



HVORDAN ELEVER FORSTÅR BEGREPET
BÆREKRAFTIG UTVIKLING

MGLU3511

2022 Vår

Daniel Nøsavik Heimen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innledning og problemstilling	3
Struktur.....	3
Teori og tidligere forskning	3
Begrepet bærekraftig utvikling.....	3
Læreplanenes overordnede del	4
Læreplanen for Samfunnsfag SAF01-04	5
Bærekraftig utvikling i skolen	6
Bærekraftdidaktikk	7
Metode	8
Undersøkellesmetode.....	8
Analysemetode.....	9
Metodologiske utfordringer	9
Utvalg	11
Gjennomføring	11
Analyse og Resultater	12
Spørsmål og individuell analyse av disse.....	12
Dimensjonene i bærekraftig utvikling	14
Flerskalaperspektiv.....	14
Diskusjon og konklusjon	15
Resultatene sammenlignet med læreplan	15
Hvordan kan man bruke resultatene	16
Oppfatninger, miljø og faktorer	17
Avslutning	18
Litteraturliste	19

Sammendrag

Bærekraftig utvikling er et begrep som stadig blir mer sentral i politikken og dagligtalen. I følge flere fagpersoner som har forsket og skrevet om begrepet, har utdanning for bærekraftig utvikling manglet rammer og kontekstualisering i læreplanen. Da fagfornyelsen LK20 ble utarbeidet, ble det i følge disse personene klarere hva målet for utdanningen skulle være. Teorien de har skrevet, tar for seg disse målene og forklarer begrepet og hva som skal være med i utdanningen for bærekraftig utvikling. Denne oppgaven tar for seg og forsøker å svare på hvordan elever på 9.trinn forstår begrepet bærekraftig utvikling, og sammenligner den forståelsen opp mot det læreplanen mener målet med utdanningen innen dette temaet skal være. Oppgaven benytter en kvalitativ undersøkelse på elever i 9.trinn, og bruker analysen og resultatene av denne undersøkelsen til å svare på den gitte problemstillingen. De mest sentrale funnene i oppgaven er at elevene har erfaring og kunnskap om begrepet bærekraftig utvikling i miljø dimensjonen, og at de har noe forståelse for fleskalaperspektivet. Resultatet peker på at elevene i undersøkelsen i liten grad har erfaring eller kunnskap om den sosiale eller økonomiske dimensjonen i bærekraftig utvikling. Drøftingen av resultatene går inn på hvordan resultatene av undersøkelsen ses i sammenheng av den nye læreplanen, hva man kan bruke resultatene til, og hvilke oppfatninger og andre faktorer fra forskerens side som spiller en rolle for konklusjonen. I denne delen henviser jeg til eksempel på utforskende arbeid med grunnlag i elevenes egne erfaringer med begrepet, som en arbeidsmetode fremover for elevene. Til slutt påpekes det også at denne oppgaven ikke kan ses på som korrekt, og at den er påvirket både av forskerens egen bias, metode, analyse og vurderinger og utvalget av elevene.

Innledning og problemstilling

Bærekraftig utvikling er et begrep som siden introduksjonen av Brundtland-kommisjonen i 1987 har vokst og blitt utviklet til noe som i dag er en del av dagligtalen. Begrepet er en del av den sentrale politiske diskursen både lokalt og globalt, og blir stadig mer relevant. Dette kommer også frem i fagfornyelsen for grunnskolen, hvor begrepet har fått større plass og et klarere mål som del av opplæringen. Jeg synes derfor at det er spennende å kunne undersøke hvordan elevene oppfatter begrepet bærekraftig utvikling, i forhold til hva som nå forventes at elevene skal få kunnskap om i den nye læreplanen LK20. Jeg utarbeidet derfor denne problemstillingen for oppgaven: Hvordan forklarer elever i 9.trinn begrepet bærekraftig utvikling, og står oppfatningen i stil med hvordan vi i dag definerer og ønsker at elevene skal forstå begrepet i læreplanen for samfunnsfag?

Struktur

I oppgaven vil jeg først ta for meg teori og annen forskning som jeg bruker i min metode, analyse og drøfting senere i oppgaven. Etterpå går jeg inn på hvilken metode jeg har brukt for å samle inn data, analysere og hvilke metodiske utfordringer dette innebærer. Her vil det også være forklart hvilket utvalg jeg har foretatt og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Deretter presenteres analysen av datamaterialet og resultater av analysen. Til slutt diskuterer jeg hva resultatene sier oss og hva konklusjonen på problemstillingen er.

Teori og tidligere forskning

Begrepet bærekraftig utvikling

I 1987 ble for første gang begrepet bærekraftig utvikling introdusert i FN av Brundtland-kommisjonen. Der ble begrepet definert 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). Siden den ble introdusert er det denne definisjonen som har ligget til grunn som forklaring på hva begrepet bærekraftig utvikling betyr. Definisjonen har vært sentral i diskusjon og handling for bærekraftig utvikling. Dette er også den definisjonen som benyttes av den nye læreplanen, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I utdanningssammenheng har begrepet bærekraftig utvikling i senere tid blitt knyttet til fagområdet utdanning for bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling beskrives av Sinnes som et stort felt, der man ikke er helt enig om hva det skal romme. Det som kjennetegner feltet er faglig oppdatert kunnskap, en tverrfaglig tilnærming til undervisningen, at elevenes kontekst knyttes til kunnskapen, at det legges vekt på å utvikle andre kompetanser enn teoretiske og at skolen skal være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte (Sinnes, 2021, s.55). Noe av denne uenigheten om hva feltet rommer kommer tydelig frem da Kvamme og Sæther argumenterer for at bærekraftdidaktikk er et bedre begrep å bruke i utdanningssammenheng. Begrunnelsen for dette, er at begrepet didaktikk rommer både konkrete undervisningspraksiser og refleksjoner over praksis, noe de mener undervisning for bærekraftig utvikling ikke gjør (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.29)

