

FoU – hvilke holdninger har elever i barneskolen til bærekraftig utvikling?

MGLU3111

KANDIDATNR: 10013

Sammendrag

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling har fått en sterkere posisjon i læreplanen. Alle former for faglig undervisning i skolen skal underbygge våre utfordringer og muligheter sett i lys av sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. I skolen skal elevene utvikle kompetanse til å gjøre etiske og miljøbevisste valg. I forbindelse med denne satsningen er det i denne studien gjennomført en spørreundersøkelse på 3., 5. og 6. trinn på en enkelt skole. Dette med et formål om å kartlegge elevenes interesse, engasjement og ulike holdninger til dette emnet.

Resultatet fra denne undersøkelsen viser at det er en generell interesse av å være bærekraftig og gjennomføre bærekraftige tiltak på en hverdagslig basis. Denne interessen samsvarer ikke i like stor grad med hvordan de selv føler seg inkludert og delaktig i de større prosessene som omfavner samme tematikk. De har en tro på at våre komplekse utfordringer blir løst, uten å se sin egen posisjon i denne utviklingen. Læreplanens fokus på etisk bevissthet rundt bærekraftig utvikling resulterte i et ønske om å fremstille ulike etiske vurderinger i undersøkelsen. Et tydelig resultat av dette forsøket var hvordan håndteringen av ulike dilemma og problemstillinger var basert på ulikt grunnlag. Dette demonstrerte på mange måter vår variasjon og mangfold innenfor etisk bevissthet.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	3
1.2 Tidligere forskning	3
2. Teorikapittel.....	4
2.1. Interesse og moral	4
2.1.1. <i>Moralsk utvikling</i>	5
2.2. Bærekraftig utvikling	6
2.2.1. <i>Utdanning for bærekraftig utvikling</i>	7
2.2.2. <i>Den naturlige skolesekken</i>	8
2.3. Læreplan.....	8
2.3.1. <i>Dybdeløring og tilpasset oppløring</i>	9
3. Metode	10
3.1. Utforming av spørreundersøkelse.....	10
3.2. Gjennomførelse 3. trinn.....	12
3.3. Utvalg	12
3.4. Metodekritikk	13
4. Analyse	13
4.1. Statistikk og univariat analyse.....	14
4.2. Korrelasjonsanalyse (Spearman's rho)	15
4.3. Analyse spørreundersøkelse del 2	16
5. Refleksjon og drøfting.....	17
5.1. Korrelasjon	18
5.2. Småbarn til mellomtrinn.....	20
6. Konklusjon.....	20
<i>Litteraturliste</i>	22
<i>Vedlegg 24</i>	
<i>Vedlegg 1: tabelloversikt og modeller</i>	24
Vedlegg 2: spørreundersøkelse	25

1. Innledning

I denne studien skal jeg se på elevers interesse, engasjement og forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, og om dette samsvarer med satsningen i den nye læreplanen. Studien tar utgangspunkt i en spørreundersøkelse utarbeidet med et formål om å kartlegge elevers holdninger rundt denne tematikken. Et forsøk på å fremstille elevers opplevelse av bærekraftig utvikling både i og utenfor skolen. Det har også vært av interesse å utforske om disse holdningene endres eller utvikles gjennom skoleløpet i grunnskolen. Et håp om at kompetanse innenfor dette feltet har gitt elevene et utgangspunkt for å underbygge personlige og sosiale meninger, synspunkt og holdninger. For å avdekke denne utviklingen har jeg også gjennomført en gruppediskusjon på småtrinnet som er basert på spørreundersøkelsen innhold. Grunnlaget for denne nysgjerrigheten er rettet mot fagfornyelsens omfattende overhaling av tematikk i de nye tverrfaglige temaene i læreplanen. Oppgaven er i hovedsak forbeholdt det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i overordnet del av læreplanen og studier innenfor dette emnet. Jeg har med dette valgt denne problemstillingen, «*Er elevers interesse og forståelse av bærekraftig utvikling i tråd med satsningen i fagfornyelsen?*». Jeg vil i hovedsak benytte meg av Kohlbergs teori om moralsk utvikling og rammeverket i fagfornyelsen.

1.2 Tidligere forskning

Det er lite forskning om elevers interesse for bærekraftig utvikling. I en masteroppgave fra 2017 ble det gjort funn om elevers holdninger til ulike miljøproblem. Elevgruppene i denne studien så ikke på seg selv som bidragsytere for å løse miljøproblemene våre, men var villige til å ta miljøbevisste valg og hadde ett ønske om å leve miljøvennlig. De to elevgruppene hadde ulike forhåndskunnskaper om bærekraftig utvikling. Den ene hadde et godt etablert undervisningsopplegg, hvor den andre elevgruppen ikke gjennomførte denne. Resultatet viste ingen forskjeller mellom de to gruppene og et kjernepunkt i studien var elevenes liten tro på å bestemme og utale seg om våre miljøproblem (Finstad, 2017, s. 65)

2. Teorikapittel

I dette kapittelet skal jeg presentere teori som er relevant for min problemstilling og spørreundersøkelse. Det er i hovedsak presentert teori basert på læreplanens nye formål i fagfornyelsen og derfor avgrenset til teori i moralsk utvikling, bærekraftig utvikling og mer konkret innhold fra elementer i læreplanen.

2.1. Interesse og moral

Hva er interesse, og hvordan blir dette målt? I skolesammenheng har ikke begrepet interesse fått særlig oppmerksomhet. Vi snakker gjerne om hva som motiverer elevene og hvordan man som lærer kan motivere elevene sine til å motivere seg selv og andre. Store norske leksikon definerer interesse som en side eller en egenskap ved noe som vekker oppmerksomhet og opptar tankene våre (Svendsen, 2022). Ofte er det snakk om enkeltpersoner, grupper og aktiviteter, eksempelvis rollemodeller, fotballag og sykling. Bruken av begrepet interesse i denne oppgaven er mer for å kartlegge engasjement utover det som kan måles i for eksempel fysiske handlinger. Læreplanens nye fokus på å aktualisere og legge til rette for relevant innhold må derfor i noen grad forenes med begrepet interesse.

Bruken av begrepet moral er i endring. Tidligere ble begrepet brukt om handlinger og handlingenes egenskap av å være moralsk eller umoralsk, hvor vi i dag beskriver våre handlinger som enten etiske eller uetiske. Begrepet moral handler i større grad om handlingene samsvarer med normer og regler (Borgen, 2013, s. 54). Disse normene og reglene vil naturligvis variere fra hvilket samfunn eller hvilken gruppe mennesker man tilhører. Slike regler og normer endres også over tid. Det er interessant å spørre om hvorfor nettopp barn ikke nødvendigvis handler på en måte som voksne og lærere alltid ønsker og forventer. Svaret vil naturligvis være komplekst og flerfoldig, men refleksjoner i denne typen problemstilling kan bidra til å hjelpe barn med å tilegne seg forståelse av moral (Borgen, 2013, s. 55). Vi har alle erfaring som barn selv eller av barn som vet reglene og normene som gjelder for bestemte miljøer, men som ikke velger å følge opp disse til punkt og prikke. Her kan barn motiveres av ulike årsaker og ta valg som ikke nødvendigvis er vurdert moralsk. Ulike valg avhenger derfor av blant annet normkunnskap for fellesskapet man er en del av, ulikeformer for motivasjon og evnen til å gjøre en moralsk vurdering (Borgen, 2013, s. 55).

