisk tenkning og vekke en interesse for temaet hos elevene*

Reinhard Hennig (2021) skriver at litteraturformidling gjennom skjønnlitteratur åpner for mange muligheter innenfor bærekraftsundervising. På den andre siden kan det ikke brukes til å formidle hva som sees på som rett og galt innenfor bærekraftig utvikling (Henning, 2021, s 34). Dette er i tråd med kritikken Klein (2020) legger frem om at undervisning for bærekraftig utvikling kan bli sett på som indoktrinerende. En av informantene i norskgruppen forteller at flere av de økokritiske bøkene belyser både klima, fattigdom og det økonomiske aspektet, og føler et ansvar for å holde seg oppdatert på hva som er relevant for elevene å lære.

Informanten sier:

*Det er jo lærerprofesjonens etiske ansvar å følge med på all den nye kunnskapen som kommer, uavhengig hvor tungt det er å sette seg inn i noe nytt, men det er veldig viktig for elevene.*

I samfunnsfaggruppen var det flere av informantene som følte at samfunnsfaget hadde et ekstra ansvar for bærekrafttema. En av informantene uttrykker at også skolen og fagene trenger en opprydning i hva bærekraftig utvikling egentlig er. To av informantene forteller at de føler et ansvar for å røske opp i begrepets mening, utover søppelplukking og resirkulering. Samfunnsfagstudent5 forteller:

*Norge er et bitt lite sted i verden. Bærekraftsutfordringer treffer ikke oss først, men det betyr ikke at vi ikke har ansvar for hva som skjer med kloden vår. Å forklare elevene at det de gjør har en påvirkning for mennesker andre steder i verden. Samfunnsfaget dreier seg om å utvikle samfunnsborgere, som er handlekraftige og kunnskapsrike. Elevene må vite sammenhengen med hvorfor ting skjer, og hvorfor vi må handle.*



Det virker for meg at i norsk- og samfunnsfagene er bærekraftig utviklingen tematisk ganske likt, men at metodene er ulike. I norskfaget så er det lesing/skriving av ulike tekster sentralt – mens i samfunnsfag så er det ikke så tydelig hvordan man bør undervise i dette, og at det derfor kan være rom for mye forskjellig. Der kan man undervise «direkte» om innholdet i «bærekraftssystemet», og man kan prøve å være mer handlingsorientert.

#### 4.3.1 Får lærerstudentene den kompetansen de trenger for å undervise for bærekraftig utvikling?

I samtalen med samfunnsfagstudentene om hvilken rolle de anså samfunnsfaget skulle ta i et tverrfaglig samarbeid, føler flere av samfunnsfagstudenten på en ansvarsfølelse.

Samfunnsfagstudent2 sier:

*På faglig basis, og så har jo tradisjonelt sett bærekraftig utvikling ligget i bolken til samfunnsfag, [...] som fremtidig samfunnsfaglærer [føler jeg] at jeg må motivere og inspirere til, og gi tips om hvordan man skal jobbe med dette på tvers av fag ...*

Det kan være flere grunner til at ansvarsfølelsen ligger sterkt hos samfunnsfagstudentene. En av grunnene kan være at ansvaret henger igjen fra tidligere lærerplaner, som studentenden selv nevner. På den andre siden, uttrykker flere av norskstudentene at bærekraftdidaktikk har vært en mangelvare gjennom studieløpet. Norskstudent1 sier at:

*I norskfaget har vi kun hatt en liten bolk om økokritikk, og det er det vi har hatt om bærekraftig utvikling. Det er jo alt for lite med tanke på hvor viktig tematikk det er for fremtiden vår og for elevene, det er jo tross alt dagens barn som skal ta over kloden sånn vi etterlater den..*

Bærekraftig utvikling har tidligere lærerplaner vært forankret i samfunnsfag og naturfag, hvor særlig naturaspektet har vært belyst. Med fagfornyelsen skal temaet arbeides med på tvers alle fag, likevel er det kun samfunnsfag som har bærekraftig utvikling som et kompetansemål i lærerplanen:

Kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for at vi skal kunne ta vare på vår felles jord, til å ta reflekterte valg og til å delta i den demokratiske debatten om hvilke

tiltak som er riktige og viktige for en bærekraftig utvikling for alle.

(Kunnskapsdepartementet, 2020)

En av informantene i norskgruppen uttrykker at bærekraftig utvikling er et samfunnsfaglig tema, selv om klima, fattigdom og andre bærekraftperspektiver er sentrale elementer i norskfaget. Flere av informantene i både samfunnsfag og norskgruppen uttrykker at bærekraftig utvikling er "selvsagt" i samfunnsfaget. Likevel beskriver en av norskinformantene tverrfaglighet som en positiv utvikling som skaper handlingsfrihet til å trekke inn bærekrafttemaet i faget:

*Norskfaget handler jo om alt, det er jo nyheter, sakprosa, skjønnlitterær, så man kan alltid finne en naturlig måte å trekke det inn på, føler jeg uansett nesten. Man er jo selv ansvarlig for hva man velger å fokusere på. Og da er det jo bra at det har blitt tverrfaglig, og at man da har frie tøyler til å trekke det inn i undervisningen*

I samfunnsfaggruppen sier en av informantene at lærerutdanningen har et sentralt ansvar for implementeringen av bærekraftig utvikling alle fag, og som et tverrfaglig tema. Informanten fremmer sitt synspunkt på denne måten:

*Det er også viktig at utdanningen er i samsvar med læreplanen. Jeg føler at den utdanningen vi går nå har for lite fokus på bærekraftig utvikling i forhold til at det faktisk er et av tre tverrfaglige mål. Kunnskap til det vi skal undervise om enten det kommer før vi arbeider, eller om det kommer som prioritet og ressurser når vi arbeider, er usikkert, men jeg tror samfunnet tjener mer på det kommer før vi går ut i arbeid.*

Da studentene startet på Høgskulen på Vestlandet i 2017 var LK06 fortsatt lærerplanen skolen fulgte. I 2016 varslet regjeringen med *Stortingsmelding 28: Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* at «et samfunn i endring krever også en skole som fornyer seg. Regjeringen foreslår derfor å fornye fagene i skolen for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse» (Meld. St. 28 (2015–2016)). Målet var å få en bredere sammenheng mellom fagene, og legge til rette for dybdelæring. Stortingsmelding 28 (2015-2016) vedtok allerede i 2015-2016 at bærekraftig utvikling skulle være ett av de tverrfaglige temaene, og da kan man spørre seg om hvorfor det nå – fem år senere – oppleves som en mangel ved studieløpet at

bærekrafttematikken ikke er tilstrekkelig implementert. Samfunnsfagstudent poengterer nettopp dette problemet ved å si:

