

Magnus Haugen

## Bærekraftig utvikling som periodearbeid i samfunnsfag

Hvordan kan periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomsskolen bidra til å utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet?

Masteroppgave i geografi  
Veileder: Olav Bremer Fjær  
November 2022



Magnus Haugen

## **Bærekraftig utvikling som periodearbeid i samfunnsfag**

Hvordan kan periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomsskolen bidra til å utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet?

Masteroppgave i geografi  
Veileder: Olav Bremer Fjær  
November 2022

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



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se på hvordan bærekraftig utvikling kan være tema for periodearbeid i samfunnsfag på ungdomskolen. Videre er følgende problemstilling stilt:

*«Hvordan kan periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomsskolen bidra til å utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet?»* Jeg har tatt utgangspunkt i egen praksisperiode, og gjennomført en type aksjonsforskning ut av dette. Størsteparten av oppgaven vil dreie seg om det som er gjort, men den vil også se framover mot eventuelle framtidige periodearbeid om samme tema.

Ulike typer teorier om bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse har blitt løftet fram og brukt som redskaper for å analysere perioden jeg har gjennomført. Disse teoriene kan også være gjenstander for periodearbeid om bærekraftig utvikling i framtiden. Noen perspektiver på bærekraftig utvikling, de tre dimensjonene og FN's bærekraftsmål er også representert i oppgaven. Disse perspektivene er blitt brukt i periodearbeidet, og kan brukes igjen. I en kort redegjørelse har jeg vist hvordan man kan bruke læreplanen til å legitimere bærekraftig utvikling som tema for en periode. Her kan man bruke samfunnsfagets kjerneelementer, og bruke kompetansemål som man finner relevante. Forskjellige undervisningsmetoder løftes også fram som eksempler på hvordan et periodearbeid som skal utvikle handlingskompetanse eller bærekraftsbevissthet kan se ut.

Praksisperioden står seg som denne studiets datagrunnlag, og to fokusgruppeintervjuer er benyttet for å få tilbakemelding på perioden. I alt ni elever fra to klasser deltok. Det er vanskelig å komme med noen klare konklusjoner basert på intervjuene, mye på grunn av at datagrunnlaget ikke er så rikt som ønskelig. De klareste indikasjonene som intervjuene har gitt, er at elevene har lært hva de tre dimensjonene er, noe som det ser ut til at de ikke visste fra før. Elevene ser også ut til å ha lært en del tiltak de selv kan gjøre for bærekraftig utvikling, og at disse tiltakene vil monne mer hvis flere gjennomfører dem. Studiet vil ikke kunne si mye om graden av bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse som elevene har utviklet, men det er grunn til å tro at det er ett skritt på veien.

Som et underordnet spørsmål har jeg sett på hvordan bærekraftig utvikling kan være en styrke for geografien, som har blitt svekket i Kunnskapsløftet 2020. Hovedpoenget her er at synergien mellom samfunn og natur som eksisterer i både bærekraftstematikk og geografi,

gjør geografien relevant for bærekraftsutdanning. Fokus på geografisk dannning og geografiske metoder kan derfor være hensiktsmessige å benytte.

# Abstract

The purpose of this study has been to look at how sustainable development can be used as a topic for a periodic work in social studies in secondary schools. Furthermore, the following research question will be addressed: "How can periodical work on sustainable development in social studies at secondary school contribute to develop action competence and sustainable consciousness?" I have used my own practice teaching period as a basis and conducted a type of action research based on this period. Most of this thesis will focus on what has been done, but it will also look ahead to possible periodic work in the future with the same topic.

Different theories about sustainability consciousness and action competence have been brought forward and used as tools to analyse the periodic work I have conducted. These theories can also be the subject of periodical work on sustainable development in the future. Some perspectives on sustainable development, the three dimensions and the UN's sustainable development goals are also represented in the thesis. These perspectives have been used in the periodic work and can be used again. In a short presentation, I have shown how the curriculum can legitimize sustainable development as a topic for a periodic work. The core elements (kjerneelementer) of social studies and the competence aims (kompetansemål) that one finds relevant can be used in such periodic work. A variety of different teaching methods are shown as examples on how a periodical work with the focus on developing action competence or sustainability consciousness might look like.

The practice teaching period forms the basis of this study's data, and two focus group interviews have been used to get feedback on the period. A total of nine students from two classes participated. It is difficult to come with a clear conclusion based on the interviews, largely because the data is not as rich as one would like. The clearest indications that the interviews gave, are that the students have learned what the three dimensions are, which it seems they did not know much about before the period. The pupils also seem to have learned a number of actions they can take themselves for a sustainable future, and that these actions will have a greater impact if more people implements them. The study will not be able to say much about the degree of sustainability consciousness and action competence that the students have developed, but there is reason to believe that it has been a step on the way.

As a subordinate question, this study has looked at how sustainable development can be a strength for the geography discipline within the subject of social studies, which has been weakened in "Kunnskapsløftet 2020".





## Forord – å gå fjelltur

Å skrive masteroppgaven har vært litt som å gå på fjelltur. Jeg gikk inn i praksisperioden våren 2022 med et fokus på å gjøre en god figur som lærer for de klassene jeg hadde. Da det ble bestemt at jeg skulle gjøre en aksjonsforskning på min egen praksis – noe som ikke skjedde før jeg var godt ut i perioden – var det som å bli dratt ut av sengen, tre på seg fjellskoene og sette i marsj. Første parti var forholdsvis slak, med fokus på å gjennomføre praksisperioden på en god måte. Men resten av dette semesteret virket som en skarp motbakke, og resultatet ble kun to fokusgruppeintervjuer med elever fra begge praksisklassene. I ettertid skulle jeg gjerne hatt flere intervjuer, men jeg tar allikevel med meg gode samtaler. Dette var i grunn en fin del av turen, og jeg er takknemlig for de av elevene som stilte opp og delte sine tanker og refleksjoner.

