

Samsvarer læreres utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling med læreplanen i samfunnsfag?

Samfunnskritikk, medborgerskap og forskningsmetode for
samfunnsfag (5-10)

Sverre Narum

MGLU3511

6. semester, våren 2022



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det er med glede og stolthet jeg ser tilbake på det omfattende arbeidet som krevdes i forbindelse med denne oppgaven. Det har vært en interessant prosess fylt med lange dager, frustrerende øyeblikk og søvnløse netter. Samtidig har oppgaven medbragt glede, mestringsfølelse og ikke minst stolthet. Stolthet ved å ha skrevet min til nå mest omfattende oppgave ved Norges teknisk naturvitenskapelige universitet og glede ved å kjenne på mestringsfølelsen oppgaven har medbragt.

Først og fremst vil jeg rette en takk til Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet for å ha muliggjort oppgaven i forbindelse med utarbeidingen av læreplanen som tredde i kraft tilbake i 2020. Videre vil jeg rette en stor takk til Hilde Storrøsæter fra NTNU for solid veiledning i forbindelse med både skriving og utarbeiding av oppgaven. Både praksisskolen og ikke minst informantene som valgte å stille opp til intervju fortjener også en stor takk. Uten dere ville ikke denne oppgaven vært en realitet.

Avslutningsvis vil jeg rette en takk til medstudenter for deliberasjon rundt en god kopp kaffe.

Sammendrag

Denne oppgaven har blitt skrevet innenfor emnet MGLU3511; «Samfunnskritikk, medborgerskap og forskningsmetode for samfunnsfag». Tematisk tar oppgaven for seg bærekraftig utvikling knyttet opp mot læreplanens vektlegging av tematikken.

Problemstillingen lyder derfor slik; «I hvilken grad finnes det samsvar mellom lærernes utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling og læreplanen i samfunnsfag?» Dette har blitt målt på en ungdomsskole under en seks ukers praksisperiode i innebærende semester.

For å besvare problemstillingen har det blitt benyttet teori knyttet opp mot undervisning innenfor bærekraftig utvikling og hvorfor læreplanen vektlegger bærekraftig utvikling slik den gjør. Her vektlegges utdanning «om, for, i og som» bærekraftig utvikling tungt i samspill med «ideell» bærekraftkompetanse hos elever. I metodedelen presenteres en kvalitativ forskningsmetode i-form av et strukturert intervju som ble benyttet for å samle inn datamaterialet som danner grunnlaget for analysedelen.

I analysen kommer det til uttrykk hvordan informantene vektlegger tematikk som utdanning «om, for, i og som» bærekraftig utvikling, individuelle kontra kollektive tiltak, begrepsforståelse og tverrfaglighet opp mot undervisning innenfor bærekraftig utvikling. I diskusjonsdelen diskuteres utsagnene ytterligere opp mot problemstillingen. Her kommer det frem hvordan informantene anser en kombinasjon av utdanning «om, for i og som» bærekraftig utvikling som det ideelle, tverrfaglighet mellom fag viktig for å skape ulike innfallsvinkler til tematikken og en begrepsforståelse i tråd med læreplanens forståelse. Oppgaven argumenterer for at informantens utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling samsvarer med læreplanens vektlegging.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
1 Innledning	5
2 Teori	5
2.1 Begrepet bærekraftig utvikling	5
2.2 Undervisning «om, i, for og som bærekraftig utvikling»	6
2.3 Hvordan vektlegger LK20 bærekraftig utvikling?	8
3 Metode	10
3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode	10
3.2 Utvalg	10
3.3 Informantene	11
3.4 Datainnsamling	11
3.5 Reliabilitet og validitet	12
3.6 Dataanalyse	13
4 Analyse og diskusjon	14
4.1 Begrepsforståelse	14
4.2 Individuelle kontra kollektive tiltak	15
4.3 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema	16
4.4 Utdanning «for» bærekraftig utvikling	16
4.5 Diskusjon	17
5 Oppsummering	19
6 Referanseliste	20
7 Vedlegg 1	21

1 Innledning

«Skolen er den arenaen hvor alle mennesker som skal leve i fremtiden kommer for å lære. Skolen blir derfor en veldig viktig arena dersom vi skal klare å oppnå bærekraftmålene og unngå de dramatiske konsekvensene av de miljøødeleggelsene vi nå utsetter jorda vår for» (Sinnes, 2021, s. 173). Nettopp dette utsagnet illustrerer hvor viktig skolens rolle er for å bidra til den bærekraftige utviklingen og kampen mot klokka. Samtidig er dagens lærere underlagt visse føringer og retningslinjer i form av blant annet opplæringsloven og læreplanen. Men, er det egentlig slik at lærere utøver undervisning innenfor bærekraftig utvikling i tråd med hva læreplanen vektlegger? For å sette fokus på dette har jeg dermed utarbeidet følgende problemstilling som denne oppgaven vil ta for seg; *«I hvilken grad finnes det samsvar mellom lærernes utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling og læreplanen i samfunnsfag?»*

Oppgaven vil derfor bestå av en teoridel knyttet opp mot bærekraftig utvikling samt hvordan LK20 vektlegger temaet. Videre bygger oppgaven på en kvalitativ metode i form av intervju. I analysedelen analyseres utsagn fra informantene i lys av læreplanen før det følger en diskusjon knyttet opp mot problemstillingen. Avslutningsvis gis det en oppsummering.

2 Teori

Denne delen bygger på teori knyttet opp mot bærekraftig utvikling i en undervisningskontekst. Teoridelen redegjør også for hvordan bærekraftig utvikling kommer til uttrykk i den overordnede delen og læreplanen i samfunnsfag.

