

Ingrid Lundanes

Bærekraftige holdninger i geografifaget

Hvordan påvirker Kunnskapsløftet 2020?

Masteroppgave i geografi

Veileder: Jorunn Reitan

Mai 2022

Ingrid Lundanes

Bærekraftige holdninger i geografifaget

Hvordan påvirker Kunnskapsløftet 2020?

Masteroppgave i geografi
Veileder: Jorunn Reitan
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for geografi

Sammendrag

Bærekraftig utvikling har med innføringen av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, fått en sentral posisjon i geografifaget, og det er ikke uten grunn. Elevene må forberedes på å møte utfordringer knyttet til blant annet klimaendringer, befolkningsvekst og økende gap mellom fattige og rike. Å skape bærekraftige holdninger hos elevene er en naturlig del av disse forberedelsene. Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan innføringen av Kunnskapsløftet 2020 vil påvirke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger blant elevene. Oppgaven ser på endringene fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020, på hvordan man kan skape bærekraftige holdninger gjennom undervisning og på hvordan geografifaget spesielt kan bidra til å skape bærekraftige holdninger. For å undersøke dette har jeg gjennomført kvalitative intervjuer med fire lærere fra tre ulike videregående skoler, og to fokusgruppeintervjuer med fire og fem elever.

De sentrale endringene i geografifaget fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 er at bærekraftig utvikling har fått større plass, fokuset har blitt mer samfunnsgeografisk, antall kompetansemål er redusert, og innholdet oppleves som et steg opp på Blooms taksonomi. Det er også økt fokus på dybdelæring og tverrfaglig samarbeid.

Resultatene fra intervjuene viser til en rekke utfordringer når det gjelder å skape bærekraftige holdninger blant elevene, der det største hinderet er mangel på tid. Oppgaven er innoen følgende prinsipper som kan bidra til å skape bærekraftige holdninger: identifisering av hvilken holdningskomponent som preger holdningen man ønsker å endre, konkretisering og aktualisering av undervisning, undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling, samt arbeid med å utvikle elevenes handlekraft og handlingskompetanse.

Geografifaget har en unik posisjon til å jobbe med bærekraftige holdninger siden faget knytter sammen naturvitenskapelige og samfunnsfaglige perspektiv. Geografisk dannelse går også hånd i hånd med utvikling av bærekraftige holdninger. Elevene trekker frem at det er gjennom geografifaget de har lært desidert mest om temaer som menneskeskapte klimaendringer, ressurser og lokalisering, som alle er aktuelle for bærekraftig utvikling.

Totalt sett vil bærekraftig utvikling sin tydeligere posisjon i geografifaget, det økte fokuset på dybdelæring og steget opp på Blooms taksonomi som kom med Kunnskapsløftet 2020, være med på å øke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene.

Abstract

With the introduction of the new curriculum, Kunnskapsløftet 2020, sustainable development has gained a central position in geography, and for good reason. The students must be prepared to meet challenges linked to climate change, population growth and a growing gap between the wealthy and the poor. Creating sustainable attitudes amongst the students is a natural part of these preparations. The purpose of this master's thesis is to investigate how the introduction of Kunnskapsløftet 2020 will affect the potential of geography to create sustainable attitudes among the students. The thesis explores the changes from Kunnskapsløftet 2006 to Kunnskapsløftet 2020, how one can create sustainable attitudes through education, and how the subject of geography in particular can contribute to creating sustainable attitudes. To investigate this, I have conducted qualitative interviews with four teachers at three different high schools, and two focus group interviews with four and five students.

The main changes in the subject of geography from Kunnskapsløftet 2006 to Kunnskapsløftet 2020 are that sustainable development has been given more space, the focus has gotten more socio-geographical, the number of competence aims has been reduced and the contents of the subject is experienced as a step up on Blooms taxonomy. It is also an increased focus on in-depth learning and interdisciplinary cooperation.

The results show that there are several challenges connected to creating sustainable attitudes amongst the students, where lack of time is the biggest one. The thesis touches on the following principles that can contribute to creating sustainable attitudes: identification of which attitude component that characterize the attitude one wishes to change, concretization and actualization of education, education ABOUT, IN, FOR and AS sustainable development, as well as advances to develop the students' action and action competence.

The subject of geography has a unique position to work on sustainable attitudes, as the subject connects perspectives from natural science and social science. Geographic education also goes hand in hand with the development of sustainable attitudes. The students point out that it is through the subject of geography that they have learned most about topics like man-made climate change, resources and location, all of which are relevant for sustainable development.

Overall, the strengthened position of sustainable development in the subject of geography, the increased focus on in-depth learning and the step up on Blooms taxonomy in Kunnskapsløftet 2020, will help increase the potential of geography to create sustainable attitudes amongst the students.

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på fem fine år i Trondheim på lektorutdanningen i geografi. Det har vært en lærerik og minnerik tid. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, men givende. Bærekraftig utvikling er et spennende tema, og det har vært inspirerende å få bruke såpass mye tid på dette. Det er både en lettelse og litt vemodig at oppgaven nå er ferdig.

Tusen takk til min flinke veileder Jorunn Reitan, som har gitt grundige og gode tilbakemeldinger på utkastene mine. Engasjementet ditt for bærekraft er smittende, og veiledningssamtalene var veldig nyttige. Takk også for tett oppfølging, tålmodighet og god støtte gjennom prosessen.

En stor takk rettes også til informantene, lærere og elever, som stilte opp på intervju. Takk for tiden deres og for at dere delte erfaringene deres med meg. En ekstra takk til lærerne som i tillegg til å bli intervjuet, tilrettela for elevintervjuer.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke familie, venner og kjæreste for støtte gjennom arbeidet med masteroppgaven. En særlig takk rettes til mamma for korrekturlesing av oppgaven.

Trondheim, mai 2022

Ingrid Lundanes

Innhold

Figurer	ix
Tabeller	ix
1 Innledning	1
1.1 Begrunnelse av tema	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Om oppgavens struktur.....	3
2 Teori	5
2.1 Begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling	5
2.1.1 Bærekraftig utvikling	5
2.1.2 Ulike syn på bærekraftig utvikling	6
2.2 Holdninger	7
2.2.1 Begrepet «holdninger» og holdningsendring	7
2.2.2 Geografisk dannelse	9
2.2.3 Klafkis kategoriale dannelse	10
2.3 Kunnskapsløftet 2020	10
2.3.1 Bakgrunnen for Kunnskapsløftet 2020	10
2.3.2 Overordnet del.....	11
2.3.3 Læreplan for geografi	11
2.4 Undervisning for bærekraftige holdninger	12
2.4.1 Hvorfor undervise om bærekraftig utvikling?	13
2.4.2 Undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling	13
2.4.3 Det psykologiske klimaparakset.....	15
2.4.4 Handlingskompetanse og handlekraft	16
2.4.5 Tverrfaglig samarbeid	17
3 Metode	19
3.1 Kvalitativ metode	19
3.2 Studieområde og utvalg	20
3.3 Semistrukturerte intervju av lærere.....	21
3.4 Om fokusgruppeintervju.....	22
3.5 Gjennomføring.....	23
3.6 Analyse.....	23
3.7 Kvaliteten på forskningen.....	24
3.8 Etikk.....	25
4 Resultater og diskusjon	27
4.1 Erfaringer med bærekraftig utvikling i ny læreplan	27

4.1.1	Arbeid med innføringen av nytt læreplanverk.....	27
4.1.2	Lærernes oppfatninger av læreplanen: Ambisiøs og tidkrevende, men mer autonomi	28
4.1.3	Arbeidsformer og vurdering	29
4.1.4	Tydelig samfunnsgeografisk fokus med mer vekt på bærekraft	30
4.2	Bærekraftig utvikling i geografifaget	30
4.2.1	«Når det er klare føringer om at du skal gjøre det, så blir det gjort» (Bjørnar)	31
4.2.2	Hvordan lærerne jobber med bærekraftig utvikling i geografifaget.....	31
4.2.3	Elevenes erfaringer med bærekraftig utvikling i geografifaget	32
4.2.4	Tverrfaglig samarbeid om bærekraftig utvikling	33
4.2.5	Bærekraftig utvikling er et komplisert begrep	34
4.3	Arbeid med bærekraftige holdninger	35
4.3.1	Elevene har i utgangspunktet mye bærekraftige holdninger.....	35
4.3.2	Elevene er engasjerte i bærekraftig utvikling	36
4.3.3	Utfordringer med arbeidet med bærekraftige holdninger	37
4.3.4	«Riktige meninger», men ikke «riktige» holdninger?.....	38
4.3.5	Man kan ikke gi elevene holdninger, men bevisstgjøring er viktig	39
4.4	Kunnskapsløftet 2020 sitt potensial til å skape bærekraftige holdninger	40
5	Avslutning.....	43
5.1	Konklusjon	43
5.2	Veien videre	44
	Referanser.....	45
	Vedlegg.....	49

Figurer

Figur 1: De tre aspektene ved bærekraftig utvikling (Korsager og Scheie, 2015).	6
Figur 2: Undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling (Sinnes, 2020, s. 29). .	14
Figur 3: Handlingskompetanse (Korsager og Scheie, 2015).	16

Tabeller

Tabell 1: Lærerinformeranter	21
Tabell 2: Elevinformeranter	21

1 Innledning

Bærekraftig utvikling har fått en sentral plass i Kunnskapsløftet 2020, som ved denne studiens oppstart hadde vært gjeldende et skoleår. Det er ikke uten grunn at bærekraftig utvikling har fått en slik rolle i skolen – dagens elever går en usikker fremtid i møte. Utslipptet av drivhusgasser har fortsatt å øke i perioden 2010-2019, og dette fører til økte temperaturer, som igjen får konsekvenser for både økonomi, mennesker og naturen (IPCC, 2022). I tillegg er gapet mellom fattige og rike økende, og befolkningsveksten skaper økt press på naturressursene (FN-sambandet, 2021). Elevene må rustes til å møte disse utfordringene, og som en del av dette må en skape bærekraftige holdninger hos elevene.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av hvordan Kunnskapsløftet 2020 påvirker geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene. I dette innledende kapittelet vil jeg først begrunne hvorfor jeg har valgt dette temaet, før jeg beskriver bakgrunnen for problemstillingen og oppgavens struktur.

1.1 Begrunnelse av tema

Bak mitt valg av tema for denne masteroppgaven ligger det flere grunner. For det første ønsket jeg å skrive en geografididaktisk oppgave som kunne være relevant for min fremtid som geografilærer. I og med at bærekraftig utvikling har fått så stor plass i læreplanen i geografi anså jeg det som svært nyttig for egen undervisningspraksis å fordype meg i dette temaet.

Bakgrunnen for at jeg ønsket å skrive om holdninger er at jeg kom over følgende sitat i en pensumbok i Fagdidaktikk i geografi «Geografifaget bidrar med fundamentale kunnskaper for å forstå vår verden, ferdigheter som er nødvendige for et aktivt samfunnsindivid, og holdninger og verdier som er ønsket i vårt samfunn» (Mikkelsen, 2015, s. 30), og reflekterte over hvordan man som lærer egentlig kan bidra til å skape holdninger hos elevene. Jeg synes det er veldig interessant hvordan og i hvilken grad man som lærer kan være med på å forme fremtiden - for det er nettopp det elevene er.

Jeg synes også det ville være særlig interessant å se på hvordan bærekraftige holdninger kan skapes. Bærekraftig utvikling er et svært aktuelt tema, som omfatter alle mennesker og ikke bare løftes frem i skolen, men også hele samfunnet. Gjennom egen skolegang har ikke fokuset på bærekraftig utvikling vært særlig stort, men på universitetet har det vært et viktig satsingsområde og hovedtema i flere emner. Blant annet er et av læringsmålene for NTNUs lektorutdanning i geografi å «være bevisst på geografifagets allmenndannende og holdningsskapende rolle» (NTNU, 2020). At bærekraftig utvikling har vært en gjenganger gjennom utdannelsen, har vært med på å vekke en stor interesse hos meg og bidratt sterkt til at jeg har valgt å skrive masteroppgaven min innenfor dette temaet.

1.2 Problemstilling

Ifølge Stratford og Bradshaw (2016, s. 118-119) er det ingen forskningsspørsmål som oppstår ut fra intet. Problemstillingen for denne oppgaven er ikke noe unntak og i tillegg til bakgrunnen for valget av tema som er beskrevet over, var tidspunktet for innføring av nytt læreplanverk med på å avgjøre problemstillingen. Datainnsamlingen for denne oppgaven startet ett skoleår etter innføringen, noe som var et godt tidspunkt å undersøke Kunnskapsløftet 2020, ettersom lærerne enda ville ha Kunnskapsløftet 2006 friskt i minne for sammenligning. Innholdet i Kunnskapsløftet 2020 inspirerte også problemstillingen, med innføringen av bærekraftig utvikling som kjerneelement i geografifaget, og at det under geografifagets relevans og sentrale verdier slås fast at faget skal «bidra til at elevane blir deltakande medborgarar i samfunnet med etisk medvit og vilje til å tenkje og handle berekraftig» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Mitt valg av problemstilling har også blitt påvirket av hva som er gjort av tidligere forskning på temaet. Kristine Borggaard Waage skrev i 2017 sin masteroppgave om hvordan man kan ivareta geografi som et holdningsskapende fag og utfordringene knyttet til dette (Waage, 2017). Hun skrev følgende om hvilke tiltak de intervjuede lærerne ønsket for å gjøre hverdagen bedre «(1) mer tverrfaglig samarbeid, 2) mer rom for autonomi, 3) mer bruk av nærområdet når man har feltarbeid/feltkurs, 4) geografi bør få én time mer i uka og 5) færre tema og mer dybdeundervisning» (Waage, 2017, s. 42). Mer tverrfaglig samarbeid og mer dybdeundervisning har kommet i fokus i Kunnskapsløftet 2020, og færre kompetansemål kan åpne for færre tema og mer lærerautonomi. Det er spennende å undersøke om lærerne syns den nye læreplanen gir nye muligheter.

Betydningen av bærekraftig utvikling og holdningsskaping innenfor geografifaget ble sammen med innføringen av nytt læreplanverk utgangspunktet for utformingen av problemstillingen min. Målet med masteroppgaven ble å finne ut hvordan det nye læreplanverket påvirket mulighetene til å jobbe med bærekraftig utvikling i geografifaget, og mer spesifikt hvordan det påvirket elevenes holdninger til bærekraftig utvikling. Ut fra dette formulerte jeg følgende problemstilling;

«Hvordan vil innføringen av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, påvirke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene?»

Problemstillingen kan inndeles i tre fokusområder, der det første handler om hvilke endringer som har skjedd fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020. Hva er nytt i læreplanverket med tanke på bærekraftig utvikling? Det andre fokusområdet av problemstillingen handler om hvordan man kan skape holdninger, mer spesifikt bærekraftige holdninger. Her vil jeg blant annet trekke inn sosialpsykologisk teori for å utdype holdningsbegrepet og holdningsendring, i tillegg til litteratur om undervisning for bærekraftig utvikling. Det tredje handler om det geografididaktiske – hvordan særegenheter ved geografifaget bidrar til å skape bærekraftige holdninger. Geografi er for eksempel et unikt fag med tanke på hvordan det knytter sammen naturvitenskapelige og samfunnsvitenskapelige perspektiv. Disse fokusområdene vil selvsagt prege denne oppgaven.

1.3 Om oppgavens struktur

Denne oppgaven består av fem kapitler. I kapittel 2 tar jeg for meg sentral teori for oppgaven. Kapitlet er tredelt og fokuserer på henholdsvis begrepene «bærekraft» og «bærekraftig utvikling», holdninger og dannelse, og undervisning for bærekraftige holdninger. I kapittel 3 tar jeg for meg forskningsdesignet og reflekterer rundt de metodiske valgene jeg har tatt. I kapittel 4 presenteres og diskuteres resultatene fra de gjennomførte intervjuene. Til slutt, i kapittel 5, vil jeg oppsummere de viktigste punktene og konkludere.

2 Teori

Med problemstillingen «Hvordan vil innføringen av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, påvirke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene?» er det et par begreper som trenger en teoretisk utdypning. Hva menes med *bærekraftig*? Hva er bærekraftige *holdninger*? Og hva er nytt i Kunnskapsløftet 2020? Dette teorikapittelet vil svare på disse spørsmålene for å danne det teoretiske grunnlaget for diskusjonen i kapittel 4. I det første delkapittelet vil jeg ta for meg begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling. Holdninger er tema i det neste delkapittelet, og her vil jeg ta for meg hva som menes med holdninger, samt geografisk dannelse og «geo-literacy». Det tredje delkapittelet tar for seg Kunnskapsløftet 2020, med bakgrunnen for læreplanverket og hva som har forandret seg i Overordnet del og i læreplanen i geografi siden Kunnskapsløftet 2006, med særlig fokus på bærekraftig utvikling. I det fjerde og siste delkapittelet vil jeg ta for meg relevante analysemodeller og teori om bærekraftsundervisning, for å analysere hvordan bærekraftige holdninger kan skapes.

2.1 Begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling

I denne oppgaven vil jeg bruke begrepet «bærekraftige holdninger» om holdninger som fremmer en bærekraftig utvikling. Jeg har valgt å bruke «bærekraftig utvikling» gjennomgående i denne oppgaven først og fremst fordi Kunnskapsdepartementet (2017, s. 14) har valgt å bruke dette begrepet og FNs definisjon av det i læreplanverket. Bærekraft forbindes også oftest uansett med bærekraftig utvikling (Tjernshaugen, 2021). Siden bærekraftig utvikling er en sentral del av oppgaven er det naturlig å presisere hva som ligger i dette begrepet. I dette delkapittelet vil jeg først gjøre det, før jeg går inn på kritikken av FNs definisjon av «bærekraftig utvikling», samt ulike syn på bærekraftig utvikling.

2.1.1 Bærekraftig utvikling

Begrepet bærekraftig utvikling ble for alvor tatt i bruk etter at Brundtlandkommisjonen, en arbeidsgruppe organisert av FN for å jobbe med miljø og utvikling (Olerud, 2020), i 1987 utformet den velkjente definisjonen om at «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Brundtland & Dahl, 1987, s. 42; Sinnes, 2015, s. 25).

Ifølge FN-sambandet (2021) består bærekraftig utvikling av tre aspekter; sosial-, økonomi- og miljø-aspektet. Målet med bærekraftig utvikling vil altså være å dekke nålevende og fremtidige generasjoners sosiale, økonomiske og miljømessige behov, og prosessen bør være akseptabel, rettferdig og gjennomførbar. Dette innebærer for eksempel at en må sørge for at en ikke bruker for mye av jordens ressurser i forsøket på å heve folks levestandard. Eller at man må etterstrebe at verdenshandelen ikke utnytter og undertrykker marginaliserte grupper, samtidig som man må sørge for å opprettholde verdensøkonomien i den grad at den kan dekke fremtidige generasjoners behov. De tre aspektene påvirker altså hverandre, og man oppnår ikke bærekraftig utvikling uten at alle er på plass (UNESCO, 2017).



Figur 1: De tre aspektene ved bærekraftig utvikling (Korsager og Scheie, 2015).

I 2015 vedtok FN bærekraftsmålene, 17 mål som gjenspeiler de tre overnevnte aspektene (Sinnes, 2015, s. 98). Målene skal fungere som verktøy for at FNs medlemsland skal sikre bærekraftig utvikling frem mot 2030 (FN-sambandet, 2021). Ifølge FN-sambandet (2021) innebærer dette blant annet å bekjempe ulikhet, utrydde fattigdom og stanse klimaendringene. Mål 4 fokuserer på god utdanning, som beskrives som selve nøkkelen til utvikling. Særlig aktuell for denne oppgaven er delmål 4.7 som går ut på å «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-sambandet, 2022).

2.1.2 Ulike syn på bærekraftig utvikling

Brundtland-kommisjonens definisjon har fått kritikk for usikkerheten rundt hva som menes med «behov». Det kan være store forskjeller mellom hva folk regner som nødvendige behov, alt fra de rene fysiologiske behovene som tilgang på rent vann og mat, til storbyweekender og biffmiddager. I senere tid har flere forsøkt å møte denne usikkerheten med å måle velstand med andre faktorer enn økonomiske. For eksempel utgir The Earth Institute hvert år sin «World Happiness Report», en rangering av land etter hvor lykkelige de er (Sinnes, 2015, s. 25-27).