*Det er jo interessant, for vi går jo samfunnsfag og det er jo vi, tidligere så er det vi, som da har hatt ansvar for bærekraftig utvikling temaet. Da er det jo veldig spennende når vi er enige i at vi har hatt litt for lite om det - når det er et av de tverrfaglige temaene som nå blir implementert ... Da er det interessant å se på hvilken plass det har i de andre fagene.*

Flere av informantene i studien ga uttrykk for at de synes opplæringen av de tverrfaglige temaene har manglet. Informantene fra både samfunnsfag og norsk forteller at:

*Norskstudent 6: Vi har kun hatt en profesjonsdag hvor vi får innblikk i undervisning om bærekraftig utvikling. Det er jo egentlig ganske lite. Når vi skal ut og undervise og ha ansvar for et stort tverrfaglig tema, så burde vi jo hatt mer av det.*

*Samfunnsfagstudent4: Høyskolen burde hatt et tverrfaglig samarbeid med å jobbe på tvers av fagene i studieløpet. Jeg tenker at det allerede er en utfordring der vi er i løpet nå, fordi vi ikke har lært nok om å jobbe tverrfaglig med bærekraftig tematikk.*

Som nevnt tidligere er ikke bærekraftig utvikling nevnt i emneplanen til norsk, men i norske lærerplaner skal bærekraftig utvikling belyses gjennom norskfaget på denne måten: «I norsk handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om at elevene skal utvikle kunnskap om hvordan tekste framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er kanskje ikke så overaskende at norskstudentene føler at bærekrafttemaet er mest sentralt i samfunnsfaget, da samfunnsfag til forskjell fra dem har gjennom tre semester blir utfordret på temaet.

#### 4.4 Verdispørsmål knyttet til undervisning om bærekraftig utvikling

Bærekraftige problemstillinger kan være skremmende. I begge gruppene diskuterer informantene om realitetsorientering, om de utfordringer vi står utenfor, kan være for skremmende for barn. Både samfunnsfag- og norskinformantene har ulike synspunkter på dette. Det ene synspunktet som ble belyst i begge grupper var verdien av å informere uten å skremme:

Samfunnfagstudent2: *Jeg tror ikke at det vil ha en effekt å skremme elevene, eller legge begrensinger på hva som er «greit». Hvis man som lærer sier "du må leve livet ditt, eller gjøre ting på denne måten, hvis du ikke gjør det, går kloden under" kan det virke mot sin hensikt. En taktikk hvor man heller fokuserer på å bevisstgjøre og motivere kan heller skape en følelse av å ta ansvar fordi man har lyst, og ikke fordi man må.*

Norskstudent2: *Jeg synes det er viktig å ikke skremme elevene. Hvis man som voksenpersoner forteller at det skader kloden å fly, spise kjøtt, kjøre bil og kjøpe klær, kan elever bli engstelige. På barneskolen er det også foreldrene som styrer om de spiser kjøtt eller ikke, og noen barn er nødt til å fly for å besøke familie. Det viktige er at man ikke havner i en situasjon hvor man arresterer hverandre.*

Problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling, skriver Sinnes (2020), henger sammen med interesse og verdispørsmål. Norskstudent4 kommer inn på at verdier er noe som må diskuteres, og så må man akseptere at det ikke finnes svar som er riktige eller gale for alle mennesker overalt. Det er helt klart innebygde verdikonflikter i spørsmål rundt hva vi spiser og hvordan vi reiser, og sier:

*Jeg tror det handler om måten du gjør det på. Ved å bevisstgjøre elevene på hvilke utfordringer kloden står ovenfor, men nødvendigvis ikke stå med pekefinger.*

Klein (2020, s. 17) presiserer at bærekraftig utvikling og UBU har fått kritikk for å ha "interesse og ideologiske motsetninger". Men som Sinnes (2021, s. 30) skriver, vil det, dersom det finnes fellesmenneskelig verdier som alle kan være enige i, være vanskelig å formulere disse såpass konkret at det kan gis entydige svar på hvordan man skal møte slike situasjoner.

Det andre synspunktet som blir belyst, dreier seg om hvorvidt det er for sent å "pynte på sannheten" for eleven. Samfunnfagstudent5 sier at: *Realiteten er jo ganske brutal. Det trenger ikke være en pekefinger, men bare informere om at ting kan se litt skummelt ut hvis ikke man ikke tar grep og ting blir gjort. Hvis man har en tone av oppmuntring og positivitet, og fortelle at det er mulig å forandre på det, men det krever litt av alle.*

Samtalen dreier seg nå om dilemmaet mellom skille mellom å skremme og realitetsorientere. Og om det kreves i en situasjon der neste generasjonen må handle.

Samfunnsfagstudent3: *Jeg mener det viktigste er at man starter med å få alle på samme lag.*

En av informantene i samfunnsfaggruppen sammenligner FN's felles arbeidsplan for bærekraftig utvikling, med medborgerskap og elevers rett på informasjon:

*[For å lykkes med] arbeidet med bærekraftmålene kreves det at alle land samarbeider. Dette gjøres blant annet ved at FN rapporterer skremmende nyheter av hvordan vi ligger an, og hva som skal til. Jeg tror elevene trenger informasjonen for å forstå alvoret. Og det kan være skremmende.*

Skolen skal oppdra dagens elever til å bli kritiske tenkere. Informasjonsflyten er kontinuerlig, og det er tilnærmet umulig å ha kontroll på hvilken informasjon som havner i fanget til elevene dine. Å ta stilling til hvilken informasjon som er stemmer eller forteller usannheter understreker Sinnes (2021, s. 60) er en viktig kompetanse for å fremtiden, sammen med evne til å vurdere hva som er sentrale problemstillinger. Fagfornyelsen vil utdanne kritiske tenkere, og det innebærer ifølge Eriksson (2020, s. 15), å være selvstendig i problemløsning, og å utvikle evnen til å vurdere og beslutte ut ifra egne relevante refleksjoner. En av informantene i samfunnsfag gruppen poengterer nettopp dette:

Samfunnsfag3: *når elevene blir eldre og graden av refleksjon øker, kan elevene ta en større del i å bidra til fellesskapet og til bærekraftig utvikling.*

Eriksson (2020, s. 17) skriver at utviklingen av kritisk tenkning og refleksjon er en modningsprosess som skjer ved at elever gransker og reflekterer rundt ny informasjon. Som Sinnes (2020, s.60) sier, er kritisk tenkning et sentralt verktøy for å drøfte fremtidige problemstillinger, og for å kunne tilegne seg verktøyet sier Eriksson (2020, s17) at elever må granske i ukjent informasjon. Det virker som informantene både i norsk- og samfunnsfaggruppen har fått med seg dette, til tross for at de mener at de ikke har fått tilstrekkelig opplæring ved høyskolen.