Læreplanenes overordnede del

Bærekraftig utvikling står i dag svært sentralt i den nye læreplanen LK20. Begrepet presenteres der som et tverrfaglig tema. Med dette menes det at bærekraftig utvikling skal og kan arbeides med gjennom problemstillinger i flere ulike fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I læreplanen stilles bærekraftig utvikling på samme linje som temaene folkehelse og livsmestring og demokrati og medborgerskap. Argumentasjonen for temaets viktighet, hensikt og ønsket effekt for opplæringen kommer frem i læreplanens overordnede del. Her står det blant annet at «*bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den nye læreplanen beskriver godt hva opplæringen innenfor emnet skal inneholde. Læreplanens definisjon av begrepet er fortsatt lik Brundtland-kommisjonens definisjon, men den komplimenteres i læreplanen med flere beskrivelser av hva begrepet innebærer. Eksempel på dette er: «*en bærekraftig utvikling bygger på forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Klein forklarer i boka Bærekraftig utvikling i skolen at den mest sentrale intensjonen med fagfornyelsen er at fagene skal fornyes i takt med samfunnsendringer (Klein, 2020, s.7). Vi ser også at det sammen med fagfornyelsen foregår lignende endringer internasjonalt. Blant annet legger FN og OECD vekt på utdanningens rolle i å utvikle en helhetlig forståelse og kompetanse for fremtiden. I mange andre land får nå bærekraftig utvikling i likhet med Norge en tydeligere og større plass i læreplanene (Klein, 2020, s.10).

I overordnet del av læreplanen beskrives det også noe om hva målet er med opplæringen innenfor bærekraftig utvikling er. Blant annet står det i læreplanen at *«elevene skal utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til dette skal elevene gjennom opplæringen oppnå forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning, og at det er sammenheng mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Læreplanen for Samfunnsfag SAF01-04

I læreplanen for samfunnsfag understrekes det igjen at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema som skal inngå i samfunnsfaget. Læreplanen påpeker at undervisningen i faget skal gi elevene forståelse for at det er sammenhenger mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft (Utdanningsdirektoratet, 2019). *«I samfunnsfag skal elevene reflektere og drøfte dilemmaer og spenningsforhold knyttet til de ulike dimensjonene ved bærekraftig utvikling og se at handlinger på både individ- og samfunnsnivå har betydning»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sinnes understreker at det ikke er et klart skille mellom de ulike dimensjonene, og at de i virkeligheten er sammenvevd slik at de er vanskelig å skille fra hverandre. Dette bruker hun til å argumentere for at det er nødvendig å bruke ulike perspektiver når man skal arbeide med bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s.56)

Læreplanen i samfunnsfag knytter også flere kompetansemål direkte til dette tverrfaglige temaet. Blant annet er det et mål for elevene etter 10.trinn at de skal kunne: *«beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). 6 andre kompetansemål for 10.trinn knyttes også opp mot bærekraftig utvikling.

I kjerneelementene for læreplanen i samfunnsfag er også bærekraftig utvikling relevant (Klein, 2020, s.42). Særlig gjelder dette kjerneelementet bærekraftige samfunn som dreier seg om at *«elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for hvordan mennesker har dekket og dekker behovene sine, og hvordan de har fordelt og fordelere ressurser i ulike samfunn»* (Utdanningsdirektoratet, 2019). I det samme kjerneelementet er det også igjen presisert at elevene skal få innsikt i de ulike dimensjonene ved bærekraftig utvikling og sammenhengen mellom disse. Elevene skal ved hjelp av faget kunne forstå hvordan endringer, konsekvenser og handlingsalternativer kan

påvirke bærekraftig utvikling. Dette skal ses i lys av ulike perspektiv, fra det lokale til det globale, og i et urfolks- og minoritetsperspektiv. Det påpekes også at elevene skal arbeide med disse perspektivene både i en kontekst som går inn på fortid, nåtid og fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sinnes påpeker i sin bok at undervisningen for bærekraftig utvikling har som mål at eleven skal kunne anvende kunnskapen de tilegner seg om temaet for å kunne ta valg og bidra til at verden blir mer bærekraftig (Sinnes, 2021, s.58)

Bærekraftig utvikling i skolen

Klein har i boken Bærekraftig utvikling i skolen samlet og forklart hvorfor det var et behov for en fagfornyelse, og minst like viktig hva som skal ligge under begrepet bærekraftig utvikling. I LK20 defineres som sagt tidligere bærekraftig utvikling på samme måte som i Brundtland-kommisjonen i 1987. Klein påpeker at denne definisjonen kan romme ulike tolkninger. Det at begrepet kan tolkes og ikke er konkretisert har ført til både kritikk og ros (Klein, 2020, s.17). Selv om det kan argumenteres for at begrepet er definert på en uklar måte, konkretiserer både læreplanen og avtaler som FNs bærekraftsmål, i større grad hvordan man skal arbeide med begrepet i skolen. I læreplanen finner vi sentrale tenkemåter, perspektiver, begreper og metoder som burde inngå i utdanning for bærekraftig utvikling. I dette presiseres det at bærekraftig utvikling innebærer en samfunnsmessig, økonomisk og miljømessig dimensjon. For at noe skal være bærekraftig må disse dimensjonene ses i sammenheng med hverandre. For at man skal oppnå bærekraftig utvikling er det også viktig at man kan se på bærekraft i ulike plan. Man er avhengig av at handling skjer både lokalt, regionalt, nasjonalt og på et globalt nivå (Klein, 2020, s.20).