2.1.1. Moralsk utvikling

I pedagogisk psykologi er teori forbundet med moralsk utvikling hovedsakelig presentert av Lawrence Kohlberg. Denne teorien tar utgangspunkt i Piagets arbeid om moralsk- og kognitiv utvikling (Borgen, 2013, s. 58). I forbindelse med sitt omfattende arbeid og forskning på dette område utviklet Kohlberg en stadieteori som beskriver ulike faser i livet knyttet til vår moralske utvikling som mennesker. Teorien er delt inn i tre nivåer som igjen er delt opp i to faser, og kan forstås som en «utviklingstrapp» (Borgen, 2013, s. 60).

Disse stadiene er ikke forenet med alder i like stor grad som Piagets teorier, og det blir poengtert at enkelte stadium vil dominere på ulike klassetrinn. Det er viktig å presisere at de ulike stadiene vil være representert på samme klassetrinn eller hos mennesker i samme alder. I utviklingen beveger man seg mot stadier som krever en mer abstrakt tankegang. Når kriteriene for neste stadium er kognitivt oppfylt, beveger man seg til neste stadium og man vender aldri tilbake til foregående stadier (Borgen, 2013, s. 61). Kohlberg skiller mellom to ulike tilnærminger til moralsk tenkning, type A og B. Type A-tenkning (heteronom) forekommer hos mennesker som knytter sin personlige moralske tenkning til en instrumentell forståelse av andre. Disse personene tar valg under et sett med normer og regler uten å vurdere selv hvor rimelige og rettferdige disse valgene kan være. Denne typen tenkning vil forekomme hyppigere på de tidligste stadiene. Type B-tenkning (autonom) kan sies om individer som har en tydelig hierarkisk forståelse av moralske verdier. Personene vil i dette tilfellet ta rimelig og rettferdige valg med en bredere forståelse av andre, slike individer har derfor et mer fleksibelt forhold til normer og regler (Borgen, 2013, s. 62 & 63). Et eksempel forankret i bærekraftig utvikling er på hvilke premisser vi for eksempel sorterer søppel. Sorterer vi søppel fordi det er sosialt akseptert og knyttet til normer i samfunnet, eller sorterer vi for den bærekraftige gevinsten. I dag er sortering av søppel knyttet til regler i samfunnet og får derfor tydelige konsekvenser. I dette eksempelet forsvinner derfor behovet for å være rimeligere og mer fleksibel i forhold til regler og normer (autonom).

Kohlberg har i forbindelse med dette arbeidet utviklet tre ulike metoder som skal tilrettelegge for moralsk utvikling i skolen. Moralske eksempler, dilemmadiskusjon og «the just community approach», er alle hensiktsmessige undervisningstilnærminger hvor han utpeker den sistnevnte som særdeles nyttig (Borgen, 2013, s. 64). Det er interessant å drøfte om læreplanens innhold er noe basert på Kohlbergs funn og forskning. Denne typen tematikk blir

sentral for min undersøkelse om elevers holdninger til bærekraftig utvikling, kanskje særdeles viktig når normene og reglene i dag representerer et verdigrunnlag som i aller høyeste grad samsvarer med det å være miljøbevisst og respektere naturen. Dette er også relevant i forbindelse med opplæringens verdigrunnlag i overordnet del av læreplanen. I Delkapittel 1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet blir det spesifisert hvordan opplæringen skal utvikle barnas evne til å gjøre etiske vurderinger om ulike etiske problemstillinger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Bærekraftig utvikling byr på slike problemstillinger og siste del av analysen er tildelt et forsøk på å fremstille slike etiske vurderinger.

2.2. Bærekraftig utvikling

Hva er bærekraftig utvikling? I 1987 definerte Brundtlandkommisjonen begrepet slik "Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at fremtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov" (WCDE, 1987). Astrid Sinnes trekker frem hvordan selve begrepet bærekraftig utvikling og definisjonen fra Brundtlandkommisjonen har blitt tungt kritisert for å være for svak og misledende. Hun peker spesielt på hvilke behov vi har som moderne mennesker og at et mangfold av disse ikke er bærekraftige (Sinnes, 2021, s. 30). Hun kritiserer også begrepet utvikling som på mange måter forenes med økonomisk vekst og mener dette ikke nødvendigvis samsvarer med begrepet bærekraft. På en annen side har hun lagt frem Maslows behovspyramide (figur) og hvordan de ulike nivåene/ menneskelige behovene i denne modellen kan tilfredsstilles og realiseres gjennom bærekraftige aktiviteter og en bærekraftig livsstil (Sinnes, 2021, s. 31). Sinnes mener den kontroversielle forståelsen av begrepet ikke er tilstrekkelig for å gi betydelig mening til denne tematikken. Hun trekker særlig frem studier og forskningsrapporter som viser til menneskers velvære og opplevelse av livet til fordel for å måle fremgang og utvikling basert på økonomisk vekst. Hun presiserer at Brundtlands definisjon er derfor avhengig av slike perspektiv for å gi tilstrekkelig mening og et legitimt formål (Sinnes, 2021, s. 32).

For å gjøre utvikling bærekraftig skal man ta hensyn til tre ulike dimensjoner: Klima og miljø, økonomi og sosiale forhold. I ulike sammenheng og prosesser i samfunnet knyttet til bærekraftig utvikling er det problematisk å vurdere hva som er viktigst og hvilken av disse dimensjonene som skal prioriteres (Klein, 2020, s. 21). Dette gjør at ulike synspunkt og

interesser kommer i konflikt med hverandre, også på tvers av de ulike dimensjonene. Et godt eksempel på dette er utslipp av klimagassen Co₂ i transport som består av ca. 16.2% av det globale Co₂ utslipp (Ritchie & Roser, 2020). Enkelte mennesker har behov for å besøke kjente og kjære, fjernt og nært, og er derfor avhengig av tilgjengelig transport som flyreiser, togreiser, privatbiler etc. Klimautslipp kommer altså på bekostning av sosiale forhold. På mange måter handler derfor dette om våre verdier knyttet til oss som enkeltindivider og hvilke verdier vi ønsker å fremme kollektivt. Bærekraftig utvikling i et undervisningsperspektiv handler derfor også om verdikonflikter. Lærerens rolle er ikke å definere hvilke verdier som skal fremmes, men gjennom diskusjon og refleksjon vurdere ulike problemstillinger i samfunnet, og bevisstgjøre elevene på ulike verdier og verdigrunnlag i konflikter som omhandler bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 30).