Etter at vårens eksamener var ferdige, kom den deilige sommeren, og for oppgavens del skulle transkriberingen gjennomføres. Jeg var nå inn i den delen av fjellturen hvor alt ser likt ut i alle retninger, og man bare venter på at man skal komme til et mer spennende terreng med markblomster langs veien og rennende bekker over mosekledd stein. Sommeren går allikevel sin gang slik den alltid gjør, og stien går slak og rett; nesten uten stigning i det hele tatt. Man blir raskt sløv i et slikt lende, og glemmer nesten at det tross alt er en topp som skal bestiges der i det fjerne. Bakken ble derfor bratt, da jeg oppdaget at fjelltoppen skulle være nådd innen november, ikke desember slik jeg først trodde.

Føttene satte farten betraktelig opp, for jeg hadde i grunn to måneder på å bestige toppen som virket så høy der i det fjerne (bort sett fra at den ikke var så fjern lenger). Til tross for dårlig tid, viste det seg å bli en fin fjelltur til slutt, for dette har vært en slik tur, der læringen lå i stien man gikk på. Det er en slik sti, som danner deg mens du vandrer, og som viser deg at du kan bestige toppen som virker så vanskelig å nå når du står på bunnen og ser opp. Og de gangene jeg ikke har visst hvilken vei jeg skulle ta, så har jeg heldigvis hatt med meg en stifinner med grått hår, kloke tanker og godt humør. Olav heter denne mannen, og det har vært en sann glede å gå denne fjellturen sammen med ham.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	V
Abstract .....	VII
Forord – å gå fjelltur.....	IX
Kapittel 1   Innledning .....	1
1.1 Struktur.....	3
Kapittel 2   Teori.....	4
2.1 Bærekraftig utvikling .....	4
2.1.1 Utviklingen mot bærekraftig utvikling.....	5
2.1.2 De tre dimensjonene og FNs bærekraftsmål .....	7
2.1.3 Oppsummering av delkapittel 2.1: Utviklings- og miljø- og klimadebatten, de tre dimensjonene og bærekraftsmålene .....	10
2.2 Bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse.....	10
2.2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling og bærekraftsbevissthet.....	10
2.2.2 Handlingskompetanse; en definisjon, subjektivering, kompetansebegrepet og en modell.....	12
2.2.3 Oppsummering av delkapittel 2.2: Hva kjennetegner et handlingskompetent menneske? .....	19
2.3 Legitimering i læreplanen .....	20
2.4 Aksjonsforskning .....	22
2.5 Geografisk danning og undervisningsmetoder.....	23
Kapittel 3   Metode .....	27
3.1 Periodearbeidet.....	27
3.1.1 Klassene og bakgrunn for tema .....	27
3.1.2 Undervisningsoppleggene .....	28
3.2 Fokusgruppeintervjuer .....	32
3.2.1 Type kvalitative intervjuer .....	32
3.2.2 Utvalg og intervjuene .....	33

3.2.3 Koding .....	33
3.3 Validitet og reliabilitet .....	34
3.4 Etske betraktninger.....	36
Kapittel 4 Analyse og resultat .....	37
4.1 Intervjuene.....	37
4.1.1 Kunnskaper og forståelse for bærekraftig utvikling.....	38
4.1.2 Adferd og endringer .....	41
4.1.3 Holdninger og endringer .....	43
4.1.4 Tiltak for bærekraftig utvikling.....	44
4.1.5 Bemerkninger og refleksjoner rundt perioden.....	46
4.1.6 Ønsker for bærekraftsundervisning og undervisningsmetoder, og tidligere undervisning om bærekraftig utvikling .....	49
Kapittel 5 Drøfting .....	50
5.1 Retrospektiv: drøfting av periodearbeidet.....	51
5.1.1 Hva har perioden utviklet? .....	51
5.1.2 Oppsummering: Har perioden utviklet bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse .....	54
5.2 Prospektiv: drøfting av bærekraftig utvikling som periodearbeid i samfunnsfag .....	55
5.2.1 Geografi.....	56
5.2.2 Historie .....	58
5.2.3 Samfunnskunnskap.....	60
5.2.4 Oppsummering: Hvordan kan vi drive periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag?.....	62
Kapittel 6   Avslutning .....	64
6.1 Forslag til videre forskning .....	66
Litteraturliste .....	67
Vedlegg .....	70
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	70

Vedlegg 2: Intervjuguide.....	74
Vedlegg 3: Oppgave til bærekraftsprosjekt for klasse A .....	76
Vedlegg 4: Vurderingsark klasse A .....	77
Vedlegg 5: Oppgave til bærekraftsprosjekt klasse B .....	79
Vedlegg 6: Vurderingsark klasse B.....	80
Vedlegg 7: Brev til FNs generalsekretær .....	82
Vedlegg 8: Hjemmeleksen «En mer miljøvennlig hverdag» .....	83

## Figurer

Figur 1. De tre dimensjonene .....	7
Figur 2. FNs bærekraftsmål fra 2015 .....	9



# Kapittel 1 | Innledning

Når jeg først begynte å tenke på denne masteren, hadde jeg et ønske om å involvere elever i prosessen. Utgangspunktet skulle være hvordan skape handlingskompetanse for bærekraftig utvikling, og ut ifra dette ønsket jeg å se på elevers tanker rundt hvordan denne kompetansen kan utvikles. Hvorfor et slikt ønske? All den tid jeg har lest faglitteratur om bærekrafts- didaktikk de siste årene, har jeg en opplevelse av at elevenes meninger ikke har blitt vektlagt like sterkt. De stemmene vi ofte hører fra er lærere, skoleledelse og fagdidaktikerne selv. Elevene er forskningsobjekter som observeres eller intervjues der hensikten er å kartlegge hvilken grad de har ervervet handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet etter endt opplegg. Dette er naturligvis en grov forenkling av faglitteraturen, og er slettes ikke ment som et spark. Det er ment å forklare det opprinnelige ønsket for studien. Hvis vi stilte elevene spørsmålet: Hva kan skolen gjøre for å få dere til å ta bærekraftig valg? Hva ville de svart da? Hva mener elevene er god utdanning for bærekraftig utvikling? Poenget jeg mener er viktig, er at vi ikke må glemme elevenes ønsker når vi snakker om utdanning, og bærekraftsundervisning er intet unntak. Hvordan mener elevene at de lærer best? Dette spørsmålet må vi kunne modifisere til: Hvordan mener elevene at de lærer best om bærekraftig utvikling.