Tredelingen mellom de ulike dimensjonene som bærekraftig utvikling innehar, har fått navnet de tre pilarene. Etter FNs bærekraftsmål i 2015, ble dette i større grad sentralt for definisjonen for begrepet. Tidligere har bærekraftig utvikling som oftest blitt tatt opp sammen med miljø, natur og klima. Det at dette nå kun innehar en av de tre dimensjonene har gjort at begrepet bærekraftig utvikling nå omfatter mer. Samtidig konkretiserer dimensjonene faktisk hva som skal være med i betraktning, når man skal forsøke å handle bærekraftig (Klein, 2020, s.21-22). Forståelse for de tre dimensjonene gir også flerskalaperspektivet mer kjøtt på bena. Med flerskalaperspektiv, menes det at en forutsetning for å kunne oppnå en bærekraftig utvikling

er at handling skjer på flere geografiske nivåer. Disse går fra det lokale til det globale. For at man skal kunne oppnå bærekraftig utvikling må man undersøke de samfunnsmessige, økonomiske og miljømessige konsekvensene i sammenheng med hvilket geografisk nivå man er på. Det som kan være bærekraftig på ett nivå trenger ikke nødvendigvis å ha de samme konsekvensene i et annet (Klein, 2020, 23).

Bærekraftdidaktikk

I boken Bærekraftdidaktikk har redaktørene Kvamme og Sæther skrevet og samlet teori om hvordan bærekraftig utvikling kan være en del av flere av skolefagene i praksis. Med dette belyser de hva som menes med at begrepet er et tverrfaglig tema. I denne teksten vil jeg bruke kapitlene som omhandler bærekraftdidaktikk som begrep og hva bærekraftig utvikling innebærer i samfunnsfag (kapittel 1 & 5 i Kvamme, & Sæther. E, 2019)

I starten av boken skriver Kvamme og Sæther i likhet med Klein om utviklingen av bærekraftig utvikling som begrep. Kvamme og Sæther vinkler dette mer mot undervisning om bærekraftig utvikling og kommer etter hvert med begrepet bærekraftdidaktikk.

Bærekraftdidaktikk er et begrep Kvamme og Sæther selv foreslår at vi tar i bruk for det som på engelsk blir kalt «*Education for Sustainable Development*». (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.29). Frem til nå har dette feltet på norsk blitt og fortsetter å bli kalt utdanning for bærekraftig utvikling. De begrunner det «nye» begrepet med at didaktikk er et begrep som rommer refleksjoner og undervisningspraksiser. Ved å tenke på bærekraftdidaktikk mener de at vi aktualiserer hva undervisningen skal inneholde, hvordan den skal gjennomføres og hvorfor vi begrunner at dette er riktig. De er ikke alene om å kritisere begrepet utdanning for bærekraftig utvikling. Blant annet har vi i artikkelen av Bjønnes og Sinnes «*Hva hemmer og fremmer arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling i videregående skole*», som kritiserer hvordan arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling tidligere har vært. De skriver der at arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling frem til nå har vært preget av enkelte læreres prosjekter og engasjement. De kommer frem til i sin undersøkelse at Utdanning for bærekraftig utvikling stiller krav til alle aktører og nivåer på skolen for å fungere (Bjønnes & Sinnes, 2019)

I kapittel 5 i boken beskriver Kvamme og Sæther hva bærekraftig utvikling innebærer i samfunnsfag og hvordan man kan arbeide med begrepet i faget. Blant annet starter de dette

kapittelet med å forklare at klimaendringene er en konsekvens av menneskenes levesett, og at det er våre politiske og økonomiske systemer som skaper disse endringene (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.97). Samtidig sier de at kjerneelementene i læreplanen for samfunnsfag synliggjør hvor viktig samfunnsfaget er i bærekraftdidaktikken. Kjerneelementene spiller på hverandre og er med på å utvikle bærekraftdidaktikken (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.97). De går inn på hvordan samspillet er mellom temaene medborgerskap og bærekraftig utvikling, og hvordan de er i undervisning med på å skape større forståelse for flerskalaperspektivet og de ulike dimensjonene for bærekraftig utvikling. Elevene skal få kunnskap og erfaring med at det de gjør har en innvirkning på samfunnet. I tillegg skal de i samfunnsfaget lære at det å bremse klimaendringene og redusere ulikhet og fattigdom, kun kan skje om det er samfunnsmessige endringer på flere nivåer. (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.112).