Bærekraftig utvikling har lenge vært assosiert med klima, miljø og naturvern i skolen. Mesteparten av innholdet har vært presentert som en del av naturfaget og blitt oppfattet som miljølære (Klein, 2020, s. 21). De globale utfordringene vi nå står ovenfor har blitt anerkjent og vi innser hvor komplekse, problematiske og enorme disse utfordringene er. Denne anerkjennelsen har vært et nøkkelpunkt for forståelsen av helheten når det gjelder bærekraftig utvikling. Det er altså ikke lengere tilstrekkelig å snakke om bærekraftig utvikling med et snevert perspektiv som miljø og natur. Klimakrisen er et godt eksempel på dette, det vil være naturlig å lære om klimaendringene våre med et naturvitenskapelig blikk for å forstå hvilken utfordring vi står ovenfor, men forskning har slått fast at klimaendringene er menneskeskapt. Dette gjør at vi må se på klimakrisen vår med naturen og menneske i en sammenheng om hverandre. Enhver handling i et bærekraftig perspektiv får flersidige virkningskrefter mellom økonomiske, samfunnsmessige og miljømessige forhold. Vi må altså ta hensyn til alle dimensjonene for å lage løsninger som vil være bærekraftige (Klein, 2020, s. 22).

2.2.1. Utdanning for bærekraftig utvikling

Hva vil det si å utdanne elever i fagbegrepet bærekraftig utvikling? Det er uenighet om hva som kjennetegner en slik utdanning. Sinnes (2021) påpeker at det ikke nødvendigvis trenger å være enighet om hva utdanning for bærekraftig utvikling skal være. Noe som er sikkert, er at fremtidsrettet undervisning og læring skal være forankret i elevenes virkelige liv. Enkelte problemstillinger vil naturligvis ikke være relevant for elever i svært ulike miljøer. Mye av den didaktiske og faglige tilnærmingen til tematikk rundt bærekraftig utvikling i en

undervisningssammenheng blir dermed å finne relevante og aktuelle problemstillinger og innhold (Sinnes, 2021, s. 55). I forbindelse med dette har Sinnes plukket ut særlig fem sentrale element som går igjen når det er snakk om utdanning for bærekraftig utvikling «1. faglig oppdatert kunnskap, 2. tverrfaglig tilnærming til undervisningen, 3. at kunnskapen knyttes til elevens kontekst, 4. vekt på å utvikle andre kompetanser enn bare de rent teoretiske, slik som kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og kunne ha det godt med et mindre forbruk, 5. at skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte.» (Sinnes, 2021, 55).

2.2.2. Den naturlige skolesekken

Den naturlige skolesekken er et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet og Klima- og Miljødepartementet. Prosjektansvarlige er Miljødirektoratet og Utdanningsdirektoratet. Deltagende skoler i den naturlige skolesekken kan søke om ressurser til å forbedre sine faglige og didaktiske opplegg forankret i temaet bærekraftig utvikling. Naturfagsenteret står for den daglige driften og har frem til 2017 delt ut ressurser til 613 skoler i Norge (Scheie, 2017). Barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler kan søke om ressurser i forbindelse med dette initiativet. Et stolpediagram på nettsiden viser til fordelingen av ressurser på ulike skoletrinn. I denne fordelingen er barneskoletrinn overrepresentert og videregående skoletrinn noe underrepresentert. Merk at dette gjelder for perioden 2011 – 2013 (Scheie, 2017). Midler som deles ut til disse skolene kommer i form av frikjøp av lærere for å planlegge undervisningsopplegg og etablere samarbeidspartnere, utstyr, konferanse i UBU, nettverkssamlinger, veiledning, teoretisk påfyll og samarbeid med andre skoler. Til gjengjeld forventes det av deltagende skoler et aktivt arbeid og etablering av varige prosjekt (Scheie, 2017).

2.3. Læreplan

I overordnet del av læreplanen kapittel 2 Prinsipper for læring, utvikling og dannelse har delkapittel 2.5 Tverrfaglige temaer blitt innført i fagfornyelsen som et kjernepunkt for alle typer faglig undervisning i grunnskolen. I denne studien skal jeg hovedsakelig ta for meg det tverrfaglige delkapittelet bærekraftig utvikling (2.5.3) som tidligere har vært eksklusivt for

naturfag og samfunnsfag. Dette betyr at alle fag og lærere i grunnskolen har et ansvar for å implementere faglig innhold og utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017)

I fagfornyelsen er det vektlagt lærerens evne og profesjonalitet til å kunne utføre den pedagogiske og didaktiske virksomheten på en hensiktsmessig måte. Færre og løsere kompetansemål og mindre konkret faglig innhold skal være med på å gi læreren et større ansvar og dermed styrke lærerens yrkesposisjon i samfunnet. Med henhold til bærekraftig utvikling ligger mye til rette for å underbygge denne utviklingen i læreplanen. De sentrale elementene i foregående kapittel støtter nettopp et ønske om å gi elevene kunnskaper gjennom en tverrfaglig tilnærming med aktuelt og relevant innhold. Selv om læreplanen retter et større fokus på bærekraftig utvikling, blir ikke begrepet definert noe strengere. Det pekes på tenkemåter, perspektiver og metoder som bør være i sammenheng med begrepet (Klein, 2020, s. 20).

2.3.1. Dybdelæring og tilpasset opplæring

Dybdelæring i overordnet del av læreplanen er definert slik «å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre». (Utdanningsdirektoratet, 2019). Grunnlaget for denne tilnærmingen er å forberede elevene på en framtid i rask endring. En endring som er svært tilknyttet det å gjøre fremtiden bærekraftig.

«Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lærekandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen.» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Undervisning om bærekraftig utvikling skal derfor være variert slik at det treffer det store mangfoldet i skolen. For å oppfylle målet om en slik tilnærming har Håsten & Werner utformet syv sentrale verdier som skal gjennomsyre en tilpasset undervisning: Inkludering, variasjon, erfaringer, relevans, verdsetting, sammenheng og medvirkning er alle verdier som skal være mulig å implementere i et så omfattende emne som bærekraftig utvikling (Håstein & Werner, 2014, s 28-30). Jeg trekker frem verdiene variasjon og elevmedvirkning som særdeles nyttig med tanke på det som Kohlberg beskriver

som to forskjellige tilnæringer til moralsk tenkning. Undervisningen må derfor ta høyde for at vi tenker ulikt og er derfor avhengig av ulike opplegg og kontekster slik at det treffer mangfoldet i skolen. Dette støtter også mange av de elementene som ansees for å være sentrale for å utdanne for en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 55).

3. Metode

I dette kapittelet skal jeg legge frem fremgangsmåten for min forskningsprosess. Her vil jeg begrunne valg av metode, gyldighet for studien og vurdere gjennomførelsen av spørreundersøkelsen på småbarnstrinnet og mellomtrinnet.