2.1 Begrepet bærekraftig utvikling

Begrepet «bærekraftig utvikling» så dagens lys under Verdenskommisjonen for miljø og utvikling i 1980, der det ble definert som «en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at behovene til fremtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov» (Klein, 2020, s. 17). Langhelle (2020) peker på at begrepet hylles av enkelte, men også avskys av andre. Eksempelvis er dette et begrep som benyttes av både Miljøpartiet de grønne, samer og Equinor. Dette antyder noe om hvor ulike forståelsesrammer de ulike aktørene befinner seg innenfor (Langhelle, 2020, s. 142). I tillegg kan en også stille spørsmålstegn rundt begrepet behov. Er det å kunne reise til Syden eller til storforbrukene

hytter på fjellet innunder behovsbegrepet som ligger i definisjon? (Sinnes, 2021, s. 30).

Kanskje, tatt dagens samfunn i betraktning hvor det har skjedd en utvikling i økt levestandard som da har ført til flere behov og et bredere begrep. Slik ser en at selv om begrepet hylles for å ha samla en hel verden, så medfører også kompleksiteten i begrepet store rom for tolkning.

Bærekraftig utvikling er dermed et begrep som omfavner svært mye forskjellige og dermed også ulik tematikk. I undervisningskontekst er det Ifølge Klein (2020) spesielt syv temaer som rammer inn begrepet bærekraftig utvikling, hvor tre av disse er: De tre dimensjonene (samfunn, økonomi og miljø), flerskalaperspektivet og handlingskompetanse (Klein, 2020, s. 21).

Skjæringspunktet mellom de tre dimensjonene; samfunn, miljø og økonomi, er på mange måter det sentrale i bærekraftig utvikling. Klimakrisen kan for eksempel ikke løses utelukkende ved en miljømessig innfallsvinkel. For at et tiltak skal defineres bærekraftig må en derfor ta hensyn til alle tre dimensjonene (Klein, 2020, s. 21). Et flerskalaperspektiv innebærer å vurdere bærekraftig utvikling i et lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt perspektiv. Klein (2020) peker på at elever må trenes i å se forbindelser og sammenhenger mellom ulike perspektiv og at det da vil være enklere å fange opp at det som kan fremstå bærekraftig på et nivå, vil ha negative konsekvenser for et annet (Klein, 2020, s. 23). Videre handler handlingskompetanse om det handlingsrettede aspektet som LK20 vektlegger. Dette kan skildres på ulike nivåer; individuelle, kollektive og strukturelle. Individuelle tiltak innebærer eksempelvis å redusere eget kjøttforbruk, sykle istedenfor å kjøre bil og altså det en selv kan gjøre som enkeltindivid. Kollektive tiltak derimot, omhandler at man i fellesskap finner løsninger sammen med andre i lokalområdet. Det strukturelle nivået tilsier at man endrer politiske og systematiske ideer. I skolesammenheng bør derfor handling settes inn i en kontekst, slik at eleven oppnår et eierskap til fagstoffet (Klein, 2020, s. 25). I tillegg vil det å benytte skolen som arena slik at elevene får erfaring med kunnskapen som skal tilegnes være myndiggjørende og gi gode erfaringer med elevers handlekraft (Sinnes, 2019, s. 176).

2.2 Undervisning «om, i, for og som bærekraftig utvikling»

I denne forbindelse beskriver Sinnes i Eidsvik, Kolstad, Vågenes & Nielsen (2019) utdanning «om, for, som og i» bærekraftig utvikling. Dette er fire ulike tilnæringer til hvordan en kan bedrive undervisning innenfor bærekraftig utvikling.

Undervisning «om» bærekraftig utvikling dreier seg om å tilegne seg teoretisk kunnskap om miljø og relevante tema (Eidsvik et.al, 2019, s. 200). Astrid Sinnes beskriver i sin bok *Action*

takk! (2020) at utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling er tverrfaglige ved at de kan kun forstås dersom en ser miljøfaktorer, sosiale faktorer og økonomiske faktorer i sammenheng med hverandre. Fordi det ofte ikke finnes rette og gale svar på komplekse problemstillinger innenfor tematikken, vil også egen moral, verdisyn og samfunnets normer påvirke valg som skal tas (Sinnes, 2020, s. 30). Eidsvik et.al påpeker også at på grunn av at bærekraft er et gjennomgående tema i læreplanen, så har samfunnsfaglæreren et stort ansvar å legge til rette for nettopp utdanning om bærekraftig utvikling (Eidsvik et.al, 2019, s. 200).

Undervisning «i» bærekraftig utvikling derimot, handler om at en benytter miljøet og naturen som arena for undervisning. Dette for eksempel ved ekskursionsjoner eller uteundervisning. Likevel kan en også benytte utenfra elementer i klasserommet eller digitale ressurser for å aktualisere fagstoffet (Eidsvik et.al, 2019, s. 200).

Undervisning «for» bærekraftig utvikling handler om å skaffe elever kompetanse, slik at de skal kunne engasjere seg for en bærekraftig utvikling. Dette springer ut fra en normativ komponent hvor hensikten er å fremme kunnskap både for individuell handling, men også kollektive handlinger ved hjelp av forbrukerpåvirkning og politiske valg (Eidsvik et.al, 2019, s. 200). Sinnes (2015) beskriver her et par sentrale momenter knyttet opp mot dette arbeidet. Først og fremst må både skolen og læreren være faglig oppdatert og inneha kunnskap om bærekraft, men også klima. I tillegg er det sentralt at undervisningen bygger på en tverrfaglig tilnærming og elementer som kreativitet, kritisk tenkning og systemforståelse (Eidsvik et.al, 2019, s. 199). Samtidig finnes det også de som kritiserer nettopp dette begrepet. Dette fordi begrepsbruken, bruken av ordet «for». Når man utdanner «for» noe, kan man reise spørsmål om at en slik utdanning kan utvikle seg til å bli indoktrinerende. I klasserommet kreves det derfor at man åpner opp for en åpen tilnærming, benytter elevens selvbestemmelse og en utforskende innfallsvinkel (Klein, 2020, s. 19).