Det eksisterer mange syn på hvordan bærekraftig utvikling kan oppnås, og Sinnes (2015, s. 28-31) viser til to motstridende perspektiv, økosentrisk og teknokratisk perspektiv. Det økosentriske bærekraftsperspektivet stammer fra et grunnleggende syn på naturen som verdifull uavhengig av menneskers nytte av den, og legger vekt på ansvaret til hvert enkelt individ om å redusere eget forbruk. Det teknokratiske bærekraftsperspektivet tar derimot utgangspunkt i at bærekraftig utvikling kan oppnås gjennom nye miljø- og klimavennlige teknologiske løsninger. Utviklingen av «grønne» løsninger drives av økonomiske insentiver, og en videreføring av den økonomiske veksten er både ønsket og nødvendig. Med jordbruk som eksempel ønsker man med et økosentrisk perspektiv omlegging til økologisk og biodynamisk drift, mens man med et teknokratisk perspektiv heller ville sett etter teknologiske løsninger som dryppvanning, der man installerer vanningssystem som dryppvanner over lengre tid direkte til røttene og som bruker 20-50 prosent mindre vann enn vanlige sprinkleranlegg (United States Environmental Protection Agency, 2021). Økosentrisk og teknokratisk perspektiv kan ses på som ytterpunkter i

debatten om hvordan bærekraftig utvikling bør oppnås, og det eksisterer også flere perspektiv som er en mellomting av dem (Sinnes, 2015, s. 28-31).

Ifølge Kvamme og Sæther (2019a, s. 21-22) kan bærekraftig utvikling både ses på som et uttrykk for modernitet og en kritikk av moderniteten. Med modernitet menes industrialiseringen, den teknologiske utviklingen og de kulturelle omveltningene menneskeheten har gjennomgått de siste hundreårene. Modernitet innebærer også målsetninger om å forbedre verden, ved å forsøke å løse globale problemer som fattigdom, truede økosystemer, global oppvarming og kulturelle og religiøse konflikter. Til tross for at modernitet søker å løse disse problemene, er moderniteten selv med på å skape mange av dem. Bærekraftig utvikling er altså også en kritikk av moderniteten (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 23-25).

2.2 Holdninger

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg begrepet «holdninger». Bakgrunnen for at jeg har valgt å benytte meg av begrepet holdninger i denne oppgaven er blant annet at det er et begrep som går igjen i den overordnede delen av læreplanverket. For eksempel skal man som lærer sørge for at elevene utvikler holdningene som fremmer verdiene fra formålsparagrafen i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Holdninger er likevel et begrep som kan oppfattes flytende og diffust (Asheim, 1997, s. 23), og jeg vil derfor først gjøre rede for begrepet og hva det innebærer i denne oppgaven. Deretter vil jeg komme inn på de relaterte begrepene geografisk dannelse og «geo-literacy», som også er svært aktuelle for hvordan og hvorfor man skal skape bærekraftige holdninger. Til slutt vil jeg ha en kort gjennomgang av Klafkis kategoriale dannelsesteori, som også er aktuell for hvordan man kan skape bærekraftige holdninger.

2.2.1 Begrepet «holdninger» og holdningsendring

Norske ordbøker definerer «holdning» som «måte å stille seg på, opptre i en viss sak» og som «innstilling, syn» (Asheim, 1997, s. 22-23). Raaheim (2019, s. 165) understreker at «holdning» er et begrep som i seg selv ikke har noen mening, men at vi har tillagt det mening gjennom forklaringer av begrepet. Vi kan se på holdninger som noen indre, mer eller mindre stabile egenskaper som individet viser i møte med ulike situasjoner. Man kan observere individets respons på en situasjon, men for å forklare hvorfor individet reagerer på den måten det gjør, må man tolke. Selve holdningene til en person kommer altså ikke direkte til uttrykk, men kan tolkes ut fra hva personen gjør og sier (Raaheim, 2019, s. 165-166).

Innenfor sosialpsykologien kan man definere en «holdning» med to ulike tilnærminger (Raaheim, 2019, s. 165-169). For det første har man en trekomponentmodell som bygger på at holdninger er en kombinasjon av tre atskilte reaksjoner på en bestemt situasjon, et fenomen eller objekt. De tre komponentene er kognitive, affektive (emosjonelle) og atferdsmessige reaksjoner (Raaheim, 2019, s. 166-167). Den kognitive komponenten av holdninger gir seg uttrykk i en persons oppfatninger og ytringer, mens den affektive viser til positive eller negative følelser en person har til det de har en holdning for (Svartdal, 2020). Atferdskomponenten av holdninger handler om at holdningen gir seg uttrykk i handlinger eller reaksjoner hos personen (Svartdal, 2020).

Den andre tilnærmingen til hvordan man kan definere en «holdning» innen sosialpsykologien er en endimensjonal tilnærming, som fokuserer kun på den affektive komponenten (Raaheim, 2019, s. 168-169). Etersom det ikke alltid er samsvar mellom komponentene i trekomponentmodellen, altså mellom hvordan en person tenker, føler og handler, er det en rekke forskere som er skeptisk til denne modellen. De ser heller på

«holdning» som et begrep som refererer til varige og generaliserte positive og negative følelser om en sak, person eller objekt (Raaheim, 2019, s. 168-169). Konflikt mellom en persons holdning og faktisk handling omtales gjerne som kognitiv dissonans (Raaheim, 2019, s. 201). Festingers teori om kognitiv dissonans viser til at personer vil oppleve ubehag når det er konflikt mellom deres holdninger og handlinger, og at de derfor vil prøve å redusere dissonansen. Dette gjøres ved å enten endre handling, finne unnskyldende argumenter for handlingen eller «pynter» litt på handlingene (Raaheim, 2019, s. 202). En person kan for eksempel mene at man bør sykle til jobb for å spare miljøet, men ende opp med å kjøre bil siden det er mer komfortabelt og unnskyldte det med at alle kollegaene også kjører bil. Ifølge Svartdal (2020) er det et komplisert forhold mellom holdning og atferd, og endring av holdninger fører ikke nødvendigvis til endring av atferd. Også Asheim (1997, s. 24-26) viser til at folk kan oppføre seg ganske annerledes enn hva de uttrykker verbalt. Dette forholdet mellom holdninger og handlinger kan kobles til handlekraft, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 4.3.4.

Det er fortsatt trekomponentmodellen som er den vanligste modellen for holdninger i sosialpsykologien og som vil brukes videre i oppgaven, men det er greit å være klar over at det ikke alltid er samsvar mellom de tre komponentene. Om man knytter de tre komponentene til bærekraftige holdninger, vil en person med bærekraftige holdninger for eksempel både kunne mene (tenke) at vi må gjøre hva vi kan for å stoppe klimaendringene, bli glad (føle) når USA slutter seg til Paris-avtalen igjen og delta (handle) i Skolestreik for klimaet.

Festingers teori om kognitiv dissonans nevnes av Raaheim (2019, s. 201-208) som en av de sentrale teoriene om holdningsendring. En annen sentral teori med et litt annet perspektiv er Bems selvpersepsjonsteori. Bem mener holdninger dannes og endres ut fra hvordan en person selv oppfatter sin atferd (Raaheim, 2019, s. 206). Studier viser at atferd som er i tråd med holdninger vi allerede har, er med på å forsterke holdningen. At bærekraftig atferd kan føre til bærekraftige handlinger mener blant annet Stoknes (2014), som jeg kommer tilbake til i delkapittel 2.4.3. Raaheim nevner som eksempel at en person med en allerede positiv holdning til miljøvern vil forsterke denne holdningen hvis personen har begynt å sortere avfallet hjemme. Både teorien om kognitiv dissonans og selvpersepsjonsteorien ser på holdningsendring fra et individperspektiv, men impliserer ulike strategier for hvordan en bør fremme holdningsendringen. Ut fra teorien om kognitiv dissonans vil ord kunne være et effektivt virkemiddel, mens ut fra selvpersepsjonsteorien bør man gripe mer direkte inn i folks liv og endre rammebetingelsene rundt valgene personer tar for å oppnå holdningsendringer (Raaheim, 2019, s. 201-208).

Når det gjelder holdningsendring, lister Raaheim (2019, s. 223) opp en rekke faktorer som fungerer som forutsetninger for at det skal skje en endring. Egenskaper ved personen, omstendighetene rundt situasjonen der holdningsendringen skal foregå og troverdigheten til senderen av budskapet er alle faktorer som spiller inn. Generelle kampanjer rettet mot et stort antall mennesker har for eksempel mindre effekt fordi få vil oppleve seg direkte truffet av budskapet. Raaheim (2019, s. 224-226) argumenterer i stedet for at vi må se på strategier for holdningsendring i lys av trekomponentmodellen. I tilfeller der holdningen preges av den kognitive komponenten vil for eksempel saklig og utfyllende informasjon kunne være effektivt. Her kan altså mer kunnskap om temaet bidra til holdningsendring. Hvis det derimot er den affektive komponenten som preger holdningen, er indirekte overtalelse gjennom at man griper inn utenfra og endrer rammebetingelsene rundt personenes valg mer effektivt (Raaheim, 2019, s. 224-226). Om det er den atferdsmessige komponenten som preger holdningen kan det å «nudge», altså med enkle tiltak gjøre det lettere for folk å endre atferd (Stoknes, 2014), være en nyttig strategi.

Ifølge Svartdal (2020) kan sterke og spesifikke holdninger være med å endre handlingene til folk. Han viser til at sosialpsykologisk forskning har funnet ut at moderat fryktvekkende informasjon kombinert med informasjon om hvordan holdningen eller atferden kan endres, kan gi holdningsendring og dermed atferdsendring. Men det er krevende å endre holdninger, blant annet fordi de oftest inngår i sosiale sammenhenger og i en persons selvoppfatning. Underliggende holdninger gjør også at man tolker ny informasjon selektivt, og det kan være mer naturlig å tolke informasjonen i retning av det man allerede har tenkt eller ment (Svartdal, 2020). Hvis man for eksempel er vant til å fly på ferier jevnlig, kan det være særlig vanskelig å endre til en bærekraftig holdning til flyreiser hvis hele vennegjengen også jevnlig drar på utenlandsturer, og man oppfatter reising som en av interessene som utgjør ens identitet. Informasjon om klimagassutslipp ved flyreiser er da lett å tolke som at man utgjør en så liten del av problemet at det ikke er vits å endre egne reisevaner.

2.2.2 Geografisk dannelse

Utvikling av elevers holdninger kan oppfattes som en del av dannelsesoppdraget skolen har, ifølge Overordnet del av læreplanverket. Grunnopplæringen skal danne elevene med mål om å gi dem «et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dannelse skjer blant annet gjennom kunnskap om natur, historie, samfunn, religion og kultur, gjennom et bredt spekter av aktiviteter, i møte med andre, på egen hånd og i samarbeid, og gjennom teoretiske og praktiske utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). I dette delkapittelet vil jeg gå nærmere inn på geografisk dannelse, som vil være relevant for hvordan geografiundervisningen bør være for å kunne danne elevene og som en del av dette skape bærekraftige holdninger blant elevene.

Wetlesen og Eie (2019, s. 89-92) deler inn geografisk dannelse i to nivåer av kritisk tenking. Det første handler om geografiske representasjoner, som å kunne tolke ulike digitale representasjoner av romlige fenomen eller kart, mens det andre nivået handler om å se relasjonelle sammenhenger mellom ulike geografiske nivåer og mellom natur og samfunn. På det sistnevnte nivået skal man for eksempel kunne reflektere over konteksten rundt en ressurskonflikt, for å kunne forstå de ulike handlingsalternativene og hvordan de grunnis (Wetlesen & Eie, 2019, s. 89-92). Mikkelsen (2015, s. 29-30) trekker frem begrepet «geografisk alfabetisering» som en referanseramme og et kommunikasjons-, sorterings- og forståelsesredskap for å oppnå dannelse av elever. En geografisk alfabetisert person har kunnskap om hva som skjer rundt seg på både lokalt, regionalt og globalt nivå.

I denne sammenhengen kan man også trekke frem det Edelson (2014) kaller «geo-literacy». Geo-literacy handler om å bruke geografisk forståelse og resonnement for å ta avgjørelser som har konsekvenser for fremtiden. Avgjørelser om hvor man skal bo eller hva man skal gjøre for å forberede seg på uvær, er eksempler på beslutninger der man bruker geo-literacy. Geo-literacy deles inn i tre komponenter; «interactions», «interconnections» og «implications». Interactions handler om at for å forstå hvordan verden virker må det fokuseres på hvordan natursystem og politiske og økonomiske samfunnssystem henger sammen. Interconnections handler om at disse systemene er sammenkoblet på ulike skalaer: lokalt, regionalt og globalt. Implications handler om å trene på å ta informerte avgjørelser for fremtiden på bakgrunn av kunnskapen fra de to overnevnte komponentene (Edelson, 2014).

Ifølge Eidsvik (2020) er fellestrekket og hovedpoenget med de ulike tilnærmingene til geografisk dannelse det at man trenger systemisk kunnskap for å finne og forstå sammenhenger mellom samfunn og natur og ulike skalaer: lokalt, regionalt og globalt. På den måten kan vi tenke kontekstuelte rundt geografiske problemstillinger, som

ressurskonflikter, for å forstå ulike alternativ for handlinger. Med geografisk dannelse blir elevene bedre rustet til å gjøre individuelle og kvalifiserte valg for fremtiden (Eidsvik, 2020).

2.2.3 Klafkis kategoriale dannelse

Den tyske dannelsespedagogen Wolfgang Klafki kategoriserte tidligere dannelses teorier i to store grupper – materiale dannelses teorier og formale dannelses teorier, og presenterte selv en ny dannelses teori – kategorial dannelse (Klafki, 2001, s. 172-195). Der material dannelses teori fokuserer på innholdet i dannelsen, og at man er dannet hvis man har tilegnet seg en viss tenkemåte eller kompetanse, fokuserer formal dannelses teori på personlige kvaliteter hos den som skal dannes, som evne til å tenke kritisk og uttrykke seg. Klafki kritiserte disse to teoriene for å være utilstrekkelige og ensrettede og utformet teorien om kategorial dannelse, der man ser på dannelse som en vekselvirkning mellom subjektet (eleven) og objektet (innholdet i dannelsen). Det er først når innholdet har betydning for eleven at dannelse kan skje (Klafki, 2001, s. 189). Klein (2020, s. 33) viser til at sosial læring ikke kan skilles fra faglig læring, i tråd med Klafkis kategoriale dannelse. For at eleven skal kunne dannes må eleven få eierskap til innholdet og slik utvikle selvbestemmelse og medbestemmelse. Med tanke på undervisning om bærekraftig utvikling innebærer dette altså at en bør gå bort fra at læreren forklarer hvordan verden henger sammen mot at elevene skal kunne utforske ulike syn (Klein, 2020, s. 33).

2.3 Kunnskapsløftet 2020

I og med at denne oppgaven ser på effekten av Kunnskapsløftet 2020 vil jeg i dette delkapittelet fokusere på hva som er nytt i dette læreplanverket. Jeg vil først utdype bakgrunnen for Fagfornyelsen, altså innføringen av Kunnskapsløftet 2020. Deretter vil jeg gjennomgå de sentrale endringene fra Generell del av læreplanverket i Kunnskapsløftet 2006 til Overordnet del av læreplanverket i Kunnskapsløftet 2020 og i læreplanen for geografi, med særlig fokus på det som er sentralt for denne oppgaven, nemlig bærekraftig utvikling.

2.3.1 Bakgrunnen for Kunnskapsløftet 2020

Samfunnet er i stadig endring, og skal elevene henge med må læreplanverkene oppdateres i tråd med den raske samfunnsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Den siste læreplanreformen ble innført gradvis fra 2020, og erstattet da Kunnskapsløftet 2006. Et viktig fokus med det nye læreplanverket er at elevene skal lære å lære, en egenskap som regnes som nøkkelen for å kunne tilpasse seg en ukjent fremtidig hverdag. Kunnskapsløftet 2020 vektlegger dybdelæring for at elevene skal kunne lære ting godt og kunne bruke det de lærer i andre sammenhenger. En forsøker dermed å gå bort fra stofftrengselen som preget Kunnskapsløftet 2006 (Klein, 2020, s. 8). Elevmedvirkning er et annet fokusområde i det nye læreplanverket, og gjennom utforskning, skaperglede og engasjement skal elevenes læring og lærelyst fremmes. Blant de andre sentrale elementene er et verdiløft, der verdigrunnlaget for opplæringen fremheves tydeligere i Overordnet del av læreplanverket, samt kritisk tenking (Utdanningsdirektoratet, 2021). I Overordnet del blir det presentert tre tverrfaglige temaer under «Prinsipp for læring, utvikling og dannelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), som jeg kommer tilbake til i neste delkapittel.

Selv om bærekraftig utvikling nå har blitt løftet fram i Kunnskapsløftet 2020, er ikke dette noe som er nytt og ukjent i læreplansammenheng. Man kan argumentere for at utdanning for bærekraftig utvikling hadde sin spede begynnelse i norsk skole da miljøundervisning kom inn i 1971 (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 25-35). At

miljøundervisning kom inn, var en konsekvens av en økende bevissthet i samfunnet rundt miljøproblemene menneskene skapte gjennom industrialiseringen. FN fremmet også betydningen av miljøundervisning, og i FNs første miljøvernkonferanse i 1972 ble det fremhevet at skoleelever skal «vekkes til et globalt ansvar». Utover 1990-tallet satset norske politikere ekstra på miljøundervisningen. Det ble foreløpig fokusert mest på miljøaspektet i bærekraftig utvikling, mens fokuset på helheten med de tre aspektene kom senere (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 25-35). Kunnskapsløftet 2006 ble kritisert for å svekke denne miljøorienteringen i skolen (Schreiner, 2007). Tollefsen (2017) konkluderer i sin masteroppgave at bærekraftsundervisningen på grunnskolen under Kunnskapsløftet 2006 var altfor fragmentert og at det var krevende å operasjonalisere god undervisning om bærekraftig utvikling. Fra å ikke være særlig prioritert i Kunnskapsløftet 2006, er bærekraftig utvikling nå en sentral del av det nye læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 25-35). Ifølge Klein (2020, s. 9) er bærekraftig utvikling nå direkte eller indirekte inkludert i alle fag på alle trinn, og dermed integrert i hele læreplanverket.

2.3.2 Overordnet del

Den overordnede delen av læreplanverket er med på å utdype verdigrunnlaget i opplæringens formålsparagraf og skal fungere som en bakgrunn for den pedagogiske praksisen i alle fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Med tanke på bærekraftig utvikling er det et tydelig fokus på dette ved at temaet har fått et eget avsnitt (2.5.3) i Overordnet del og kommet inn som et av tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). De tre tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, inngår som en del av kompetansemålene i læreplanene i de fagene der temaene oppfattes som sentrale. Temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer, utfordringer som krever kunnskap fra flere fag for å kunne løses. Gjennom tverrfaglig arbeid kan elevene oppnå forståelse, lære seg å se sammenhenger og utvikle samarbeidsevne. Dette er sentrale elementer for at elevene skal kunne finne løsninger på de aktuelle utfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

En enkel sammenligning med den generelle delen av Kunnskapsløftet 2006 viser at «bærekraftig utvikling» nevnes hele syv ganger i Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 mot bare to i Generell del i Kunnskapsløftet 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2017). I tillegg til å ta større plass i læreplanen tyder flere ting på at fokuset har flyttet seg fra at man skal undervise OM bærekraftig utvikling til å undervise FOR bærekraftig utvikling. Mens den generelle delen av Kunnskapsløftet 2006 har mest fokus på kunnskap, forståelse og helhetlig økologisk og naturfaglig innsikt under avsnittet «Menneske, miljø og interessekonflikter» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 21-22), har Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 mer fokus på handling. Det ser man for eksempel gjennom følgende sitat 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» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Det må nevnes at handling også ble nevnt en gang i Kunnskapsløftet 2006: «Undervisninga må vekkje deira tru på at solidarisk handling og felles innsats kan løyse dei store globale problema» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 22), men det er litt mer fokus på handlingskompetanse i den nye overordnede delen av læreplanverket.

2.3.3 Læreplan for geografi

I forbindelse med Kunnskapsløftet 2020 ble også fagplanene reformert. Når det gjelder den nye læreplanen for geografifaget (GEO01-02) er det flere endringer, og bærekraftig utvikling har fått en større rolle. For det første har «bærekraftig utvikling og

globalisering» kommet inn som et kjerneelement i faget, der elevene både skal «kunne vurdere bakgrunn for, konsekvenser av og handlingsalternativ for bærekraftig utvikling» og «kunne drøfte spenningene mellom de sosiale, miljømessige og økonomiske aspektene ved bærekraftig utvikling og vurdere bærekraft på ulike geografiske nivåer» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Geografifaget er også et av fagene som inneholder det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i omtalen av fagrelevans og sentrale verdier i faget. Det at elevene skal utvikle «vilje til å tenke og handle bærekraftig» er nevnt som en av de sentrale verdiene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2-3). Her understrekes også geografifagets betydning for å «forstå samspillet mellom natur og mennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), og at faget skal hjelpe elevene til å se sammenhengene mellom natur, samfunn, ressursbruk og miljø. Geografifaget spiller altså en sentral rolle når det gjelder å forstå sammenhengene mellom de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling.