3.1. Utforming av spørreundersøkelse

Undersøkelsen består av en rekke ulike påstander som respondenten skal ta stilling til gjennom en fem-delt skala kalt Likert-skala (Brekke & Tiller, 2013, s. 146). Til dette er det brukt Svarkategoriene: Enig (1), Litt enig (2), Vet ikke (3), Litt uenig (4) og Uenig (5). Svaralternativet «Vet ikke» er forbeholdt elever som stiller seg nøytral (verken enig eller uenig) eller er usikker på påstandens betydning. En kombinasjon av svarene i undersøkelsen skal gi tegn til ulike holdninger rundt temaet bærekraftig utvikling. Mer konkret har jeg sett på grad av forståelse, interesse og engasjement hos elever rundt denne type tematikk, og om dette samsvarer med elevenes evne til å ta stilling til ulike dilemma og meningsmotsetninger. Engasjement ble målt gjennom antall bærekraftige tiltak eller gjøremål som ble utført på en hverdagslig basis. For å måle interesse skal elevene selv vurdere i hvilken grad de føler seg interessert i å være bærekraftig i sitt eget liv. I målingen av elevenes forståelse av bærekraftig utvikling er det i hovedsak brukt begrepets definisjon fra Brundtlandkommisjonen.

I henhold til spørsmål og problematikk rundt bærekraftig utvikling er det flere fordeler ved å bruke en spørreundersøkelse. Primært for denne undersøkelsen er et ønske om å motta ærlige og troverdige svar slik at grunnlaget for videre analyse stemmer overens med realistiske og relevante sammensetninger og konklusjoner. Dette har medført at spørreundersøkelsen er utformet med sterk anonymitet. For å underbygge denne fremgangsmåten i praksis har jeg ikke personlig møtt disse elevene eller forbeholdt noe press om å delta eller svare på en bestemt måte. Jeg har presisert ovenfor kontaktlærere at undersøkelsen er kun for å få bedre

innsikt i elevers opplevelse av det som omfavner bærekraftig utvikling, og om dette samsvarer med innhold i læreplan og styringsdokument. Samtykkeskjema er sendt i god tid før undersøkelsens utførelse og det er konkretisert hva som er formålet med studien. Det er også presisert undersøkelsens minimalistiske forventninger ovenfor elevene og foresatte. Uten personlig innblanding under besvarelsen lå et stort behov for å gjøre undersøkelsen svært selvgående. Som et resultat av denne tankemåten er undersøkelsen delt opp i to deler, hvor den første er utformet med korte setninger, lette besvarelsesmetoder og er oversiktlig strukturert med en lett visuell fremtoning. En enkelhet som gjør denne delen overkommelig å gjennomføre for det store mangfoldet i skolen.

Den siste delen av undersøkelsen er forbeholdt bærekraftige dilemmaer og krever litt mer av respondentens evne til å drøfte ulike problemstillinger. Poenget med denne delen er å se om grunnlaget i del 1 påvirker besvarelsen i del 2, og om etisk bevissthet kan i noen grad måles hos ulike elevgrupper. Svaralternativene i denne delen utfordrer kandidatens etiske bevissthet gjennom ulike problemstillinger angående dyrevelferd, menneskeverd og økonomisk velferd. Alternativene er i noen grad forankret i våre fysiologiske behov som er selve fundamentet i Maslows behovspyramide (figur), nettopp slike behov sinnes påpeker som mulig bærekraftige. Det er blitt presentert fordeler og ulemper ved de ulike dilemmaene, slik at elevene har et bedre utgangspunkt til å ta stilling til dilemmaet. I begge delene av undersøkelsen er det brukt forhåndsbestemte svaralternativ og svarkategorier. Å ha lukkede spørsmål i denne sammenhengen vil underbygge opplevelsen av at den er lett å gjennomføre. Dette ble en naturlig innfallsvinkel da jeg personlig ikke hadde mulighet til å kartlegge klassemiljøet og ulike faktorer som motivasjon, ambisjon og dagsform hos elevene. Som forsker er dette også til stor hjelp når jeg selv skal behandle og kode svarene i undersøkelsen.

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i fysisk form på tradisjonelt A4 ark. Baktanken med dette var å vise elevene hvordan besvarelsene i en fysisk og ekte kontekst blir samlet inn og at arbeidet oppleves som noe alvorlig og reelt. Undersøkelsens behov for selvstendighet har medført at mellomtrinnet ble den mest formålstjenlige målgruppen. Dette med bakgrunn for allerede kompetanse og erfaringer med tema. Temaets språklige kompleksitet i henhold til begreper og faguttrykk underbygger også denne avgjørelsen.

3.2. Gjennomførelse 3. trinn

Som tidligere nevnt er innhold i dette fagfeltet sterkt knyttet til bruken av komplekse begrep og et akademisk språk. Dette har vært grunnlaget for å gjennomføre undersøkelsen på småtrinnet noe ulikt fra mellomtrinnet. Poenget med å innlemme småtrinnet i undersøkelsen er et forsøk på å supplere studien med å oppdage en eventuell utvikling fra småtrinn til mellomtrinn. For å begrense studiens ulikhet i henhold til ulike fremgangsmåter mellom klassetrinnene, har jeg kun gjennomgått spørreundersøkelsens innhold. Jeg presiserer at mitt nærvær i denne diskusjonen er kun for å repetere og lese påstandene høyt for elevene, dette for å unngå problematikk i forhold til ulike evner og ferdigheter i lesing. Jeg presiserer ovenfor elevene at jeg ikke kommer til å svare på noen spørsmål eller kommentarer i under besvarelsen.

3.3. Utvalg

Undersøkelsen ble gjennomført på en skole med landlige omgivelser i utkanten av en storby i Norge. Det er i alt 32 enheter i spørreundersøkelsen fra 5. og 6. trinn. Et slikt utvalg kalles for bekvemmelighetsutvalg. Spesielt for denne typen utvalg er at målgruppen ikke er strategisk utvalgt for å representere generelle populasjoner. (Brekke & Tiller, 2013, s. 148). Dette medfører at min studie er svært begrenset og mister nettopp den funksjonen av å være generaliserende for en større gruppe i befolkningen. Det har heller ikke vært rom for å pilotteste spørreskjemaet og eventuelt justere eller endre spørsmål og svaralternativ. En fordel ved det lille utvalget er hvordan resultatet av denne undersøkelsen blir svært nøyaktig for disse elevgruppene på denne skolen. I forbindelse med utvalget gjort i denne studien er det lettere å håndtere datamaterialet og dermed unngå svar som blir kodet feil. Dette gjør undersøkelsen svært presis og vil naturligvis måle nærmere identisk om man behandler undersøkelsen systematisk gjentatte ganger (Brekke & Tiller, 2013, s. 147).