Når Kvamme og Sæther skriver om hvordan man kan arbeide med tematikken i undervisningen, peker de særlig på arbeid med systemtenkning og elevenes egne erfaringer og handling, som utgangspunkt for utforskning. Med systemtenkning mener de arbeid som dreier seg om sammenhengen mellom ulike felleskap, skalaer, nivåer i samfunnet og særlig mellom medborgerskap og bærekraftig utvikling (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.102). De sier selv i boken at systemtenkning ikke brukes som begrep, men at det å forstå sammenhenger i samfunnet sentralt for faget (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.103). For at en utforskning som går ut ifra egen erfaring skal kunne gjennomføres, må det ifølge Kvamme og Sæther være gode støttestrukturer som kan guide arbeidet til elevene. Et eksempel på slikt arbeid var elever som så for seg at det å kutte ned på kjøtt var en måte de kunne være mer bærekraftig på. Deretter skulle elevene utforske hva denne endringen faktisk hadde å si for den bærekraftige utviklingen fra ulike perspektiv (Kvamme, & Sæther. E, 2019, s.108-110).

Metode

Undersøkellesmetode

For å svare på problemstillingen i denne oppgaven har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse i min praksisperiode. Jeg samlet inn elevbesvarelser for å bruke som datamateriale. Ved utforming av spørsmål for elevbesvarelsene har jeg forsøkt å lage spørsmål som ikke leder elevene inn på noen spesiell måte å tenke på. Spørsmålsarket (vedlegg 1) består av del 1 hvor elevene i grupper skulle diskutere 3 spørsmål, og del 2 hvor elevene skulle besvare 4 spørsmål på egenhånd skriftlig. De 4 spørsmålene har ulik hensikt. Spørsmål 1 har i hensikt å finne ut hvordan elevene definerer begrepet bærekraftig utvikling

og skal undersøke generelt hva elevene legger i begrepet. Spørsmål 2 har i hensikt å finne ut om elevene har eierskap til begrepet og om de faktisk har praktisk erfaring med dette. Hensikten med spørsmål 3 og 4 er å finne ut om elevene har forståelse for flerskalaperspektivet og de tre dimensjonene i bærekraftig utvikling. Svarene på spørsmålene vil til sammen kunne gi meg en helhetlig oversikt over hva eleven mener bærekraftig utvikling betyr.

Analysemetode

For å besvare problemstillingen vil jeg analysere dataen både kvalitativt og kvantitativt. Boka *Metoder i klasseromsforskning* beskriver dette som Mixed methods eller MM. En slik metode vil gi meg mulighet til å trekke kvantitative analyser av dataen samtidig som jeg også ser på dataen kvalitativt. MM gir rom for å integrere metodene inn i hverandre slik at man kan få en mer helhetlig forståelse av hva dataen har å si for problemstillingen (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s.47). I den kvalitative analysen er jeg klar over at dataen er teoriimpregnert, og derav at konklusjonen jeg tar vil kunne være farget av en allerede eksisterende forventning av hva analysen skal produsere av resultat (Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, 2021, s.51). Resultatet av denne oppgaven ikke kan ses på som korrekt, men heller en mening av forskeren da en slik kvalitativ metode bygger på at ulike personer kan ha ulik forståelse for utforming av metoden, data og resultatene (Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, 2021, s.50-56).

Som analysemetode benytter jeg en deduktiv innholdsanalyse. Dette innebærer at jeg sorterer innholdet av elevbesvarelsene inn i allerede etablerte kategorier ved hjelp av koder (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s.312-313). Kodingen av elevbesvarelsene vil da falle inn i kategorier som det er jobbet på innenfor feltet og som kan knyttes opp mot bærekrafts teori generelt og didaktisk. Kategoriene jeg vil bruke for kodene vil være definisjon av begrepet, de tre dimensjonene for bærekraftig utvikling, bærekraft og teknologi, flerskalaperspektivet og språkbruk og argumentasjon.

Metodologiske utfordringer

En utfordring med å benytte elevtekster som datamateriale er at elevene som oftest henvender seg til læreren og/eller en fiktiv leser i slike besvarelser i skolen. I skolesammenheng innehar derfor elevbesvarelser som oftest to formål, et uttrykk for kunnskap eller meninger til en fiktiv leser, og som en vurderingsverdig tekst for en lærer. Dette kan føre til konflikter i måten

elever ønsker å løse oppgaven på og vil påvirke relabiliteten av dataen man kan hente ut. (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s.334) Oppgaven med tilhørende spørsmål må derfor vinkles på en slik måte at det ikke kan oppfattes at det skal være et rett svar på besvarelsen. Sammen med dette vil jeg i forkant av elevenes besvaring gi et muntlig fremlegg av forventninger og bruken av besvarelsene.

En annen utfordring med denne typen datamateriale er det Andersson-Bakken og Dalland beskriver som den ufrivillige og uvillige skriveren. Med dette mener de elever som ikke ønsker å uttrykke seg på en skriftlig form (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s.340). Tidligere forskning viser til at elever som føler de må bryte med etablerte normer å uttrykke seg på opplever å bli straffet av sensorene (Berge, 1998, i Andersson-Bakken & Dalland, 2021). I kontrast sier Andersen & Hertzberg i sin studie at sensorer ofte viser raushet ved å forsøke å tolke og forstå elevens tekstuttrykk som bryter med tradisjonell norm (Andersen & Hertzberg, 2005, i Andersson-Bakken & Dalland, 2021). Vi kan derfor ikke ta det for gitt at elevene har prøvd å yte sitt beste når de besvarer oppgaven, og at resultatene vil kunne bli påvirket av at elevene ikke frivillig besvarer oppgaven.