Bærekraftig utvikling er gjennomgående i læreplanen for geografi, og dette gjelder også i kompetansemålene. Klein (2020, s. 44-45) trekker frem at så mye som halvparten av kompetansemålene i geografi i Kunnskapsløftet 2020 er relevante for bærekraftig utvikling. Hun understreker også at siden geografi er det eneste faget der samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige perspektiv møtes, er det særlig egnet til å sammenkoble alle tre aspektene ved bærekraftig utvikling – miljø, økonomi og sosiale forhold. Om man sammenligner kompetansemålene i geografi i Kunnskapsløftet 2020 mot Kunnskapsløftet 2006 er det en tydelig reduksjon i antallet kompetansemål, fra 21 til 8. Hvorvidt mengden innhold egentlig er redusert er omdiskutert. Dette vil jeg komme tilbake til i analysen, men hensikten er i hvert fall å kunne tilrettelegge for dybdeløring ved å gå dypere inn i færre tema (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Man kan også sammenligne verbbruken i de to læreplanene og se en tydelig dreining fra at de mest brukte verbene er ord som å «forklare», «gjøre rede for» og «gi eksempel» til at det mest brukte verbet i Kunnskapsløftet 2020 er å «utforske» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-5; 2020, s. 4). Dette kan også tolkes som en konsekvens av det økte fokuset på dybdeløring. Verbbruken i den nye læreplanen kan ses på som et steg opp på Blooms taksonomi. Blooms taksonomi deler nemlig kognitiv kunnskap i seks nivåer, med gjengivelse av faktakunnskap som det laveste nivået (Imsen, 2016, s. 319-321). Deretter følger forståelse, anvendelse, analyse og syntese, mens konsistent og logisk drøfting er det høyeste nivået. Blooms taksonomi er riktignok omdiskutert, blant annet fordi hvilken mental prosess som foregår hos eleven, ikke nødvendigvis reflekterer hvor komplekst innholdet i lærestoffet er. Å vise forståelse for et komplekst tema kan for eksempel være like krevende som å analysere et annet mindre komplekst tema (Imsen, 2016, s. 319-321).

Noe annet som er nytt i læreplanen i geografi med Kunnskapsløftet 2020 er et eget avsnitt om underveisvurdering og standpunkt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-5). Avsnittet vektlegger at elevene selv skal ha mulighet til å reflektere over egen læring, samt få tilbakemelding på videre læring fra læreren. Elevene skal få muligheten til å vurderes på «varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). Kravet til at elevene skal undersøke og se sammenhenger kan i lys av Blooms taksonomi ses på som et fokus på kognitiv kunnskap på et høyt nivå (Imsen, 2016, s. 319-321).

2.4 Undervisning for bærekraftige holdninger

I dette delkapittelet vil jeg fokusere på hvordan man bør undervise om bærekraftig utvikling, slik at man kan skape bærekraftige holdninger. Siden undervisning for

bærekraftige holdninger er nært knyttet til undervisning for bærekraftig utvikling, vil også teori om hvordan man bør jobbe med bærekraftig utvikling i skolen være sentral for problemstillingen i denne oppgaven. Jeg vil først ta for meg noen flere argumenter for hvorfor man bør undervise om bærekraftig utvikling. Deretter vil jeg ta for meg Sinnes teori om undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling, Stoknes sitt psykologiske klimaparadoks og teori rundt handlingskompetanse og handlekraft. Til slutt i delkapittelet vil jeg også trekke frem litteratur om tverrfaglig arbeid.

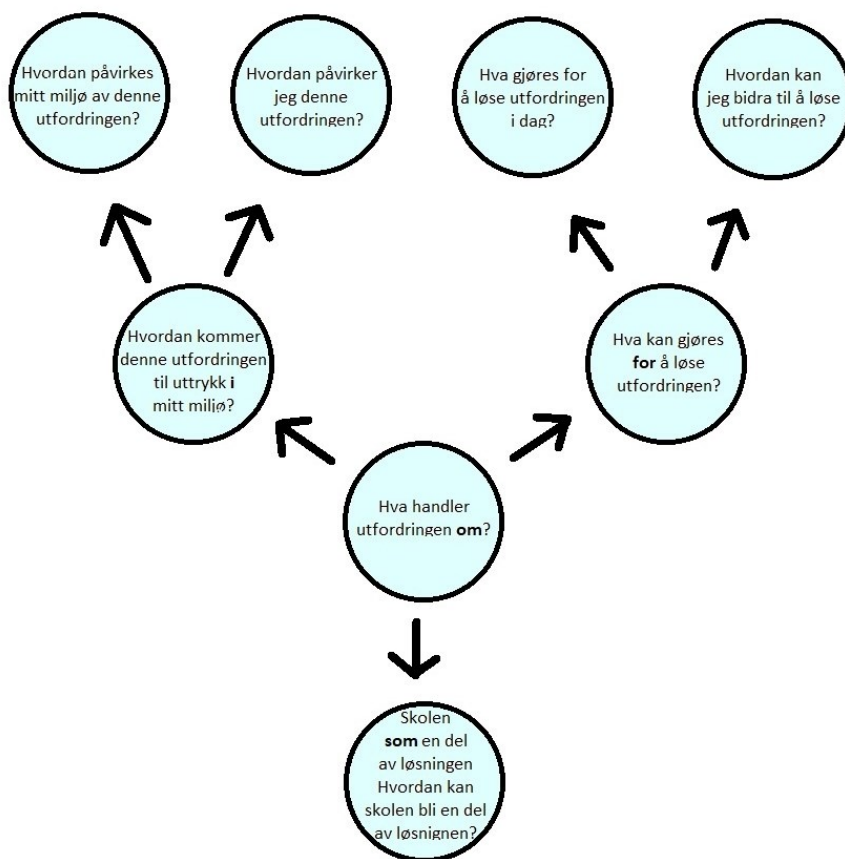
2.4.1 Hvorfor undervise om bærekraftig utvikling?

Bærekraftig utviklings økte betydning i norsk skole de siste årene skyldes i stor grad internasjonal politikk. Når alle medlemslandene i FN er enig i at bærekraftsmålene bør prioriteres høyest av alle mål de nærmeste årene, er det naturlig at bærekraft også blir et sentralt mål i skolen. Som nevnt handler også delmål 4.7 (se delkapittel 2.1.1) konkret om at alle elever og studenter innen 2030 skal tilegne seg den nødvendige kompetansen som skal til for å kunne bidra til bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2022). Ifølge (Sinnes, 2015, s. 98-99), er det ikke mange av målene i læreplanverket som ikke på en eller annen måte kan kobles til FNs bærekraftsmål. Det er derfor naturlig at bærekraftig utvikling har en sentral plass i undervisningen.

En annen begrunnelse for å undervise om bærekraft kan handle om skolens ansvar for å forberede barn og unge på samfunnet de møter etter skolegangen er over (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 33-34). Ifølge Kvamme og Sæther (2019a, s. 33-34) må elevene forstå den økologiske krisen verden befinner seg i for å kunne medvirke til et demokratisk samfunn. Samtidig som elevene har rett på kunnskap om at verden er truet, har skolen plikt til å hjelpe elevene til å bearbeide følelsene denne kunnskapen kan fremkalle. Mange er kanskje redde, og undervisningen bør ikke forsterke frykten, men heller gi elevene inspirasjon til å handle bærekraftig og håp om bedring. En tredje begrunnelse for å undervise om bærekraft handler om at denne formen for undervisning kan bidra til å styrke elevenes medbestemmelse og solidaritet med andre (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 33-34).

2.4.2 Undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling

Både metodene og innholdet i undervisning for bærekraftig utvikling preger hvor mye elevene lærer om bærekraftig utvikling. Sinnes (2021, s. 69-71) viser til at man i vellykket undervisning for bærekraftig utvikling både må få kunnskap OM bærekraftig utvikling, få erfaringer I eget miljø og kunne bruke kunnskapen og erfaringene til å jobbe FOR bærekraftig utvikling. Ny forskning viser også til at det er gunstig om skolen i seg selv kan driftes bærekraftig, eksempelvis med vegetariske alternativ og avfallssortering i kantina, der skolen fungerer SOM bærekraftig utvikling. Det er med på å gi elevene erfaringer med tiltak for bærekraftig utvikling i deres miljø, og kan igjen bidra til at elevene gjør det samme hjemme og dermed jobber for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 69-71).



Figur 2: Undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling (Sinnes, 2020, s. 29).

Jickling (1992) kritiserer utdanningsstrategier som har til hensikt å utdanne elever FOR noe. Slik utdanning går ifølge han mot skolens dannelsesoppdrag om å utvikle selvstendige og frie elever. Jickling (1992) kritiserer spesielt det han ser på som ideologisk omstridt tankegods. Når det gjelder bærekraftig utvikling er det jo for eksempel uenigheter om hvordan bærekraftig utvikling bør oppnås, som illustrert av debatten mellom økologisk og teknokratisk bærekraftsperspektiv i delkapittel 2.1.2. Sinnes (2021, s. 120) viser til at læringsteorier har utviklet seg fra behavioristisk tankegang til mer sosialkonstruktivistiske og kognitive perspektiv. Det er ikke slik at man kan programmere elevene til å bli bærekraftige, som en kanskje ville tenkt med en behavioristisk stimuli-respons-tankegang. Med mål om å endre elevenes handlinger må man heller utnytte det vi vet om hvordan elever lærer, for eksempel at læring krever aktiv og konstruktiv involvering av elevene (Sinnes, 2021, s. 120).

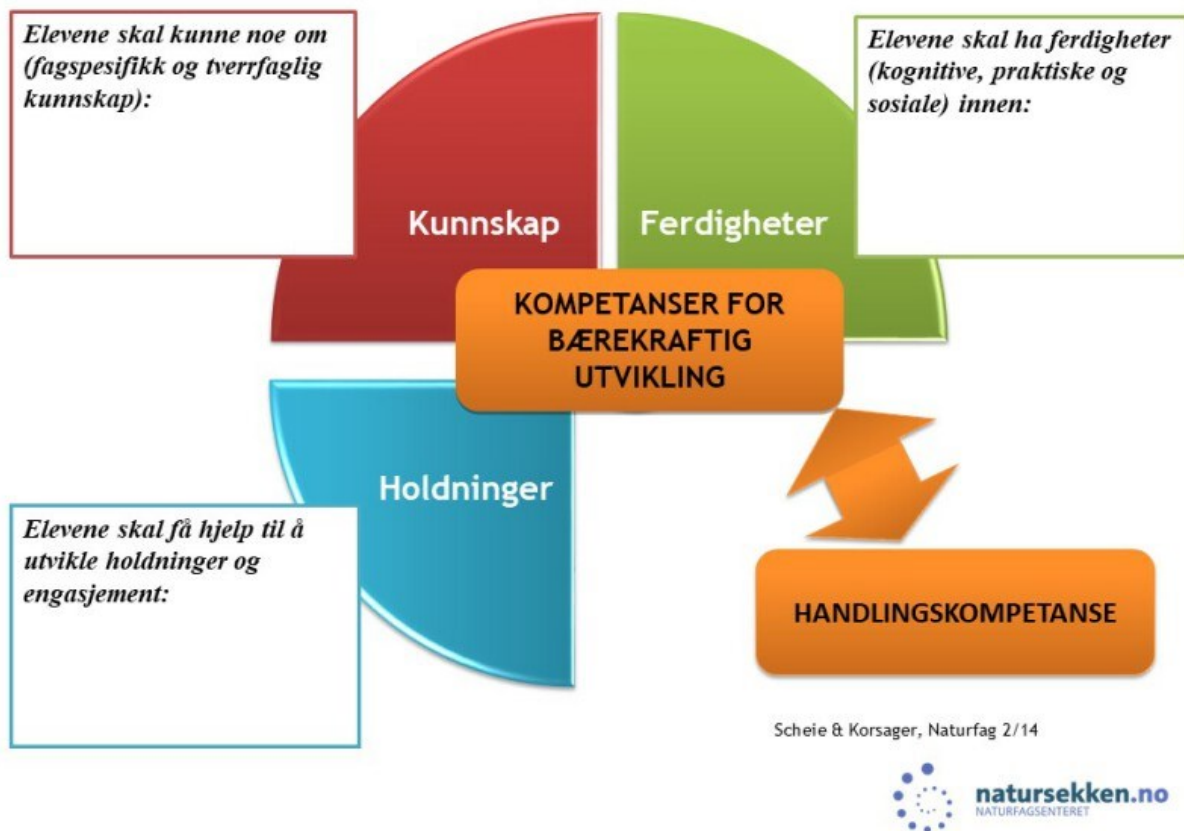
Annen forskning som sier om hvordan man bør undervise for å skape bærekraftige holdninger, er for eksempel Vosniadou (2001) sin gjennomgang av forskning på hvordan elever lærer best mulig. Gjennomgangen hennes ble gjennomført på oppdrag fra UNESCO for å underbygge miljøundervisning (Sinnes, 2021, s. 119-121). Resultatene viser blant annet at motivasjon er spesielt betydningsfullt for elevenes læring, og at elevene lærer best når læringsaktivitetene er aktuelle og knyttet til hendelser fra virkeligheten (Vosniadou, 2001). Det tar tid å bygge opp kunnskaper, og læring er en kompleks kognitiv aktivitet. All ny kunnskap konstrueres på toppen av det eleven allerede kan, og noen ganger kan forkunnskaper hindre ny kunnskap. Det er derfor viktig at elevene lærer å kunne omstrukturere egne oppfatninger og håndtere interne selvmotsigelser. Bærekraft er nemlig et komplekst tema. Elever lærer også best når de bli aktivt involvert og deltar i skolens sosiale liv (Vosniadou, 2001). Vosniadous

gjennomgang viser betydningen av å fremme engasjement og deltakelse blant elevene, og det er også noe Sinnes vektlegger. Selv om man underviser FOR bærekraftig utvikling kan man ikke styre elevene til å være bærekraftige, men man kan vekke engasjement for temaet (Sinnes, 2021, s. 119-121).

2.4.3 Det psykologiske klimaparadokset

Et annet sentralt moment når det kommer til undervisning for bærekraftige holdninger, handler om hvorfor vi ikke legger om til en bærekraftig livsstil når vi har kunnskap om for eksempel konsekvensene av klimaendringene og den skeive globale fordelingen av økonomiske goder. Klimapsykolog Per Espen Stoknes har forsket på nettopp dette «psykologiske klimaparadokset» og viser til at mennesker har enkelte unnvikelsesmekanismer som utløses når vi hører for mye negativt (Stoknes, 2014). Det kan virke nytteløst å hindre klimaendringene gjennom personlige valg og tiltak, og mange gir opp. Den personlige kostnaden ved å legge om til en mer bærekraftig livsstil kan også oppleves høy; Hvorfor skal man sykle til jobb eller spise vegetarisk, når det utgjør en mikroskopisk del av utslippsregnskapet? Stoknes viser også til at kunnskap om klimaendringer ofte formidles på en måte som gjør at man tenker at det ikke angår oss personlig – enten fordi konsekvensene vil skje langt frem i tid eller med stor geografisk avstand fra oss. For å overkomme dette psykologiske klimaparadokset foreslår han at man må tenke nytt om klimakommunikasjon. Det holder ikke å bare sørge for å dele informasjon, man må involvere folket og sørge for interaksjon gjennom atferdsstrategier. Gjennom små endringer kan man «nudge», altså forsiktig dytte, folk til å endre vanene sine. Som eksempel på dette refererer Stoknes til en studie der en hotellkjede reduserte matavfallet med 20 prosent ved å redusere størrelsen på tallerkenene. Selv om hotellgjestene ikke nødvendigvis hadde bærekraftige holdninger, utførte de bærekraftige handlinger. Stoknes viser til at det ikke er slik at bærekraftige holdninger er nødt til å føre til bærekraftige handlinger. Tvert imot kan det være utførelsen av bærekraftige handlinger som over tid utvikler bærekraftige holdninger (Stoknes, 2014).

2.4.4 Handlingskompetanse og handlekraft



Figur 3: Handlingskompetanse (Korsager og Scheie, 2015).

Handlingskompetanse regnes av Sinnes (2015, s. 44-45) som selve hovedmålet med skolen. I Overordnet del av læreplanverket under delkapittel 1.5 *Respekt for naturen og miljøbevissthet* står det for eksempel at «Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at kommende generasjoner tar vare på kloden» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Dette viser tydelig at elevene skal utvikle handlingskompetanse. Det innebærer at man har de ferdighetene, kunnskapene og holdningene som kreves for å kunne utføre gjennomtenkte og positive handlinger, og slik kunne være med å påvirke samfunnet og egen fremtid (Korsager & Scheie, 2015). Elevene har behov for kunnskap både for å vite hvilke handlinger som er gunstige og for å vite hvordan man kan påvirke. Ferdigheter, som systemforståelse, samarbeidsevne og evne til problemløsning og kreativ tenking, behøves også. I tillegg trenger man holdninger som innebærer motivasjon, troen på muligheter for å endre samfunnet og fremtidsvisjoner (Korsager & Scheie, 2015). Bakgrunnen for at man bør utvikle handlingskompetanse handler om et underliggende ønske om at samfunnet skal bestå av individer som kan reflektere kritisk over beslutningene sine og påvirke samfunnet. Det er nærmest en forutsetning for et velfungerende demokrati, og i skolen kan elevene læres opp til dette med trening i å se en sak fra flere sider og se nye muligheter (Sinnes, 2015, s. 44-45).

Handlingskompetanse er en viktig forutsetning for handlekraft. Sinnes (2020, s. 19-32) understreker betydningen av handlinger i sin bok «Action, takk!», der hun skriver om såkalte «handlekraftige» unge mennesker, mennesker som viser en innsats for en mer bærekraftig verden. Hun mener unge generelt har god kunnskap om klima, men lite kunnskap om hvordan de kan påvirke samfunnet utover å gjøre egne bærekraftige valg.

Skolen kan ifølge Sinnes ta flere lærdommer av disse handlekraftige menneskene. De øker bevisstheten om at man faktisk kan bidra til bærekraft i praksis og er levende eksempler på hvordan. Man kan for eksempel bidra gjennom personlige livsstilsendringer, sosiale medier, lokaldemokrati eller ulike organisasjoner eller ved å skape noe nytt og bærekraftig. Handlekraft krever en kombinasjon av kompetanse, vilje og mot, og troen på at man kan gjøre en forskjell er sentral. Sinnes viser til O'Brien (2012) sitt perspektiv om at elever ikke er objekter som man kan programmere til å handle bærekraftig, men at de gjennom utdanning kan utvikle forståelsen og redskapene de behøver for å selv kunne bidra til endring. Skolen må fungere som en handlingsagent der bærekraft gjennomsyrrer hele skolen – det bør ikke bare undervises om utfordringene. Skolen bør også fungere SOM bærekraftig utvikling, ved at den driftes bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 70-71). Elevene må få erfare utfordringene selv i nære omgivelser og lære om løsninger og hvordan de kan bidra (Sinnes, 2020, s. 19-32).

2.4.5 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er ett av punktene Waage (2017) trekker frem som noe lærerne savner for å kunne bedrive holdningsskapende undervisning. En av de store forskjellene fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020 er nettopp innføringen av tverrfaglige temaer, som tilsier et økt fokus på tverrfaglig samarbeid. Kvamme og Sæther (2019b, s. 195) viser til at for å forstå dybden og rekkevidden av bærekraftig utvikling holder det ikke med en fagdisiplin. Det faglige spennet i de tre dimensjonene som bærekraftig utvikling består av, forutsetter at det jobbes tverrfaglig med temaet i skolen (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 195). Tverrfaglig samarbeid vil altså være gunstig for å arbeide med bærekraftig utvikling.

Bolstad (2020, s. 29-32) trekker frem at det eksisterer ulike grader av tverrfaglighet. Han trekker frem fire grader av tverrfaglighet, men presiserer at det ikke alltid er slik at den høyeste graden foretrekkes. Den første graden er «fagkobling», som kan handle om tverrfaglighet innad i et fag, ved å knytte sammen ulike fagemner innenfor faget. Det kan også bestå av at trinnet eller hele skolen avtaler at alle lærerne skal trekke inn et bestemt tema i undervisningen over en viss tidsperiode. Den andre graden er «flerfaglighet», og her arbeider elevene med det samme temaet innenfor flere forskjellige fag, men fagene holdes adskilt. Den tredje graden er «moderat tverrfaglighet», som handler om at elevene jobber med det samme temaet innenfor minst to fag som er tett knyttet sammen og avhengige av hverandres progresjon. Denne formen for tverrfaglighet planlegges med utgangspunkt i kompetansemål eller fagovergripende kompetanser. Den fjerde graden av tverrfaglighet, «integrert tverrfaglighet», planlegges derimot ut fra en utfordring eller større samfunnsproblem og ikke med utgangspunkt i atskilte fag (Bolstad, 2020, s. 29-32). Ifølge Drake og Reid (2018), øver integrert tverrfaglighet elevene i kritisk og undersøkende tenking, samarbeid og utholdenhet. Dette er gunstige egenskaper for arbeid med bærekraftig utvikling.