Et strukturert utvalg på seks elever skal representere 3. klassens holdninger til temaet bærekraftig utvikling. Grunnlaget for dette utvalget er i hovedsak muntlige og sosiale ferdigheter. Poenget med denne tilnærmingen var å gi elevene et godt utgangspunkt for å komme til enighet om hvilke svaralternativ som ble gjeldende for 3. trinn. Hele skolen deltar i den naturlige skolesekken og får gjennom naturfagsenteret faglig og didaktisk veiledning og

oppfølging av organisasjonen (Scheie, 2017). Et tydelig trekk fra programmet som kom frem i undervisningspraksisen var ukentlige bærekraftsmål. Disse målene var lette og konkrete gjøremål som kunne utføres i skolen og i hjemmet.

3.4. Metodekritikk

I henhold til min studie av et mindre antall elever på samme skole, innser jeg hvordan det kunne vært formålstjenlig å i tillegg gjennomføre intervju i studien for å oppnå mer dybde til min problemstilling. Dette er noe jeg anbefaler i videre forskning om utvalget er tilnærmet like stort. Den kvantitative metoden er i stor grad basert på et ønske om å bruke denne typen metode i større studier senere i utdanningsløpet. Å sammenligne de ulike gjennomførelsene på de ulike klassetrinnene har også vært noe problematisk. Enkelte elever i diskusjonen tok noe styring og var mer aktive i samtalen, noen påstander kan derfor være mer avgrenset til personlige preferanser. Et utvalg basert på sosiale ferdigheter vil på flere måter ikke kunne være definert som et representativt utvalg for et helt klassetrinn, slike individer kan bære på forholdsvis like sett av kunnskaper og egenskaper, og dette kan ha gått utover studiens formål i noen grad. Ved å benytte lukkede spørsmål i undersøkelsen, er det vanskeligere å avdekke misforståelser og uvitenhet (Larsen, 2017, s. 51). Eleven har dog mulighet til å illustrere eventuelle feiltolkninger på selve undersøkelsen, men dette er ikke presentert for elevene.

4. Analyse

I den første delen av spørreundersøkelsen vil analysen være sentrert mot fem påstander i en univariat analyse, denne typen analyse er for å se på fordelingen av verdier på en variabel. Disse er hovedsakelig presentert gjennom grafiske fremstillinger. Mye av grunnen til dette er hvordan den kumulative frekvensen er lettere å fremstille i denne typen grafikk og vil ha stor nytteverdi i drøftingsdelen av denne studien. Utvalgets størrelse har også resultert i at det ikke er noe bortfall i første del av spørreundersøkelsen. Svarene fra mellomtrinnet er kodet digitalt gjennom SPSS (Statistical Package for the Social Science) og vil derfor være noe presentert på engelsk. Del 2 av undersøkelsen er sentrert rundt dilemma og etisk bevissthet. Her er svaralternativene kategorisert etter grad av villighet til å ofre ulike behov eller goder elevene har i dag.

4.1. Statistikk og univariat analyse

I alle påstandene ligger gjennomsnittet på besvarelsene over kategorien «vet ikke», altså nærmere litt enig/enig. Påstandene som skiller seg mest ut er interesse av å være bærekraftig, definisjonen av bærekraftig utvikling og bærekraftige tiltak. Her er også typetall (Mode) eller kategorien med flest besvarelser «Enig». Respondentene har besvart alle påstandene med minste og største kategoriske verdi, denne variasjonsbredden vises i figur 2 referert som «range» og verdien 4. Varians måler spredning fra gjennomsnittet (Larsen, 2017, s. 67), i denne studien er det størst varians i interesse for å være bærekraftig og minst i tillit til FNs bærekraftsmål.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Enig	14	43,8	43,8	43,8
Litt enig	8	25,0	25,0	68,8
Vet ikke	4	12,5	12,5	81,3
Litt uenig	1	3,1	3,1	84,4
Uenig	5	15,6	15,6	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Tabell 1, interesse for å være bærekraftige

Tabellen ovenfor viser til en påstand angående generell interesse for å være bærekraftig. Med 68,8% som bekrefter sin interesse for emnet og potensielt ønsker å holde seg oppdatert om innhold rundt tema. 18,7% av elevene er i noen eller stor grad ikke interessert i å operere bærekraftig.

71,9% er litt enig eller enig i at brundtlandskommisjonens definisjon er gjeldende for temaet bærekraftig utvikling. Kun en enhet eller 3,1% av utvalget er direkte uenig i at begrepet bærekraftig utvikling kan forenes med denne definisjonen. Resterende 25% er usikker på betydningen eller vet ikke om denne definisjonen kan forenes med hva bærekraftig utvikling er. I målingen av fysisk engasjement gjør 93,7% av utvalget en eller flere bærekraftige tiltak i hverdagen sin, 65,6% av disse gjør fire eller flere tiltak. Lignende tabeller ble utformet for å måle elevenes følelse av inkludering og tiltro til FNs bærekraftsmål. I påstanden om

inkludering er enhetene jevnt fordelt på begge sidene av skalaen, mens en liten overvekt heller mot tillit til prosesser angående FNs bærekraftsmål.

4.2. Korrelasjonsanalyse (Spearman's rho)

Korrelasjonsanalyse er et analytisk verktøy for å få et statistisk mål på samvariasjon som brukes til å se på sammenhengen mellom to variabler (Larsen 2017, s. 70). I denne analysen er det relevant å bruke denne typen analyseverktøy for å få en dypere forståelse av elevers holdninger og perspektiver på bærekraftig utvikling. Det er brukt korrelasjonsmålet Spearman's rho som er foretrukket i statistikk med variabler som har ordinale verdier (Ringdal, 2018, s. 321). Det er ikke mulig å bekrefte hypoteser som sanne, men med slik utregning kan vi beregne sannsynligheten for at sammenheng mellom disse variablene ikke skyldes tilfeldigheter (Brekke & Tiller, 2013, 151). Til dette vil en nullhypotese angi om sammenhengen mellom variablene er tilfeldig. I statistikk regnes det som tilstrekkelig å konkludere med at sammenhengen er signifikant når feilmarginen er på mindre enn 5% (0.05). En risiko på 5% sannsynlighet for at testen begår en type I-feil og vi må forkaste nullhypotesen (Brekke & Tiller, 2013, s. 152). Verdien korrelasjonskoeffisient går fra 0 – 1. Verdier mot 0 viser svak sammenheng mellom variablene og verdier mot 1 viser sterk sammenheng.

		Interesse av å være bærekraftig	Bærekraftige tiltak
Interesse av å være bærekraftig	Correlation Coefficient	1,000	,171
	Sig. (2-tailed)	.	,350
	N	32	32
Bærekraftige tiltak	Correlation Coefficient	,171	1,000
	Sig. (2-tailed)	,350	.
	N	32	32

Tabell 2, interesse for å være bærekraftig, fysisk engasjement

Med signifikansverdi på 0,35 kan vi konkludere med at påstanden «interesse for å være bærekraftig» ikke har en korrelasjon med det å gjøre hverdagslige bærekraftige tiltak. En

samvariasjonstest på definisjonen av bærekraftig utvikling og bærekraftige tiltak hadde et lignende resultat (0,479) og må derfor forkastes.