For å sikre nok datamateriale og et utvalg som ikke bare bestod av elever som hadde interesse for bærekraftig utvikling, måtte jeg også ta beslutningen at deltakelsen på elevbesvarelsen ikke var frivillig. Dette gjør at utfordringen med den ufrivillige og uvillige skriveren kommer ekstra fram. Hadde utvalget bestått av kun de som ønsket å besvare spørsmålene, kunne man argumentert for at utfordringen med den ufrivillige og uvillige skriveren ikke var like mye til stede.

Konteksten for gjennomføringen er også en utfordring. Elevene har i løpet av praksisperioden blitt kjent med meg som lærer og dette vil kunne ha konsekvenser for besvarelsene. Det at jeg hadde undervisning om relevante tema som energi i naturfag hvor bærekraftig utvikling er veldig naturlig å knytte opp mot tematikken, kan også påvirke hva elevene tenker på når de skal besvare spørsmålene. Den tidligere undervisningen kan ha ført til assosiering med meg som leder av timen og hva elevene skal tenke på og skrive ned. Dette kan være med på å forsterke utfordringen med at elevene henvender seg til meg som person når de svarer, og at det derfor ikke blir en helt ærlig presentasjon av elevens egentlige meninger og kunnskap om bærekraftig utvikling.

Utvalg

Utvalget for innhenting av datamaterialet består av en av tre klasser på 9.trinn jeg underviste i, under min praksis vårsemesteret 2022. Klassen består av nokså likt antall jenter og gutter. Spesielt for dette trinnet er at de er det eldste kullet som er innrullet i LK20, da den nye læreplanen ikke var gjeldene for 10.trinn på dette tidspunktet.

Jeg valgte å begrense datainnsamlingen til kun en klasse for å gjøre analysen av datamaterialet mindre omfattende. I dialog med veileder fant jeg ut at 18 besvarelser ville gi rom for å høyere kvalitet av analyse og samtidig være representativt for trinnet. Grunnlaget for å si dette er egen erfaring med klassene, hvor min erfaring tilsa at klassene var nokså like i faglig styrke, aktivitet og engasjement i besvarelser tidligere. Den eneste grunnen til at valget falt akkurat på den ene klassen som ble valgt, var at dette passet best med tanke på undervisning og mulighet under praksis. Avgjørelsen ble tatt sammen med praksislærer. Om jeg hadde ønsket å hente datamateriale fra en annen klasse var det ikke noe i veien for det. Jeg mener derfor at det kan argumenteres for at jeg har tatt et tilfeldig utvalg av 18 elever fra trinnet i stedet for et strategisk utvalg av en klasse for at det skulle påvirke datamaterialet og resultatet.

Gjennomføring

Før innsamlingen av datamaterialet var det mye planlegging og valg jeg måtte ta. Den første avgjørelsen var å gjøre undersøkelsen anonym. Dette gjorde jeg for å ivareta personvern, og for å forhindre at mine erfaringer med den enkelte elev spilte en rolle for analysen av datamaterialet. Det var viktig for gjennomførelsen at man forsøkte å minimere de metodologiske utfordringene. Den største utfordringen i forkant var hvordan jeg skulle få elevene til å tenke og ikke si seg fornøyd med å bare sette ord på arket. Jeg valgte å ikke sette krav til at elevene skulle besvare med en viss lengde eller ha med eksempel. I stedet for bestemte jeg meg for at eleven skulle få sitte sammen i små grupper og diskutere med hverandre 10-15 minutter i forkant av undersøkelsen. Her fikk de stikkord og spørsmål de skulle prøve å besvare til hverandre og diskutere. Ved å gjøre det slik blir den generelle oppfatningen fortsatt bevart og det blir gitt rom for individuelle forskjeller. Samtidig fikk elever som synes det var vanskelig å beskrive det de tenkte, tips fra denne aktiviteten.

En av utfordringene jeg ønsket å minimere var at elevene ønsket å finne det skolen eller jeg mente var det «rette» svaret. Derfor forsøkte jeg under selve gjennomførelsen og i spørsmålene jeg formulerte, å ikke styre elevene inn på noen måte å tenke på. Blant annet trakk jeg meg bort ifra å besvare spørsmål under selve gjennomførelsen. Jeg hadde bistand av en medstudent som kunne besvare tekniske spørsmål ved undersøkelsen til elevene. I min observasjon var det veldig få elever som hadde spørsmål under gjennomførelsen.

Det at elevene først fikk sitte sammen i små grupper tror jeg i etterkant gjorde at mange ikke trengte å spør om hjelp underveis, samt at det fjernet noe av elevenes ønsker om å finne det «rette» svaret. Jeg tror også at gjennomgangen og forklaringen av det som skulle skje var en viktig forutsetning for at gjennomførelsen gikk bra.

Analyse og Resultater

Analysen av datamaterialet er tredelt. Først fokuserer jeg på å finne koder, fellestrekk og ulikheter i dataen på de ulike spørsmålene. Etterpå vil jeg analysere det samme datamaterialet opp mot forståelse for dimensjonene og flerskalaperspektivet i bærekraftig utvikling.

Spørsmål og individuell analyse av disse

Analysen av datamaterialet består av en deduktiv innholdsanalyse av svarene på de 4 spørsmålene som elevene skulle besvare på egenhånd (vedlegg 1).