3 Metode

Å benytte seg av en relevant forskningsmetode er nødvendig for å kunne svare på oppgavens problemstilling. I dette kapittelet vil jeg beskrive forskningsdesignet for oppgaven ved å begrunne valget av kvalitativ metode, studieområde, utvalg og metodene for datainnsamling, nemlig semistrukturerte intervju av lærere og fokusgruppeintervju med elevene. Deretter vil gjennomføringen av datainnsamlingen og analysen beskrives, før kvaliteten på forskningen vurderes og forskningsetiske betraktninger tas opp.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Winchester og Rofe (2016, s. 5-7) handler kvalitativ forskning om å belyse menneskelige miljøer og opplevelser innenfor ulike konseptuelle rammer. Målet er å gå i dybden av et fenomen for å forstå *hvorfor* noe er som det er (Thagaard, 2013, s. 17-18). Tilnærmingen er særlig velegnet til å svare på hvordan individ opplever hendelser og steder (Winchester & Rofe, 2016, s. 5-7). Det er hovedsakelig tre grunner til at jeg velger en kvalitativ tilnærming i dette prosjektet, og disse vil jeg nå presentere.

For det første er metodevalget påvirket av problemstillingens natur. Problemstillingen er avgjørende både for hvem eller hva som kan studeres, for hvilke metoder som benyttes, og for hvordan en kan analysere (Thagaard, 2013, s. 49). Samtidig er arbeidet med problemstillingen en kontinuerlig prosess gjennom hele prosjektet og kan påvirkes av innsamlede data eller analysen av dataene. I dette prosjektet er jeg interessert i å finne ut av *hvordan* innføringen av Kunnskapsløftet 2020 påvirker geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene. Winchester og Rofe (2016, s. 7) viser til at «What are individuals' experiences of places and events?» er et av to grunnleggende spørsmål kvalitativ metode egner seg til å svare på, og jeg ønsker å undersøke opplevelsene til lærere (og elever) med innføringen av ny læreplan og dens påvirkning på arbeid med bærekraftig utvikling.

Den andre grunnen til at jeg velger en kvalitativ tilnærming er for å få en dypere forståelse av problemstillingen. Individuer opplever og tolker hendelser på ulike måter, og gjennom kvalitativ forskning kan man finne flere ulike tolkninger, fremfor et «rett svar» (Winchester & Rofe, 2016, s. 7-8). Geografilærere og geografielever er ikke homogene grupper. Selv om lærerne følger den samme læreplanen har de for eksempel ulike tolkninger av den, og organiserer undervisningen på forskjellige måter. Med kvalitative metoder, som intervju, kan jeg fange opp enkeltlæreres perspektiv og ikke minst følge opp det de sier.

For det tredje er metodevalget påvirket av mitt syn på verden og egen erfaring med geografifaget. Metodologi, altså hvordan man best samler inn data, er ifølge Winchester og Rofe (2016, s. 4) nært knyttet til ontologi og epistemologi, som handler om henholdsvis hvordan man oppfatter verden og oppfatninger om hvordan man best kan studere den. Mitt ontologiske perspektiv i dette prosjektet er sterkt preget av mine erfaringer som elev under Kunnskapsløftet 06 og lektorstudent som har hatt praksis i geografifaget under Kunnskapsløftet 2020. Dette vil naturligvis være med på å prege metodevalget. Det samme vil mitt epistemologiske perspektiv, som preges av hva jeg

har gjort i tidligere prosjekt og av hvilke metoder jeg har best kompetanse og erfaring med fra før. Gode erfaringer med kvalitative intervjuer av lærere fra et tidligere prosjekt var for min del med på å bekrefte at jeg burde gå for kvalitativ metode også i dette prosjektet, etter å ha vurdert det som mest hensiktsmessig med tanke på problemstillingen.

3.2 Studieområde og utvalg

Siden jeg skal undersøke hvordan Kunnskapsløftet 2020 påvirker potensialet til å skape bærekraftige holdninger hos elevene, er det naturlig å samle inn data både fra de som skal skape holdningene og de som skal tilegne seg holdningene. Studieområdet innebærer både fagdidaktikk, geografifaget på ulike videregående skoler og bærekraftig utvikling. En målsetning ved dette prosjektet er å se på endringer fra gammel til ny læreplan, men siden ny læreplan allerede var innført i det jeg kunne starte datainnsamlingen, hadde jeg ikke mulighet til å selv observere endringene. For å belyse problemstillingen ønsket jeg derfor å intervjuer geografilærere, ettersom det er dem som har erfaringer med undervisning i bærekraftig utvikling i geografifaget.

Lærerne måtte oppfylle visse kriterier, som at de har undervist i geografifaget både under Kunnskapsløftet 2006 og under Kunnskapsløftet 2020. Jeg valgte bevisst å gjennomføre intervjuene ved tre ulike skoler for å få inn stemmer fra ulike lokale fagfelleskap og dermed et litt bredere utvalg. Denne måten å bestemme utvalg på kalles «criterion sampling» (Stratford & Bradshaw, 2016, s. 124). Jeg valgte å kombinere «criterion sampling» med snøballmetoden, som i korte trekk går ut på en informant som oppfyller kvalifikasjonene man har satt, viser videre til andre informanter blant sine kontakter (Thagaard, 2013, s. 61-62). Lærernes kontaktinformasjon ble hentet fra eget nettverk, fra kontakter jeg har opprettet i praksis og gjennom egen skolegang, og de ble kontaktet på e-post med vedlagt informasjonsskriv om prosjektet. Lærerne rekrutterte elever fra egne klasser ved å fortelle kort om prosjektet mitt, og så intervjuet jeg de elevene som meldte seg til å delta. En svakhet med denne måten å rekruttere elever på, kan være at de som meldte seg var elever som allerede var engasjert i bærekraft. Thagaard (2013, s. 62-63) viser til at det ofte er personer som mestrer sin livssituasjon som stiller opp som informanter. Dette kan kobles til at det er større sannsynlighet for at elever som har mye kunnskap om og engasjement for bærekraft, stiller som informanter enn elever som ikke har det.

For å kunne forske på en gjennomførbar måte med tanke på tid og ressurser, er det normalt innen både kvalitativ og kvantitativ forskning å plukke ut en mindre gruppe som kan være representativ for en «case» (Stratford & Bradshaw, 2016, s. 124). Stratford og Bradshaw (2016, s. 124-125) understreker at det i kvalitativ forskning ikke er meningen at utvalget skal være representativt, og at det er få eller ingen regler om hvor mange informanter man bør ha. Forskerens ferdigheter er viktigere enn størrelsen på utvalget for kvaliteten på de innsamlede dataene (Stratford & Bradshaw, 2016, s. 125). Utvalgets størrelse avhenger av når man føler man når et metningspunkt, det vil si når man føler at intervju av flere informanter ikke vil gi bedre forståelse av problemstillingen. Man bør også ta hensyn til hvor mange intervjuer man kan gjennomgå i dybden, ettersom analyse av kvalitative intervjuer krever mye tid (Thagaard, 2013, s. 65-66). Til slutt er man selvsagt avhengig av at et tilstrekkelig antall informanter velger å delta. En del av de jeg kontaktet hadde ikke anledning til å stille til intervju. Jeg endte med å intervjuer fire lærere ved tre ulike skoler, som jeg har valgt å kalle Byen VGS, Sentrum VGS og Fjord VGS. De to lærerne fra Fjord VGS ble etter eget ønske ble intervjuet sammen. Jeg

intervjuet også til sammen ni elever gjennom to fokusgruppeintervjuer ved Byen VGS og Sentrum VGS. Planen var å intervju elever også ved Fjord VGS, men på grunn av sen respons fra lærer ble det dessverre ikke mulig. Dette er en svakhet med oppgaven, og det hadde vært interessant å sammenligne de tre skolene. Samtidig opplevde jeg en viss datametning allerede etter to elevintervjuer i og med at mye av de samme svarene gikk igjen. Under følger en oversikt over informantene, med anonymisering av navn og skole.

Tabell 1: Lærerinformanter

Navn	Sted	Skole	Dato
Bjørnar	Trøndelag	Byen VGS	19.11.2021
Signe	Trøndelag	Sentrum VGS	26.11.2021
Frøydis	Sunnmøre	Fjord VGS	05.01.2022
Fredrik	Sunnmøre	Fjord VGS	05.01.2022

Tabell 2: Elevinformanter

Navn	Sted	Skole	Dato
Sofie	Trøndelag	Sentrum VGS	28.01.2022
Selma	Trøndelag	Sentrum VGS	28.01.2022
Sarah	Trøndelag	Sentrum VGS	28.01.2022
Sander	Trøndelag	Sentrum VGS	28.01.2022
Sondre	Trøndelag	Sentrum VGS	28.01.2022
Benedicte	Trøndelag	Byen VGS	07.02.2022
Birgitte	Trøndelag	Byen VGS	07.02.2022
Bianca	Trøndelag	Byen VGS	07.02.2022
Bella	Trøndelag	Byen VGS	07.02.2022

3.3 Semistrukturerte intervju av lærere

Jeg har av flere årsaker valgt å benytte semistrukturerte intervjuer av lærere som metode i denne oppgaven. Intervju som metode lar en undersøke mer komplekse meninger og motivasjoner fra informanten, ettersom informanten får muligheten til å utdype seg (Dunn, 2016, s. 150). Metoden er også velegnet til å fange opp et mangfold av meninger, erfaringer og opplevelser innenfor en gruppe, og kan avdekke både enigheter og uenigheter. I tillegg kan man med intervju vise større respekt for informanten enn med mange andre metoder. Dunn (2016, s. 150) begrunner dette med at informanten får muligheten til å reflektere over egne erfaringer og opplevelser på en annen måte enn ved å for eksempel krysse av på et spørreskjema, og derfor kanskje får mer ut av å delta i prosjektet. Forskeren kan også få en god forståelse av hva som føles relevant for informanten og velge å gå dypere inn i disse opplevelsene. Dette kan både bidra til at informanten føler seg nyttig og at en får fyldigere og grundigere analyser. En annen fordel med intervju er at forskerens eventuelle feilaktige oppfatninger kan rettes

opp. Informanten kan si fra til forskeren om et spørsmål er uklart eller malplassert, og forskeren kan be om en forklaring hvis noe av det informanten sier er uklart. Det er altså enklere for begge parter å unngå misforståelser (Dunn, 2016, s. 150-151).

Selv om det er mange fordeler med intervju, er det også en metode som stiller høye krav til forskeren. For å kunne samle nyttige data må forskeren være godt forberedt og ha planlagt intervjuene nøye (Dunn, 2016, s. 149). Dette innebærer blant annet at jeg leste meg opp på litteratur om undervisning for bærekraftig utvikling og analyserte forskjeller i Kunnskapsløftet 2006 og Kunnskapsløftet 2020 i forkant av intervjuene. I tillegg til å forberede det tematiske må en også tenke nøye gjennom oppbyggingen av intervjuet, hvordan en skal presentere spørsmålene og skape en god relasjon til informanten (Thagaard, 2013, s. 98-105).

En del av forberedelsene til intervju er å sette opp en intervjuguide, og i dette prosjektet benyttet jeg en semistrukturert modell (se Vedlegg C). En semistrukturert intervjuguide har noen faste spørsmål som er relevante for problemstillingen, men rekkefølgen av spørsmålene og oppfølgingsspørsmål er ikke fastlåst (Dunn, 2016, s. 158). Denne delvis åpne struktureringen åpner for at forskeren kan følge opp det informanten forteller, samtidig som man kommer inn på alle temaene som er fastsatt på forhånd (Thagaard, 2013, s. 98). En fordel med dette er at informantene kan komme inn på temaer som er relevante for problemstillingen som forskeren ikke har tenkt på. Men intervjuet kan også skli ut, så forskeren har en viktig rolle med å bringe samtalen tilbake til temaet om dette skulle skje (Dunn, 2016, s. 158).

Med en semistrukturert intervjuguide blir hvert intervju unikt, ettersom oppfølgingsspørsmål tilpasses det hver enkelt informant legger frem. På grunn av fleksibiliteten legges det også til rette for bedre flyt i samtalen enn ved strukturerte intervju. Utformingen av intervjuguiden fulgte det (Thagaard, 2013, s. 103) refererer til som «tre-med-grener»-modellen. Hovedtemaet utgjorde stammen, og grenene er de ulike temaene jeg kom innpå i intervjuene, som arbeid med ny læreplan, bærekraftig utvikling sin posisjon i geografifaget og arbeid med elevenes holdninger. Metoden vurderes av Thagaard som velegnet i tilfeller der man på forhånd er klar over hvilke tema man vil innta. Ved utformingen av selve spørsmålene forsøkte jeg å følge Dunn (2016, s. 153) sine retningslinjer for utforming av spørsmål, nemlig å bruke et forståelig og ikke-støtende språk, formulere hvert spørsmål nøye og å unngå tvetydighet og ledende spørsmål.

3.4 Om fokusgruppeintervju

For å belyse elevperspektivet av problemstillingen ble det gjennomført to fokusgruppeintervjuer med henholdsvis fire og fem elever. Et fokusgruppeintervju gjennomføres som en gruppesamhandling mellom informanter der forskeren styrer emnet i samtalen (Halkier, 2010, s. 10). Fokusgrupper er velegnet til å samle inn data om sosiale gruppers samhandling, fortolkninger og normer (Halkier, 2010, s. 13). Gjennom interaksjonene i gruppen får informantene mulighet til å se temaet fra flere sider og til å revurdere og omformulere egne ideer (Cameron, 2016, s. 204). En annen styrke ved denne metoden er at man kan få frem mer komplekse data når flere informanter får luftet ideene sine for hverandre. I tillegg kan intervjuer i grupper oppleves mindre påtrengende enn individuelt (Halkier, 2010, s. 15), og det kan være særlig gunstig å ufarliggjøre situasjonen mest mulig, for eksempel når en intervjuer skoleelever, slik jeg gjorde. En svakhet med fokusgrupper er at sosial kontroll eller forskjeller i personlighet blant informantene kan hindre at enkeltpersoner i gruppen får

frem sine meninger, og man ser gjerne en tendens til enten konformitet eller polarisering i gruppeintervjuer (Halkier, 2010, s. 13-15).

Fokusgruppeintervjuene ble som lærerintervjuene gjennomført med en semistrukturert intervjuguide (se Vedlegg D). I tillegg til vanlige spørsmål hadde jeg en seanse med diskusjon av påstander underveis i intervjuet. Seks av de åtte påstandene er hentet fra det svenske «Sustainability Conciousness Questionnaire», en undersøkelse om bevissthet rundt bærekraft. Jeg valgte å hente påstandene herfra ettersom denne undersøkelsen er grundig teoretisk underbygd, empirisk validert og har vist seg å ha «excellent psychometric quality» (Gericke, Pauw, Berglund & Olsson, 2019). Gruppene besto av fire og fem elever. Halkier (2010, s. 38-39) viser til at det er vanlig med seks til tolv deltakere, men at fokusgruppelitteraturen også har eksempler på vellykkede grupper med tre-fire deltakere. De to gjennomførte intervjuene hadde en litt ulik gruppedynamikk. Det første intervjuet bar preg av at det var tre av elevene som snakket mye, mens to var mer stille. Her forsøkte jeg å stille oppfølgingsspørsmål til de som ikke sa så mye, for at alles meninger skulle kunne bli representert. I det andre intervjuet opplevdes det ganske balansert mellom de fire deltakerne, der de alle snakket omtrent like mye.

3.5 Gjennomføring

Lydopptak ble benyttet under både lærerintervjuene og i fokusgruppeintervjuene, og ble deretter transkribert for å kunne analysere skriftlige data. Bakgrunnen for å ta opp intervjuene er først og fremst for å sørge for en mest mulig grundig og pålitelig analyse. Sammenlignet med å ta notater gir også lydopptak en mer naturlig samtale, der man kan fokusere mer på samtalens innhold, og for eksempel være mer oppmerksom på informantens kroppsspråk (Dunn, 2016, s. 168-170). Samtidig valgte jeg å ta noen notater underveis, fordi det kunne skjedd tekniske feil med lydopptaket eller blitt gitt informasjon med peking eller annet kroppsspråk som ikke fanges opp i et lydopptak. Å notere noen stikkord kan også bidra til at man holder oppe konsentrasjonen under intervjuet (Dunn, 2016, s. 168-170). Det var en lett og hyggelig tone under samtlige intervju, noe som bidro til at samtalene fløt naturlig. En utfordring jeg møtte på under intervjuet med de to lærerne fra Fjord VGS, var at samtalen flere ganger skled ut fra tema og jeg opplevde at jeg brukte for lang tid på å komme inn på rett spor igjen. Hovedgrunnen var antagelig mangel på erfaring som moderator, ettersom dette var mitt første intervju med mer enn en person om gangen. Heldigvis fikk det ikke større konsekvenser enn at intervjuet gikk litt over tiden.

Ved bruk av lydopptak er det viktig å være klar over at det kan påvirke informantene. De kan få stadige påminnelser om at det er en formell samtale ved å kikke bort på lydopptakeren, og i noen situasjoner kan informantene være redde for at opptaket offentliggjøres (Dunn, 2016, s. 169). Dette opplevde jeg ikke som noe problem i mine intervju, kanskje fordi temaene jeg tok opp i intervjuene ikke var spesielt personlige. Men uansett tema for forskningsprosjektet er det viktig at informantene blir informert om hva de samtykker til, og har mulighet til å trekke seg når som helst.

3.6 Analyse

Forskningsprosessen i denne oppgaven følger det Thagaard (2013, s. 32) refererer til som en syklisk modell. Det vil si at de ulike delene av prosessen overlapper hverandre, og spesielt analyse og tolkning av datamaterialet er noe som skjer kontinuerlig. Allerede underveis i intervjuene reflekterte jeg over hvordan jeg kunne tolke det informantene sa.

Også i analysen gikk jeg stadig frem og tilbake mellom teorien på den ene sida og empirien på den andre. Crang og Cook (2007, s. 2) viser til at forskningsprosessen ikke kan deles inn i klare faser, og dette er noe jeg har fått erfare i dette prosjektet.

Etter intervjuene transkriberte jeg intervjuene så fort som mulig for å kunne analysere skriftlige data, slik Dunn (2016, s. 170) anbefaler. Gjennom transkriberingen starter man analysen og får et første overblikk over dataene. For å videre organisere dataene brukte jeg koding, som sorterer dataene i nøkkeltema og brukes til å utforske og analysere datamaterialet (Cope, 2016, s. 377). Mer spesifikt brukte jeg analytiske koder, det vil si at hver kode reflekterer et sentralt tema for problemstillingen (Cope, 2016, s. 379). Kodingen bidrar til å sortere datamaterialet, men gjennom analysen gikk jeg stadig tilbake til det transkriberte materialet for å hente sitat, se konteksten til koden eller sjekke at jeg har forstått informanten rett.

3.7 Kvaliteten på forskningen

Thagaard (2013, s. 193) trekker frem begrepet troverdighet som sentralt når et forskningsprosjekts kvalitet skal vurderes, og argumenterer for at reliabilitet og validitet er nøkkelbegreper i denne vurderingen. Reliabilitet er knyttet til hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte. Ofte knytter man reliabilitet til repliserbarhet, altså at en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme frem til samme resultat. Det er vanskelig å gjøre kvalitativ forskning repliserbar, ettersom forskeren og informantene ikke er uavhengige, men en kan likevel oppnå reliabilitet gjennom å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. Dette innebærer å være nøye, spesifikk og konkret i beskrivelsen av fremgangsmåter ved datainnsamling og analyse, samt beskrive de teoretiske ståstedene som ligger til grunn for tolkningene (Thagaard, 2013, s. 201-203). Jeg har derfor gått grundig gjennom metodene for mitt forskningsprosjekt i dette delkapittelet.

En annen måte å styrke forskningens reliabilitet på er å skille tydelig på referanser til primærdata og referanser til forskerens egne tolkninger og vurderinger (Thagaard, 2013, s. 203). En av grunnene til at jeg har tatt lydopptak av intervjuene er fordi dette gir data som er mer uavhengig av mine oppfatninger, enn om jeg skulle rekonstruert det informantene sa ut fra notater. Dette kan være med på å styrke oppgavens reliabilitet.