		Interesse av å være bærekraftig	Definisjon av bærekraftig utvikling
Interesse av å være bærekraftig	Correlation Coefficient	1,000	,552**
	Sig. (2-tailed)	.	,001
	N	32	32
Definisjon av bærekraftig utvikling	Correlation Coefficient	,552**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,001	.
	N	32	32

Tabell 3, interesse for å være bærekraftig, definisjon av bærekraftig utvikling

I denne testen viser tabellen hvordan elever som har interesse for å være bærekraftig har tilstrekkelig sammenheng med forståelse av begrepet og definisjonen av bærekraftig utvikling. Korrelasjonskoeffisienten ligger på 0.552 og det forteller oss om en moderat korrelasjon. Samme relasjon kommer frem mellom påstandene interesse for å være bærekraftig og tillit til FNs bærekraftsmål, her er korrelasjonskoeffisienten 0.379 og tolkes som moderat til svak sammenheng.

Gjennom gruppediskusjonen på småbarnstrinnet ble deltagerne enig i påstandene om interesse av å være bærekraftig og definisjonen av begrepet bærekraftig utvikling. Det er besvart «vet ikke» angående påstanden om inkludering og de forholder seg litt enig i sin tillit til FNs bærekraftsmål for 2030. Av et utvalg på seks hadde alle et forhold til noen av de listede bærekraftige tiltakene og dermed målte denne 3. klassen til kategorien, fire eller flere tiltak.

4.3. Analyse spørreundersøkelse del 2

I en påstand angående dyrevelferd og kjøtt i sin personlige diet var ca. 9% villige til å kutte ut kjøtt for godt. Ca. 59% var villige til å kutte ut kjøttmåltid to dager i uken og resterende 31% var ikke villige til å endre bruken av kjøtt i sin helhetlige diet. Når det kommer til å redusere

produksjonen av klær, av miljømessige og humanitære årsaker er elevgruppen jevnt splittet mellom et ønske om å ha muligheten til å kjøpe billige klær, og aksept for at klær vil bli dyrere. Den siste påstanden handler om utbygging av vindmøller i nærmiljøet, her er også elevgruppene jevnt fordelt mellom å unngå utbyggelse til fordel for det biologiske mangfoldet, og et ønske om utbyggelse av vindmøller, men ikke i nærmiljøet.

Det var svært problematisk å analysere del 2 av spørreundersøkelsen på 3. trinn da deltagerne var uenig i hvilket svaralternativ som skulle gjelde for gruppa. Alle var enige i mesteparten av dilemmaene som ble presentert, og ble med det for ubesluttsom til å gjøre et bestemt valg. En usikkerhet rundt om hverandre hvilket dilemma som var mest riktig eller ikke riktig. De gikk heller ikke gjennom prosesser for å utelukke noen dilemma eller rangere etter moralske eller etiske egenskaper. Det ble noe tydelig at elevene helst forventet at det skulle være et riktig svar blant svaralternativene og derfor valgte heller å forholde seg mer nøytrale.

5. Refleksjon og drøfting

Den univariate analysen tyder på at flesteparten på mellomtrinnet er interesserte i å være bærekraftig. Dette kom også tydelig frem i gruppediskusjonen på småtrinnet (3. trinn) hvor de ble kollektivt enige om at de er interesserte. Det er verd å nevne at en liten andel ikke er interessert i dette emnet, og det ville vært interessant å finne ut av eventuelle faktorer eller grunnlag for dette ståstedet. Det samme resultatet gjelder for definisjonen av bærekraftig utvikling. Elevene har derfor mest sannsynlig blitt introdusert for dette begrepet som en del av undervisningen, og dette sier noe om begrepets tyngde også i undervisningsopplegg på denne skolen. Etter mye kritikk av begrepet hadde det vært interessant å drøfte om elevene har en forståelse av begrepene bærekraft og utvikling utover Brundtlands definisjon. På en side ser jeg på definisjonen som noe positivt i og med at den er tydelig og håndfast for elevene. På en annen side ser jeg et større behov for å gå dypere inn i selve definisjonen og bruke tid på å forklare de ulike aspektene ved begrepet, kanskje spesielt nødvendig når selve begrepet skal gjennomsyre alle former for undervisning i skolen.

Opp imot alle i undersøkelsen gjør et eller flere bærekraftige tiltak eller gjøremål daglig. Flesteparten gjør 4 eller flere tiltak og dette sier noe om elevenes vilje til å gjøre bærekraftige handlinger som ikke nødvendigvis er forankret i interesse eller forståelse av våre miljøproblemer. I ettertid har jeg sett på de bærekraftige gjøremålene og innser nå at flere av disse er i noen grad kanskje ute av elevenes kontroll. Et eksempel på dette var kollektiv transport, hvor de fleste var avhengig av denne typen transport for å komme seg til skolen og på ulike aktiviteter. Dette gjaldt ikke i like stor grad for elevene på 3. trinn som i flere tilfeller fikk skyss til skolen av sine foreldre. Likevel sier dette noe om hvordan tiltakene ikke trenger å være basert på å ta bærekraftige valg. Det samme gjaldt tiltaket arve eller kjøpe klær brukt som elevene gjør i noen grad ufrivillig fra sine søsken eller andre venner.

Når det gjelder følelse av inkludering og tillit til FNs bærekraftsmål heller besvarelsene mot «vet ikke». Her er det også liten spredning i svarene som forteller noe om en viss usikkerhet for disse påstandene. Jeg tror elevene i noen grad ikke er i stand til å bevisstgjøre seg på sin rolle i denne utviklingen. Med tanke på hvordan bærekraftig utvikling har fått en sterkere plass i læreplanen kunne det tenkes at de nå føler seg noe mer delaktig i denne prosessen, men dette gjenspeiler seg ikke i mine resultater. Disse funnene underbygger konklusjonen i masteroppgaven referert til tidligere. Nettopp det at elever gjør bærekraftige valg og ønsker å leve på en bærekraftig måte, men ikke omtaler seg selv som viktig i denne utviklingen. Jeg velger å trekke linjer med det som Kohlberg omtaler som Type A-tenkning hvor elevene i større grad følger og speiles av normene rundt seg. Selv om dette ikke nødvendigvis handler om rett og galt, er det på mange måter problematisk når dette handler om en fremtid som angår elevene i aller høyeste grad. Tiltakene eller gjøremålene er gode eksempler på handlinger elevene i noen grad gjør uten å stille spørsmål til hvorfor de utfører disse handlingene. Press fra voksne og praktiske årsaker kan derfor overgå elevens egen vurdering.