Sinnes (2021, s. 62) peker også på systemforståelse som en sentral kompetanse for fremtiden. Systemforståelse dreier seg om og forså, vurdere sammenhenger og se fenomener og situasjoner i forhold til hverandre, for eksempel i forbindelse med problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. En slik forståelse bygger på kritisk tenkning, kunnskap og handlekraft. Alle disse kompetansene krever at elevene har tilstrekkelig med informasjon til å forstå hva utfordringene dreier seg om. Samtalen i samfunnsfaggruppen dreiser seg til slutt om det finnes det en aldersgrense på sannheten? Avslutningsvis sier en av informantene i samfunnsfaggruppen: *vi skal være ikke redde for å presentere verden slik den faktisk er for elevene, jeg tror at det er veldig lite man ikke kan snakke med elever om i barneskolealder.*

#### 4.5 Finnes det tid til tverrfaglig samarbeid i en hektisk skolehverdag?

Kvamme og Sæther (2019, s 197) påpeker at skolens timeplan har et tydelig trekk av oppdeling av kunnskap. Ulike lærere hører til ulike fag, og innholdet i fagene har som oftest ikke noe med hverandre å gjøre. Med den nye lærerplanen blir lærere utfordret til å jobbe annerledes, og til å samarbeide på tvers av fagene. Julie Thompson Klein (2017) skriver at integrasjon er mest sentrale kjennetegnet for tverrfaglighet. Målet med bærekraftig utvikling er å integrere det i alle fag, og dermed hjelpe elever til å forstå sammenhengene som knytter de ulike delene av bærekraftig utvikling sammen (Kvamme & Sæther, 2019, s. 196).

Sentralt for å svare på problemstillingen min er hvordan lærerstudentene reflekterer rundt det tverrfaglige samarbeidet i skolen. Begge studentgruppene trakk frem ressurser og tid som en begrensning for det tverrfaglige samarbeidet. Flere av norskstudentene hadde erfaring med å jobbe med bærekraftig utvikling over en periode med elevene, og norskstudent2 forteller at:

*Det var veldig hensiktsmessig å la elevene være kreative og la de bestemme hva de ønsker å fokusere på innenfor rammer læreren setter. For eksempel kan læreren gi ulike temaer som elevene kan velge mellom.*

Norskstudent2 forteller også om at utfordringen med dette er at da må man rydde plass til det, noe som kan være vanskelig i en allerede hektisk skolehverdag. Norskstudent5 reflekterer rundt at man nødvendigvis ikke trenger å rydde kalenderen, men nevner at naturen rundt oss og egenskapene til de ulike fagene kan benyttes:

*Målet er jo å finne en måte, og at elevene skal leve på en omtenkstom måte for resten av befolkningen på kloden.*

En prioritering av tverrfaglighet betyr ifølge Kvamme og Sæther (2019, s. 199) at det prioriteres tid til et tettere lærersamarbeid, og at strukturer som timeplanen og romløsninger tilrettelegges for tverrfaglig arbeid. Et samarbeid med samfunnet rundt skolen er også en sentral del av elevens læring. I likhet med Kvammen og Sæther retter samfunnsfagstudentene ansvaret til skoleledelsen, og samfunnsfagstudent2 sier:

*Jeg tenker at det er et integreringsspørsmål, og ledelsen har et stort ansvar. Det å sette av ressurser til for eksempel utviklingstid, å bruke en tidsperiode på å jobbe med det i kanskje utviklingsgruppe eller i gruppe. Snakke sammen, sette det på tvers av fagkombinasjoner, og i noen, for eksempel småtrinnet og mellomtrinnet, så jobber vi med det å ha en plan, skriver det ned, og gjennomfører planen.*

Både norsk – og samfunnsfagstudentene uttrykker at ansvaret ligger på skoleledelsen, til å tilrettelegge for at lærere skal få tid og ressurser til et godt tverrfaglig samarbeid. Bolstad (2020) skriver at det er skolens ansvar å tilrettelegge for tverrfaglig undervisning, og skolen må forholde seg til fagfornyelsen tverrfaglige føring.

Samtidig skriver Kvamme og Sæther (2019, s. 198) at selv om bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema, vil det ikke eksplisitt si at det er umulig å undervise om det i enkeltfag, eller på en flerfaglig måte. I en hektisk hverdag vil det ikke alltid være mulig å få til gode tverrfaglige opplegg. Dette nevner også en av samfunnsfagstudentene:

*Det trenger ikke alltid å være så komplisert. I norskfaget kan man bruke bærekraftlitteratur for å lære om diktanalyse, eller i matematikk kan regnefortellinger basere seg på bærekraftig utvikling. Samfunnsfag5*

Fagfornyelsen ønsker å integrere bærekraftig utvikling som et tema i alle fag, det vil ikke nødvendigvis bety at det utelukkende skal behandles som et tverrfaglig tema (Kvamme og Sæther, 2019, s. 198).

#### 4.5.1 Frikjøpe tid til ildsjeler

Ressurser og tid blir nøkkelord i samtalen om hvordan man kan implementere bærekraftig utvikling som ett tverrfaglig tema. Begge gruppene peker på skoleledelsen som en sentral faktor for å få til et samarbeid, der man oppnår den undervisningskvaliteten som er forenelig med de tverrfaglige målene fagfornyelsen har gitt. I samfunnsfaggruppen har en av informantene ideen om å la ildsjeler frikjøpes fra undervisningstid for å planlegge skole om spennende prosjekter. Kvamme og Sæther (2019, s. 19) trekker frem forskning fra en irsk skole, hvor utfallet av tverrfaglig undervisning bidro til at temaet ble utvasket. Årsaken til det kan ha sammenheng med at lærere følte de ikke mestret å undervise uten for sin egen faglig bakgrunn. En annen årsak er at når det er tverrfaglig, så er det ingen fag som kjenner på et spesifikt ansvar for nettopp dette temaet, og det blir derfor opp til ildsjeler.