Mens reliabilitet handler om vurdering av metode, handler validitet om gyldigheten til tolkningene forskeren har gjort seg og om disse stemmer overens med virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2013, s. 204). Her er det også gjennomsiktighet som gjelder, for eksempel har jeg tilstrebet å være tydelig på hvordan analysen har gitt grunnlag for konklusjonene mine. Et viktig prinsipp for validitet er å gjennomgå analyseprosessen kritisk og sørge for at egne tolkninger har kvalifiserte begrunnelser (Thagaard, 2013, s. 204-206).

En utfordring i denne oppgaven har vært hvordan man skal kunne måle bærekraftige holdninger. Det er ikke alltid sammenheng mellom de tre komponentene i en holdning, og folk kan gi uttrykk for en annen atferd ansikt til ansikt enn det de egentlig har (Raaheim, 2019, s. 178). Noen tilpasser svarene sine ut fra hvordan de tenker at de bør svare, altså hva som er sosialt akseptabelt. I intervjusammenheng kan måten spørsmålene stilles på gi informantene indikasjoner på hvilke svar som forventes og dermed ikke reflektere informantens egentlige holdning (Raaheim, 2019, s. 180). Gyldighet handler også om dataene gir svar på problemstillingen og for å sikre gyldighet

har jeg forsøkt å utforme nøytrale spørsmål i intervjuguidene, men som samtidig er nært knyttet til problemstillingen.

Halkier (2010, s. 16-17) viser til at å kombinere fokusgrupper med en annen metode, slik det blir gjort i denne oppgaven, kan fungere som triangulering. Triangulering kan øke gyldigheten av forskningen gjennom at dataene innhentet med den ene metoden kan sammenlignes med data hentet fra en annen metode (Halkier, 2010, s. 16-17). I dette prosjektet vil jeg for eksempel kunne undersøke om elevene viser tegn til det samme nivået av engasjement for bærekraft som lærerne deres forteller at de har.

3.8 Etikk

Etiske hensyn er noe man må ta gjennom hele forskningsprosessen, og jeg vil nå ta for meg de mest sentrale av de etiske vurderingene jeg har gjort meg. Disse omhandler konfidensialitet, posisjonalitet og kritisk refleksivitet.

Dowling (2016, s. 31) understreker at kvalitative metoder ofte innebærer en invasjon av privatlivet til informantene. Til tross for at jeg ikke har tatt opp særlig sensitive temaer i intervjuene mine, er det fortsatt min plikt som forsker å ivareta informantene. Jeg har derfor gjort en rekke tiltak for å bevare konfidensialiteten i dette prosjektet. For det første er informantene anonymisert i analysen, gjennom å skjule personlige karakteristikk og hvilken skole de jobber på. Samtlige data, altså lydopptakene, de transkriberte intervjuene, kodingen og andre notater, lagres sikkert i NTNUs database. Prosjektet har også blitt meldt inn til og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etersom informantene har rett til å vite hva som forventes av dem, hvilke opplysninger jeg kommer til å samle inn fra dem og hva forskningsprosjektet mitt handler om (Dowling, 2016, s. 32), hentet jeg inn informert samtykke før intervjuene fant sted. Dette gjorde jeg ved å sende ut informasjonsskriv til informantene (se Vedlegg A og Vedlegg B) sammen med forespørselen om å delta i prosjektet. Da vi møttes for intervju, gjennomgikk jeg informasjonsskrivet med dem og presiserte at de hadde rett til å trekke seg fra prosjektet når som helst, før de underskrev informasjonsskrivet. Forskning skal ikke medføre skade på noen av de involverte partene (Dowling, 2016, s. 31-32), og selv om forskningsprosjektet mitt i utgangspunktet ikke er sensitivt, har jeg forsøkt å sette hensynet til informantene høyst.

Gjennom en forskningsprosess må man være klar over at egen posisjonalitet og intersubjektivitet er med på å påvirke forskningen. Man må være kritisk refleksiv, som vil si at jeg gjennom hele denne prosessen har måttet granske meg selv og hvordan min situasjon er med på å påvirke prosjektet (Dowling, 2016, s. 34). Prosessen med å være kritisk refleksiv innebar en granskning av posisjonaliteten min ovenfor informantene. Posisjonaliteten min påvirkes blant annet av hvordan informantene oppfattet meg og hvilke antagelser som utgjør bakgrunnen for tolkningene mine. Som fremtidig geografilærer anser jeg meg som en «insider» i studieområdet (Dowling, 2016, s. 40), og med tanke på lærerne jeg intervjuet vurderte jeg de sosiale posisjonene våre til å være relativt jevnbyrdige. Ovenfor elevene var muligens maktforholdet mer asymmetrisk, noe som virket å gjenspeile seg i hvor mye henholdsvis lærerne og elevene svarte på hvert spørsmål. Der lærerne kunne komme med svar på 200-250 ord på enkelte spørsmål, var elevenes svar vesentlig kortere. Elevene svarte på spørsmålet og ventet så på neste spørsmål, mens intervjuene med lærerne føltes mer som en naturlig samtale. Makt er tett knyttet til forskningsprosesser. Dette er ifølge Dowling (2016, s. 35-36) noe man må være bevisst, ettersom kunnskap har makt til å endre folks liv. I dette forskningsprosjektet anser jeg ikke maktforholdet til å ha vært særlig skjevt, men det er

klart at det er jeg som forsker som er avhengig av informantene. Forholdet kan også ha vært skjevt ettersom jeg sannsynligvis har fått mye mer ut av intervjuene enn det hver enkelt informant har fått.

Siden kvalitative metoder involverer sosiale interaksjoner er subjektivitet med på å påvirke hele forskningsprosessen (Dowling, 2016, s. 39). Subjektivitet handler om hvordan personlige meninger og karakteristikk er med på å påvirke forskningen. Også intersubjektivitet – som handler om hvordan ulike meninger og tolkninger skapes, bekreftes eller avkreftes gjennom samhandling med andre i forskjellige kontekster, er med på å påvirke. Jeg har ikke kunnet endre min personlighet eller sosiale posisjon i kontakt med informantene, og sosiale normer utenfor min kontroll har dermed vært med på å bestemme hvordan de har oppfattet meg (Dowling, 2016, s. 39). Som nevnt kan informantenes oppfatning av meg som forsker, virke inn på forskningsresultatene. Jeg har derfor forsøkt å være kritisk reflektiv til hvordan subjektivitet og intersubjektivitet kan ha påvirket.

4 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra intervjuene med geografilærere og geografielever og fortløpende diskutere dem opp mot tidligere nevnt teori for å belyse oppgavens problemstilling på en best mulig måte. Problemstillingen: «Hvordan vil innføringen av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, påvirke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene?» legger vekt på tre momenter: læreplanverket, bærekraftig utvikling i geografifaget og bærekraftige holdninger. Jeg har derfor valgt å ta for meg erfaringer med nytt læreplanverk i det første delkapitlet, bærekraftig utvikling i geografifaget i det andre delkapitlet og arbeid med bærekraftige holdninger i det tredje delkapitlet. Helt til slutt vil resultatene og diskusjonen fra de tre foregående delkapitlene oppsummeres og diskuteres helt konkret opp mot problemstillingen i det fjerde delkapitlet.

4.1 Erfaringer med bærekraftig utvikling i ny læreplan

Som vist i kapittel 2.3 har det skjedd en rekke endringer fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020, og dette delkapitlet vil fokusere på lærernes syn og opplevelser av disse endringene. Hvordan lærerne forholder seg til det nye læreplanverket vil åpenbart påvirke deres undervisningspraksis som igjen påvirker potensialet til å skape bærekraftige holdninger hos elevene. Først vil jeg kort trekke frem noen relevante erfaringer lærerne har hatt i arbeidet med innføringen av nytt læreplanverk, før jeg går nærmere inn på hvordan læreplanverket oppfattes, med særlig vekt på arbeid med bærekraftig utvikling.

4.1.1 Arbeid med innføringen av nytt læreplanverk

Et sentralt moment i oppgavens problemstilling er innføringen av nytt læreplanverk, og i dette delkapitlet vil jeg se på hvordan innføringen har gått for lærerne jeg har intervjuet. Samtlige av lærerne forteller at de har jobbet med læreplanverket jevnlig på avdelingsmøter eller møter i faggrupper. Gjennom arbeidet har de møtt noen utfordringer. Signe trekker frem at det er vanskelig å løsrive seg fra det gamle læreplanverket. Mye tid og krefter har gått med til å forstå Kunnskapsløftet 2020, og prioriteringene i den nye læreplanen i geografi har skapt diskusjoner blant geografilærerne på skolen om innholdet i faget, blant annet knyttet til temaet klima:

Med den gamle læreplanen skulle du jo lære deg norske klimatyper, nedbørstyper, forskjellige vindbeltesystem og alt det her. Og alt det er jo nå byttet ut med å utforske klimaforandringers virkning på menneske og samfunn (...) Og det er jo litt vanskelig, og det har vi jo hatt tusen diskusjoner om, vi geografilærerne. Noen mener vi skal lære akkurat det samme som før, for det må du kunne for å kunne utforske klimaforandring, mens andre mener vi må tenke på en annen måte. (Signe).

Signe på Sentrum vgs viser til at hun selv opplever det som vanskelig å løsrive seg fra den gamle læreplanen, særlig ettersom hun ventet et år med å endre lærebok. Fjerning av temaene «bergarter» og «lokalisering» fra læreplanen har også skapt diskusjoner blant geografilærerne på denne skolen. Videre kommer det frem at muntlige sensorer uttrykker at de vil gjøre akkurat som før (Signe). Alt dette tyder på at det kan ta tid før undervisningen stemmer overens med den nye læreplanen.

Frøydis og Fredrik fra Fjord Vgs deler misnøye med timingen for innføringen av nytt læreplanverk, ettersom innføringen skjedde midt i en krevende koronasituasjon og at læreverkene enten ikke har blitt klare eller bærer preg av at «ting ikke henger helt sammen. Verken læreplan eller læreverk henger helt sammen, og det har nok gitt en utfordring» (Fredrik). Når læreverket ikke henger helt sammen og de digitale ressursene ikke er på plass, ender det med at lærerne selv må bruke mer tid på å lage undervisningsopplegget, ifølge Fredrik. Han nevner også at det er vanskeligere å ta inn bærekraftsdimensjonene jevnlig i undervisningen hvis ikke bærekraft preger strukturen og «gjennomsyrrer læreverket» (Fredrik). Fredrik og Frøydis bruker læreverket Terra Nova fra Aschehoug. Fra det som kommer frem i intervjuene, er bærekraft mindre gjennomgående i Terra Nova enn i læreverket Kompass fra Gyldendal, som Bjørnar og Signe bruker. Bjørnar sier om bærekraftig utvikling at Kompass tar det «inn gjennom hele veien egentlig». Koronasituasjonen har, ifølge Fredrik, også gjort det vanskelig å dra ut i felt og følge opp kompetansemålet om å «gjennomføre et feltarbeid for å undersøke og presentere geografiske forhold» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

4.1.2 Lærernes oppfatninger av læreplanen: Ambisiøs og tidkrevende, men mer autonomi

Hvordan lærerne oppfatter læreplanen i geografi sier noe om mulighetene for å jobbe med bærekraftige holdninger hos elevene. Jeg vil nå ta for meg de mest sentrale oppfatningene de intervjuede lærerne har av læreplanen. Selv om den nye læreplanen har forsøkt å redusere omfanget for å tilrettelegge for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2021), er ikke alle lærerne overbevist om at innholdet faktisk er redusert. Bjørnar viser til at selv om kompetansemålene er redusert i antall ord og kulepunkter er de fortsatt veldig runde og omfattende. Det er «så mye, det er på høyt nivå, det er ambisiøst» det som skal gjennomgås, særlig med tanke på at det er et to-timers innføringsfag (Bjørnar). Signe viser også til at kompetansemålene i geografi er mindre detaljerte, men at «de er veldig store». Frøydis sammenligner kompetansemålene i geografi med femtimersfaget naturfag og peker på at det er like mye, selv om de to fagene har en helt ulik tidsramme. Jevnt over mener lærerne altså at begrenset tid er et sentralt hinder for å oppnå det læreplanen ber om. I tillegg nevnes elevenes sprikende forkunnskaper fra ungdomsskolen (Fredrik) og elevenes modenhet (Bjørnar) som utfordringer.

Til tross for at lærerne opplever tidspress med Kunnskapsløftet 2020, er de generelt positive til den nye læreplanen. Fredrik trekker blant annet frem at det reduserte antallet kompetansemål åpner for muligheter til å gå mer i dybden på enkelte temaer, og at «frihet gir jo lærerautonomi» som gir lærerne lidenskap og eierskap til faget. Dette påvirker igjen elevene positivt (Frøydis). Bjørnar trekker frem at den er «jo fin og flott» selv om den er hakket for ambisiøs, Signe setter pris på at utforskning er vektlagt fordi det åpner for at man «kan gjøre mye artig» i og utenfor klasserommet. Som nevnt i delkapittel 2.3.3, er det en dreining av verbbruken i kompetansemålene fra verb som «forklare» og «gjøre rede for» i Kunnskapsløftet 2006 til «utforske» i Kunnskapsløftet 2020. Flere av lærerne trekker frem at det er positivt at det er mindre innlæring av faktakunnskap og mer refleksjon og fokus på metakognitive læringsstrategier. Som Fredrik uttalte, oppleves læreplanen «som et steg opp på Blooms taksonomiske kunnskapspyramide». Det at læreplanen vektlegger høyere nivåer i Blooms taksonomi enn tidligere, kan tilsa at elevene forventes å lære og anvende mer kompleks kunnskap nå (Imsen, 2016, s. 320). Dette kan være nyttig i undervisning for bærekraftig utvikling, og jeg kommer tilbake til dette i delkapittel 4.2.5.

Kunnskapsløftet 2020 tilrettelegger for mer dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2021), men det ikke enighet blant lærerne om det faktisk blir dybdelæring i geografiundervisningen. Fredrik viser til at han har smalnet inn i undervisningen og går mer i dybden, for eksempel på temaer som er aktuelle lokalt. Det å kunne reflektere over lokale problemstillinger er sentralt for å kunne utvikle handlekraft (Sinnes, 2020, s. 30). Signe er «veldig for dybdelæring», men opplever at det blir for mange tema man skal innom ettersom innholdet i læreplanen ikke er særlig redusert. Hun «prøver aktivt å kutte ned på det de skal lære (...) derfor så skremmer jo muntlig eksamen meg litt da. Med sensorer som ikke tenker sånn.» (Signe). En frykt for å ikke undervise i alle kompetansemålene kan for noen altså være med på å forhindre at læreplanen blir undervist i etter sin hensikt. Signe presiserer derimot at hun selv opplever å henge igjen i den gamle læreplanen og at man sikkert kan spare tid med å finne sammenhengene mellom temaene (Signe). Men totalt opplever hun at dybdelæring og utforskning ikke helt går opp i et totimersfag. Samme erfaring har Bjørnar, som opplever at mange av elevene sliter med begrepsinnlæring, en forutsetning for å kunne diskutere faget. Dybdelæring krever tid, men med såpass mye innhold i kompetansemålene og lite tid som det er i geografifaget «blir det mye skumming dessverre» (Bjørnar).

4.1.3 Arbeidsformer og vurdering

En annen faktor som virket interessant å undersøke med tanke på oppgavens problemstilling, var hvorvidt lærerens undervisnings- og vurderingspraksis har endret seg med Kunnskapsløftet 2020. Totalt sett uttrykte lærerne at undervisningstimene planlegges ganske likt som før. For eksempel uttrykte Bjørnar at «Hvordan jeg planlegger og sånn, det blir ganske likt egentlig». Signe derimot, sier at hun ønsker å planlegge for å gjøre temaene mindre atskilte og at læreplanen bidrar til at man blir «inspirert til å tenke nytt» (Signe). Som eksempel nevner hun at hun tok inn ressurser under temaet «ytre krefter», ved at elevene også skulle finne grusuttak og lignende når de utforsket landformer på Google Earth. Å gjøre undervisningen mindre oppdelt i små temaer kan ses på som en naturlig konsekvens av reduksjonen av kompetansemål fra 21 til 8 (Utdanningsdirektoratet, 2006, 2020). I tillegg kan fokuset på dybdelæring bidra til at lærere tilpasser undervisningspraksisen i retning av å bruke mer tid på færre tema.

Når det gjelder vurderingspraksis trekker både Bjørnar og Signe frem at Kunnskapsløftet 2020 gjør at de kan tenke nytt om vurdering. Signe trekker frem større mulighet for tverrfaglig vurdering og vurderingssituasjoner som legger til rette for utforskning og lærelyst. Hun viser til en innleveringsoppgave om ytre krefter som eksempel. Her jobbet elevene i fire uker med å utforske landformer og prosesser, uten at alt innholdet ble gjennomgått felles i klasserommet. De må selv utforske temaet, og Signe uttrykker at: «Så det er liksom et forsøk på at de kan jobbe på en litt annen måte da. Så vet jeg ikke om det kommer til å funke da, men som et alternativ til å pugge og ha prøve så må de vise at de forstår ting». Med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 føler Signe seg «tryggere på å gjøre den typen ting og ikke bare ha disse prøvene». Bjørnar trekker frem underveisvurdering som «interessant» og «genialt», særlig fordi det åpner for elever som sitter inne med mye kompetanse uten at de nødvendigvis får det ut på tradisjonelle prøver. Det er derfor positivt at den nye læreplanen i geografi vektlegger underveisvurdering gjennom å ha et eget avsnitt om det (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4-5).

4.1.4 Tydelig samfunnsgeografisk fokus med mer vekt på bærekraft

Et annet sentralt trekk ved læreplanen i geografi under Kunnskapsløftet 2020 sammenlignet med Kunnskapsløftet 2006 er at det er et tydeligere samfunnsgeografisk perspektiv og mer vekt på bærekraft. Læreverkene oppdateres med læreplanverket og har ifølge lærerne jeg har intervjuet også et samfunnsgeografisk fokus. Samtlige av lærerne snakket relativt mye om læreverket i faget uoppfordret, og det kom tydelig frem at alle fire til en viss grad lot læreverket styre undervisningen. To av lærerne bruker læreverket Kompass og de to andre bruker Terra Nova. Felles for alle fire er at de synes det er synd at den naturgeografiske delen er tonet ned i læreverket; «Vi savnet jo både geologibiten...» (Fredrik) «...og det med vær og klima» (Frøydis). Samfunnsperspektivet kommer mye tydeligere frem (Bjørnar), men det oppleves av lærerne at det har gått på bekostning av naturgeografien. Om man ser på dette i lys av Wetlesen og Eie (2019, s. 89-92) sitt andre nivå av kritisk tenking i geografisk dannelse, som blant annet handler om å se relasjonelle sammenhenger mellom natur og samfunn, kan man sette spørsmålsteget ved om nedprioriteringen av naturgeografien har konsekvenser for hvorvidt elevene forstår de komplekse utfordringene bærekraftig utvikling innebærer. Signe synes for mange av de utforskende oppgavene i læreboka er samfunnsfaglige og at de «handler om sånn å spørre folk om hva de tenker om klimaendringene og sånn. Men jeg synes jo de skal lære helt konkret hva som skjer. Det som skjer i Norge, det som skjer i verden. Sånn naturfaglig». For at elevene skal utvikle geo-literacy for å ta informerte avgjørelser for fremtiden, må det fokuseres på hvordan natursystem og politiske og økonomiske samfunnssystem henger sammen (Edelson, 2014). Slik Fredrik sier det: Siden geografi er «det perfekte faget til å sy sammen realfag og samfunnsfag» er det lite hensiktsmessig om samfunnsgeografien blir for dominerende sammenlignet med naturgeografien, når målet er å utvikle bærekraftige holdninger blant elevene.

Alle lærerne er enige om at bærekraftig utvikling har fått en mye tydeligere og sterkere posisjon i faget med Kunnskapsløftet 2020. Fredrik uttrykker for eksempel følgende om bærekraftig utvikling i geografifaget:

Det er blitt mer en Overordnet del enn et tema. Før så var det på en måte et tema, ett kapittel, ett emne på en måte – bærekraft. Men nå er det jo på en måte overordnet i og med at det er i Overordnet del også, med bærekraftig utvikling og demokratisering og disse tingene her. Så da er det jo klart at det ikke er noe man blir ferdig med. (Fredrik)

Frøydis mener temaet har blitt «mye bedre» med Kunnskapsløftet 2020, blant annet fordi det gjentas så mye at man blir tvunget til å tenke mer over det. Frøydis og Bjørnar fremhever at dette også kommer til uttrykk i læreverkene. Bjørnar hevder at bærekraftstanken gjennomsyrrer det nye læreverket. Frøydis som har sett på flere forlags sine læreverk i geografi, mener de inneholder mange flere sider om bærekraft enn læreverkene tilhørende Kunnskapsløftet 2006. Dette oppleves positivt ettersom man kan «gå litt mer i materien på det enn vi gjorde før» (Frøydis).