5.1. Korrelasjon

I min korrelasjonsanalyse har jeg sett på sammenheng mellom flere variabler. Det mest sentrale funnet er hvordan ingen av påstandene har en tydelig relasjon med bærekraftige tiltak. Det er nok flere grunner til dette, som nevnt i den univariate analysen gjør de fleste av elevene en eller annen form for bærekraftige tiltak hver dag, men hvordan disse kan være

utført ubevisst på den bærekraftige gevinsten eller en generell ufrivillig handling. Det kan også ha noe med hvordan jeg kategoriserte dataene i korrelasjonsanalysen. Med dette peker jeg spesielt på behovet for å fordele tiltakene etter antall, men hvordan elevene som hadde gjort et mangfold av tiltak havnet likevel i samme kategori (kategori 5, fire tiltak eller mer). I mitt mindre utvalg hadde jeg heldigvis muligheten til å gå gjennom analysen manuelt og jeg fant flere tilfeller hvor elever som forholder seg interessert i bærekraftig utvikling ikke gjør noen klare tiltak eller hvor de som ikke forholder seg interessert, faktisk utfører flere tiltak. Dette underbygger min oppfattelse av at tiltakene kan være handlinger som i noen grad er ubevisst og mindre basert i den bærekraftige gevinsten disse har.

Utover dette ser vi en tydelig sammenheng mellom interesse for å være bærekraftig og selve definisjonen av begrepet. Dette var noe forventet, naturligvis blir det problematisk å vurdere sin evne til å være interessert i noe som de ikke forstår, men hvor det er fullt mulig å ikke være spesielt interessert i noe man har kunnskaper om. Dette kan være grunnen til at denne sammenhengen ikke ble målt til mer enn moderat styrke. Samvariasjonstesten angående interesse for å være bærekraftig og tillit til FN's bærekraftsmål har noe svakere sammenheng. Jeg tror både interesse og fysisk engasjement ikke nødvendigvis kan forenes med tillit til bærekraftige prosesser i samfunnet. Dette er nok en vanskeligere påstand å ta stilling til. Dette krever en vurdering av egen tro på omfattende prosesser som er mer abstrakte og utilgjengelig for elevene. Jeg mener derfor påstanden kan oppleves som for lite konkret og derfor velger elevene å svare mer nøytralt.

I min analyse var jeg svært forberedt på radikale trekk som følge av et litt problematisk mediebilde. Med dette trekker jeg frem hvordan informasjon og miljøproblem har blitt fremstilt og presentert på en noe drastisk måte for å tydeliggjøre alvorlighetsgrad og øke intensiteten innen dette feltet. Dette til fordel for å presentere denne tematikken under et løsningsorientert perspektiv. Av radikale trekk i undersøkelsen var det få, enkelte elever ga uttrykk for et behov for en ny kategori (Helt uenig), og andre formulerte sin mindre interesse for bærekraftig utvikling og dilemmaene i undersøkelsen. Et kompetansemål i samfunnsfaget på ungdomsskolen er hvordan elevene skal gjennom refleksjon være med på å forebygge radikale holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). I henhold til bærekraftig utvikling er det nok flere som har radikale oppfatninger om våre miljøproblem og jeg ser her et mulig behov for å definere i større grad hva som defineres som fornuftige og positive holdninger. Det

forventes i stor grad at dette skal være underforstått med vår kompetanse og profesjonalitet som lærere.

5.2. Småbarn til mellomtrinn

I den univariate analysen er resultatene særdeles lik mellom 3., 5. og 6. klasse. Det er altså ikke snakk om en tydelig utvikling fra 3.- til 6. klasse når det kommer til det å være interessert, kunnskap om begrepet, tillit til ulike prosesser eller følelse av inkludering i disse prosessene. Naturligvis kan dette måles på et mer detaljert nivå, men for denne studien kan det konkluderes med at elevene har en nokså lik tilnærming til dette emnet. I den siste del av undersøkelsen kommer meningsmotsetningene mer tydelig frem på mellomtrinnet. Spesielt når personlige goder og «rettigheter» settes på prøve. En mer egosentrisk vurdering til fordel for det som kan ansees å være etisk korrekt. Om dette skyldes den moralske utviklingen eller i hvilken grad elevene gjør etiske vurderinger er ikke lett å si, men det er tydelige forskjeller på elevenes holdninger, og dette sier noe om hvordan de tenker ulikt. Det kan her argumenteres for at elevene som mener de er mer fleksible for en bærekraftig utvikling bryter med etablerte normer og regler for bestemte miljø. Naturligvis må det vurderes om elevene er fortrolig med sine meninger eller om de ønsker tanken på å være etisk i praksis. 3. trinnets noe problematiske gjennomførelse gav et inntrykk av at slike motsetninger er i bunn og grunn vanskelig å håndtere kognitivt, og kanskje mer problematisk å løse kollektivt i en gruppe.

6. Konklusjon

Min studie og undersøkelse har på ingen måte vært dekkende for å bekrefte eller avkrefte interesse for å være bærekraftig eller forståelsen av selve begrepet i smal eller vid forstand. Likevel ser vi tendenser til at elevene er i større grad interessert, og har ikke noe imot å leve på en bærekraftig måte. Det er mulig at interessen stagner noe her i barneskolen, de er ikke særdeles opptatt av prosessene eller hvordan man løser ulike problemstillinger på bærekraftige og hensiktsmessige måter, men de har fortsatt noe tillit til at slike miljøproblem ordner seg. Jeg mener denne type holdninger og standpunkt kan støtte Kohlbergs teorier om moralsk utvikling. Min oppfattelse er at elevene befinner seg i faser som er forankret i Type

A-tenkning hvor de i større grad ser på normene og miljøet rundt seg til fordel for å være noe kritisk og fleksibel i forhold til verdiene og normene for et gitt miljø. Noe jeg ser på som problematisk når det kommer til denne oppfattelsen av mine data, er hvordan læreplanen nå er bygd opp rundt diskusjoner, refleksjoner og meningsmotsetninger. Elevene skal i veldig stor grad være autonome vesen i argumentasjon og sosiale diskusjoner, men dette blir problematisk når elevene ikke nødvendigvis befinner seg på et nivå hvor de er kognitivt tilgjengelig til å drøfte ulike problemstillinger. Uansett kan vi ikke undervurdere elevenes interesse. Denne interessen for å være bærekraftig i en kollektiv sammenheng skal gi et godt utgangspunkt for elevene senere i livet til å ta stilling til ulike meninger, ideer og annen problematikk. Når elevene beveger seg på et høyere nivå i Kohlbergs modell og evner å vurdere valg i en bredere forståelse av ulike verdier, så kommer denne interessen til gode.

Jeg ser heller ikke på læreplanens fornyelse og fokus på meningsmotsetninger som noe meningsløst, det er nok av stor nytteverdi å presentere ulike dilemma, forhold og meninger uten at elevene nødvendigvis trenger å ha en personlig mening eller et selvstendig standpunkt. Naturligvis vil det også være elever som til en viss grad er i stand til å håndtere slike meningsmotsetninger og diskusjoner som er forankret i elevenes opplevelse av hva som er rimelig, rettferdig og moralsk korrekt. Dette minner mer om Type B-tenkning og det sier noe om undervisningens behov for å være variert og mangfoldig. Jeg trekker frem særlig elevmedvirkning som en av verdiene presentert av Håstein & Werner i forbindelse med tilpasset opplæring. Lærere må ta høyde for at elevene har ulikt syn og verdier i forhold til ulike problemstillinger, og det vil være en utfordring å ikke fremme personlige og selvstendige meninger, men heller gjennom samarbeid fremme kollektive verdier som både er hensiktsmessige og fornuftige.