Utfordringen med å frikjøpe tid til ildsjeler sier en samfunnsfaginformant, kan knyttes til økonomi og en allerede hektisk skolehverdag. I dagens skole ansees det som utfordrende å få kabalen gå opp. En av norskinformantene uttrykker at i en skolehverdag hvor lærere og ledelsen har fylt opp dagen med gjøremål, vil det være vanskelig å legge noe til det. Som en av informantene i norskgruppen hevder, oppleves det som "stress". Norskinformanten sier:

*Fleksibilitet er tydeligvis mye å kreve av lærere i dag. For alle har sitt og alle har veldig mye å gjøre. Hvis du da i tillegg skal komme med det som nyutdannet lærer, og er superoptimistisk og sier: skal vi prøve et prosjekt over 2 uker, hvor vi løser opp timeplanen. Da tror jeg flere vil se for seg at de må plusse på en arbeidsmengde til med 20%, og da tror jeg at man kunne bli møtt med negative holdninger*

Videre sier informantene at det kan handle om at lærere allerede føler seg overarbeidet, og det vil være vanskelig å sette i gang store prosjekter, hvis ikke ledelsen lager rom for det. Elise Sundstrøm (2016) viser i sin masteroppgave at over en tredjedel av lærerne på skolen det ble innsamlet data fra, uttrykte at ledelsen ikke la opp til et tverrfaglig samarbeid. Samtidig viste resultatene at lærere ønsket tilrettelegging for tverrfaglig samarbeid (Sundstrøm, 2016, s. 54). En av informantene i samfunnsfaggruppen sier at i et tverrfaglig samarbeid trenger man initiativ og motivasjon. I en drømmeverden ville det vært mulig å frigjøre tid til engasjerte lærere, som ønsker å planlegge spennende bærekraftprosjekter. Utfordringen studenten peker



på er økonomi, en allerede hektisk skolehverdag og en kabal som ikke går opp. Informanten uttrykker at ideelt sett burde det allerede vært på den måten:

*Samfunnsfagstudent2: Jeg tror at hvis du har en i lærerstaben som virkelig brenner for et tema som skal implementeres så bør man bruke ressursene sine der ... og la den læreren få presentere det på for eksempel team tid, utviklingstid for det viser seg at det har enda bedre resultater enn hvis en fra ledelsen gjør det.*

Informanten forteller videre at det kan handle om at det er «en av oss» som får det ansvaret. Målet vil være å motivere og inspirere de andre. Studentene trekker frem at kunnskap og åpenhet er en nøkkelfaktor for å få i gang et godt tverrfaglig arbeid.

#### 4.6 Hvordan og hvilken handlingskompetanse trenger elevene

Handlingskompetanse sees på som sentralt for å kunne oppnå utdanning for bærekraftig utvikling. Handlingskompetanse er ifølge Sinnes (2021) viktig i verden vi lever i dag, da vi trenger mennesker som tar kritiske vurderinger, avgjørelser og finner gode løsninger. Den overordnede delen i lærerplanen presiserer at skolen skal være et sted hvor elever utvikler kompetanse, kunnskap og vilje til å ta vare på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Spørsmålet er hvordan man skal undervise for å oppnå dette. Av egen erfaring er det i dag normalt å ha kildesortering i klasserommet og organisert søppelplukking, men vil dette være nok til at elever handler på den måten utenfor skolens rammer?

Flere av informantene i samfunnsfaggruppen uttrykker at de tror det er mange som velger å fremme handling ved klimaaspektet i bærekraftig utvikling. En av informantene svarer på spørsmålet om hvilken rolle de føler de har som samfunnsfaglærer:

*Ikke gå i den søppelfella. Ikke tenk at du har "gjort ditt" hvis du har tatt elevene med ut å plukke søppel en gang.*

Sæther (2020) vektlegger at elever trenger å vite at deres og andres handlinger har en betydning for fellesskapet, og kan bidra til en mer bærekraftig og solidarisk verden (Sæther, 2019, s. 98). Ved å plukke søppel kan elevene få en slags fellesskapsfølelse av at de gjør noe som ikke bare ganger dem selv, men også fellesskapet. Handlinger er ofte knyttet til følelser.

Klein (2020, s. 25) skriver at det er viktig å myndiggjøre elevene gjennom å gi dem en følelse av å eie sin egen handlekraft, og gi dem anledning til selv å få bestemme hva som er viktige handlinger for dem. Hvis man som samfunnsfaginformaten presiserer, viser elevene kun ett perspektiv på hvordan du kan handle, vil det svekke elevens selvbestemmelse og valgmulighet. Handlekraft er ifølge Sinnes (2021, s. 64) det "ultimate målet" med skolegangen, og det gir en inngang for elevene til å være med på å påvirke samfunnet vi lever i. Handlingskompetanse gir en kollektiv tilnærming, og vektlegger perspektiver som samarbeid og kollektivt reflektere rundt valg. En av informantene reflekterer rundt Greta Thunbergs effekt i klimadebatten, og sier:

*Samfunnsfagstudent 1: Hvis man ser på hvilken effekt Greta Thunberg har hatt for verdenspolitikken og til å engasjere, er det lett å forstå hvor viktig det er at elever utvikler handlingskompetanse.*

Ifølge Sinnes (2021) identifiserer Sass et al. tre faktorer for at elever skal utvikle handlingskompetanse; «de må ha kunnskap om problemene, vilje til å handle og tro på sine egne muligheter til å påvirke». Et av hovedmålene i fagfornyelsen er at elevene skal kunne handle med den kunnskapen de tilegner seg, og kunne bidra til å gjøre verden mer bærekraftig (Sinnes 2021, s. 58). Som samfunnsfaginformatene uttrykker, vil dermed det å belyse alle perspektivene gjennom handlekraft være sentralt i elevens utvikling.

#### 4.7 Dybdeløring som en kompetanse for bærekraftig utvikling

Dybdeløring er et sentralt begrep i fagfornyelsen, og har følgende definisjon:

Gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet 2021).