Undervisningen «for» bærekraftig utvikling springer ut fra definisjonen på bærekraftig utvikling fra 1987. I lys av dette peker Klein (2020) på at fagfornyelsen ikke definerer bærekraftig utvikling strengt, men peker på sentrale tenkemåter rundt begrepet, perspektiver og metoder. Videre vil det da være opp til den enkelte skole og lærer å ta eierskap og fylle begrepet med innhold på sin skole (Klein, 2020, s. 20).

Undervisning «som» bærekraftig utvikling handler om hvordan skolen kan bli en del av løsningen på utfordringer som behandles. Skolen fungerer da som en arena hvor elevene selv får erfare hvordan de kan påvirke. Dermed opererer ikke skolen kun som en arena for

tilegnelse av kunnskap, men også som en aktør som forbereder elevene på fremtiden hvor de er en del av løsningen (Sinnes, 2020, s. 32). For å oppnå dette peker Sinnes (2015) på at elevene må kunne sette seg inn i og forstå komplekse problem, tenke kritisk og være kreative og løsningsorienterte (Eidsvik et.al, 2019, s. 201).

2.3 Hvordan vektlegger LK20 bærekraftig utvikling?

Den overordnede delen for LK20, beskriver grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis gjennom hele grunnskoleopplæringen. Alle som derfor arbeider innenfor grunnopplæringen, må la grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Under denne delen, har det evigaktuelle temaet «bærekraftig utvikling» fått en særpreget plass. Innledningsvis henvises det her direkte til bruken av tverrfaglighet for å forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet. Videre henvises det til Brundtlandkommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling og hvordan forståelsen av sammenhengen mellom sosiale, økonomiske og miljømessige forhold er avgjørende for å oppnå et fullverdig bilde av hva bærekraftig utvikling er (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ott (2019) peker på at overordnet del først og fremst tar for seg målet med utdanningen, nemlig kunnskap og forståelse av komplekse sammenhenger, men i mindre grad hvordan det skal nås. Dette setter lærere i ei knipe fordi de må ta en avgjørelse på hvordan det skal nås (Ott, 2019, s. 41).

Når det gjelder hva lærerne skal vektlegge av metodikk, så stadfester den overordnede delen følgende: «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her spesifiseres det dermed at elevene skal bli ansvarsbevisste og utvikle en kompetanse knyttet opp mot ulike problemstillinger innenfor bærekraftig utvikling. Videre vektlegges også elevers evne til å kunne handle og se viktigheten av dette. Den overordnede delen vektlegger også at «elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik sett fronter den også at elevene skal oppnå en selvstendig og kritisk stemme til ulike framstillinger av bærekraftig utvikling.

Avslutningsvis er et eget avsnitt viet til sammenhengen mellom teknologi og bærekraftig utvikling. Her beskrives fra utdanningsdirektoratet (2020):

«Teknologisk kompetanse og kunnskap om sammenhengene mellom teknologi og de sosiale, økonomiske og miljømessige sidene ved bærekraftig utvikling står derfor sentralt i dette temaet. Teknologiutvikling kan bidra til å løse problemer, men kan også skape nye. Kunnskap om teknologi innebærer en forståelse av hvilke dilemmaer som kan oppstå ved bruk av teknologi, og hvordan disse kan håndteres» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Utdanningsdirektoratet sender dermed her et tydelig signal om at handlingskompetanse hos elevene er et viktig element innenfor utdanningen. Dette i lys av at teknologien her presenteres indirekte som en mulig løsning på problemstillinger innenfor bærekraftig utvikling og at elevene skal utvikle en forståelse for hvordan en kan håndtere dilemmaer. Likevel er teknologioptimisme et omdiskutert tema innenfor bærekraft. Dette i lys av at forventningen om at et teknologisk fremskritt skal rette opp dagens store utfordringer kan medføre at enkeltindividet ikke føler på et personlig handlingsbehov. Selv om læreplanen unngår en sterk teknologioptimisme, så kan fokuset utvikle seg til å bli ei hvilepute og gå på bekostning av mer grunnleggende endringer (Ott, 2019, s. 43).

I læreplanen for samfunnsfag introduseres bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Altså at temaet skal gjennomsyre samtlige fag, ut ifra hva som er naturlig å legge vekt på i det enkelte faget. I samfunnsfag handler temaet om «at elevene forstår sammenhengen mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholda ved bærekraft» (utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg skal elevene blant annet kunne «reflektere over og drøfte dilemma og spenningsforhold knytte til de ulike dimensjonane ved bærekraftig utvikling og sjå at handlingar på både individ- og samfunnsnivå har betydning» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I samfunnsfaget ser en derfor hvor sterkt handlingskompetansen hos elevene vektlegges ved at de skal drøfte dilemma, reflektere over spenningsforhold og ikke minst se viktigheten av handlinger på individ og samfunnsnivå. Sistnevnte bekreftes også under kjerneelementet «bærekraftige samfunn», ved at elevene skal kunne «vurdere handlingsalternativ for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Under kompetansemålene etter tiende trinn, er det spesielt to kompetansemål hvor bærekraftig utvikling kommer naturlig inn. Disse er:

- «*Utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmenneske, samfunn og natur*» og

- *«beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn».*

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene bygger også opp under idealet om elever som handlekraftige. Dette i lys av at elevene etter tiende trinn skal være i stand til å beskrive hvordan de tre dimensjonene knyttet til bærekraftig utvikling påvirker hverandre og ved å skulle presentere tiltak for bærekraftige samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Den norske læreplanen stimulerer altså til en utdanning «for» bærekraftig utvikling, nettopp fordi idealet er elever som skal kunne utforske og drøfte, se sammenhenger mellom ulike tematikk og bli handlekraftige.