I mitt forsøk på å fremstille etisk bevissthet gjennom ulike dilemma kom det tydelig frem forskjeller i hvordan elevene drøfter ulike problemstillinger. Det er altså slik at selv om elevene går i samme klasse og utvikler seg i forholdsvis like miljø (geografisk), tenker de i stor grad veldig ulikt. Dette er spennende når disse motsetningene og ulike verdiene skal prege undervisningen i større grad gjennom den nye læreplanen.

Litteraturliste

- Borgen, C. (2013). Moralsk utvikling. R. Karlsdottir & D. Hybertsen (Red.), *Læring – utvikling – læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 53-71). Fagbokforlaget.
- Brundtland, G. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future. United Nations General Assembly document A/42/427.0*
- Finstad, I. E. (2017). *En bærekraftig verden – vår fremtid: En kasusstudie av elevers holdninger til bærekraftig utvikling etter et konkret undervisningsopplegg*. [Mastergradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Håstein, H. og Werner, S. (2014) Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I: Bunting, M. (Red.) *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Kap. 2, s. (19-55). Cappelen Damm Akademisk.
- Klein, J (2020) Bærekraftig utvikling i skolen. Pedlex
- Larsen, A, K. (2017) *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode, 2. utgave*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ritchie, H & Roser, M. (2020) *CO2 and GHG Emissions – Emissions by sector*.
<https://ourworldindata.org/emissions-by-sector>
- Ringdal, K. (2018) Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2022) Læring og trivsel – *Tilpasset opplæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2020) Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04) Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet (2019) Læring og trivsel – *Dybdelæring*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2017) Overordnet del – Kritisk tenkning og etisk bevissthet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 <https://www.udir.no/lk20/overordnet>

del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/?kode=mus03-02&lang=nob

Svendsen, L. F. (2022, 22. februar). Interesse. <https://snl.no/interesse>

Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling – Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Vedlegg

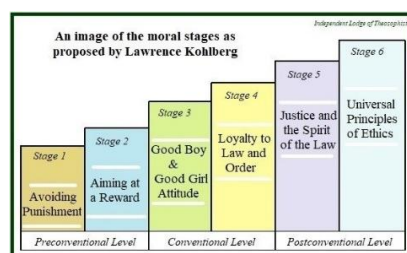
Vedlegg 1: tabelloversikt og modeller

Deskriptiv statistikk:

		Interesse av å være bærekraftig	Følelse av Inkludering	Definisjon av bærekraftig utvikling	Bærekraftige tiltak	Tillit til FNs bærekraftsmål
N	Valid	32	32	32	32	32
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		3,78	3,03	4,22	4,16	3,47
Mode		5	3	5	5	3
Variance		2,112	1,386	1,080	1,814	1,096
Range		4	4	4	4	4

Brundtlands definisjon, deskriptiv statistikk:

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Enig	18	56,3	56,3	56,3
Litt enig	5	15,6	15,6	71,9
Vet ikke	8	25,0	25,0	96,9
Uenig	1	3,1	3,1	100,0
Total	32	100,0	100,0	

Maslows behovspyramide:**Lawrence Kohlberg Stadieteori (Utviklingstrapp):**

Vedlegg 2: spørreundersøkelse

Spørreundersøkelse om bærekraftig utvikling**Ring rundt din holdning til påstandene under.**

Bærekraftig utvikling handler kun om økonomi og penger.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

Bærekraftig utvikling handler om å ivareta dagens behov uten å ødelegge mulighetene for kommende generasjoner.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

FNs bærekraftsmål er en felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom innen 2030.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

Jeg er interessert i å tenke bærekraftig.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

Jeg ser på bærekraftsmålene til FN som sannsynlig å oppnå.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

Jeg skulle ønske jeg var i en posisjon til å være gjøre mere bærekraftige valg.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

Jeg tror voksenpersoner og politikere bryr seg om mine holdninger til bærekraftig utvikling.

Uenig	Litt uenig	Vet ikke	Litt enig	Enig
-------	------------	----------	-----------	------

I punktene under er det listet opp tiltak som fremmer en mer bærekraftig levemåte. Sett ring rundt tiltak du gjør i dag og kommer til å gjøre i fremtiden.

- Jeg kaster så lite mat som mulig.
- Jeg sorterer søppel.
- Jeg benytter meg av offentlig transport (Buss/ tog).
- Jeg arver eller kjøper klær brukt.
- Jeg kontrollerer at elektroniske enheter er avslått når de ikke brukes.
- Jeg kjøper minst mulig ting som er plastikkbasert eller har plastikkbasert forpakning.

Bærekraftig utvikling byr på mange utfordringer og problematiske interessekonflikter i samfunnet vårt.

Det er sendt forslag til kommunen om utbyggelse av en eller potensielt flere vindmøller i ditt nærområde som vil få umiddelbare virkninger. Hvilken påstand passer best med ditt forhold til grønn energi (ren strøm)?

Fordeler: billig og tilgjengelig grønn energi.

Ulemper: Ødeleggelse av biologisk mangfold (Dyrevelferd). Støy fra vindmølle.

1. Jeg ønsker at skal bygges vindmølle i nærmiljøet.
2. Jeg ønsker at det skal bygges vindmøller, men ikke i nærmiljøet.
3. Jeg ønsker at det skal legges til rette for utbygging av vindmøller, vannkraftverk og solkraftverk om dette ikke får konsekvenser for det biologiske mangfoldet.

Produksjon av klær kan være lite bærekraftig. Hvilken påstand passer best med ditt forhold til klær og klesproduksjon?

Fordeler: Billige klær

Ulemper: Miljøskadelig og utnyttelse av dårlige arbeidsforhold (Menneskevelferd)

1. Jeg er villig til å kaste mindre klær og kjøpe mer fra gjenbruk.
2. Jeg er villig til å betale mye mere for klesplagg.
3. Jeg er villig til å kaste mindre klær og kjøpe mer fra gjenbruk, men vil ha muligheten til å kjøpe nye klær billig.

Produksjon av kjøtt kan være lite bærekraftig. Hvilken påstand passer best med ditt forhold til kjøtt og kjøttproduksjon?

Fordeler: Kilde til protein, vitamin B12 og mineraler

Ulemper: Etikk (dyrevelferd), CO2 utslipp og bruk av uønskede kjemikalier i prosessen.

1. Jeg er villig til å kutte ut kjøtt i mitt kosthold.
2. Jeg er villig til å kutte ut kjøtt 2 dager i uken.
3. Jeg er villig til å kutte ut kjøtt i kostholdet mitt, men vil at andre har muligheten til å kjøpe kjøtt som er både tilgjengelig og billig.

Hvilket trinn går du i?

4. trinn	5. trinn	6. trinn	7. trinn
----------	----------	----------	----------