Dette ønsket har sin opprinnelse i masterprosjektets spede begynnelse, og med tiden har det fått mindre plass i hvordan denne studien har utfoldet seg. «Stien blir til mens man går», er et treffende sitat for hvordan dette prosjektet har blitt til, for studiets hovedfokus tok form på et heller tilfeldig vis. Våren 2022 hadde jeg praksis på én ungdomsskole i Trondheim, og temaet for perioden skulle vise seg å bli bærekraftig utvikling. Selve perioden og hvorfor det ble slik, skal jeg komme tilbake til i kapittel 3.1, men temaet jeg ønsket å skrive master om – og temaet for perioden, passet som hånd i hanske. Det syntes iallfall veilederen min, Olav Fjær, og sa noe slikt som: «Men dette må du jo skrive om, Magnus!» Og det er det jeg skal gjøre.

Fra det overbærende temaet *bærekraftsdidaktikk*, har jeg snevret inn fokuset på bærekraftig utvikling som periodearbeid i samfunnsfag. Årsaken til dette er naturligvis knyttet sammen med at jeg har kjørt et seks ukers langt periodearbeid i samfunnsfag om bærekraftig utvikling. Dette ble i grunn bestemt midtveis under perioden, og har påvirket i stor grad hva jeg har ønsket å undersøke i denne studien. Ettersom at muligheten til å gjøre en komparativt studie på hva elevene kunne før og etter periodearbeidet var begrenset, har jeg satt meg tre mål for studiet: Jeg vil (1) undersøke hvordan man kan drive periodearbeid i samfunnsfag med bærekraftig utvikling som tema, og vil ta utgangspunkt i min egen praksis. Denne studien vil

derfor bli en type aksjonsforskning der jeg undersøker min egen praksis. Aksjonen her er periodearbeidet jeg gjennomførte, og jeg vil drøfte og analysere hvorvidt denne perioden bidro til å skape handlingskompetente og bærekraftsbevisste elever. For å gjøre dette vil jeg benytte meg av to fokusgruppeintervju som kan kaste lys på hva elevene har lært i perioden, og hvordan de selv liker å lære om bærekraftig utvikling. Hensikten er å bruke elevenes tanker, og min analyse rundt aksjonen, til å drøfte periodearbeid med bærekraftig utvikling som tema. Jeg ønsker også å (2) drøfte didaktisk hvordan et slikt periodearbeid kan se ut. De to intervjuene som er gjennomført gir ikke nok data, etter min mening, til å si oss så alt for mye om hvordan en kan drive periodearbeid. Jeg ønsker derfor å vende meg til fagdidaktikk-litteraturen for å utfylle drøftingen, og for å drøfte hvordan ett nytt periodearbeid kan gjøres i en eventuell neste omgang. Til slutt vil jeg (3) drøfte kort hvordan det å bruke bærekraftig utvikling som periodearbeid i samfunnsfag kan fungere som geografis forte i faget. Geografien har mistet litt plass i ungdomsskolens samfunnsfag, men jeg tror fokuset på bærekraftig utvikling i skolen kan bidra til å gjøre geografifaget relevant. Med disse fokusområdene for studien har jeg satt følgende problemstilling:

- Hvordan kan periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomsskolen bidra til å utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet?

Et tilleggsspørsmål som vil være underordnet er:

- Hvordan kan et slikt periodearbeid styrke geografis plass i samfunnsfaget?

Jeg vil svare på problemstillingen ved å se på min egen praksisperiode og analysere denne ut ifra relevant teori. Og så vil jeg se på noen undervisningsmetoder, samt geografisk dannelse, for å vise andre måter en kan drive periodearbeid om bærekraftstematikk. Det er vanskelig å gi noen konkrete svar på problemstillingen, men et viktig poeng jeg vil komme med, er å bruke undervisningsmetoder som en tror kan passe for å utvikle handlingskompetanse eller bærekraftsbevissthet. Det kan være hensiktsmessig å velge seg ut noe en ønsker å fokusere på, for eksempel et par nøkkelkompetanser ved handlingskompetanse. Et periodearbeid gir også muligheten til å jobbe med temaet over lengre tid. Noe som gir rom for å gi dybdeforståelse til det man jobber med. Bærekraftig utvikling kan også være en styrke for geografien ved å fokusere på geografisk dannelse og geografiske metoder for å styrke elevenes forståelse av sammenhengen mellom natur og samfunn, som både er et kjennetegn ved geografifaget og bærekraftig utvikling.



## 1.1 Struktur

I teorikapittelet kommer jeg til å vise noe av den historiske bakgrunnen for bærekraftig utvikling, og jeg skal vise hvordan én forståelse av bærekraftig utvikling, de tre dimensjonene og bærekraftsmålene kan være. Deretter vil jeg løfte fram relevante teorier for utvikling av handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet som jeg skal bruke til å drøfte og analysere min egen periode, og som samtidig kan være et grunnlag i et framtidig periodearbeid. Også skal jeg vise hvordan man kan legitimere bærekraftig utvikling som tema for et periodearbeid, før jeg skal fortelle om aksjonsforskning og vise til en modell som jeg har fulgt for denne forskningen. Til slutt vil jeg vise noen undervisningsmetoder samt fortelle om geografisk danning og medborgerskap, som jeg vil bruke i delkapittel 5.2.