3 Metode

I denne delen legges valg av forskningsmetode frem, informasjon om informantene, datainnsamling og oppgavens validitet og reliabilitet.

3.1 Forskningsdesign og kvalitativ metode

Ved gjennomføring av en undersøkelse, presenterer Johannesen, Tufte & Christoffersen (2019), ulike overveielser og valg som må gjøres. Dette benevnes som forskningsdesignet. Forskningsdesign er alt som man knytter til selve undersøkelsen. Altså alt fra en definerer problemet som skal undersøkes til man har besvart det (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2019, s. 69). For å besvare problemstillingen i denne undersøkelsen, har det derfor blitt benyttet en kvalitativ forskningsmetode. Innenfor en kvalitativ metodisk tilnærming er fenomenologi et sentralt begrep. Dette omhandler at man forsøker å beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Likevel kan en ikke studere mennesket som en ting, men blant annet som et handlende, opplevende og forstående individ (Johannesen et.al, 2019, s. 78). Videre ble en-til-en-intervjuer benyttet for å samle inn empirien. Dette for å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et kvantitativt spørreskjema ville tillat. I tillegg åpner en-til-en-intervjuer opp for fyldige og detaljerte beskrivelser av informanternes forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger og refleksjoner knyttet til et fenomen (Johannesen et.al, 2019, s. 144).

3.2 Utvalg

Johannesen et.al (2019) beskriver at antall informanter avhenger av hva man skal undersøke. Ved kvalitativt arbeid, så forsøker en å skaffe mye informasjon om et begrenset antall informanter. Utvalget skal dermed være stort nok til å kunne belyse problemstillingen. Men,

hvis en har begrenset med tid og ressurser, slik som ved dette prosjektet, må en dermed benytte færre informanter (Johannesen et.al, 2019, s. 112). Det ble derfor benyttet to informanter i arbeidet med denne studien. Kriteriene for utvalget var at informanten måtte være en lærer som arbeidet på ungdomstrinnet og underviste eller hadde undervist faget samfunnsfag.

3.3 Informantene

Under følger en tabell med informasjon om informantene.

Tabell 1: informasjon om informantene med diverse bakgrunnsinformasjon.

Navn	Bakgrunnsinformasjon
Per	Har arbeidet som lærer på ungdomstrinnet i over 15 år. Har blant annet samfunnsfag som fag dette året og jobber også som kontaktlærer.
Roar	Har også arbeidet som lærer i over 15 år. Har jobbet som samfunnsfaglærer i mange år, men i år har han ikke dette som fag.

3.4 Datainnsamling

Et strukturert intervju vil si et intervju hvor man på forhånd har fastlagt både tema, spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene. Likevel er svarene åpne og gjør at forskeren har mindre innvirkning på hvordan informanten svarer og gjenspeiler dermed i hvilken grad informanten har forstått spørsmålet (Johannesen et.al, 2019, s. 146). Uten en form for systematisering kan det bli krevende for forskeren å systematisere svarene. Samtidig fjerner standardisering, altså at informantene får samme spørsmål i lik rekkefølge, fleksibiliteten i datainnsamlingen. En må derfor spørre seg hva som er mest hensiktsmessig; et åpent intervju eller et intervju med standardiserte spørsmål og åpne svaralternativer (Johannesen et.al, 2019, s. 146).

I denne undersøkelsen ble det derfor benyttet et strukturert intervju med standardiserte spørsmål. Dette for å minimere forskjellene som kunne oppstå under intervjuprosessen. Verdt å nevne er at de tre første spørsmålene av totalt ti hadde forankring i teorien om utdanning «om, for, som og i» bærekraftig utvikling. I den forbindelse redegjorde jeg for teorien på lik måte ovenfor de to informantene før jeg stilte spørsmålene. De resterende sju derimot krevde ingen bakgrunnsinformasjon. Under intervjuet lå fokuset på å gi informanten rom til å snakke

fritt rundt spørsmålene og skape et trygt og godt miljø. I tillegg unngå å stille «ledende» spørsmål. Intervjuet ble notert ned løpende av meg og fokuset lå dermed på å skrive ordrett ned alt informantene sa.

Hensikten med å intervjuere lærere sprang ut av et ønske fra min side om å få et større innblikk i undervisningspraksisen til lærerne på skolen innenfor bærekraftig utvikling. Videre ønsket jeg å se hvordan deres utøvelse samsvarte med læreplanens vektlegging av bærekraftig utvikling. I lys av dette ble det dermed utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 1). Johannesen et.al (2019) beskriver en intervjuguide som en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås. Ved utarbeidelsen av intervjuguiden vil forskeren nøye seg med å spørre om temaene, men spørsmålene er ment for å oppmuntre informantene til å komme med utdypende informasjon (Johannesen et.al, 2019, s. 147). Avslutningsvis ble intervjuene gjennomført under en fem ukers praksisperiode i inneværende 6. semester på lærerstudiet ved NTNU i Trondheim. Begge intervjuene ble gjennomført på en ungdomsskole og hvert intervju tok 20-25 minutter.