Slik dybdeløring er definert i lærerplanen, beskrives av Sinnes (2021, s. 51) som en ypperlig måte å utvikle elevens bærekraftkompetanse på, og som en sentral kompetanse i det tverrfaglige arbeidet. Gjennom dybdeløring, skriver Fullan et al. (2018, s. 15), kan man gjøre et dypdykk i temaer som kan resultere i utvikling og nye åpenbaringer. En av informantene i

samfunnsfaggruppen uttrykker sin forståelse for dybdeløring gjennom noe som skjer når elever forstår noe og kan anvende forståelsen på flere arenaer. Men en annen av informantene i samfunnsfaggruppen kommer inn på utforskende læring, og forteller at studenten selv opplever at elever oppnår dybdeløring når de selv får utforske og finne svar.

Dette kan ligne på lærerplanens overordnede del: «Dybdeløring i fag innebærer å anvende kunnskaper og ferdigheter på ulike måter, slik at elevene over tid kan mestre ulike typer faglige utfordringer individuelt og i samspill med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Informantene i norskgruppen uttrykker at dybdeløring kan sees på en slags kontrast til "teaching to the test". En av informantene i norskgruppen utdyper at:

*Norskstudent1: Når du legger fra deg "teaching to the test" og gir rom for dybdeløring, så gir det mye større rom for kreativitet og individualitet og læring. Der elevene får utfolde seg kreativt og utenfor boksen gjør at elevene vil tenke kritisk og reflektere som bidrar aktiv læring som de kan få bruk for i hverdagen.*

Informanten er dermed på linje med Straume og Sæther (2017, s 12) som presiserer at dybdeløring kan sees som en kontrast til det de kaller "overflateløring". Utgangspunktet for dybdeløring er å innhente en forståelse av det du lærer, men overflateløring vektlegger innløring, eller pugging av faktakunnskap, uten å sette det i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 14). Ved dybdeløring kan du utvikle forståelser, kompetanse og kunnskap som kan settes inn i nye situasjoner (Sinnes & Sæther, 2017, s. 12). Lørerplanen legger særlig vekt på dette i samfunnsfag, og at faget skal bidra til å oppdra elevene til å bli deltakende i samfunnet. Bolstad (2020, s. 13) utdyper målet med dette: «i samfunnsfag skal elevenes kunnskap om demokrati føre til at de deltar i det demokratiske samfunnet, de skal ikke bare kunne fortelle hva demokrati er» (Bolstad, 2020, s. 13). Flere av samfunnsfaginformantene nevner "repetisjon", og at det skjer over tid. En informant i norskgruppen har troen på å la elevene utforske, og sier:

*Norskstudent4: å la elevene være kreative og la de bestemme hva de ønsker å fokusere på innenfor rammer læreren setter. For eksempel kan læreren gi ulike temaer som elevene kan velge mellom, det tror jeg kan skape engasjement til å ønske å lære om noe, derav dypere læring.*

Ingen av informantene nevner tverrfaglighet når de snakker om dybdelæring, eller motsatt. Men flere av studentene nevner "forståelse" som sentralt element i begge betegnelse. Lise Vikan Sandvik og Anne Berit Emstad (2020) skriver at dybdelæring og tverrfaglighet er med på å endre skolestrukturen vi er kjent med. De stiller spørsmål om dybdelæring er et begrep som vil gå av moten, eller om det vil vedvare. Sandvik og Emstad (2020) peker på skoleledelsens betydning for å tilrettelegge og muliggjøre planlegging av undervisning som inkluderer tverrfaglighet og dybdelæring (Sandvik & Emstad, 2020). Som tidligere nevnt i analysen, uttrykker flere av informantene at utfordringen med det tverrfaglig arbeidet ikke ligger på hva man ønsker å få til, men på hvorvidt allerede bestemte strukturer i skolen tillater det.

## 5.0 Sammenfatning og konklusjon

Gjennom dette kapittelet vil jeg presentere og oppsummere studiets hovedfunn, og forsøke å svare på studiets problemstilling. Datamaterialet er innhentet gjennom et kvalitativt forskningsdesign. I analyseprosessen har jeg vekslet mellom det empiriske materialet og teori. En hermeneutisk tilnærming har tillatt meg som forsker å fortolke datamateriale og tolke materialets meningsinnhold, og på den måten har jeg forsøkt å svare på problemstillingen:

*Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at det kan implementeres i grunnskolen?*

Sentrale teoretiske bidrag i denne studien har vært Astrid T. Sinnes litteratur om utdanning for bærekraftig utvikling, gjennom bøkene "Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?" og "Action takk!". Sentralt for bærekraftsdidaktikk har Ole Andreas Kvamme og Elin Sæthers teori fra boken "Bærekraftdidaktikk". Judith Kleins teori om "bærekraftig utvikling i skolen" har også vært sentral for analyseprosessen og som inspirasjon i dette prosjektet.

### 5.1.1 Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling

Den første delen av problemstillingen handler om hvilken forståelse lærerstudentene har av begrepet bærekraftig utvikling. Selv om informantene ikke selv nevner det, oppfatter jeg at både norsk- og samfunnsfaggruppens forståelse lå tett opp til Brundtlandkommisjonen og FNs definisjon, der generasjonsaspektet er sentralt. I begge fokusgruppeintervjuene kom det frem at flere av informantene anser denne forståelsen som "dagligdags", og en av informantene betegner sin forståelse som en slags "ordbokdefinisjon". Det var en tendens til at norskstudentenes forståelse lente seg mer mot klimaspørsmål enn samfunnsfaggruppen som hadde en bredere forståelse, men det var også klare fellestrekk mellom de to gruppene. Jeg vil ikke generalisere om forskjeller og likheter mellom norsk- og samfunnsfagstudentene, men bare påpeke at i fokusgruppene hadde studentene i samfunnsfaggruppen en tilnærmet lik forståelse av begrepet, mens blant norskstudentene var det noe mer varierende.

Lærerplanen peker ut de tre bærekraftige dimensjonene 1) klima, 2) miljø, 3) sosiale forhold, som sentrale for skolen. Langhelle (2020, s. 148) viser til forskning hvor flere mener at denne tre-delingen er uheldig, fordi den gir alle dimensjonene like mye verdi, de argumenterer heller

for at miljødimensjonen bør ligge til grunn for de andre dimensjonene. Som nevnt i teorikapitlet, kan man snakke om økosentriske og antroposentriske forståelser av bærekraftig utvikling. Dilemmaer knyttet til motsetningsforholdene mellom de ulike delene av bærekraftbegrepet, ble i liten grad nevnt i fokusgruppene. Det kan imidlertid komme av jeg som moderator ikke adresserte dette eksplisitt.