I metodekapittelet skal jeg fortelle om selve periodearbeidet ettersom dette har vært selve grunnlaget for dataen og hele studiet. Også vil jeg fortelle litt om fokusgruppeintervjuer, validiteten og reliabiliteten ved forskningen, og til slutt noen etiske betraktninger. Etter metodekapittelet kommer jeg til kapittelet jeg har kaldt for analyse og resultat. Her kommer jeg til å legge fram de to fokusgruppene jeg har, og vise hvordan jeg har analysert intervjuene etter sju koder.

Neste kapittel går til drøfting, og dette har jeg delt i to. Den ene delen har jeg kalt retrospektiv, og den andre for prospektiv. I retrospektivdelen skal jeg analysere og drøfte perioden jeg har gjennomført ut ifra teoriene om handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet, og elevenes tilbakemeldinger i intervjuene. I prospektivdelen skal jeg drøfte hvordan jeg kan drive periodearbeid i samfunnsfag i framtiden, og jeg kommer til å løfte fram noen undervisningsmetoder som kan være relevante. Jeg kommer også til vise hvorfor geografisk danning kan være relevant i bærekraftsundervisning. I det siste kapittelet runder jeg av oppgaven og oppsummerer de viktigste tankene jeg har.

## Kapittel 2 | Teori

I dette kapittelet skal jeg legge fram teorier jeg ønsker å bruke til drøfting og analyse. Jeg vil strukturere dette kapittelet i tre deler. Først vil jeg redegjøre for hva bærekraftig utvikling *er* og noe av den historiske bakgrunnen til begrepet. Grunnen til at jeg ønsker å redegjøre for bærekraftig utviklings-begrepet, er for å vise hva som kan ligge i konseptet når vi skal undervise i det. Jeg kommer til å benytte meg av FN-Sambandet sin nettside for å beskrive de tre dimensjonene og FNs bærekraftsmål. Årsaken til dette er fordi store deler av periodearbeidet dreide seg rundt FNs forståelse av bærekraftig utvikling, og dette delkapittelet vil derfor vise hvilken forståelse av bærekraftig utvikling som lå til grunn i perioden.

Neste delkapittel skal handle om bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse, og jeg skal prøve å forklare hva disse konseptene handler om. Først vil jeg se på bærekraftsbevissthet som en egen overskrift, også handlingskompetanse. Om handlingskompetanse ønsker jeg å se på subjektivering, viktige kompetanser for bærekraftig utvikling, også vil jeg legge fram en modell for hvordan man kan jobbe med å skape handlingskompetanse og drive bærekraftsutdanning. Og så vil jeg oppsummere dette delkapittelet med å vise hva som kan kjennetegne et handlings-kompetent menneske. Etter dette delkapittelet vil jeg vise hvordan vi kan legitimere periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag ut ifra læreplanen.

Neste delkapittel skal handle om aksjonsforskning. Her skal jeg forsøke å forklare hva dette går ut på, og legge fram en modell som en kan bruke når man skal drive aksjonsforskning og nært relaterte aksjonslæring. I det siste delkapittelet under teorikapittelet ønsker jeg å beskrive konseptene geografisk dannelse og medborgerskap, og noen undervisningsmetoder.

### 2.1 Bærekraftig utvikling

Det er mye man kan skrive om bærekraftig utvikling, men her skal jeg fokusere på bakgrunnen for begrepet slik Verdenskommisjonen for miljø og utvikling definerte det i sluttrapporten *Vår felles framtid*. Ved å se på den historiske bakgrunnen for begrepet kan vi danne oss et bilde på hva bærekraftig utvikling kan innebære, og hvorfor det er nettopp bærekraftig utvikling som ble det store målet vi skal nå. Jeg ønsker også å se på utviklingen mot de tre dimensjonene og bærekraftsmålene, ettersom dette er særs viktige elementer ved bærekraftig utvikling i dag, og som kan (og kanskje bør) prege bærekraftsundervisningen. Dette delkapittelet vil vise at det er flere dimensjoner å forholde seg til når det kommer til bærekraftig utvikling, og i utdanning for bærekraftig utvikling kan det være lurt å tenke over hvordan en skal forholde seg til disse. Jeg vil først se på den historiske utviklingen, før jeg så

vil se på hvordan FN-Sambandet ser på de tre dimensjonene og bærekraftsmålene. Her vil vi se hvordan én forståelse av de to elementene ved bærekraftig utvikling kan være.

### **2.1.1 Utviklingen mot bærekraftig utvikling**

I utviklingen av begrepet, er Oluf Langhelle (2002 og 2020) opptatt av utviklings- og miljødebatten. Ifølge Shanmugratnam er bærekraftig utvikling et forsøk på å forene disse debattene. Utviklingsdebatten kan i all enkelhet knyttes til etterkrigstidens fokus på industriutvikling i utviklingslandene. Det lå et håp om at disse landene kunne følge samme utviklingsbane som industrilandenes. Miljødebatten kom senere, og handlet om miljøkonsekvensene som industrialiseringen i Nord førte med seg (Shanmugratnam, 1992 i Langhelle, 2002, s. 227). Før jeg går videre, er det verdt å nevne at utviklingsdebatten gjerne blir knyttet til det globale Sør, mens miljødebatten knyttes til det globale Nord (Langhelle, 2020, s. 143). Dette kan indikere at det ikke bare er en spenning mellom utvikling og hensyn til miljø, men også en spenning mellom globale sfærer, selv om det i denne sammenhengen er en forenkling å knytte debattene til hver sin «side» av Jorden.