3.5 Reliabilitet og validitet

For å måle kvaliteten på forskningsarbeidet er derfor reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen sentralt. Reliabilitet knytter seg til undersøkelsenes data. Altså hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de bearbeides (Johannesen et.al, 2019, s. 229). Innenfor kvalitativ forskning er det ingen andre enn forskeren som har samme erfaringsbakgrunn og derfor er det ingen andre som kan tolke dataen på lik måte. Likevel kan forskeren styrke påliteligheten ved å beskrive konteksten godt for leseren (Johannesen et.al, 2019, s. 230). Derimot validitet dreier seg i kvalitative undersøkelser seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en rett måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.

I denne forbindelse er det flere feilkilder som reiser seg i arbeidet med denne oppgaven. For eksempel ble ikke kompetansemålene som direkte angår bærekraftig utvikling belyst. I tillegg ble læreplanenes vektlegging av teknologi som mulig løsning på problemstillinger knyttet til den bærekraftige utviklingen heller ikke målt. Oppgaven kan heller ikke kalles representativ for verken samfunnsfaglærere nasjonalt eller lokalt på denne skolen. Dette i lys av at det på grunn av tid og ressurser kun ble benyttet to lærere i prosjektet. Videre er det faktum at jeg som intervjuer ikke kunne benytte lydopptak underveis i intervjuet også en mulig feilkilde, ved at jeg skrev ned det som ble sagt løpende. Også det at intervjumetoden var kvalitativ og

bruk av tematisk enhet som analyseenhet utgjør også en mulig feilkilde ved at det vil være vanskeligere å etterprøve en slik forskning. Dette ved at ingen andre har lik erfaringsbakgrunn som forskeren selv og kan derfor ikke komme frem til samme resultat. På den andre siden gjør ansikt til ansikt – intervju det mulig å avklare misforståelser underveis. Det gjør også informanten muligens mer komfortabel ved å slippe og forholde seg til andre underveis intervjuet og styrker dermed reliabiliteten til oppgaven.

3.6 Dataanalyse

I innholdsanalyser hvor man skal telle forekomster av ulike innholdskategorier, må en dele tekstmaterialet i mindre deler, som videre kan kategoriseres og telles separat. Det er dette man i metodelitteraturen benevner som analyseenheten (Bakken & Bakken, 2021, s. 309). En måte å gjøre dette på, er å kategorisere en tekstlinje, en setning, eller et avsnitt i teksten som analyseenheter og kategorisere de hver for seg. Alternativet til å dele inn tekster etter ytre, formelle trekk er å benytte det som kalles en meningsenhet eller tematisk enhet. Dette defineres som en sammenhengende sekvens i en tekst som innehar ett tema, en ide eller en argumentasjonsrekke. Utfordringen her ligger i at identifiseringen og avgrensningen av meningsenhetene i stor grad vil være opp til den enkelte forskers subjektive fortolkning og det vil dermed bli vanskelig å etterprøve resultatene (Bakken & Bakken, 2021, s. 310).

Etter å ha definert analyseenheten, vil neste steg være å utvikle et sett kategorier som analyseenhetene skal klassifiseres eller kodes ut ifra. Her skiller en mellom tre ulike framgangsmåter for kategoriutvikling: deduktiv, induktiv og rettet tilnærming (Bakken & Bakken, 2021, s. 312). Den deduktive tilnærmingen innebærer at en utvikler kategorier som springer ut ifra eksisterende teoretisk og empirisk kunnskap. Denne tilnærmingen er fordelaktig fordi kategoriene er godt etablerte i forskningsfeltet, men og mindre fordelaktig fordi man kan overse viktige nyanser i tekstene (Bakken & Bakken, 2021, s. 313). Den induktive tilnærmingen derimot tar for seg at en leser gjennom tekstene i flere omganger, leter etter gjentakende temaer og definerer kategorier som beskriver de ulike gruppene (Bakken & Bakken, 2021, s. 313). Den tredje og siste tilnærmingen benevnes som en rettet tilnærming. Dette omhandler en kombinasjon av den deduktive og den induktive (Bakken & Bakken, 2021, s. 314).

I lys av dette, har det derfor i arbeid med analyseringen av datamaterialet blitt benyttet en meningsenhet som analyseenhet i denne oppgaven. Videre har kategoriene av datamaterialet

blitt bestemt på en deduktiv måte, fordi kategoriene bygger allerede på godt etablerte begreper i forskningslitteraturen. Eksempelvis hadde spørsmål 1-3 (se vedlegg 1) kategoriene utdanning «om, i, for og som» bærekraftig utvikling. Videre hadde spørsmål 4 kategorien begrepsforståelse knyttet opp mot verdenskommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling. Spørsmål 5, 6, 7 og 8 hadde som hensikt å måle lærerens oppfatning av spesielt viktig tematikk og relevant læringsmetoder. Til slutt skulle spørsmål 9 og 10 måle bruk av tverrfaglighet og vektlegging av individuelle kontra kollektive tiltak.

Det første som ble gjort var å markere relevant informasjon med farge ut ifra de definerte kategoriene i et Word-dokument hvor Per og Roars sitater ble lagt inn. Dette gjorde det enklere å skille ut irrelevant informasjon og få større oversikt for det kodete materialet som analysen bygde på. Videre systematisere kodene ytterligere og slik danne grunnlaget for analysen.

4 Analyse og diskusjon

I denne delen følger en analyse av informantenes utsagn i lys av de fire definerte kategoriene opp mot læreplanens vektlegging av bærekraftig utvikling. Til slutt følger det en avsluttende diskusjon.

4.1 Begrepsforståelse

Som nevnt følger norsk læreplan verdenskommisjonens definisjon på bærekraftig utvikling ved at den kommer eksplisitt til uttrykk gjennom overordnet del. I lys av spørsmål fire (vedlegg 1) ble dette målt under intervjuet slik: «Hvordan vil du definere bærekraftig utvikling?». Hensikten var dermed å måle om det fantes samsvar mellom verdenskommisjonens definisjon fra 1980 og informantenes oppfatning. I tillegg om det fantes forskjeller i vektleggingen av de tre dimensjonene som utgjør bærekraftig utvikling.