I det tverrfaglige begrepet ligger i tredelingen i natur, økonomi og sosiale forhold, men ingen av studentene nevner denne tredelingen eksplisitt. Det er litt overraskende gitt den plassen det har i FNs mål og i Utdanningsdirektoratas dokumenter, og emneplanen til utdanningen ved HVL til samfunnsfagstudentene. Selv om jeg ikke direkte kunne finne "bærekraftig utvikling" i emneplanen til norskstudentene, forteller informantene i norskgruppen at økokritikk, og bærekraftig utvikling har vært en del av studieløpet, men bare i en liten grad. På den andre siden kommer studentene likevel inn på at bærekraftig utvikling handler om mer enn natur og miljø; de nevner fattigdom, levekår og utdanning. Det var heller ingen som eksplisitt nevnte forhold som har med økonomisk bærekraft. Som nevnt er det i tråd med det som Tollefsen (2017) fant i sin masteroppgave. Igjen kan det være studentene ville ha diskutert dette om jeg hadde direkte spurt om det, men det er uansett interessant at det ikke kom opp av seg selv. Sammen med Tollefsens funn, kan det tyde på at denne dimensjonen heller ikke kommer særlig godt fram i lærerutdanningen ved HVL.

Til tross for at denne tredelingen ikke ble nevnt eksplisitt, kom det likevel fram at studentene har en «systemforståelse», altså at de var opptatt av å se ulike aspekter av bærekraftproblematikken i sammenheng – og de understreker at bærekraftig utvikling i alle fall ikke *bare* dreier seg om det naturfaglige/klimamessige.

Samfunnsfagstudentene uttrykker bekymring for at veldig få kjenner til at de ulike delene av begrepet må sees i sammenheng, at dette innebærer en systemforståelse, og noen av norskstudentene forteller at de synes det er et stort og komplekst begrep. Sinnes (2021) skriver om undersøkelser gjort internasjonalt, der det kom fram at det finnes tre hundre versjoner og definisjoner av bærekraftig utvikling.

I ettertid ser jeg at det ville det vært interessant å stille spørsmål til studentene som i større grad ga rom for kritiske perspektiver. I den grad det kom fram var det i forbindelse med diskusjoner rundt framtidige gerasjoner og behov. Mye av kritikken begrepet har møtt dreier

seg om at "behov" er lite spesifikt, og det er uklart hvilke verdier som skal prioriteres (Sinnes, 2021). Det virker for meg at norsk- og samfunnsfagstudents forståelse av begrepet, dreier seg om at begrepet må sees i flere sammenhenger, men hvilke verdier som skal veie tyngst i arbeide opplever jeg ikke at de reflekterer rundt i denne sammenhengen.

### 5.1.2 Hva er viktig å undervise i bærekraftig utvikling?

For å svare på den andre delen av problemstillingen *hvordan ser studenten for seg at UBU kan implementeres i grunnskolen*, vil jeg reflektere rundt mangelen på bærekraftsdidaktikk i studieløpet, og om framtidige lærere får nok støtte til planlegging og å oppdatere seg på bærekrafttemaet.

Utdanning for bærekraftig utvikling dreier ifølge Sinnes (2021) seg om å utvikle kompetanser for å løse fremtidens problemstillinger for en bærekraftig verden. Jeg spurte derfor informantene om hvilke spørsmål som henholdsvis norsk - og samfunnsfagstudenter vil bringe inn i undervisningen om bærekraftig utvikling. Men der er svarene vage.

Det kan virke på meg som norskstudentene ikke selv mener norskfaget skal bidra med noen spesifikke spørsmål, tema eller vinklinger, men det kommer fram at de gjennom å bruke litterære tekster kanskje kan bidra med noe på verdisiden og på den følelsesmessige siden som andre fag ikke kan. De kan bidra til å belyse spørsmål som det er knyttet dilemmaer og konflikter til. De kan få fram ulike verdisyn på den måten. Norskfagets bidrag vil i så måte være svært verdifullt, ettersom dette med verdier, dilemmaer og interessekonflikter er nevnt av begge studentgrupper som noe av det lærerstudentene finner vanskeligst.

Samfunnsfagstudentene er også vage i svarene på dette spørsmålet, men bringer inn spørsmål om globalisering og Norges posisjon i verden. Samfunnsfagstudentene peker heller ikke på noen spesifikke tema/spørsmål som de synes er spesielt viktig å trekke fram. Dette synes jeg er interessant – fordi for å være tverrfaglig bør man vel ha noe særfaglig å bringe med seg inn i tverrfagligheten. Er HVL-utdanningen i bærekraft for diffus og rund i kantene? Likevel vitner intervju materialet om at informantene i samfunnsfaggruppen har systemforståelse, og ser på sin kunnskap som tverrfaglig. Kanskje oppfatter de forventningene om å være tverrfaglig som at man ikke skal ha noen fagspesifikke spørsmål å bringe inn i undervisningen?

Begge studentgruppene uttrykker at de opplever at bærekraftig utvikling er et samfunnsfaglig tema. Begge grupper var vage, i hva de mente som er sentrale spørsmål, og det kan tyde på at det ikke er tydelig for dem hvordan de skal angripe dette med tverrfaglighet.

### 5.1.3 "Lærere trenger rom for til å planlegge gode tverrfaglige undervisningsopplegg"

Lærerstudentene knytter spørsmålet om tverrfaglighet sammen med skolen som institusjon og normative strukturer. Flere av lærerstudentene i begge fokusgruppeintervjuene formidler at lærerutdanningen ikke har gitt den tverrfaglige kompetansen de ønsker til jobbstart i høst. Informantene anerkjente at som en del av det profesjonsetiske ansvaret, er man likevel nødt til å holde seg oppdatert på det som skjer i samfunnet. Flere av lærerstudentene uttrykket at skolen som institusjon må endres, og ledelsen må gi rom for et tverrfaglig samarbeid. Studentene i både norsk- og samfunnsfag pekte på tid og ressurser som en mangelvare, og at det derfor kan være en ide å la ildsjeler få utfolde seg.