Det er de to debattene som er nevnt over, som Gro Harlem Brundtland og resten av Kommisjonen tok hensyn til i utmeislingen av en miljøstrategi for kloden. Å lage et forslag til en langsiktig miljøstrategi var Kommisjonens mandat (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU), 1987, s. 9). Deres definisjon av begrepet er kjent for mange: «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov», (VMU, 1987, s. 42). Videre skisserte de to nøkkelmomenter: (1) å dekke behov, spesielt de grunnleggende behovene for verdens fattige, og (2) en idé om begrensningene som teknologi og sosial organisering legger på mulighetene miljøet har til å møte dagens og framtidens behov (VMU 1987, s. 42). Minstekravet for bærekraftig utvikling skulle være å ikke sette jordens systemer som opprettholder livet; atmosfæren, vannet, jordsmonnet og alt som lever – i fare (VMU, 1987, s. 43). Hva var det som var så viktig med å forene disse debattene? Mye av svaret ligger nok i utviklingslandenes frykt for at fokuset på naturvern, ressursbegrensinger og forurensning ikke ville øke levestandarden i det globale Sør. For disse landene var utvikling svaret.

I 1971 ble det holdt et møte i Founex, Sveits, for å imøtekomme de spenningene som var mellom de stridene interessene. Utviklingslandenes bekymringer skulle høres, og miljøutfordringene som industriland opplevde ble et argument for interessen for miljøspørsmål. Miljøutfordringene var allikevel ikke fremmed for utviklingslandene, men de

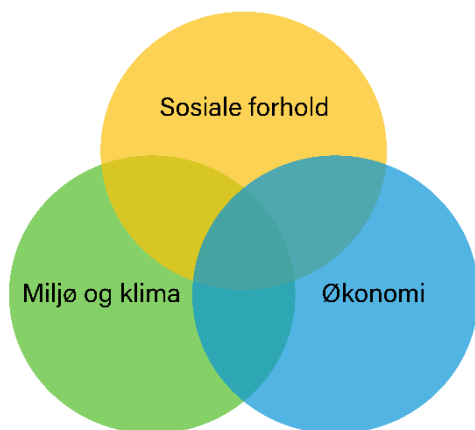
hadde annet innhold: dårlig tilgang på vann og næringsrik mat, dårlig vann og sanitærforhold, sykdom og naturkatastrofer. Løsningen skulle være utvikling, men på lik linje som industrilandene ville utviklingslandene møte lignende miljøproblemer etter hvert som utviklingen fant sted. Utvikling og miljøspørsmål møttes derfor også her, i rapporten etter møtet i Founex. Dette møtet skal visstnok ha vært viktig før Stockholmkonferansen i 1972 (Langhelle, 2020, s. 145).

Utfordringene som det globale Sør sto overfor kan se ut til å ha vært viktig for Kommisjonen. Langhelle trekker fram et sitat fra *Vår felles framtid* som lyder slik: «En verden med fattigdom og urettferdighet vil alltid være utsatt for kriser, både økologisk og andre», (VMU 1987, s. 42). Han viser videre til hvordan Kommisjonen argumenterte for at fattigdom i seg selv ville føre til negative konsekvenser for miljøet. Sosial rettferdighet var også en forutsetning for bærekraftig utvikling (Langhelle, 2002, s. 236). Hvorvidt denne analysen er korrekt, at fattigdom fører til negative miljøkonsekvenser, er en annen sak. Årsaken til fattigdom kan nettopp være på grunn av klimautfordringer. Dette eksempelet viser derimot hvordan *Vår felles framtid* også hadde en sosial profil, og utvidet bærekraftig utvikling til noe som gikk ut over naturvern (Langhelle, 2002). Uten fokus på miljø og utvikling, hadde det nok vært vanskelig å skape konsensus rundt Kommisjonens sluttrapport. Det later til at *Vår felles framtid* i stor grad var et politisk dokument der de ulike sidene av debatten ble tatt hensyn til, og kompromiss måtte finnes (Langhelle 2002 og Langhelle 2020).

Utviklingen av bærekraftig utvikling til å bli snakk om de tre dimensjonene: sosiale forhold, miljø og klima, og økonomi – kan se ut til å ha utviklet seg etter *Vår felles framtid* ble lagt fram i 1987. Både klimatoppmøtet i Rio i 1992 og programmet for oppfølging av Agenda 21 som ble vedtatt av FNs generalforsamling i 1997, har banet vei for forståelsen av bærekraftig utvikling som en utvikling der alle de tre dimensjonene henger sammen. Langhelle oversetter følgene sitat fra Agenda 21: «Økonomisk utvikling, sosial utvikling og miljøvern er gjensidig forsterkende deler av bærekraftig utvikling», og sier at dette ble en vanlig forståelse av begrepet (Langhelle, 2020, s. 147). Denne utviklingen mot gjensidighet mellom økonomisk utvikling, sosial utvikling og miljøvern har allikevel ikke blitt godt mottatt av alle. Ett syn er at økonomi- og sosiale forhold muliggjøres av klima- og miljødimensjonen. Miljø legger grunnlaget for samfunnet og økonomien, og etter et slikt syn er ikke de tre dimensjonene likestilte (Giddings, Hopwood og O'Brien, 2002 i Langhelle, 2020, s. 148). Ett annet syn ser på bærekraftig utvikling der *bærekraftig* og *utvikling* er to motsetninger der begrepet bærekraft blir sett på som en mer radikal endring enn det bærekraftig utvikling foreslår.

Bærekraftig utvikling kan under dette synet sees på som tett knyttet opp imot økonomisk utvikling og vil heller være en fare for klimaet. Bærekraft vil på den andre siden være tettere knyttet til naturen (Langhelle, 2020, s.148). Vi ser her, at når vi snakker om bærekraftig utvikling, så er det ulike oppfatninger av hva bærekraftig utvikling skal inneholde, og dette er noe vi kan tenke over når vi skal undervise i temaet. Under neste overskrift, skal jeg vise hvordan de tre dimensjonene kan forstås, og hva bærekraftsmålene er for noe.

### 2.1.2 De tre dimensjonene og FNs bærekraftsmål



Figur 1. De tre dimensjonene. FN-Sambandet, 2021a.