4.2 Bærekraftig utvikling i geografifaget

I dette delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på informantenes syn på bærekraftig utvikling i geografifaget. Her vil jeg både se på hvordan undervisningspraksisen rundt bærekraftig utvikling gjennomføres, og hvilke erfaringer elevene har med temaet innenfor geografifaget. Mot slutten av delkapitlet vil jeg gå nærmere inn på tverrfaglig samarbeid og selve begrepet bærekraftig utvikling.

4.2.1 «Når det er klare føringer om at du skal gjøre det, så blir det gjort» (Bjørnar)

Som beskrevet i delkapittel 2.3.3 og 4.1.4, er det liten tvil om at bærekraftig utvikling har fått stor plass i geografifaget. Bærekraftig utvikling har blant annet blitt et kjerneelement i faget og er relevant for minst halvparten av kompetansemålene. Geografifaget er også et av fagene som inneholder det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i omtalen av fagrelevans og sentrale verdier i faget. Siden lærerne åpenbart skal følge læreplanen, resulterer dette naturlig nok i at lærerne gir bærekraftig utvikling større plass i undervisningstimene, eller som Bjørnar uttrykker det:

Det er klare føringer om at du skal gjøre det, og når det er klare føringer om at du skal gjøre det, så blir det gjort (...) Jeg synes liksom det at når det ligger så klart på en måte som det gjør i den læreplanen, så blir det mye lettere å følge opp enn om det hadde vært svakere fremtonet i læreplanen da for å si det sånn. (Bjørnar)

Også Signe mener det er mer naturlig at bærekraftig utvikling kommer mer inn med Kunnskapsløftet 2020 og uttrykker at hun «syns jo at det er litt artig at ansvaret for temaet er lagt til geografi. Det føler jeg passer, det synes jeg er fornuftig» (Signe). At temaet er så gjennomgående i læreplanen for geografi kan være med på å oppmuntre lærerne til å ta inn bærekraftig utvikling gjennom hele undervisningsåret og finne nye sammenhenger man ikke har sett tidligere, som igjen kan være med på å øke elevenes geo-literacy. Signe trekker for eksempel frem kompetansemålet om å «reflektere over sin egen ressursbruk og ressursbruken i Norge i et globalt og bærekraftig perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4) som et kompetansemål som kan bakes inn i mange ulike temaer, for eksempel når «du har om mineral, om kulturlandskap, gruvedrift og alle sånne ting da» (Signe).

4.2.2 Hvordan lærerne jobber med bærekraftig utvikling i geografifaget

Bærekraftig utvikling består som nevnt av tre dimensjoner – en sosial, en miljømessig og en økonomisk dimensjon (FN-sambandet, 2021) og gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at lærerne har et bevisst forhold til de tre dimensjonene og forsøker å koble inn alle tre når de underviser om bærekraft. Bjørnar gjennomgår begrepet «bærekraftig utvikling» og de tre dimensjonene i starten av skoleåret. Han forteller også at han legger vekt på å koble inn alle dimensjonene i et prosjekt om vindmølleutbygging som elevene jobber med for øyeblikket. Signe underviste også om de tre dimensjonene i starten av året og har «prøvd å bake det inn» der det passer. Men hun er ikke helt fornøyd med egen praksis med tanke på bærekraftig utvikling: «Jeg tror jeg jobber for lite med det egentlig» (Signe). Som forklaring på dette viser hun til strukturelle årsaker som at det er så mange temaer og lite tid i geografifaget. Samtidig som hun selv tar deler av ansvaret om å finne bedre måter å bake bærekraftig utvikling inn på og sørge for at det blir en integrert del av faget. Der Signe synes det kan være en utfordring å ta det inn nok, mener Fredrik at det jobbes med bærekraftig utvikling bevisst og ubevisst hele tiden. Uansett hvilket tema det jobbes med i geografifaget vil man: «enten berøre mennesket eller berøre miljøet eller samfunnsøkonomiske utfordringer» (Fredrik). Det er altså tydelig at lærerne inkluderer alle dimensjonene i undervisningen, i tråd med FNs definisjon av begrepet.

Når det gjelder undervisning om bærekraftig utvikling, fremhever lærerne betydningen av å ta det ned på et lokalt nivå og konkretisere undervisningen. Bjørnar trekker frem bruk av mest mulig konkrete eksempler i undervisningen. Han illustrerer for eksempel Norges ressursbruk ved hvor mange jordkloder vi ville trengt om alle mennesker hadde

en gjennomsnittlig nordmanns ressursbruk (Bjørnar). Signe mener også undervisningen bør være mest mulig konkret og virkelighetsnært;

Det er viktig at det ikke blir svada, at det blir noe ordentlig og noe faglig og etterprøvbart. Liksom, hvilke mineral eller metall kan resirkuleres, hvilke kan ikke på en måte. Den type ting. (Signe)

Vosniadou (2001) (se 2.4.2) viser til at elevene lærer best når læringsaktivitetene er aktuelle og knyttet til hendelser fra virkeligheten, så det at lærerne fokuserer på å konkretisere undervisningen samt å knytte den til lokale forhold, vil være positivt. Klafkis kategoriale dannelse underbygger dette synet: elevene dannes først når innholdet oppleves meningsfylt for dem (Klafki, 2001, s. 189), og en måte å aktualisere temaet for elevene på er ved å knytte eksemplene i undervisningen opp mot deres livssituasjon. Dette kan være enten ved å ta tak i temaer som elevene er opptatt av – 16-åringer flest er kanskje mer opptatt av bærekraftige klær enn bærekraftig husbygging for eksempel, eller ved å finne lokale eksempler. Kanskje økende ekstremvær vil få konsekvenser i lokalområdet, at den lokale elven flommer over for eksempel? Frøydis, som underviser ved Fjord VGS på Sunnmøre, viste også til at hun i undervisningen trekker frem lokale verdier som den sunnmørske nøysomheten. Den sammenfaller på mange måter med en sirkulær tankegang og stemmer godt overens med bærekraft.

Å trekke frem eksempler fra eget miljø er ifølge Sinnes (2015, s. 21-22) en del av en vellykket undervisning for bærekraftig utvikling. I tillegg til å få kunnskap OM bærekraftig utdanning må elevene få erfaringer I eget miljø. Erfaringer i eget miljø vil bidra til at elevene ønsker å jobbe FOR bærekraftig utvikling. Å erfare utfordringene i eget miljø er også en nøkkel til å utvikle handlekraft (Sinnes, 2020, s. 30). Frøydis er særlig opptatt av å fremheve for elevene at ikke alt trenger å være så stort, men at man kan begynne med seg selv, for eksempel vurdere om man har nok klær i klesskapet eller om man kan sortere avfallet sitt bedre. Bærekraftig utvikling kan oppleves som veldig omfattende og komplekst, men å ta det ned på individnivå kan hjelpe elevene til å få troen på at de kan gjøre en forskjell, noe som er en forutsetning for å utvikle handlingskompetanse.

4.2.3 Elevenes erfaringer med bærekraftig utvikling i geografifaget

I begge fokusgruppeintervjuene med elevene er de enige i at de er innom bærekraftig utvikling i nesten samtlige temaer i geografifaget, eller som Sofie beskriver: «Det er jo egentlig litt i alt da egentlig, bortsett fra sånn indre krefter kanskje» (Sofie). Elevene ved Byen VGS forbinder hele geografifaget med bærekraftig utvikling, og viser til at det både er et selvstendig tema og noe som «blandes inn overalt» (Bianca). Det er altså tydelig at bærekraftig utvikling har fått stor plass i geografiundervisningen, noe som stemmer godt overens med målene med Kunnskapsløftet 2020. Selve arbeidet med bærekraftig utvikling oppleves for elevene ved Sentrum VGS ganske likt arbeidet med andre temaer – variert, men ganske mye gruppearbeid og arbeid med hver sin nettside som de jobber med gjennom hele året (Sofie, Selma, Sarah, Sondre).

Elevene ved Sentrum VGS er samstemte i at de har hørt mye om bærekraftig utvikling på skolen også før videregående skole, i og med at det har vært gjennomgående i hele skoleløpet i så godt som alle fag. Sofie trekker frem at hun husker at de begynte å snakke om bærekraftig utvikling allerede i barnehagen. Geografi skiller seg likevel fra de andre fagene på noen områder. Selma viser til at geografifaget har gjort henne mer bevisst på bærekraftig utvikling enn noen av de andre fagene, og at faget er med på å spre engasjement om bærekraftig utvikling. Sarah og Selma viser til at lokalisering og

ressurser er temaer de lærer om i geografi som de ikke har lært om ellers, og at disse kan være veldig relevante for bærekraftig utvikling. Elevene ved Byen VGS uttrykker at de har lært mye om menneskeskapt klimaendringer i geografifaget som de ikke har lært noe annet sted. Bella mente også det var i geografi hun hadde lært om de tre dimensjonene og hvordan de hang sammen, mens de tre andre mente at de kunne dette før de hadde geografi på videregående. Alt i alt kan det konkluderes med at geografifaget tilfører noe til elevenes kunnskaper om bærekraftig utvikling, som de ikke har fått andre steder.

En vellykket bærekraftsundervisning bør, ifølge Sinnes (2020, s. 69-71) inneholde undervisning både OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling, Ifølge elevene ved Byen VGS undervises det for mye OM bærekraftig utvikling. Elevene ved Byen VGS syns ikke geografifaget bidrar så veldig til bærekraftig utvikling utover å informere om det, eller som Benedicte sier: «Det blir litt mye informasjon, lite handling» (Benedicte). Elevene etterlyser å kunne teste prosjekt, som at hele klassen spiser kjøttfritt en uke. De syns det er lettere å engasjere seg om det blir en «greie» ut av det. Bianca sier for eksempel at hun selv aldri kunne blitt vegetarianer, men at hun fint kunne slengt seg på om hele klassen skulle gjøre det en uke. De nevner også at dette kunne vært en del av geografifaget – å ha prosjekter med bærekraftige tiltak. Elevene etterlyser altså selv mer undervisning FOR bærekraftig utvikling. Det elevene selv etterlyser går hånd i hånd med det Sinnes (2020, s. 28) skriver om handlekraft – elevene kan ikke bare undervises om utfordringene, men erfare hvordan de selv faktisk kan bidra til bærekraft i praksis. Skolen må fungere som en handlingsagent, ikke bare som et leksikon. Hvis skolen fungerer SOM bærekraftig utvikling gjennom å driftes bærekraftig, får elevene mer erfaringer med tiltak for bærekraftig utvikling i et miljø de relaterer til. Elevene kan overføre disse erfaringene til egne hjem og selv gjøre mer bærekraftige valg (Sinnes, 2021, s. 69-71).

4.2.4 Tverrfaglig samarbeid om bærekraftig utvikling

Tverrfaglig samarbeid om bærekraftig utvikling er vektlagt i det nye læreplanverket gjennom innføringen av bærekraftig utvikling som ett av tre tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12), men gjennom intervjuene kom det frem at det ikke har hatt mye påvirkning på lærernes undervisningspraksis. Signe trekker for eksempel frem at hun samarbeider lite tverrfaglig. Hun viser til to begrunnelser for dette. For det første har hun bare klassen i geografi. Når man har den samme klassen i flere fag, har man bedre oversikt over hva som er relevant å ta inn fra de ulike fagene og det er lettere å planlegge et tverrfaglig undervisningsopplegg. For det andre er hun redd for at ett av fagene blir for dominerende og stjeler tid fra geografifaget. Tidsrammen til faget gjør at man kan bli redd for å miste de få geografitimene man har i uken til tverrfaglige prosjekt der geografidelen drukner i de større fagene (Signe). Samtidig uttrykker hun at tverrfaglig samarbeid er noe hun gjerne skulle gjort mer av, og at man også kan spare mye tid på å jobbe tverrfaglig. At elevene gjennomfører en felles tverrfaglig vurdering i tre fag i stedet for en i hvert av fagene frigir tid (Signe). Frøydis og Fredrik er enige i at mer fokus på tverrfaglig samarbeid gir bedre muligheter til å jobbe med bærekraftig utvikling enn før. Samtidig har heller ikke de gjort noe særlig av det, og skylder blant annet på at koronasituasjonen har gjort det vanskelig (Fredrik). Bjørnar trekker også frem at det er vanskelig med tverrfaglig arbeid når man ikke underviser i beslekta fag i den samme klassen. Han mener det er lettere når det er tilrettelegging organisatorisk fra skolen.

Både Byen VGS og Sentrum VGS, der henholdsvis Bjørnar og Signe underviser, har satt i gang tverrfaglige prosjekt ved skolen med bærekraft som tema. Bjørnar forteller at deres prosjekt «Bærekraftsperioden» er et resultat av nytt læreplanverk og at det relativt store omfanget (fire uker) også skyldes at bærekraftig utvikling har fått så stor plass i læreplanverket. Intervjuet med Bjørnar foregikk et par måneder før Bærekraftsperioden, og her fikk jeg inntrykk av at det skulle være et ganske omfattende prosjekt. I intervjuet med elevene hans, som foregikk underveis i Bærekraftsperioden, ble inntrykket derimot et annet. Eleven Bianca forteller at de bare har hatt flaskeinnsamling i geografi, men at de gjerne ville ha mer opplegg i faget underveis i denne perioden. Bærekraftsperioden er et eksempel på det Bolstad (2020, s. 30) kaller fagkobling, den laveste graden av tverrfaglighet, der generelle temaer trekkes inn i ulike fag uten at de samordnes. Også i Sentrum VGS sitt prosjekt «Bærekraftsuka» ble det lite tverrfaglig samarbeid av høy grad, slik det blir kategorisert av Bolstad (2020). Signe forteller at uken var «veldig fin, artig og veldig vellykket» fordi den gjør elevene bevisste på bærekraft, men at opplegget foregikk innad i fagene og ikke på tvers.

Som Bolstad (2020, s. 29) trekker frem er det ikke slik at høy grad av tverrfaglighet alltid er foretrukket. Men han viser til bærekraftig utvikling som et eksempel på et tema som skoler kan jobbe integrert tverrfaglig med (Bolstad, 2020, s. 31). Drake og Reid (2018) fremhever integrert tverrfaglighet som en praksis som både engasjerer elevene og øver opp evnen deres til kritisk og undersøkende tenkning, samarbeid og utholdenhet. Dette er nyttige elementer med tanke på å arbeide med bærekraftig utvikling. Tverrfaglig samarbeid er noe som både læreplanverket og lærerne trekker frem som velegnet for arbeid med bærekraftig utvikling, men som det, i hvert fall i mitt utvalg, ikke brukes mye tid på. Her kan det utvilsomt være mye å hente, med tanke på potensialet tverrfaglig arbeid har for utvikling av forståelse og sentrale egenskaper for å jobbe for bærekraftig utvikling.

4.2.5 Bærekraftig utvikling er et komplisert begrep

Når en skal undervise om bærekraftig utvikling er det ikke til å stikke under en stol at det er både et komplekst og veldig omfattende tema. De tre dimensjonene, den miljømessige, økonomiske og sosiale, påvirker hverandre og må alle være på plass for å sikre en bærekraftig utvikling (UNESCO, 2017). Fredrik er opptatt av å vise elevene helheten ved bærekraftig utvikling, selv om den kan virke kompleks. Bærekraftig utvikling er jo både et uttrykk for og en kritikk av moderniteten i dagens samfunn (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 21-22). Fredrik illustrerer ovenfor elevene hvor komplisert bærekraft kan være ved å bruke elbilproduksjon som eksempel:

Når vi snakker om bærekraft så har jo det nesten blitt symbolet på bærekraft, sant. Og så ser du på hva en elbil består av. Så snakker man for eksempel om koboltutvinningen da for eksempel, som har vært en veldig stor diskusjon, ikke sant, om sosial dumping, fattigdom og barnarbeid og så videre. Og da må man begynne å se på om det er så bærekraftig som man har antatt da. Okei, kobolt er en begrenset ressurs, mennesket blir behandlet dårlig. Ergo bidrar det til økt fattigdom, mens noen få rike får mer, er det det som er bærekraft? (Fredrik).

Fredrik trekker også frem at det å forstå bærekraftig utvikling er en modningsprosess. Han opplever at undervisningen om bærekraftig utvikling i geografifaget for mange av elevene består av litt for mye ny informasjon og blir for lite konkret. Når elevene begynner på VGS har de også veldig ulike oppfatninger om hva bærekraftig utvikling innebærer. Men i programfagene som elevene har senere, blir bærekraftsmålene utbrodert og gir større bevissthet for hva bærekraftig utvikling er innenfor de ulike

fagområdene. Da skjer det ifølge Fredrik en modning hos eleven. Her kommer vi igjen innpå hvor viktig det er at undervisningen konkretiseres som diskutert i delkapittel 4.2.2.

Generelt opplevde jeg at elevene som deltok i fokusgruppeintervjuene hadde god forståelse for selve begrepet bærekraft og hvordan de tre dimensjonene henger sammen. Dette kom blant annet frem i diskusjonen rundt påstandene knyttet til bærekraftig utvikling (se Vedlegg D). Elevene ved Byen VGS viste for eksempel god refleksjonsevne i diskusjonen rundt påstanden «Jeg unngår å kjøpe varer fra bedrifter som har et dårlig rykte med tanke på hvordan de behandler ansatte og miljøet». De trakk blant annet frem at bedriftene må ta ansvaret for bærekraftig forbruk, ettersom det oppleves for dyrt for mange forbrukere å handle bærekraftig og forbrukerne trenger insentiver for å legge om vanene sine. Samtidig reflekterte de over økte produksjonskostnader ved bærekraftig produksjon, og viste god forståelse for sammenhengen mellom det økonomiske og det miljømessige aspektet ved bærekraft. Elevene viste evne til å analysere og syntese gjennom diskusjonen, som begge er høyt oppe på Blooms taksonomi (Imsen, 2016, s. 320).

4.3 Arbeid med bærekraftige holdninger

I dette delkapittelet vil jeg undersøke arbeidet med bærekraftige holdninger. Først vil jeg ta for meg resultatene fra intervjuene om at elevene i utgangspunktet har mye bærekraftige holdninger og generelt er interessert i bærekraftig utvikling. Deretter vil jeg gå nærmere inn på noen sentrale utfordringer med arbeidet med å skape bærekraftige holdninger. Til slutt vil jeg diskutere forskjellen på meninger og holdninger, og hvorvidt man som lærer faktisk kan «gi» elevene bærekraftige holdninger.

4.3.1 Elevene har i utgangspunktet mye bærekraftige holdninger

Samtlige av lærerne trekker frem i intervjuene at elevene i utgangspunktet har mye bærekraftige holdninger. Bjørnar sier blant annet at «elevene har mange holdninger som hånd i hanske i forhold til bærekraft» (Bjørnar) og at det oppleves enkelt å jobbe med bærekraftige holdninger i og med at elevene har mye bakgrunnskunnskap og ser utfordringene. Også de andre lærerne trekker frem at «elevene egentlig er veldig interessert i det med bærekraft» (Frøydís) og at arbeid med bærekraftige holdninger er enkelt siden de er seksten år og opptatt av temaet (Signe). Lærernes utsagn underbygges av elevenes svar på påstandene i fokusgruppeintervjuene, der elevene gjennomgående viste bærekraftige holdninger. Dette kan blant annet illustreres gjennom elevene ved Sentrum VGS sin diskusjon om følgende påstand «Jeg tror at å bruke mer av naturressursene enn vi behøver ikke truer helsen til folk i fremtiden». Elevene er veldig tydelige på at vi ikke må bruke mer av naturressursene enn vi behøver fordi det kunne gi konsekvenser som ressursmangel, dårligere luftkvalitet og true biologisk mangfold. I diskusjonen om påstanden «Jeg synes kvinner og menn over hele verden må få de samme mulighetene for utdanning og arbeid» er elevene også veldig klare på at kvinner og menn skal ha de samme mulighetene. Sofie og Selma trekker også linjer til at både gutter og jenter må få muligheten til utdanning, at dette er nøkkelen til en god fremtid og at man med tanke på bærekraftig utvikling trenger kunnskap for å finne løsninger.