## 5.2. Konklusjon og videre forskning

Oppsummert viser studiens funn knyttet til problemstillingen *Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at det kan implementeres i grunnskolen?* at lærerstudentene anser bærekraftig utvikling som viktig tema å integrere gjennom et tverrfaglig samarbeid. Gjennom forskningsprosjektet er det belyst lærerstudentens bekymring om å ikke "kunne nok" om tema bærekraftig utvikling. Analysen avdekker at institusjonene rundt læreryrket må skape gode rammer for lærere til å få den kunnskapen de trenger, og ikke minst frigjøre tid til å planlegge gode undervisningsopplegg. Det pekes på at HVL også burde tatt tverrfagligheten mer på alvor. På høyskolen samarbeides det ikke på tvers av fagene med henblikk på å utdanne gode lærere som kan jobbe tverrfaglig med bærekraftig utvikling.

Funnene som denne studien presenterer kan være verdifull i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling, fordi det kan bevisstgjøre hvordan lærerstudenter allerede før de har begynt sin karriere som lærer, reflekterer rundt implementeringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Analysen antyder at lærerstudenter ikke får utnyttet sitt potensiale, da utdanningsløpet ikke gir tilstrekkelig med kunnskap om tverrfaglig arbeid og bærekraftsdidaktikk.



Studien har i tillegg berørt ved noen sentrale spørsmål som dreier seg om verdier og interessekonflikter i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling, og om skolens mål om å utdanne handlekraftige elever vil oppleves som indoktrinerende. Rollen som lærer handler ikke om å gi en fasit, og en av norskstudentene presiserer: *det er våres oppgave å danne disse her reflekterende små menneskene til å finne ut hva det som egentlig er best selv.*

Fagfornyelsen iverksatte bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema høsten 2020, og det er derfor mye som er interessant å forske på innenfor dette temaet. Elise Sundstrøm (2016) masterstudie viste i likhet med min studie at det mangler rom for å jobbe med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Irene Tollefsen fant i sin masteroppgave at undervisningen om bærekraft, med utgangspunkt i LK06, var preget av at miljødimensjonen definerte hovedproblemet, og at teknologien var framstilt som løsningen. Fagfornyelsen stiller krav til skolen og lærere om å jobbe tverrfaglig, det vil være interessant å forske videre på hvordan dette vil utvikle seg fremtiden, og om strukturene endres og tilpasses.

## Litteraturliste

Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data (2. utgave). Universitetsforlaget

Alnes, J.H (2020) *hermeneutikk*. Hentet fra: <https://snl.no/hermeneutikk>

Birkeland, I. (2009). Kulturell bærekraft: kulturarv som kilde til lokalsamfunnslæring. *Plan*. s. 60 – 64. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/ISSN1504-3045-2009-05-12>

Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2018). Norsk barnelitteraturhistorie (3. utg.). Oslo: Samlaget.

Bolstad, B. (2020) *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Fagbokforlaget

Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2012) *Kvalitative metoder*. Gyldendal

Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder*.). Gyldendal Akademisk.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Eriksson, L.T (2020) *Kritisk tenkning – hva, hvorfor og hvordan?* Gyldendal.

Fangen, K. (2004) *Kvalitativ metode* Hentet fra:  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

FN (2021) *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra: <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

FN (2022) *FNs bærekrafts spørsmål*. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

FN (2022) *God utdanning*. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Fagbokforlaget

Hennig, R. (2021). Miljøhumaniora, økokritikk og utdanning for bærekraftig utvikling i norskfaget. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/9788215050089-2021-01>

HVL (2017) *Samfunnsfag i grunnskulelærerutdanning 1.–7. trinn*. Hentet fra: <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/grunnskulelarar-1-7/samfunnsfag-1-7/>

Klein, J. (2020) *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex

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

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

Kunnskapsdepartementet (2012) *Kunnskap for en felles framtid* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>

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

Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd? I J. Aasetre og J. Cruickshank (red.) *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (s. 141-161). Fagbokforlaget

Malteruds, K. (2017) *Kvalitativ forskning for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget

Meld. St 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Naturesekken (2015). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling. Hentet fra:

<https://www.naturesekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/#n24>

NSD. (2020). Samtykke fra deltakere i forskning. Hentet fra

<https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Formålet med opplæringa*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?kode=saf01-04&lang=nno>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Kjerneelement (SAF01-04)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Kompetansemål og vurdering (SAF01-04)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>

Utdanningsforbundet (2021) *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra:

[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a3\\_bokmal\\_hvit\\_rev\\_131114.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a3_bokmal_hvit_rev_131114.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2020) *Norsk (NOR01-06) - Tverrfaglige temaer*. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?TilknyttedeKompetansemaal=true&anchorId=TT2&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet (2020) *Tverrfaglege tema (SAF01-04)*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (1987). *Vår felles framtid*. Hentet fra:

[https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2007080601018](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2007080601018)

UNESCO (2022) *What you need to know about education for sustainable development*.

Hentet fra: <https://www.unesco.org/en/education/sustainable-development/need-know>

Regjeringen (2012). *Kunnskap for en felles framtid*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>

Sagdahl, M. S (2021) *antroposentrisk*. Hentet fra: <https://snl.no/antroposentrisk>

Sandvik, L.V & Emstad, A.B (2020) Dybdelæring og tverrfaglighet – hvordan få det til?.Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/anne-berit-emstad-dybdelaering-lise-vikan-sandvik/dybdelaering-og-tverrfaglighet---hvordan-fa-det-til/249730>

Sinnes, A.T (2021) *Utdanning for bærekraftig utvikling – Hva, hvorfor og hvordan?*

Universitetsforlaget (2. utgave)

Sinnes, A.T (2015) *Utdanning for bærekraftig utvikling – Hva, hvorfor og hvordan?*

Universitetsforlaget (1. utgave)

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

Sinnes, A. T. & Straume, I. S. (2017) Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. Hentet fra: <https://journals.uio.no/adno/article/view/4698/4878>

Sunstrøm, E. (2016) *Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) fra et lærerperspektiv*. Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9690/thesis.pdf?sequence=2>

Sæther, E., & Gleiss, M. S. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018) *Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen damm Akademisk

Thorsen, D.E (2020) *medborgerskap*. Hentet fra: <https://snl.no/medborgerskap>

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder*. Oslo: Gyldendal.