I den undervisningsperioden jeg gjennomførte, hadde vi mye fokus på de tre dimensjonene, og bærekraftsmålene. Jeg vil derfor se på hvordan FN-sambandet definerer disse to elementene ved bærekraftig utvikling på sin nettside for skolelever. Grunnen til at jeg vil se på dette, er fordi at det er FN-sambandets forståelse av bærekraftig utvikling, de tre dimensjonene og bærekraftsmålene som har preget synet vi har hatt på temaet under perioden. FN-sambandet er tydelig på at man må jobbe med alle de tre dimensjonene for å skape en bærekraftig utvikling (FN-Sambandet, 2021b), noe som vises i modellen de har for de tre dimensjonene, som vi ser over (Figur 1). De ulike ringene går over i hverandre, og ser likestilte ut. Dette er ikke uproblematisk, som vi har sett tidligere i dette delkapittelet.

Miljø- og klimadimensjonen i bærekraftig utvikling knyttes opp imot klimakrisen, som de definerer som «(...) summen av alle de utfordringene som verden står overfor som følge av klimaendringene», (FN-Sambandet, 2021b). Klimautslippene nevnes som en viktig årsak til klimakrisen, og da spesielt brenning av olje, kull og gass, som forsterker drivhuseffekten. Konsekvensene av dette kjenner vi til; global oppvarming og klimaendringer. Tap av verdens

naturmangfold er også skiltet som en viktig miljøkrise. Om klima- og miljødimensjonen viser FN-Sambandet også en sosial profil ved å løfte fram at det er først og fremst er «de fattige landene» som er mest sårbare for klimaendringene. Dette er fordi de disse landene er mer avhengig av årets sesonger, har dårligere infrastruktur og mindre kapital til å hankses med forebygging før, og gjenoppbygging etter, katastrofer (FN-Sambandet, 2021b). Et annet element ved klima- og miljødimensjonens sosiale profil, er industrilandenes rolle i klimakrisen. FN-Sambandet hevder at det største ansvaret for klimakrisen verden står i, ligger hos «de rike landene», og at klimakrisen derfor rammer urettferdig. På grunn av dette finnes det utviklingsland som hevder at «de rike landene» bør betale for utgiftene klimakrisen gir. Konsekvensene av forandringer som kommer med klimaendringene, som ødeleggelse av økosystemer og mer ekstremvær, gjør verden mer utsatt for sult- og naturkatastrofer. Dette øker igjen faren for konflikter (FN-Sambandet, 2021b).

Den økonomiske dimensjonen definerer FN-Sambandet som «(...) å sikre økonomisk trygghet for mennesker og samfunn,» (FN-Sambandet, 2021b). Den økende ulikheten mellom fattige og rike adresseres, og fattigdom nevnes som en kilde til konflikter, uro, splittelse og politisk opprør. Summen av dette er at bærekraftig utvikling trues, og vi må derfor se på hvordan vi kan dele mer rettferdig. FN-Sambandet nevner også økonomisk vekst som viktig for utvikling, spesielt for verdens fattige land. De positive effektene som nevnes, er nye arbeidsplasser og skatteinntekter som kan bidra til å betale for viktige tjenester. Her påpeker FN-Sambandet at noe av utfordringene ligger i å gjøre økonomien bærekraftig; at den er grønn, og sikrer menneskes behov og holder seg innenfor hva naturen kan tåle (FN-Sambandet, 2021b).

Den siste dimensjonen er sosiale forhold. Denne defineres som «(...) å sikre at alle mennesker får et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv. Menneskerettighetene er det viktigste utgangspunktet for dette», (FN-Sambandet, 2021b). Områder som går under denne dimensjonen er utdanning, anstendig arbeid, likestilling, kulturelt mangfold og et godt helsetilbud. Befolkningsvekst er også et tema som FN-Sambandet vier fokus til under denne dimensjonen. Dette fordi en økt befolkning kan legge større press på naturressursene, der konsekvensen kan være økt fattigdom. Fattigdom nevnes også som både en årsak til, og en konsekvens av, befolkningsvekst (FN-Sambandet, 2021b). Ut ifra synet på at fattigdom vil være skadelig for miljøet, kan man i et slikt tilfelle se for seg at man havner i en ond spiral der miljøet skaper mer fattigdom, og fattigdom ødelegger for miljøet igjen. En annen faktor som kan øke befolkningsveksten ifølge FN-Sambandet, er at kvinner som lever i fattigdom føder

flere barn enn for eksempel kvinner som har utdanning og tjener penger selv. Lavere fattigdom og bedre tilgang til utdanning for kvinner nevnes også som en årsak til lavere befolkningsvekst. FN-Sambandet argumenterer derfor for at økt investering i utdanning er viktig for å redusere fattigdom (FN-Sambandet, 2021b).



Figur 2. FNs bærekraftsmål fra 2015. FN-Sambandet, 2021c.

Bildet over viser FNs bærekraftsmål (figur 2) som kom i 2015, og består av 17 hovedmål og 169 delmål. FN-Sambandet skriver at dette er FNs «(...) arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet, og stoppe klimaendringene innen 2030.» Hensikten med målene er at de skal meisle ut en global retning for samfunnet, næringsliv, og enda bredere – land, for å oppnå bærekraftig utvikling og målene i seg selv. FN-Sambandet løfter også fram ett av hovedprinsippene til bærekraftsmålene; at ingen skal etterlates eller glemmes (FN-Sambandet, 2022). Bærekraftsmålene erstattet tusenårsmålene, som gjaldt fra 2000 til 2015. Noe av det viktigste som tusenårsmålene oppnådde, var fattigdomsreduksjon, nedgang i barnedødelighet og framgang innenfor utdanning og helse. På disse feltene ansees målene som en suksess skriver Langhelle, men de fikk kritikk for å ha et for ensidig fokus på fattigdom. Bærekraftsmålene, som ble utarbeidet i perioden 2011-2015, har en tydeligere agenda mot årsakene til miljø- og utviklingsproblemer (Langhelle, 2020, s. 156). Hvis man studer de 17 målene, vil man også kunne gjenkjenne de tre dimensjonene i de ulike målene, og noen hører kanskje mer hjemme hos én dimensjon enn hos de andre. Kunsten er å se hvordan ett mål både påvirker og påvirkes av alle de tre dimensjonene.