Signe trekker frem at elevene er «nesten skremmende lette å forme». Hun opplever at det stort sett er full enighet i klasserommet når bærekraftig utvikling diskuteres. Det er ifølge Signe både kjekkere og mer givende å ha noen i klassen som er i opposisjon og kan skape diskusjoner. Med at elevene er nesten skremmende lette å forme, mener

Signe at elevene er flinke til å gjette hva læreren tenker og si de riktige tingene. Hvis elevene tar alt læreren sier for god fisk, kan det tyde på at de er vel lett påvirkelige. Det kan også hende de ikke reflekterer over egne holdninger, men bare kopierer lærerens uttalelser, uten å tilegne seg mer bærekraftige holdninger. Dette kan knyttes opp mot Asheim (1997, s. 24-26) sitt poeng om at folk kan oppføre seg ganske annerledes enn hva de uttrykker verbalt. Signe mener det er viktig at læreren ikke mener så mye om det elevene mener, men heller får de til å forklare hva de mener og reflektere over det. Også Bjørnar peker på at elevene blir påvirket av undervisningen og av læreverket. Han holder seg derfor unna å snakke om politiske partier, og tilstreber bruk av objektive kilder, som for eksempel FNs rapporter. Det at elevene lett påvirkes av undervisningen og læreren kan dog være en fordel med tanke på å skape bærekraftige holdninger. Raaheim (2019, s. 223) nevner blant annet troverdigheten til senderen av budskapet som en viktig forutsetning for at det skal skje en holdningsendring.

4.3.2 Elevene er engasjerte i bærekraftig utvikling

Etter intervjuer med fire lærere og to fokusgrupper er det mye som tyder på at elevene, i tillegg til å ha mye bærekraftige holdninger, engasjerer seg i bærekraftig utvikling. Bjørnar trekker frem at elevene responderer veldig bra på arbeid med bærekraftig utvikling og at de er veldig engasjerte, motiverte, optimistiske og ivrige. Signe viser til at bærekraftig utvikling er et tema som opptar, treffer og engasjerer elevene, særlig når elevene får det ned på sitt nivå. Signes refleksjoner om hvorfor temaet engasjerer er at alle har et forhold til temaet, inkludert forkunnskaper, som de kan koble til det de lærer. Samtidig nevner Signe at hun ikke vet «om det er så mange av de som føler de lærer noe nytt (...). I motsetning til en del andre tema, som typisk utvikling, befolkning, der det kanskje kan bli litt mer temperatur på et vis da». Fredrik, derimot, gir uttrykk for at elevene hans er mer delt i engasjementet rundt bærekraft, der noen er veldig engasjerte og andre er mindre engasjerte. I arbeidet med holdningsskapende undervisning er det er viktig å huske at elevmassen ikke er homogen, og at man kanskje må benytte seg av ulike strategier for å treffe alle elevene.

Både Frøydis og Signe trekker frem det at media aktualiserer bærekraftig utvikling som svært positivt for elevenes engasjement rundt temaet. Her kan vi igjen koble inn Klafkis kategoriale dannelse om at eleven først dannes når innholdet føles meningsfylt for dem (Klafki, 2001, s. 189). Hvis elevene stadig møter på bærekraftig utvikling i media vil temaet oppleves både aktuelt og meningsfylt. Fredrik peker også på at all oppmerksomheten bærekraftig utvikling får i media bidrar til at bærekraftig utvikling diskuteres mer i hjemmene enn før, og dette kan være med på å forsterke hvor aktuelt temaet føles for elevene.

Elevene ved Sentrum VGS trekker selv frem at de hører mye om bærekraftig utvikling på sosiale medier (Selma), men også gjennom bærekraftsuken på skolen (Selma), klimadebatter (Sander) og aviser (Sofie). I sosiale medier spres bevissthet om enkeltsaker, men det er på skolen de opplever å lære begrepene og bakgrunnsinformasjonen de føler de trenger for å forstå problemene (Sofie, Sarah). Også elevene ved Byen VGS trekker frem skolen, aviser og sosiale medier som de viktigste kildene til informasjon om bærekraftig utvikling, i tillegg til reklamer og TV (Benedicte, Birgitte, Bella).

Sofie, Selma og Sarah ved Sentrum VGS tror de kan påvirke bærekraftig utvikling og vil engasjere seg, som Sofie sier: «Man må jo engasjere seg» (Sofie). De tre jentene

snakker videre om flere måter de kan påvirke på – med særlig fokus på politisk makt og systemendring, samt betydningen av å spre budskapet.

Det starter jo med enkeltmennesket (...) Man kan jo prøve å liksom resirkulere og gjør så godt man kan og sånn hjemme, men så handler det om det store systemet og hvordan dem skal ordne opp sånn at det ikke blir så mye skade. At det skal legges til rette da. Jeg tror ikke jeg som enkeltmenneske kan redde hele verden. Men jeg er nødt til å tenke det, for da kan andre også gjør det og så kan vi redde verden sammen. (Selma)

Hos elevene på Byen VGS var det uenighet om de kan bidra til bærekraftig utvikling gjennom egne handlinger. Benedicte og Bella mener de kan det, fordi «hvis alle gjør noe, blir det mye til sammen» (Benedicte), mens Birgitte og Bianca mener at det de gjør uansett utgjør så lite. Sinnes (2020, s. 20) nevner troen på at man kan gjøre en forskjell som viktig for å kunne bidra til en mer bærekraftig verden. Dermed er det nærliggende å anta at Benedicte og Bella har mer handlekraft enn Birgitte og Bianca. Det er likevel ikke noe i datamaterialet mitt som kan bekrefte denne antagelsen. Tvert imot viser det seg at når jeg sammenligner svarene til de fire elevene på spørsmålet om de selv tenker over bærekraft i hverdagen, er det alle som prøver og alle nevner tiltak på relativt likt nivå. Bella kjøper brukte klær, Birgitte resirkulerer avfall, Bianca panter flasker og Benedicte slår av lys og panelovner i rom som ikke er i bruk. Jeg må likevel presisere at det er umulig å trekke generelle konklusjoner om handlekraft på bakgrunn av disse utsagnene.

4.3.3 Utfordringer med arbeidet med bærekraftige holdninger

Gjennom intervjuene kom det, sånn som jeg ser det, frem tre sentrale utfordringer med arbeidet med bærekraftige holdninger. Den første utfordringen handler om å bevare troen på at man kan utgjøre en forskjell. Som nevnt i delkapittel 4.3.2 uttrykte to av elevene ved Byen VGS at det de gjør av bærekraftige tiltak uansett utgjør så lite at det ikke har noe å si i den store sammenhengen (Birgitte, Bianca). Læreren deres, Bjørnar, uttrykker bekymring for at motivasjonen til elevene får seg en knekk når de kommer ut i det «virkelige liv». Han forsøker å ikke bruke pessimistisk tankegang i undervisningen, men det er tydelig at i hvert fall noen av elevene hans ikke har troen på at handlingene deres har noe å si for global bærekraftig utvikling. Dette kan kobles til det psykologiske klimaparakset, som går ut på at man til tross for å være klar over de alvorlige konsekvensene av klimaendringene, ikke legger om til en mer bærekraftig livsstil (Stoknes, 2014). Bakgrunnen for at man velger å ikke legge om livsstilen, mener Stoknes (2014) ligger i at kunnskapen om klimaendringer formidles slik at man tenker det ikke angår en personlig. Hans forslag til å imøtegå disse utfordringene, er å endre tilnærmingen. Deling av informasjon er ikke nok, man må også sørge for å endre folks vaner gjennom atferdsstrategier. Deretter kan gjennomføring av bærekraftige handlinger over tid føre til bærekraftige holdninger (Stoknes, 2014). Elevene har, som diskutert i delkapittel 4.2.3, også selv etterlyst mer atferdsendrende prosjekter som en del av geografiundervisningen.

Den andre utfordringen med arbeid med bærekraftige holdninger er å klare å trekke det ned på et nivå som er håndterbart for elevene innenfor tidsbegrensningen som ligger i at geografi er et totimersfag. Som diskutert i delkapittel 4.2.5, er bærekraftig utvikling et komplisert og omfattende begrep, og å undervise i temaet på et passelig nivå kan være krevende. Sinnes (2015, s. 44-45) regner hovedmålet med skolen som at elevene skal utvikle handlingskompetanse. Handlingskompetanse innebærer utvikling av ferdigheter som systemforståelse, samarbeidsevne og evne til problemløsning og kreativ tenking (Korsager & Scheie, 2015). Dette er alle ferdigheter som krever tid å mestre og siden tid er en mangelvare i geografifaget (se delkapittel 4.1.2) er det helt klart en utfordring.

Den tredje og siste utfordringen, som blant annet Fredrik er opptatt av, handler om at det er etablert visse narrativer i samfunnet om hva bærekraft er. Denne utfordringen er todelt. For det første er det etablerte narrativer i samfunnet om at bærekraft bare handler om miljø, eller at ingen realistiske tiltak vil være nok for å sikre en bærekraftig utvikling. Disse narrativene er med på å opprettholde etablerte holdninger, blant annet blir elevene påvirket av sine foreldre. For det andre gjør de etablerte narrativene om bærekraft at man mister flerfoldigheten ved bærekraftsbegrepet. Med en gang folk hører begrepet tenker de på en ting, for eksempel elbiler, men bærekraft handler om så mye mer. Bærekraft er «ikke en ting på en måte, det er ikke ett tiltak, eller det er ikke bare ett område» (Fredrik).

4.3.4 «Riktige meninger», men ikke «riktige» holdninger?

Et annet moment som dukket opp i intervjuene var forskjellen mellom bærekraftige meninger og bærekraftige holdninger. På spørsmål om elevene var engasjerte i bærekraft svarte Signe følgende: «De er ganske engasjerte (...) For de har jo de riktige meningene nær sagt, men er glad i å shoppe» (Signe). To av elevene hennes, Sarah og Selma, nevner at de handler på «Shein» (fast fashion nettbutikk), selv om de vet konsekvensene av fast fashion og at arbeidsforholdene ikke er gode. De grunngir valget med at det er billig og at de som ungdommer med begrenset inntekt har lite økonomisk autonomi. Senere i intervjuet svarer både Sarah og Selma bekreftende på påstandene «Jeg tror jeg kan påvirke en global bærekraftig utvikling gjennom egne handlinger» og «Jeg vil engasjere meg i arbeidet med å endre samfunnet for å sikre en mer bærekraftig utvikling». Både lærer og elever opplever altså at det er en forskjell på det de uttrykker verbalt og handlingene de gjennomfører. Dette kan ses på som en kognitiv dissonans der det er en konflikt mellom en persons holdning og faktiske handling (Raaheim, 2019, s. 201). I det tilfellet har elevene fortsatt bærekraftige holdninger, men utfører handlinger som ikke stemmer overens med holdningene. Elevene forsøker å redusere den kognitive dissonansen med å finne unnskyldende argumenter som at de ikke har råd til å handle fra mer bærekraftige kleskjeder.

I lys av trekomponentmodellen om holdninger kan man se på situasjonen som at elevene tenker og føler at de bør handle bærekraftige klær, men at de ikke handler i tråd med dette. Det er altså den atferdsmessige komponenten som preger holdningen. Da kan det, ifølge Stoknes (2014), lønne seg å finne noen tiltak som forsiktig kan dytte elevene i retning av mer bærekraftige klesvalg. I denne situasjonen ser man også forskjellen på handlingskompetanse og handlekraft. Elevene har ferdighetene, kunnskapene og holdningene som kreves for å kunne utføre bærekraftige handlinger, men det skorter litt på handlekraften til å gjennomføre dem.

Man kan også se på situasjonen som at elevene har bærekraftige meninger, men ikke bærekraftige holdninger. En mening er ikke like tett knyttet til følelser som holdninger, og er knyttet til en bestemt ting eller hendelser i omgivelser (Raaheim, 2019, s. 170). Elevene Sarah og Selma, som handler på «Shein», har en mening om at «fast fashion» ikke er bra, men det at de likevel velger å handle der kan tyde på at de ikke har en sterk holdning til det. Om man ser på Raaheim (2019, s.199-226) sine strategier for holdningsendring er det i hvert fall tydelig i denne situasjonen at problemet ikke er manglende informasjon.

4.3.5 Man kan ikke gi elevene holdninger, men bevisstgjøring er viktig

I dette delkapitlet vil jeg diskutere hvorvidt lærere egentlig kan gi elevene bærekraftige holdninger. Her er det litt ulike perspektiv blant lærerne som er intervjuet, men det er enighet blant dem om at bevisstgjøring av elevene er viktig. Signe uttrykte i sitt intervju at:

Man har jo ikke lyst til å være en sånn lærer som liksom – ja det med å gi dem gode holdninger (...) Men jeg tenker å gi dem bevissthet da i hvert fall. Jeg tenker vel kanskje at det er viktigere at de blir tvunget til å reflektere enn at de blir pådyttet en holdning.
(Signe)

Signe trekker også frem at diskusjon blant elevene er viktig, at de kan få reaksjoner fra hverandre og så kan heller læreren nøste opp faglig etterpå. Samtidig er hun tydelig ovenfor elevene på at hun ikke kan alt, og liker å få dem til å selv undersøke hva som er sant. Dette kan ses i sammenheng med Jickling (1992) sin mening om at å undervise FOR ett bestemt tankegods bryter med skolens mål om å utdanne frie og selvstendige mennesker. Signes syn stemmer også overens med Sinnes (2021, s. 120) sitt syn på hvordan man kan få elever til å utføre bærekraftige handlinger. Man kan ikke programmere elevene til å bli bærekraftige, men må heller utnytte det vi vet om hvordan elever lærer, som beskrevet i delkapittel 2.4.2. Dette er i tråd med rådende sosialkonstruktivistiske og kognitive perspektiv som Kunnskapsløftet 2020 bygger på.

Fredrik ønsker at bærekraftig utvikling skal være en livsstil for elevene og dette innebærer at elevene har bærekraftige holdninger. Han viser til at «forskning sier at det tar i snitt seks måneder å etablere en god holdning, og tre uker å rive den ned» (Fredrik), og at man må jobbe med bevissthet hele tiden. Elevene henger seg opp i enkeltting ved bærekraftig utvikling, for eksempel en delfin med plast rundt seg, og så glemmer de fort. Fredrik uttrykker at det er vanskelig å vite hvordan man kan etablere holdninger, men dette må det jobbes med. Fredriks syn på holdninger og holdningsendring stemmer godt overens med det Raaheim skriver (se delkapittel 2.2.1), ettersom holdninger er relativt stabile, men kan endres med de riktige strategiene. Sentralt for å finne riktig strategi for holdningsendring er å identifisere hvilken av de tre holdningskomponentene holdningen preges av (Raaheim, 2019, s. 223-226).

Frøydis mener arbeidet med bærekraftige holdninger handler om å være bevisst og faktisk gjøre noe med det man kan gjøre noe med. Hun vektlegger at enkle tilretteleggende tiltak kan føre til at man blir mer bærekraftig, og forteller historier i klasserommet om hva hun selv gjør. For eksempel forteller hun elevene om hvordan hun brukte måneder på å komme i gang med å sortere plast fordi hun ikke ville ha den stygge plastsekken for resirkulering av plast stående fremme. Dette problemet løste hun ved å kjøpe en fin kurv til å ha den i. Hun viser til at man må tørre å være sårbar og åpen om egne feil foran elevene, og ikke fremstå som et idol (Frøydis). Frøydis sitt syn på arbeidet med bærekraftige holdninger har fellestrekk med Stoknes sin løsning på det psykologiske klimaparadokset – å nudge (se delkapittel 2.4.3) folk til å endre vanene sine. Ved små ytre tiltak kan man påvirke folk til å endre vaner. Det er tydelig at Frøydis deler Stoknes sitt syn på at bærekraftige handlinger etter hvert kan føre til bærekraftige holdninger.

Sarah, som er elev ved Sentrum VGS, trekker frem at undervisningen om bærekraftig utvikling i geografifaget gjør at «Du blir veldig bevisst på det, og da kan du gjøre bevisste valg også» (Sarah). Flere av elevene viser til at mange av de bærekraftige tiltakene de gjennomfører har blitt en vane de ikke tenker over lenger. Elevene ved Byen VGS trekker frem vaner som å skru av vann og lys når de ikke bruker det, resirkulere

avfall, kjøpe brukte klær og reise kollektivt. Sofie bruker tøyposer som et eksempel på et bærekraftstiltak som bare har blitt til en vane. Ved å alltid ha en tøypose i sekken slipper hun å kjøpe plastposer hver gang hun skal handle noe (Sofie).

4.4 Kunnskapsløftet 2020 sitt potensial til å skape bærekraftige holdninger

I dette delkapitlet vil jeg oppsummere kapittel 4 og underveis svare på problemstillingen: «Hvordan vil innføringen av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, påvirke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene?». Først vil jeg ta for meg faktorer som har endret seg i geografifaget med Kunnskapsløftet 2020. En viktig faktor er at bærekraftig utvikling har fått større plass i læreplanen og er gjennomgående i geografiundervisningen. De nye læreverkene som følger den nye læreplanen er gjennomsyret av bærekraft, noe som gjør det lettere for lærerne å ta opp bærekraftig utvikling jevnlig, slik som det er tenkt med den nye læreplanen. Det er et tydeligere samfunnsgeografisk fokus i den nye læreplanen, og flere av lærerne uttrykker at de savner enkelte naturgeografiske temaer. Man kan stille spørsmålstegn ved om det blir for lite naturgeografi til at elevene forstår de relasjonelle sammenhengene mellom natur og samfunn som er hovedpoenget med hele geografifaget. Dette kan i så fall påvirke potensialet til å skape bærekraftige holdninger negativt. Dessverre har jeg ikke tilstrekkelig datamateriale til å trekke konklusjoner om hvor stor påvirkning det samfunnsgeografiske fokuset har hatt på elevenes forståelse av bærekraftig utvikling.

En annen sentral endring med Kunnskapsløftet 2020 er en reduksjon av antallet kompetansemål. Selv om halvparten av lærerne mente at innholdet egentlig ikke er redusert, mente den andre halvparten at reduksjonen av kompetansemål gir læreren mer autonomi og mer tid til dybdelæring. Mangel på tid er likevel fortsatt en stor hindring for å jobbe med dybdelæring. Lærerne opplever også en større sammenheng i innholdet i faget og et mer tverrfaglig fokus. Særlig arbeid med integrert tverrfaglighet har stort potensiale for å skape bærekraftige holdninger, men dette er ikke noe lærerne som har blitt intervjuet til denne oppgaven har prioritert.

En siste sentral endring med læreplanen i geografi under Kunnskapsløftet 2020 er at den oppleves som et steg opp på Blooms taksonomi. Utforskning, refleksjon og metakognitive læringstrategier har fått større plass og erstattet «gjør rede for». Dette passer godt overens med det komplekse temaet bærekraftig utvikling. I tillegg åpner det blant annet for at lærerne kan tenke nytt om vurdering.

Lærerne opplever som nevnt at elevmassen generelt har bærekraftige holdninger allerede før de begynner med geografi på videregående skole. Hvorvidt elevene faktisk har bærekraftig holdninger og ikke bare gir uttrykk for det, blir diskutert i delkapittel 4.3.4. Det er utfordrende å kartlegge holdninger (Raaheim, 2019, s. 178), siden folk kan oppføre seg ganske annerledes enn hva de uttrykker verbalt (Asheim, 1997, s. 24-26). Å skape holdninger er også krevende. For eksempel kan man ikke programmere elevene til å handle bærekraftig (Sinnes, 2015, s. 110), men over tid kan man være med på å skape holdninger. Særlig med tanke på at man som lærer ofte har etablert en viss troverdighet hos elevene, som er en av de viktigste forutsetningene for holdningsendring (Raaheim, 2019, s. 223).

Gjennom oppgaven har en rekke sentrale faktorer for å skape bærekraftige holdninger blitt nevnt. Blant disse er utvikling av elevenes geo-literacy og geografiske alfabetisering. Geografisk dannelse krever systemisk forståelse (Eidsvik, 2020) og dette er noe man

blant annet oppnår i en undervisning preget av dybdelæring og utforskning. Ettersom nettopp dybdelæring og utforskning vektlegges i Kunnskapsløftet 2020 i mye større grad enn i Kunnskapsløftet 2006, kan man si at den nye læreplanen tilrettelegger i større grad for utvikling av bærekraftige holdninger.

Andre sentrale faktorer for å skape bærekraftige holdninger er å kunne bruke ulike strategier for holdningsendring for å treffe den heterogene elevmassen, ettersom strategien for holdningsendring bør være tilpasset hvilken av de tre holdningskomponentene som preger holdningen. Noen trenger mer informasjon, mens andre trenger ytre manipulasjon for å endre atferd for deretter å etter hvert endre holdning.