Her svarte Per følgende: «bærekraftig utvikling er en verden som man gi videre til sine barn. Gjøre verden i god nok stand. Mine oldebarn ønsker jeg at skal ha en verden som de kan ta over og forvalte videre». Roar på sin side definerte bærekraftig utvikling til «å finne løsninger på utfordringer som vil holde seg over tid. At vi forvalter ressurser på en slik måte at de står seg over tid og er der når neste generasjon kommer». Både Per og Roar svarer dermed relativt likt med definisjonen på bærekraftig utvikling og hvordan læreplanen definerer dette ved å legge vekt på det framtidsrettede aspektet i lys av kommende generasjoner. Per svarer

mer ut ifra personlige begreper og benytter hvordan etterkommere skal forvalte verden videre. Roar derimot er nærmere definisjonen ved å henvise til ressurser som neste generasjon kan benytte på lik linje som oss. Bruken av ressurser gjør og at Roar er mer miljørettet i begrepsbruken og det er nettopp dette som gjør ordet «behov» viktig å avdekke i en slik definisjon. Dette i lys av at «behov» er et vidt ord som kan tolkes i flere retninger, nemlig både en miljømessig, økonomisk og sosial dimensjon.

4.2 Individuelle kontra kollektive tiltak

Som nevnt beskriver overordnet del tidlig hvordan elever skal få forståelse for at handlinger og valg enkeltindividet foretar seg utgjør en betydning. Videre stadfester læreplanen under tverrfaglige tema at elever skal se at handlinger på individ og samfunnsnivå også har betydning. Dette utdypes på nytt under kjerneelementene. Læreplanen favoriserer dermed verken individuelle eller kollektive tiltak og nettopp dette medførte spørsmål 10 (vedlegg 1) som meget interessant. «Hva vektlegger du mest i undervisning? Kollektive eller individuelle tiltak? Hvorfor?». Her svarte Per følgende:

«Vektlegger begge likt, men begynner med de individuelle. Alt starter med hva en kan gjøre sjøl og vekke en interesse i eleven. Se fra det kjente og videre ut i verden og hvordan vi påvirker hverandre. Hva kan vi gjøre i lag med naboskolen for at området kan bli mer bærekraftig. Begynne med individet også jobbe seg utover.»

Per svarer dermed rett frem at han vektlegger begge nivåene likt, noe som er i tråd med det læreplanen nevner. Videre utdyper han at for å i det hele tatt vise at disse type tiltak har en effekt, så er det avgjørende at eleven ser viktigheten av begge deler ved å først skape en interesse hos elevene. Der er hans erfaring at man må begynne med det kjente, nemlig eleven selv og dermed individuelle tiltak. Han er også i harmoni med læreplanenes ønske om handlekraftige elever ved å peke på viktigheten av egne handlinger, men og hva skolen kan gjøre i samarbeid med naboskolen for å skape et mer bærekraftig samfunn.

Roar derimot svarer at: «det spørres på hvor du er i utdanningsløpet til eleven. I 8. må du begynne med Jeg-et. For å kunne se andre må du kunne se deg sjøl først. På 9. trinnet blir det naturlig med jeg-et opp mot deg og til slutt i 10. hele verden. Først begynne med seg selv også se utover i verden». Roar er dermed tydelig på at elevens alder spiller en stor rolle når det kommer til vektleggingen av undervisning innenfor tiltakene. Men, i likhet med Per,

stadfester han at man må begynne med individet før man så bygger videre på nettopp dette og slik skape en progresjon i arbeidet utover i utdanningsløpet.

4.3 Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema

I læreplanen for samfunnsfag introduseres bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Altså at temaet skal gjennomsyre samtlige fag, ut ifra hva som er naturlig å legge vekt på i det enkelte faget. Som nevnt, kommer det til uttrykk at for faget samfunnsfag så handler tverrfaglighet om å forstå sammenhengen mellom de miljømessige, sosiale og økonomiske forholdene ved bærekraft. Spørsmål 9 (vedlegg 1), hadde som hensikt å måle om lærernes forståelse av tverrfaglighet var i tråd med dette. Per utdyper:

«Tverrfaglighet er viktig fordi samfunnsfaget alene dekker ikke alt innenfor bærekraft. Viktig at man underviser om temaet i de forskjellige fagene på ulike måter, så det oppstår forskjellige innfallsvinkler. Slik belyser fagene ulike områder og da vil det bli enklere å oppnå dybdelæring. Dette vil være enklere som lærer hvis du har flere fag, så får du plutselig åtte timer undervisning kontra kanskje 3 timer om tematikken.» Roar derimot forteller at:

«Fagene har ulike roller. Matematikk er veldig relevant knyttet opp mot personlig forbruk i et budsjett. KRLE og etikk – bærekraftig utvikling. Mat og Helse, med forbruk, overforbruk og ressurser. Du finner en kobling til alle fag, hvis du ønsker.»

Det er tydelig at både Per og Roar har en relativt lik oppfatning av tverrfaglighet og bruken av den. De påpeker begge hvordan hvert fag individuelt kan benyttes som ressurser for å skape en større helhetlig forståelse hos elevene knyttet til bærekraftig utvikling. Per beskriver i tillegg spesielt hvordan bruken av tid og ressurser er en sentral nøkkel i dette arbeidet.