### **2.1.3 Oppsummering av delkapittel 2.1: Utviklings- og miljø- og klimadebatten, de tre dimensjonene og bærekraftsmålene**

I dette delkapittelet har jeg sett på den historiske bakgrunnen som ledet til *Vår felles framtid*s definisjon av bærekraftig utvikling. Jeg har også sett på hvordan FN-sambandet ser på de tre dimensjonene for bærekraftig utvikling og bærekraftsmålene. Det som er viktig å ta med seg her, er tanken om hvordan de tre dimensjonene henger sammen. Alle de tre dimensjonene må være ivertatt hvis vi skal kunne snakke om bærekraftig utvikling. Ikke alle er enig i dette riktignok, og noen vil hevde at én dimensjon bør komme før en annen. Et annet element jeg føler FN-sambandet er opptatt av, er den sosiale profilen ved bærekraftig utvikling. Land som er ansett som rike må bidra mer skriver de, for å ta ett eksempel. Det sosiale kjenner vi også igjen i Nord- og Sørdebatten, der hensyn til utvikling var like viktig som hensyn til klima og miljø. For å oppnå bærekraftig utvikling, har FN laget en arbeidsplan som kalles for FNs bærekraftsmål. Disse målene var en viktig del av undervisningsperioden jeg gjennomførte.

## **2.2 Bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse**

I dette delkapittelet skal jeg først se på hvordan vi kan definere utdanning for bærekraftig utvikling, før jeg skal undersøke begrepet bærekraftsbevissthet. Rent enkelt kan vi si at utdanning for bærekraftig utvikling handler om å drive undervisning der de tre dimensjonene er inkludert, og bærekraftsbevissthet handler om hvordan en forholder seg til de tre dimensjonene og bærekraftig utvikling. Etter dette skal jeg se på begrepet subjektivering, hvordan en kan definere handlingskompetanse, viktige kompetanser for bærekraftig utvikling og handlingskompetanse, også skal jeg vise en modell for hvordan en kan drive bærekraftsundervisning og skape handlingskompetanse. Jeg vil oppsummere dette delkapittelet ved å stille spørsmålet: «Hva kjennetegner et handlingskompetent menneske?»

### **2.2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling og bærekraftsbevissthet**

For å kunne forklare hva bærekraftsbevissthet kan innebære, ønsker jeg å se til hva Korsager og Scheies sier om begrepet. I en artikkel hvor de utforsker et undervisningsopplegg med fokus på bærekraftig utvikling og hvordan dette påvirket elevenes bærekraftsbevissthet, redegjør de også for *utdanning for bærekraftig utvikling*. Det ønsker jeg også å gjøre før jeg skriver videre på dette delkapittelet, for ettersom periodearbeidet som jeg har gjennomført går inn under kategorien bærekraftsutdanning, vil det være hensiktsmessig å definere utdanning for bærekraftig utvikling.



Ettersom bærekraftig utvikling betyr at de tre dimensjonene er ivaretatt, fordrer det at dimensjonene også er inkludert i utdanning for bærekraftig utvikling. Hvis vi kun underviser i miljøspørsmålet, vil vi drive miljøundervisning. Ifølge UNESCO er fokuset i miljøundervisning på naturmiljøet og styring for å bevare naturen (UNESCO, 2006 i Korsager og Scheie, 2019, s. 5), og selv om styring også kan være en del av bærekraftsundervisning, er fokuset heller på utvikling enn bevaring, med en tverrfaglig tilnærming, sier Korsager og Scheie. Ifølge dem indikerer dette også at bærekraftig utvikling er et tema som kan passe inn i nesten alle disipliner (Korsager og Scheie, 2019, s. 5). Et viktig poeng å ta med seg for de som ønsker å jobbe tverrfaglig med temaet i skolen. I 2015 kom «2030 Agenda for Sustainable Development», der FNs medlemsland ble enig om de 17 bærekraftsmålene. Med denne agendaen kom også en guide for utdanning for bærekraftig utvikling, og da særs rettet mot undervisning knyttet til bærekraftsmålene. Guiden foreslo at utdanning for bærekraftig utvikling bør kunne fasilitere for elevsentrert læring der deltakelse, samarbeid, problemløsning, tverrfaglig arbeid og kobling av formell og uformell læring vektlegges (UNESCO, 2017 i Korsager og Scheie, 2019, s. 5).

Innenfor miljøundervisning, har integrering av kognitive og affektive aspekter som tro, holdninger, kunnskap og oppførsel blitt omtalt som miljøbevissthet, sier Korsager og Scheie. Mye av dette kjennetegner også bærekraftsbevissthet, men her kommer også de tre dimensjonene igjen. Man kan definere bærekraftsbevissthet som en bevissthet der innhold om både miljø og klima, økonomi og sosiale forhold er integrert med kompetansen til å handle (Korsager og Scheie, 2019, s. 6). Sammenhengen mellom bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse later til å være viktig for Korsager og Scheie. Aschim mfl. refererer til Gericke, og Olsson mfl. når de sier at det å ha «*knowingness*», *holdninger* og *handlinger* innenfor de tre dimensjonene er viktig når det kommer til bærekraftsbevissthet. Elementet «*knowingness*» inkluderer, ifølge Olsson mfl. en kognitiv, kunnskapsbasert og affektiv komponent, og også de knytter bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse sammen, der bærekraftsbevissthet er tettere knyttet til de tre dimensjonene (Aschim et al., 2020, s. 243).