Ellers trekkes konkretisering og aktualisering av undervisningen, for eksempel ved å velge lokale og virkelighetsnære eksempler, frem som gunstig. Ut fra Klafkis kategoriale danning kan en trekke slutningen om at bærekraftige holdninger utvikles lettere hvis elevene opplever undervisningen som relevant og meningsfylt for dem selv (Klafki, 2001, s. 189). Ut fra Stoknes (2014) sin teori om det psykologiske klimaparadokset kan også atferdsendrende prosjekt være med på å utvikle bærekraftige holdninger, og dette ble faktisk også etterlyst av elevene. Slike atferdsendrende prosjekt vil også passe godt inn under kompetansemålet om at elevene skal kunne «reflektere over sin egen ressursbruk og ressursbruken i Norge i et globalt og bærekraftig perspektiv» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Atferdsendrende prosjekt kan også knyttes til Sinnes teori om at elever ikke bare må få kunnskap OM bærekraftig utvikling, men også få erfaringer I eget miljø og jobbe FOR bærekraftig utvikling gjennom egne handlinger.

Som nevnt i innledningen ramser Waage (2017) i sin masteroppgave om geografi som holdningsskapende fag opp følgende tiltak lærerne etterlyste for å bedre hverdagen som geografilærer: «1) mer tverrfaglig samarbeid, 2) mer rom for autonomi, 3) mer bruk av nærområdet når man har feltarbeid/feltkurs, 4) geografi bør få én time mer i uka og 5) færre tema og mer dybdeundervisning» (Waage, 2017). Med det nye læreplanverket er det tilrettelagt for mer tverrfaglig samarbeid, men dette har vist seg å være ganske begrenset gjennomført i praksis. Fredrik trekker frem at læreren har fått mer autonomi, som også de reduserte og mindre detaljerte kompetansemålene åpner for. I tillegg har det blitt mer fokus på dybdelæring i det nye læreplanverket, selv om dette også har vist seg å være krevende for de intervjuede lærerne å gjennomføre i totimersfaget geografi. Totalt sett er det flere av tiltakene Waage etterlyste som faktisk har kommet inn i det nye læreplanverket, og selv om det foreløpig har hatt varierende suksess for mine informanter, er det i alle fall positivt for potensialet til å skape bærekraftige holdninger. Tid er, som nevnt flere ganger, den største begrensende faktoren. Lærerne trekker tidsknapphet frem som et hinder for både dybdelæring, tverrfaglig samarbeid og for å trekke det komplekse temaet bærekraftig utvikling ned på et nivå elevene forstår og engasjerer seg i. Holdningsskapende arbeid er også tidkrevende. Om man oppfylder lærernes ønske om at geografifaget igjen skal ha tre timer i VGS, ville det utvidet potensialet for å skape bærekraftige holdninger.

På grunn av faktorene som har endret seg, med blant annet mer plass i kompetansemålene avsatt til bærekraftig utvikling, mer dybdelæring og utforskning og generelt mer sammenhengende innhold i faget, er det mye som legger til rette for å jobbe med bærekraftige holdninger blant elevene under Kunnskapsløftet 2020. Oppsummert vil altså Kunnskapsløftet 2020 i større grad enn Kunnskapsløftet 2006

kunne tilrettelegge for å skape bærekraftige holdninger, men tidsknapphet oppleves fortsatt som et hinder for å utvikle bærekraftige holdninger.

5 Avslutning

5.1 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven har vært «Hvordan vil innføringen av det nye læreplanverket, Kunnskapsløftet 2020, påvirke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene?». Som nevnt i innledningen kan problemstillingen deles i tre fokusområder – hvilke endringer som har skjedd fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020, hvordan man kan skape bærekraftige holdninger gjennom undervisning og hvordan geografifaget spesielt kan bidra til å skape bærekraftige holdninger.

Den første delen, altså endringer fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020, kan oppsummeres med at bærekraftig utvikling har fått en sterkere posisjon i geografifaget, geografifaget har fått et mer samfunnsgeografisk fokus og antallet kompetansemål er blitt redusert. I tillegg har dybdelæring og tverrfaglig samarbeid fått større plass, og innholdet i faget oppleves mer sammenhengende og som et steg opp på Blooms taksonomi.

Når det gjelder hvordan man kan skape bærekraftige holdninger gjennom undervisningen, har det vist seg å være en rekke utfordringer, særlig knyttet til å bevare troen på at man som individ kan gjøre en forskjell. Mangel på tid i geografifaget har gjort det vanskelig å gå så i dybden som et komplekst tema som bærekraft fortjener, og etablerte narrativer ellers i samfunnet om bærekraft gjør det vanskeligere å overbevise elevene om hva bærekraft egentlig innebærer. Gjennom oppgaven har jeg vært innovert flere teorier om holdningsskaping og -endring, samt mer generelle teorier om undervisning for bærekraftig utvikling. Vellykket holdningsendring kjennetegnes av at man kan identifisere hvilken av de tre holdningskomponentene; kognitiv, affektiv eller atferdsmessig, som preger holdningen man ønsker å endre. Konkretisering av undervisningen er også nyttig med tanke på å utvikle bærekraftige holdninger. Ellers gjelder mange av de samme prinsippene for en vellykket undervisning for bærekraft også for undervisning for bærekraftige holdninger. Altså bør man legge vekt på å undervise både OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling og jobbe med å utvikle elevenes handlekraft og handlingskompetanse. Man bør også aktualisere bærekraftsutfordringene for elevene i tråd med Klafkis kategoriale dannelse.

Og sist, men ikke minst når det gjelder hvordan geografifaget spesielt kan bidra til å skape bærekraftige holdninger, er det naturlig å trekke frem det unike med geografifaget – at det knytter sammen naturvitenskapelige og samfunnsfaglige perspektiv, som er spesielt gunstig med tanke på at bærekraftig utvikling gjør det samme. Elevene trekker frem menneskeskapte klimaendringer, ressurser og lokalisering, som alle er aktuelle for bærekraftig utvikling, som tema de har lært desidert mest om gjennom geografifaget. Og selv om elevene hører mye om bærekraftig utvikling gjennom mediene, er det på skolen de opplever å få en grunnleggende forståelse for temaet. Geografisk dannelse er også i tråd med utvikling av bærekraftige holdninger. En geografisk alfabetisert person med velutviklet geo-literacy vil sannsynligvis også være blant dem med bærekraftige holdninger på grunn av sin kunnskap om det som skjer rundt dem både lokalt og globalt.

For å konkludere vil bærekraftig utvikling sin tydeligere posisjon i geografifaget, det økte fokuset på dybdelæring og steget opp på Blooms taksonomi som kom med Kunnskapsløftet 2020, øke geografifagets potensial til å skape bærekraftige holdninger hos elevene. Geografifaget har en unik posisjon til å jobbe med bærekraftige holdninger, særlig på grunn av at faget fokuserer på relasjonen mellom natur og menneske. Samtidig oppleves tidsknapphet som et hinder til tross for reduksjonen av antallet kompetansemål.

5.2 Veien videre

I arbeidet med min masteroppgave har det kommet frem flere ulike tema og problemstillinger som jeg synes ville vært interessant å studere ytterligere, men som det ikke var rom for i denne oppgaven. Jeg vil derfor nå kort ta opp et par forslag til videre arbeid innenfor denne tematikken.

I forkant av datainnsamlingen hadde jeg en forventning om at det ville være mer fokus på tverrfaglig samarbeid enn det som kom frem i lærerintervjuene. En av lærerne skyldte på koronasituasjonen og en annen på at man henger igjen i undervisningspraksisen fra den gamle læreplanen. Det tar ofte tid å endre undervisning etter nytt læreplanverk, og kanskje ser man ikke effekten før lenge etterpå. Uansett synes jeg det ville vært interessant å studere ytterligere hvorfor det er så lite fokus på tverrfaglig samarbeid, som er spesielt gunstig med tanke på bærekraftsundervisning. Det ville også vært spennende å undersøke om dette har forandret seg om et par år, når det nye læreplanverket har fått litt tid til å sette seg.

Noe annet det ville vært interessant å undersøke, og som jeg har nevnt et par ganger gjennom denne oppgaven, er hvordan det samfunnsgeografiske fokuset påvirker elevenes forståelse av ulike problemstillinger knyttet til bærekraftig utvikling. Blir det for lite naturgeografi til at elevene får den relasjonelle forståelsen av sammenhengen mellom natur og samfunn, som hele geografifaget egentlig bygger på?

Referanser

- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Bolstad, B. (2020). *Dybdel ring og tverrfaglighet*. Pedlex.
- Brundtland, G. H. & Dahl, O. (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden norsk forlag.
- Cameron, J. (2016). Focusing on the Focus Group. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg., s. 203-224). Ontario: Oxford University Press.
- Cope, M. (2016). Organizing and Analyzing Qualitative Data. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg., s. 373-393). Ontario: Oxford University Press.
- Crang, M. & Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*. London: Sage.
- Dowling, R. (2016). Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg., s. 29-44). Ontario: Oxford University Press.
- Drake, S. M. & Reid, J. (2018). Integrated Curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific journal of educational research*, 1(1), 31-50. <https://doi.org/10.30777>
- Dunn, K. (2016). Interviewing. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg., s. 149-187). Ontario: Oxford University Press.
- Edelson, D. C. (2014, 28. mai). Geo-Literacy. Hentet fra https://www.nationalgeographic.org/article/geo-literacy-preparation-far-reaching-decisions/?utm_source=BiblioRCM_Row
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyng, berekraft og geografisk dannng. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(3), 268-282. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-05>
- FN-sambandet. (2021, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet. (2022, 8. februar). *God utdanning*. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>
- Gericke, N., Pauw, J. B., Berglund, T. & Olsson, D. (2019). The Sustainability Consciousness Questionnaire: The theoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. *Sustainable Development*, (27), 35-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/sd.1859>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2016). *L rerens verden* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- IPCC. (2022). *Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Hentet fra https://report.ipcc.ch/ar6wg3/pdf/IPCC_AR6_WGIII_FinalDraft_FullReport.pdf
- Jickling, B. (1992). Viewpoint: Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. *The Journal of Environmental Education*, 23(4), 5-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00958964.1992.9942801>
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-203). Gyldendal.

- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Korsager, M. & Scheie, E. (2015, 16. januar). *Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Generell del av læreplanen* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019a). Bærekraftdidaktikk - spenninger og sammenhenger IO. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (1. utg., s. 15-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019b). Fagovergripende perspektiver i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (1. utg., s. 191-211). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, R. (2015). Fagdidaktikk i geografi. I R. Mikkelsen & P. J. Sætre (Red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 15-39). Cappelen Damm
- NTNU. (2020). *Lektorutdanning i geografi for trinn 8-13 – Læringsutbytte*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/mlgeog/laringsutbytte>
- O'Brien, K. (2012). Global Environment change III: Closing the gap between knowledge and action. *Progress in Human Geography*, 37(4), 587-596.
- Olerud, K. (2020, 17. januar). Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. I *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/Verdenskommisjonen_for_milj%C3%B8_og_utvikling
- Raaheim, A. (2019). *Sosialpsykologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Schreiner, C. (2007). Kunnskapsløft uten bærekraft. *Naturfag*, 1, 12-13. Hentet fra <https://www.naturfagsenteret.no/c1515376/binfil/download2.php?tid=1509704>
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Oslo: Gyldendal.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling. Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox.". *Energy Research & Social Science*, 1, 161-170.
- Stratford, E. & Bradshaw, M. (2016). *Qualitative Research Design and Rigour*. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg., s. 117-129). Ontario: Oxford University Press.
- Svartdal, F. (2020, 3. november). Holdning. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/holdning>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjernshaugen, A. (2021, 19. november). Bærekraft. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/b%C3%A6rekraft>
- Tollefsen, I. (2017). *What is missing in the interdisciplinary approach to sustainable development in Norwegian education?* (Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, Høgskulen på Vestlandet, Bergen.). Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2559008>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

- United States Environmental Protection Agency. (2021, 15. juli). *Microirrigation*. Hentet fra <https://www.epa.gov/watersense/microirrigation>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i geografi - fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram* (GEO1-01). Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/GEO1-01.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i geografi - fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram* (GEO01-02). Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/GEO01-02.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. juni). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Vosniadou, S. (2001). How Children Learn. *Educational Practices Series, 7*. Hentet fra <http://www.ibe.unesco.org/en/document/how-children-learn-educational-practices-7>
- Wetlesen, A. & Eie, S. (2019). Geografisk dannelse: en reise gjennom fylkene i Norge. I M. Ferrer & A. Wetlesen (Red.), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 88-109). Oslo: Universitetsforlaget.
- Winchester, H. P. M. & Rofo, M. W. (2016). Qualitative Research and Its Place in Human Geography. I I. Hay (Red.), *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4. utg., s. 3-28). Ontario: Oxford University Press.
- Waage, K. B. (2017). *Geografi er mer enn bare fakta om verden - En studie av hvordan geografi kan være et holdningsskapende fag i skolen* (Masteroppgave). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2506469>

Vedlegg

Vedlegg A: Samtykkeskjema lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet «Bærekraftige holdninger i geografifaget: Kunnskapsløftet 2020 sin påvirkning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om Kunnskapsløftet 2020 har påvirket geografifagets mulighet til å jobbe med bærekraftige holdninger blant elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bærekraftig utvikling har fått plass som kjerneelement i geografifaget med Kunnskapsløftet 2020, og læreplanen i geografi understreker blant annet at elevene skal ha «vilje til å tenke og handle bærekraftig». Lærere i geografi har altså et ansvar for å bidra til at elevene får bærekraftige holdninger. Dette prosjektet vil undersøke hvordan dette gjøres i praksis, med særlig vekt på mulighetene og eller utfordringene Kunnskapsløftet 2020 gir. Forskningsprosjektet er del av en masteroppgave ved studieprogrammet «Lektor i geografi» ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du er lærer i geografi, og har undervist i faget i mer enn ett år. Utvalget er hentet fra studentens nettverk, med mål om å snakke med geografilærere fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil handle om arbeid med ny læreplan, bærekraftig utvikling i geografifaget og arbeid med elevenes bærekraftige holdninger. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak.

Hvis du velger å delta hadde det også vært veldig fint om 3-5 av elevene i klassen din kunne stilt opp på et gruppeintervju på ca. 45 minutter på et senere tidspunkt, fortrinnsvis i januar. I forbindelse med intervjuene av elevene kan de komme med opplysninger om din undervisning.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil lagres på NTNUs server. Ingen personlige opplysninger (f.eks. navn eller hvilken skole du arbeider ved) vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Lydopptak og notater vil slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder Jorunn Reitan (e-post: jorunn.reitan@ntnu.no)
- Student Ingrid Lundanes (e-post: inglunda@stud.ntnu.no)
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen (e-post: thomas.helgesen@ntnu.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jorunn Reitan
(Forsker/veileder)

Ingrid Lundanes
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bærekraftige holdninger i geografifaget: Kunnskapsløftet 2020 sin påvirkning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Samtykkeskjema elever

Vil du delta i forskningsprosjektet «Bærekraftige holdninger i geografifaget: Kunnskapsløftet 2020 sin påvirkning»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om Kunnskapsløftet 2020 har påvirket geografifagets mulighet til å jobbe med bærekraftige holdninger blant elevene. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Bærekraftig utvikling har fått plass som tverrfaglig tema i geografifaget med Kunnskapsløftet 2020, og læreplanen i geografi understreker blant annet at elevene skal ha «vilje til å tenke og handle bærekraftig». Lærere i geografi har altså et ansvar for å bidra til at elevene får bærekraftige holdninger. Dette prosjektet vil undersøke hvordan dette gjøres i praksis, med særlig vekt på mulighetene og eller utfordringene Kunnskapsløftet 2020 gir. Forskningsprosjektet er del av en masteroppgave ved studieprogrammet «Lektor i geografi» ved NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi geografilæreren har stilt til intervju og godkjent at du blir spurt om å delta. Målet er å snakke med elever fra ulike skoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i ett gruppeintervju med 2-4 andre elever. Det vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet vil handle om deres forhold til bærekraftig utvikling og hvordan dere opplever bærekraftig utvikling som en del av geografifaget. Under intervjuet vil det bli tatt lydopptak.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil lagres på NTNUs server. Ingen personlige opplysninger (f.eks. navn eller hvilken skole du går på) vil publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Lydopptak og notater vil slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder Jorunn Reitan (e-post: jorunn.reitan@ntnu.no)
- Student Ingrid Lundanes (e-post: inglunda@stud.ntnu.no)
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen (e-post: thomas.helgesen@ntnu.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Jorunn Reitan
(Forsker/veileder)

Ingrid Lundanes
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bærekraftige holdninger i geografifaget: Kunnskapsløftet 2020 sin påvirkning», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg C: Intervjuguide for lærere

1. Innledning
 - a. Kort informasjon om formålet med intervjuet, informasjon om databehandlingen og innholdet i intervjuet. Takke respondenten for at de stiller opp.
 - b. (Kort bakgrunnsinformasjon). Hvor lenge har du undervist i geografi?
2. Det har kommet en ny læreplan, Kunnskapsløftet 2020. Hvordan har dere jobbet med innføringen av denne i geografifaget på deres skole?
 - a. Hva er de største forskjellene fra den forrige læreplanen til nå, som du ser det?
 - b. Hvordan opplever du som geografilærer den nye læreplanen i forhold til den gamle? Noe som er bedre/verre?
 - c. Er det noen endringer i hvordan timene planlegges? Endringer i hva som blir tatt opp eller hvordan temaer tas opp?
3. Hvordan arbeider du med bærekraftig utvikling i geografifaget?
 - a. Bærekraftig utvikling er jo innført som et kjerneelement i faget og går igjen i læreplanen. Hva er din tilnærming til arbeid med bærekraftig utvikling? (jevnt gjennom hele året, perioder med ekstra fokus osv.)
 - b. Hvilke muligheter føler du den nye læreplanen gir med tanke på arbeid med bærekraftig utvikling?
 - c. Har reduksjonen av kompetansemål hatt noe å si, f.eks. med tanke på dybdelæring?
 - d. Hva med tverrfaglig samarbeid, hvilke muligheter gir det til å jobbe med bærekraftig utvikling?
4. Hvordan oppleves arbeid med bærekraftige holdninger?
 - a. Hvordan opplever du at elevene responderer på arbeid med bærekraftig utvikling?
 - b. Er det noen muligheter eller utfordringer med arbeidet med bærekraftige holdninger du vil trekke frem?
 - c. Hva tenker du rundt det at man ikke skal påvirke elevene i en bestemt politisk retning, samtidig som man f.eks. har et ansvar for å gjøre dem miljøbevisste? Flere parti er jo tydelige klimaforkjempere f.eks.
5. Avslutning
 - a. Er det noe mer du vil legge til?
 - b. Takke for intervjuet

Vedlegg D: Intervjuguide for fokusgrupper med elever

1. Innledning

- a. Kort informasjon om formålet med intervjuet, informasjon om databehandlingen og innholdet i intervjuet. Takke respondentene for at de stiller opp.

2. Elevenes forhold til bærekraftig utvikling.

- a. Hva forbinder dere med bærekraftig utvikling?
- b. Hvor er det dere har hørt om bærekraftig utvikling? På skolen, hjemme, på nett osv.?
- c. Utdanningsdirektoratet har bestemt at bærekraftig utvikling skal være et sentralt tema i skolen. Hva tenker dere om dette? Er det positivt/negativt?
- d. Tenker dere selv over bærekraft i hverdagen? (F.eks. om dere gjør noen tiltak i hverdagen for å spare miljøet).

3. PÅSTANDER (de to påstandene i kursiv ble kuttet i intervjuet på Sentrum VGS på grunn av tidspress)

- Jeg tror at å bruke mer av naturressursene enn vi behøver ikke truer helsen og velværen til folk i fremtiden.
- Jeg synes at firmaer har ansvar for å redusere bruken av emballasje og engangsartikler.
- Jeg synes kvinner og menn over hele verden må få de samme mulighetene for utdanning og arbeid.
- Jeg unngår å kjøpe varer fra bedrifter som har et dårlig rykte med tanke på hvordan de behandler ansatte og miljøet.
- *Jeg sorterer avfall når det er mulig.*
- *Jeg ser på nyheter eller leser avisartikler som har med økonomi å gjøre.*
- Jeg tror jeg kan påvirke en global bærekraftig utvikling gjennom egne handlinger.
- Jeg vil engasjere meg i arbeidet med å endre samfunnet for å sikre en mer

bærekraftig utvikling.

4. Bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema som inngår i geografifaget. Hvordan har dere jobbet med dette temaet i geografifaget?

- a. Hvilke tema i geografi forbinder dere med bærekraftig utvikling?
- b. Hvordan jobbet dere med temaet? Er dere fornøyd med måten dere jobbet med det?
- c. Har dere lært noe om bærekraftig utvikling i geografifaget som dere ikke har lært noe annet sted?

- d. Føler dere at geografifaget har gjort dere mer bevisst på bærekraftig utvikling?
- e. I hvilken grad syns dere geografifaget bidrar til bærekraftig utvikling?

5. Avslutning

- a. Er det noen som har noe mer de vil legge til?
- b. Takke for intervjuet