- Spørsmål 1: Hva er din forklaring på hva bærekraftig utvikling betyr?
- Spørsmål 2: På hvilken måte deltar du i bærekraftig utvikling?
- Spørsmål 3: Hvor i samfunnet mener du at vi fokuserer på bærekraftig utvikling?
- Spørsmål 4: Hvem har ansvaret for at vi skal få til en bærekraftig utvikling, og hvorfor?

Når elevene har svart på spørsmål 1, har 7 av 18 elevbesvarelser innhold om kommende eller fremtidige generasjoner. Dette henter til at elevene ved en tidligere anledning har hørt eller lest den offisielle definisjonen på bærekraftig utvikling, som ble laget av Brundtland-kommisjonen. I tillegg til dette, hadde 17 av 18 elevbesvarelser innhold som jeg har kodet under miljø. De aller fleste av elevene i undersøkelsen mente altså at bærekraftig utvikling hadde noe med natur, miljø og klima å gjøre. I metode beskrev jeg at spørsmålene for elevbesvarelsene til sammen hadde i hensikt å gi et helhetlig bilde av elevenes meninger om begrepet bærekraftig utvikling. Det vi kan se er at alle elevene som har gitt en generell

forklaring som stemmer overens med den definisjonen vi fortsatt bruker av Brundtland-kommisjonen, først og fremst forbinder bærekraftig utvikling med miljø, natur og klima.

De fleste av elevene som hadde gitt eksempler på egen empiri på spørsmål 2, trakk frem resirkulering, pant og bruk av fornybare energikilder som måter de deltar i bærekraftig utvikling. Alt i alt var det 14 av 18 besvarelser hvor elevene sa de kun hadde erfaringer med å delta i miljø dimensjonen i bærekraftig utvikling. Dette kan si oss noe om at elevene ikke har erfaring med den samfunnsmessige eller økonomiske dimensjonen ved bærekraftig utvikling. 1 av de 18 besvarelsene har koder som går under den økonomiske dimensjonen og også teknologi på dette spørsmålet. Her begrunner eleven at han kjøper og bruker teknologi som bidrar til at andre har et sted å leve nå og i fremtiden. Slik jeg tolker det, mener eleven med dette at forbrukeren spiller en rolle i det bærekraftige samfunnet ved at midler og ressurser blir fordelt.

På spørsmål 3 har elevene i undersøkelsen mer varierende svar. Her var det 9 av 18 besvarelser som primært inneholder koder som kategoriseres med miljø dimensjonen. Dette er merkbart lavere enn de to tidligere spørsmålene elevene har besvart i undersøkelsen. 3 Elever har valgt å ikke besvare dette spørsmålet, noe som kan tyde på at spørsmålet var dårligere formulert eller vanskeligere å forstå. De 6 resterende besvarelsene har ulike koder. To elever har svart at man fokuserer på bærekraftig utvikling i hverdagen, mens en elev har svar at man fokuserer på bærekraftig utvikling i politikken. En elev har svart det er de unge som fokuserer på bærekraftig utvikling og at det er opp til de å få til forandring. To elever sier at fokuset ligger på teknologi og industrien. Alt i alt sier besvarelsene av dette spørsmål oss at elevene har varierende inntrykk av hvor det fokuseres på bærekraftig utvikling. I tillegg gir besvarelsene et inntrykk av at flere av elevene er mer usikker på hva begrepet bærekraftig utvikling egentlig betyr. Dette kommer av at mange starter besvarelsen med å si at de «ikke er sikker, men», og bruker ord som «kanskje i» eller «jeg vet ikke helt» i beskrivelsen. 7 besvarelser har på dette spørsmålet koder som jeg har kalt usikkerhet, som igjen faller inn i kategorien språkbruk og argumentasjon.

Det er derimot ingen koder for usikkerhet i svarene til elevene på spørsmål 4. En elev har latt være å svare på spørsmålet. Formålet med dette spørsmålet var i stor grad å undersøke i hvor stor grad elevene hadde forståelse for flerskalaperspektivet. En dypere analyse kommer derfor litt nedenfor under akkurat dette fokuset.

Ut ifra analysen av svarene på de ulike spørsmålene, kan man tydelig se at elevene i undersøkelsen forbinder begrepet bærekraftig utvikling med miljø, natur og klima. Analysen sier oss at det virker som elevene har mindre kunnskap om de andre dimensjonene ved bærekraftig utvikling. Elevene har også til sammen mange eksempler på at de har noen forståelse for at begrepet dreier seg om mer enn bare natur, miljø og klima. Noen påpeker at teknologi spiller en viktig rolle, mens andre sier at forbruk og ressursbruk er viktig. Blant de små ulikhetene finner vi likevel mange likhetstrekk blant besvarelsene.

Dimensjonene i bærekraftig utvikling

Det finnes motargument for at analysen av dette datamaterialet peker på at eleven mangler kunnskap om de ulike dimensjonene. I tre av 17 besvarelser viser elever til argument for at ting utenfor miljø dimensjonen også tilhører bærekraftig utvikling. Eksempler på dette er utvikling av bedre teknologi, mer samarbeid, endring i politikk og skape nok ressurser for flere. Man kan også finne flere mer generelle eksempler i andre besvarelser, som kan peke på flere av de ulike dimensjonene i bærekraftig utvikling. Eksempler på dette er å skape en bedre verden, finne opp nye løsninger og ting som gjør at vi får det bedre og øke livskvaliteten til folk. Det som likevel er fellesnevner for alle besvarelsene, er at ingen har skrevet at de har erfaring med å delta i bærekraftig utvikling i andre dimensjoner enn miljø dimensjonen.