Tollefsen, O. (2017) *What is missing in the interdisciplinary approach to sustainable development in Norwegian education?* Hentet fra: [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2559008/Masterthesis\\_Tollefsen.pdf?sequence=1&isAllowed=](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2559008/Masterthesis_Tollefsen.pdf?sequence=1&isAllowed=)

## Vedlegg 1

### Informasjonsskriv til NSD

#### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### Masteroppgave – grunnskoleutdanningen 1-7

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle data til masteroppgave som omhandler hvordan lærere skal jobbe med implementering av bærekrafts didaktikk i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet tar utgangspunkt i Stortingsmelding 28: "Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet":

"Arbeidet med de tverrfaglige temaene skal bidra til elevenes læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene. Temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid, og de skal være et felles anliggende for skolen. Temaer som defineres i læreplanverket må være knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, være overordnede og reflektere innholdet i formålsparagrafen. På denne bakgrunn vil departementet prioritere følgende temaer i fagfornyelsen: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap samt bærekraftig utvikling" (Meld. St. 28 (2015–2016)).

Det nye læreplanverket (fagfornyelsen) åpner for metodefrihet ved å presentere bærekraftig utvikling som et overordnet tverrfaglig tema. Ballen sendes videre til lærerkollegiet om hvordan det skal løses for at elevene skal få en dybdekunnskap for å kunne anvende det i hverdagen. Formålet med fokusgruppeintervju vil derfor være å undersøke problemstillingen:

*Hvilken forståelse har lærerstudenter i norsk og samfunnsfag av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan ser de for seg at det kan implementeres i grunnskolen?*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål fordi du er lærerstudenter med hovedfagene norsk eller samfunnsfag ved Høgskolen på Vestlandet. For å svare på problemstillingen vil jeg legge opp til et forskningsdesign der jeg bruker fokusgruppeintervjuer med lærerstudenter med forskjellige hovedfag.

## Hva innebærer det for deg å delta?

I denne undersøkelsen ønsker jeg deltagere til et fokusgruppeintervju. Dette er en intervjuform som består som regel av seks til ti personer, og ledes av en moderator. I dette tilfelle vil dette være 6 lærerstudenter med samme faglig bakgrunn. Denne intervjuformen kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem forskjellige synspunkter om emnene skal diskuteres og legger til rette for ordveksling. Det vil si at det kan sees på en samtale, der forskjellige synspunkter blir belyst.

Målet er å skape en uformell atmosfære og kan skape rom for å dele erfaringer, refleksjoner og tolkninger, for å få frem et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema.

### **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.

Deltageren i fokusgruppeintervjuet blir anonymisert.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være meg og min veileder som har tilgang til datainnsamlingen. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Det vil brukt et lydopptaksapparat som tilhører Høyskolen på Vestlandet, og datamaterialet vil bli innelåst.

Deltageren i fokusgruppeintervjuet blir anonymisert. Opplysningene som kommer til å bli publisert er hvilket fag deltageren hører til, og at det er lærerstudenter det er snakk om.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Etter innlevering av masteroppgave vil all datamaterialet slettes, noe som etter planen er 16. mai 2022.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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



## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen på Vestlandet ved Gro Marit Grimsrud.
- Vårt personvernombud:  
Navn: Trine Anikken Larsen  
Epost: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Gro Marit Grimsrud

Amanda Bjerkengen Sandvik

(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### Intervjuguide, fokusgruppeintervju

Innledende	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jeg vil understreke at dette er helt frivillig, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet, velge å ikke svare på spørsmål hvis du synes det er ubehagelige eller vanskelig.</li><li>- Ikke ute etter å evaluere, men etter deres personlige oppfatninger, ideer og opplevelser</li><li>- Båndopptaker</li><li>- Ivaretagelse av personvern (samtykkeskjema)</li><li>- Noen spørsmål før vi starter?</li></ul>
Bærekraftsbegrepet	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvordan vil dere forklare begrepet bærekraftig utvikling?</li><li>- Hva tenker dere er de aller viktigste hovedutfordringene globalt, og de mest sentrale spørsmålene vi har felles på planeten?<ul style="list-style-type: none"><li>o Med utgangspunkt i dette: Hva oppfatter dere er det mest sentrale/viktigste elevene bør lære for fremtiden?</li></ul></li><li>- Hvilket ansvar tenker du som norsklærer har til å integrere bærekraftig utvikling i faget.</li></ul>
Fagfornyelsen	Fagfornyelsen vil at skolen skal fokusere på dybdelæring og at elevene skal kunne anvende kunnskapen i hverdagen. Særlig da i de tverrfaglige temaene. Har dere noen tanker rundt hvordan det kan gjøres?
Tverrfaglighet	<ul style="list-style-type: none"><li>- Hva tenker dere kan være gode ideer til samarbeid på tvers av fag som gjør at de ulike fagene bidrar til å dekke sentrale aspekter ved bærekraftig utvikling?</li><li>- Hvordan tenker dere man kan få til en flerfaglig undervisning om tema?</li><li>- Hva tenker dere kan være utfordrende med å arbeide på tvers av fag?</li></ul>
Fagfornyelsen	Fagfornyelsen vil at skolen skal fokusere på dybdelæring og at elevene skal kunne anvende kunnskapen i hverdagen. Særlig da i de tverrfaglige temaene. Hvilke tanker har dere rundt det?

Brundtlandkommisjonen	<p><b>Brundtland kommisjonens visjon er at:</b>  "å kunne overlevere en verden til etterkommerne våre som er i samme stand som den verden vi hadde ønsket at den forrige generasjon hadde overlevert oss"</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva skulle du ønske at du hadde lært annerledes enn du gjorde da du selv gikk på grunnskolen?</li> <li>- Tenker dere at bærekraftig utvikling kunne vært integrert på en annen måte på høyskolen?</li> </ul>
Fremtidsreise	<p>Reis til 2030. Fagfornyelsen er godt integrert i praksis, og dere og skolen deres er svært godt fornøyd med hvordan dere jobber med de tverrfaglige temaene. Beskriv situasjonen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan jobber dere annerledes nå en tidligere?</li> <li>- Hva kjennetegner viktige tiltak dere innførte for å komme hit?</li> </ul>
Avsluttende ord	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommentarer til dette opplegget prosjektet generelt? (kan også sendes på epost etter møtet)</li> <li>- Føler dere at dere har fått uttrykket dere åpent og ærlig i dette forumet?</li> </ul>