4.4 Utdanning «for» bærekraftig utvikling

Som nevnt tar læreplanen for samfunnsfag et tydelig standpunkt ved at den stimulerer til en utdanning «for» bærekraftig utvikling. Den definerer ikke dette eksplisitt, men benevner tematikk og ikke minst bruken av denne, nært opp mot utdanning «for» bærekraftig utvikling. Spørsmål 1-3 (vedlegg 1) var ment for å måle i hvilken grad lærerens utøvelse var i tråd med dette. Per svarte her at:

«I det daglige så først og fremst teori. Men, ved tverrfaglige prosjekter, så er man jo innom alle kategoriene. Kunne tenkt å få til alt, men det er sjeldent opp til en selv som lærer. Ulike team er gode på det, men det handler om samarbeidet innad på skolen. Idealet er å knytte

teorien med det praktiske ute. For eksempel ved hjelp av caser og problemstillinger. Tørre å ha meninger om de forskjellige temaer. Da opplever jeg at det å «provosere» og vekke en tanke hos elevene engasjerer, men man må være obs på bruken av det.»

Roar derimot svarte følgende: «I det daglige stor vekt på teori, men en kombinasjon. Derfor om først og fremst, men også de andre når man har tid og ressurser. Likevel er idealet en kombinasjon, men det krever tid og ressurser. Jeg opplever best utbytte ved å koble teori opp mot bilder, refleksjonsoppgaver og arbeid med caser. Merker elevmedvirkning i disse aktivitetene.»

Per beskriver hvordan man som lærer er avhengig av at hele skolen er på samme ståsted og tenker likt rundt hva som er «ideell» undervisning. Rundt hans egen praksis beskriver han hvordan bruk av caser og problemstillinger knyttet opp mot teori ofte gir godt utbytte. Nettopp dette beskriver Roar også. Begge er i tillegg opptatt av at en kombinasjon av «om, for, i og som» bærekraftig utvikling er det som ville gitt best utbytte i en «perfekt» verden, men at det krever tid og ressurser. Slik sett er de til dels enige med læreplanen og dens vektlegging av utdanning «for» bærekraftig utvikling i form av bruk av tverrfaglighet, utforskende undervisning og ikke minst elevmedvirkning. Men, samtidig mener de begge at de praktiserer mest undervisning «om» bærekraftig utvikling i det daglige. I den forbindelse reiser spørsmålet seg naturlig; finnes det samsvar mellom lærernes utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling og læreplanen i samfunnsfag?

4.5 Diskusjon

Det er tydelig at både Per og Roar utøver undervisning som er i tråd med læreplanens ideal på flere ulike områder. Eksempelvis er forståelsen for begrepet bærekraftig utvikling svært i tråd med læreplanen, selv om den ikke er helt fullstendig. Dette i lys av at begge lærerne heller mot miljødimensjonen av begrepet. Hadde de benyttet ordet behov ville det åpnet mer opp for både den økonomiske og sosiale dimensjonen som begrepet omfavner. Likevel utdyper ikke begrepsforståelsen noe om i hvilken grad undervisningspraksisen innehar de sosiale og økonomiske dimensjonene. Likevel er det verdt å problematisere om lærere kan tendensere mot å bli for miljørettet i tankegangen rundt bærekraftig utvikling. Eksempelvis hadde Per også faget naturfag og da kan det tenkes at man blir påvirket av dens vektlegging av bærekraftig utvikling da det er muligens det faget som dominerer innenfor tematikken. Samtidig påpeker Per at han er bevisst på bruk av de ulike fagene for å belyse begrepet ulikt

og for å skape ulike innfallsvinkler. Likevel er ikke dette noe denne oppgaven belyser og slik sett ikke kan si noe om.

Begge lærerne påpeker spesielt at det de opplever som det ideelle, verken er utdanning «i, om, for eller som» bærekraftig utvikling, men en kombinasjon slik at man får undervist om tematikken på ulike måter i forskjellige arenaer. Men, som nevnt oppleves ikke dette realistisk da tid og ressurser er tydelige rammefaktorer for en lærer. Samtidig er tankene til lærerne rundt hva de oppfatter som undervisning som gir et godt utbytte hos elevene svært i tråd med læreplanen. Dette i lys av at de finner caser, problemstillinger og ikke minst elevmedvirkning relevant i arbeid med tematikken. Dette stimulerer veldig til at elevene skal utforske, drøfte og engasjere seg for den bærekraftige utviklingen videre i samfunnet. I forbindelse med dette er tankene deres rundt vektleggingen av individuelle kontra kollektive tiltak sentralt. Læreplanen stadfester jo tross alt ikke hva som er viktigst at elevene skal lære om og gir slik sett læreren spillerom. Ikke sier den når på ungdomsskoletrinnet dette skal undervises om heller, så deres tanker om hva som bør introduseres underveis i utdanningsløpet er derfor interessant.

Samtidig da målet med utdanningen er kunnskap og forståelse av komplekse sammenhenger, er det tenkelig at hvis lærerne blir for orientert i det individuelle handlingsnivået vil det kunne gå på bekostning av å forstå strukturelle sammenhenger og dermed svekke handlingskompetansen hos elevene. Men, hvordan dette skal nås sier ikke læreplanen som noe om. Slik sett kan Per og Roar med sine tanker om å ta utgangspunkt i eleven og hva man kan gjøre på individuelt nivå, for så å se på kollektive tiltak og til slutt strukturelle fungere godt for å oppnå handlingskompetansen læreplanen så sterkt omfavner og vektlegger. Men, det krever som nevnt kontekstbasert undervisning og gi elever gode erfaringer med deres handlekraft. I tillegg at flerskalaperspektivet blir benyttet slik at elevene trenes i å se hvordan tiltak som fremstår bærekraftig på et nivå kan få konsekvenser på et annet slik som Sinnes benevner. Her er det tenkelig at Pers erfaring med å først vekke en interesse hos elevene vil være avgjørende for å skulle oppnå og realisere dette.