Flerskalaperspektiv

For å avklare om elevene har forståelse for flerskalaperspektivet, er det mest interessant å undersøke svarene på spørsmål 3 og 4. Her var formålet å avklare hva elevene mente om hvem som hadde ansvaret for den bærekraftige utviklingen, og hvor det fokuseres på bærekraftig utvikling. 8 av 17 elever mener ifølge besvarelsen at alle har ansvar for at vi skal få til en bærekraftig utvikling. Her er det vanskelig å tolke om de mener alle som alle enkeltpersoner på det lokale planet, eller om de faktisk mener alle i et flerskalaperspektiv. 6 av 17 elever mener på spørsmål 4 at det er lederne, politikerne og store organisasjoner som FN som har ansvaret for at vi skal få til bærekraftig utvikling. Dette viser at disse elevene har et perspektiv som omfatter det globale og nasjonale nivået. I tillegg til dette, har alle disse besvarelsene med egne erfaringer med at de selv deltar på bærekraftig utvikling på et lokalt nivå. Disse elevene har derfor en forståelse for at bærekraftig utvikling er noe som gjelder lokalt, nasjonalt og globalt.

Diskusjon og konklusjon

Ut ifra analysen kan vi se at de fleste av elevene i undersøkelsen først og fremst tenker på bærekraftig utvikling i forbindelse med miljø, natur og klima. Elevene kobler en bærekraftig utvikling mot det å ta vare på naturen, dyrene og menneskene på jorda. Mange henviser også til at vi skal ta vare på oss selv, samtidig som vi passer på at jorda er like god eller bedre til de som kommer etter. Undersøkelsen gir også et inntrykk av at elevene mangler kunnskap og erfaring med de sosiale og økonomiske dimensjonene ved bærekraftig utvikling.

Resultatene sammenlignet med læreplan

Spørsmålet vi nå kan besvare, er hvorvidt denne forståelsen av begrepet står i stil med hvordan læreplanen i samfunnsfag har som mål at eleven skal forstå begrepet. Det er viktig å påpeke at elevene i undersøkelsen går i 9.trinn, og dermed fortsatt har tid og mulighet til å lære seg det de eventuelt mangler for å oppnå den forståelsen læreplanen ønsker. I læreplanenes overordnede del står det: «*Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Resultatet av denne undersøkelsen viser at de fleste av elevene har en forståelse for dette. Elevenes ordbruk og forklaringer kan tyde på at det er en overfladisk kunnskap som er til stede, da mange har sitert eller brukt forklaringer som er veldig lik definisjonen fra Brundtland-kommisjonen. Samtidig har de ikke forankret forståelsen i egen empiri eller forklaringer som viser egen refleksjon. For å kunne si dette for sikkert måtte man ha gjennomført mer undersøkelser. De elevene som har forankret forklaringene sine, forbinder først og fremst bærekraftig utvikling med miljø dimensjonen. Selv om dette er bra, sier læreplanens overordnede del at bærekraftig utvikling bygger på forståelse for sammenhengen mellom alle de tre dimensjonene. På denne biten mangler det altså litt for at elevene skal kunne innfri læreplanens mål. Et annet mål den overordnede delen av læreplanen sier oss er at forståelsen innenfor begrepet, innebærer å forstå at menneskers ressursbruk og levesett har konsekvenser lokalt, regionalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Flerskalaperspektivet læreplanen her snakker om, virker for elevene lettere å forstå. Jeg mener at resultatet av denne undersøkelsen, viser at elevene har en bedre forståelse for flerskalaperspektivet i forhold til den de har for de ulike dimensjonene.

Hvordan kan man bruke resultatene

Ser vi på resultatet opp mot kompetansemålene som er gjeldene for 10.trinn i samfunnsfag, mener jeg at det vekslende oppnåelse. Kompetansemålene for 10.trinn som dreier seg om bærekraftig utvikling, handler generelt mer om hvordan sammenhenger mellom ressursbruk, teknologi, de ulike dimensjonene, bosetting og livskvalitet henger sammen. Jeg mener det er lite hensikt i å kommentere hvorvidt disse målene er nådd for å besvare problemstillingen i denne oppgaven, og fordi elevene ikke er utgangselever i 10.trinn enda. Jeg vil heller konsentrere meg om hvordan man kan arbeide med begrepet og elevene fremover, slik at man i større grad kan møte den mer generelle målsetningen til læreplanen, og de mer spesifikke kompetansemålene når eleven etter hvert kommer til slutten av 10.trinn.