Per og Roars tanker rundt tverrfaglighet kan og sies å være i tråd med læreplanen. Dette ved at de benevner at bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema er noe samtlige fag kan bidra med sin innfallsvinkel og slik, som Per nevner, enklere skape dybdelæring. Samtidig er det flere faktorer som det er tenkelig kan spille inn her. For eksempel at fagene har en dialog seg imellom og at skolen benyttes som en del av løsningen på problemet og ikke kun fungerer som et sted for tilegnelse av teoretisk kunnskap. Likevel skal samfunnsfaget innenfor tverrfaglighet som nevnt bidra med at eleven skal se miljømessige, sosiale og økonomiske

faktorer i sammenheng. Selv om ingen av spørsmålene i intervjuet målte dette direkte ble det nevnt under spørsmål 9 (vedlegg 1). Slik sett kan en mulig konsekvens være at lærerne blir for rettet mot en av dimensjonene, som igjen kan medføre at elevene ikke oppnår et fullstendig bilde på hva et «bærekraftig» tiltak innebærer. Dette kan oppleves problematisk da skjæringspunktet mellom de tre dimensjonene utgjør kjernen i bærekraftig utvikling generelt og læreplanen i samfunnsfags forståelse av undervisning for bærekraftig utvikling. Likevel er det tenkelig at vektingen av spørsmålet under intervjuet kan ha overskygget hva som er viktig for samfunnsfag som fag innenfor tverrfaglighet.

5 Oppsummering

I denne oppgaven har det blitt belyst «i hvilken grad det finnes samsvar mellom lærernes utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling og læreplanen i samfunnsfag». I analysen ble det gjort flere interessante funn. Et av de er hvordan informantene oppfatter en kombinasjon av utdanning «om, i, for og som» bærekraftig utvikling som den mest ideelle utøvelsen av undervisning i motsetning til læreplanens klare utdanning «for» bærekraftig utvikling. Et annet funn som ble gjort er at de to lærerne anser tverrfaglighet mellom fag som nødvendig og viktig for at elevene skal få best mulig utbytte av undervisning innenfor bærekraftig utvikling. Dette i lys av at ulike fag skaper ulike innfallsvinkler. Videre ble det også avdekket at begrepsforståelsen til informantene var i tråd med læreplanen, men likevel ikke helt fullstendig. Slik kan det derfor argumenteres for at informantenes utøvelse av undervisning innenfor bærekraftig utvikling samsvarer med læreplanen i samfunnsfag sin vektlegging av bærekraftig utvikling.

Så gjenstår det og se hvorvidt utdanningen gir resultater i lys av bærekraftsmål og utdanning som kjerneelement for å skape medborgere som tar vare på kloden videre og forhåpentligvis engasjerer seg i kampen mot klokka. Kanskje vil dette være samfunnsfaglærerens viktigste oppgave i årene fremover, da som Sinnes så pent beskriver; skolen er den arenaen hvor alle som skal leve i fremtiden kommer for å lære.

6 Referanseliste

- Bakken, J & Bakken, E. A. (2021). Innholdsanalyse. I Bakken, E. A. & Dalland C. P. (Red), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. (s. 305-322). Oslo: Universitetsforlaget.
- Eidsvik, E., Kolstad, E. W., Nielsen P. R. & Vågenes, V. (2019). *Verda og vi*. Oslo: Det norske samlaget.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode(5.utg.)*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd? I Aasetre, J. & Cruickshank, J. (Red), *Innføring I miljø- og ressursgeografi* (s.141-159). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ott, A. (2019). Kritisk tenkning og bærekraft i fagfornyelsen. I Ferrer, M. & Wetlesen, A. (Red), *Kritisk tenkning i samfunnsfag* (s. 30 – 44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. T. (2020). *Action takk!* Oslo: Gyldendal.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i samfunnsfag SAF01-04*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: [Overordnet del på bokmål.pdf](#)

7 Vedlegg 1

«om, i, for og som» bærekraftig utvikling

1. Hvordan synes du at dere som skole underviser innenfor bærekraftig utvikling?
2. Plasser egen undervisningspraksis innenfor «Om, for, som eller i bærekraftig undervisning»
3. hvilket av de presenterte kategoriene ønsker du at praksisen skal ligge innenfor?

Begrepsforståelse

4. Hvordan vil du definere bærekraftig utvikling?
5. Ved undervisning innenfor bærekraftig utvikling, så underviser en jo om ulike temaer. Hvordan vil du da vektlegge følgende temaer: Handlekraftkompetanse hos elevene, flerskalaprinsippet og bærekraftmålene.
 - Hvilke læringsarenaer synes du er mest hensiktsmessig å benytte i dette arbeidet?
6. Hvilke læringsstrategier/metoder opplever du at elever får best utbytte av? Hvorfor?
7. Hva anser du som eventuelt minst viktig å legge vekt på av tematikk?
8. Hvilke læringsstrategier finner du eventuelt minst hensiktsmessige?

Tverrfaglighet

Læreplanen i samfunnsfag beskriver det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» blant annet som at elevene skal forstå sammenhenger mellom de sosiale, økonomiske og miljømessige forholdene ved bærekraft og kunne se at handlinger på individ- og samfunnsnivå har betydning.

9. Med bakgrunn i dette og egen forståelse av tverrfaglighet; hvordan finner du bruk av tverrfaglighet mellom fag relevant for at elevene skal få en større forståelse for tematikken?

Individuelle kontra kollektive tiltak

10. Hva vektlegger du mest i undervisning om ulike nivåer på tiltak en kan gjøre? Individuelle tiltak eller kollektive tiltak? Hvorfor?