Så hvordan kan man jobbe med disse elevene fremover for å forsterke den kunnskapen som virker mangelfull? Siden mange av elevene allerede har egen erfaring med bærekraft i miljø dimensjonen, kan vi som Kvamme og Sæther sier i sin bok bruke dette som grunnlag for videre utforskning. Dette er noe jeg med erfaring med elevene, tror kunne fungert bra om elevene fikk den tiden og hjelpen som trengs for å gjennomføre et slikt prosjekt. Det jeg mener med dette er at elevene må få tid til å både utforske hva de ulike perspektivene for egen praksis har å si, og hvordan dette påvirker samfunnet. Sinnes har også dette med som et av hovedpunktene for hvordan elevene lærer. Hun bruker i sin bok en undersøkelse gjort av Wals & Dillon i 2013, og skriver at elevene lærer når den nye kunnskapen blir konstruert på det eleven allerede forstår og tror på (Wals & Dillon, 2013, i Sinnes, 2021, s.121). En slik utforskning basert på egen praksis, kan vekke interesse og skape en større forståelse for sammenhengen mellom de ulike dimensjonene og i flerskalaperspektivet. Også Klein gir eksempel på hvordan man kan bruke utforskende undervisningsopplegg for å svare på store spørsmål i bærekraftig utvikling. Hun peker på det å la elevene utforske levetiden eller historien til ulike ting man kommer i kontakt med i hverdagen (Klein, 2020, s 63-64). Det er altså flere måter man kan arbeide utforskende med bærekraftig utvikling på. Jeg tror i likhet med det teoretiske grunnlaget jeg nå nevnt, at slike undervisningsopplegg vil være nyttig dersom det knyttes opp mot egne erfaringer eller konkrete ting elevene har kjennskap til.

Oppfatninger, miljø og faktorer

Det siste punktet jeg ønsker å drøfte i denne oppgaven er hvorvidt miljøet, min oppfatning eller andre faktorer rundt elevene i denne undersøkelsen, gjør resultatene mindre gyldige generelt for elever på 9.trinn i Norge. Min oppfatning av elevene er at de representerer en veldig «normal» klasse, i den forstand at det er god blanding mellom gutter og jenter, sterke og svake elever og de har et relativt greit klassemiljø. Jeg har som student ikke alt for mye erfaring med klasser og som lærer, men jeg mener at jeg som tidligere elev og i praksis har bygget et greit grunnlag for å kunne argumentere for dette. En av forskjellen disse elevene har fra noen andre skoler i byer, er at elevene kommer fra veldig ulike plasser. Mange av elevene må ta buss fra ulike bygder for å komme til skolen. Sunndalsøra som tettsted er også litt spesielt, da mange av arbeiderne og foreldrene til elevene jobber på aluminiumsverket eller med kraftproduksjon. Dette er hjørnesteinsbedriftene i dette lokalsamfunnet. Mitt inntrykk er at noen lærere og elever, har en oppfatning av at det er i denne typen arbeid de kommer til å ende opp. I noen av tilfellene virket det som de brukte dette som en begrensning på hva elevene kunne få til. Dette mener jeg kan ha en innvirkning på hvordan disse elevene ser på blant annet flerskalaperspektivet i bærekraftig utvikling, da de allerede begrenser seg til å kun tenke på et lokalt nivå og ikke «bryr» seg om andre samfunn i andre situasjoner. Jeg tror derfor at elever som kommer fra andre miljø og samfunn, kan ha både bedre og verre utgangspunkt for å forstå og tenke på ulike nivå.

Denne tankegangen gjelder også for utforskning av de ulike dimensjonene i bærekraftig utvikling. Etter min oppfatning blir det i Sunndalsøra lagt mye vekt på at strømmen de bruker kommer fra vannkraft og er miljøvennlig. Jeg tror det å vokse opp med denne praten kan gjøre at miljødimensjonen av bærekraftig utvikling overskygger den økonomiske og sosiale dimensjonen, vertfall med tanke på elevenes egne erfaringer. Undersøkelsen som Sinnes refererer til av Wals & Dillon understreker også dette. De skriver at tidligere kunnskap kan stå i veien for å lære noe nytt (Wals & Dillon, 2013, i Sinnes, 2021, s.121). Jeg tenker at en gruppe elever som bor i andre samfunn, hvor andre faktorer påvirker mer, kan ha den samme effekten for andre dimensjoner. Likevel er det min oppfatning at miljødimensjonen av bærekraftig utvikling, er den som historisk har blitt mest omtalt og at det er den elever har best kjennskap til.

Avslutning

Undersøkelsen jeg har gjennomført og skrevet om i denne oppgaven kan ikke ses på som fakta eller korrekt. Jeg har som forfatter av oppgaven gjort analyser, vurderinger og tatt hensyn som andre muligens ikke ville gjort. Det er derfor sannsynlig at man kunne fått andre resultater dersom en annen forsker stilte samme problemstilling for det samme utvalget, eller i et annet utvalg. Det man kan ta med seg fra denne oppgaven er at dette er min oppfatning og konklusjon som lærerstudent og som forsker på dette tidspunktet. I oppgaven har jeg brukt teori fra mange kjente forskere og forfattere innenfor feltet. Refleksjonene de har gjort rundt den nye læreplanen og begrepet bærekraftig utvikling sin rolle i den, er aktuell for alle som ønsker å forske eller undersøke en lignende problemstilling. Oppgaven reflekter over det som jeg mener er et spennende skifte i undervisningen for bærekraftig utvikling. Med den nye læreplanen vil det nå forhåpentligvis bli mer og annen forskning på dens effekt på både lærere og elevers forståelse for begrepet bærekraftig utvikling.

Litteraturliste

- Birgitte Bjønness, & Astrid Tonette Sinnes. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), Acta didactica Norge, 2019-08-01, Vol.13 (2). DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6474>
- Dalland, & Andersson-Bakken, E. (2021). Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse. Universitetsforlaget.
- Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Klein. (2020). Bærekraftig utvikling i skolen (1. utgave.). Pedlex.
- Kvamme, & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Sinnes, A. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling : Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utgave. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- WCDE, 1987, *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common future*, Oxford University Press. <http://un-documents.net/wced-ocf.htm>