Korsager og Scheie skriver også om *knowingness*, *attitudes* og *behavior*, men jeg vil bruke begrepet *adferd* i stedet for *handlinger* om *behavior*. De omformer «*knowingness*» til *knowledge* og *skills*, kunnskaper og ferdigheter, og definerer disse begrepene samt holdninger og adferd før de bruker begrepene som et analytisk rammeverk for å analysere elevs bærekraftsbevissthet etter et bærekraftsprosjekt. I deres artikkel handler *kunnskap* om å forstå og gjenkjenne konsepter, ideer, fenomener, teorier, fakta, prinsipper eller prosedyrer innenfor

et visst tema. *Ferdigheter* kan både bestå av praktiske og kognitive ferdigheter, men kjennetegnes av at de handler om ens evne til å iverksette kunnskaper for å løse problemer eller oppgaver. Videre er praktiske ferdigheter definert som et individs evne til å gjennomføre prosesser; enten alene eller med andre. Kognitive ferdigheter er evnen til å analysere og evaluere, drive systemtenkning, kritisk tenkning og problemløsning (Korsager og Scheie, 2019, s. 6). Olsson mfl. definerer holdninger som verdibaserte følelser, og adferd som intensjonen til å handle (Olsson et al., 2016 i Korsager og Scheie, 2019, s. 6). Adferd og holdninger blir av Korsager og Scheie plassert som to elementer som overskrider hverandre, men i utdanning for bærekraftig utvikling vektlegger de kanskje spesielt holdninger. Dette fordi en persons holdninger kan avgjøre om personen velger å handle bærekraftig. Innenfor utdanning for bærekraftig utvikling blir kanskje da affektiv læring spesielt relevant, hevder de (Korsager og Scheie, 2019, s. 6).

### **2.2.2 Handlingskompetanse; en definisjon, subjektivering, kompetansebegrepet og en modell**

I dette delkapittelet vil jeg utforske hva handlingskompetanse kan bety og hva som kan ligge i begrepet. I en artikkel som heter *Redefining action competence: The case of sustainable development*, gjør Sass mfl. (2020) et forsøk på å definere og redefinere begrepet og se det i sammenheng med bærekraftig utvikling. På veien tar de i bruk begrepet *subjektivering* og låner fra Biesta (2009a, 2009b og 2015) når de forklarer hvorfor utdanning for bærekraftig utvikling både kan være «god» utdanning og handlingsorientert. Likeså vil jeg også se på subjektiveringsbegrepet før jeg går videre, og dermed er vi tilbake på temaet utdanning for bærekraftig utvikling. Slike gjensitter vil være naturlig da denne studien handler om bærekraftsutdanning. Etter dette vil jeg se på definisjonene Sass mfl. (2020) presenterer, før jeg skal redegjøre for noen viktige kompetanser for handlingskompetanse. Det siste jeg skal gjøre i dette delkapittelet er å vise en modell fra Sinnes (2019 og 2020) som viser hvordan skolen kan utvikle handlingskompetanse hos sine elever. Jeg kommer til å bruke denne modellen for å drøfte mitt eget bærekraftsprosjekt. I oppsummeringen av dette delkapittelet vil jeg se på hva som kan kjennetegne et handlingskompetent menneske.

#### *Subjektivering og handling*

Sass mfl. trekker fram Biestas modell for «god» utdanning – en subjektiveringsmodell. Hensikten med dette er å plassere utdanning for bærekraftig utvikling innenfor rammene av

god utdanning, og orientere subjektiveringsmodellen mot handling. Denne modellen består av tre funksjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. *Formålet* med utdanningen er for Biesta det styrende prinsippet for god utdanning, og disse tre funksjonene er formålets funksjoner. Kvalifisering forklares som en funksjon som skal tilby kunnskap, ferdigheter, og forståelse slik at den lærende kan foreta seg noe. Sosialiseringfunksjonen handler om å sosialisere den lærende inn i den sosiale, kulturelle og politiske ordenen.

Subjektiveringsfunksjonen står noe i kontrast til sosialiseringfunksjonen, for her skal de lærende støttes til å bli autonome agenter som evner å tenke selv (Sass et al., 2020, s. 293).

Biesta hevder at kvalifisering, sosialisering og subjektivering er områder innenfor pedagogikken som alltid vil være til stede, og de som jobber i skolen må alltid søke en fornuftig balanse. Han beskriver subjektivering som et område innenfor pedagogikken hvor elevene skal bli «(...) selvstendige subjekter og ikke bare forbli objekter for andres ønsker og ledelse», (Biesta, 2021, s. 59). I boken *Undervisningens gjenoppdagelse*, oversatt av Inger Sverreson Holmes, stiller Biesta spørsmålet: «Hva er den pedagogiske oppgaven?» Ett av svarene, hevder han, er å muliggjøre for et menneske å være i verden på en voksen måte; å gi mennesket lysten til å «(...) eksistere i og med verden på en voksen måte som subjekt», (Biesta, 2021, s. 27-28). «Voksenhet» definerer han her som en måte å eksistere på. Denne voksne eksistensen handler om at en aksepterer det som er annerledes ved og integriteten til den og det som er annerledes. Det handler om å ikke sette seg som midtpunktet til alt, men å forstå at verden (både den sosiale og den naturlige) eksisterer utover seg selv (Biesta, 2021, s. 28-29).

Hva vil det si å være et subjekt, spør Biesta. En tolkning som presenteres, tar utgangspunkt i å se på subjektets eksistens, snarere enn å for eksempel se på hva subjektet *er*. Starten på svaret kan virke noe deprimerende, nemlig at vår subjekthet ikke nødvendigvis er opp til oss selv. For å forklare dette, lener Biesta seg på Hanna Arendt (Arendt, 1958 i Biesta, 2021), og spesielt på det hun sier om handling. Handling knyttes sterkt opp imot det å ta initiativ, og slik en fødsel bringes det noe nytt til verden, en ny begynnelse. Men handlingen er mer enn en begynnelse, og må eksistere i møte med andres reaksjon på vår handling og begynnelse. Hvordan verden tar til seg våre begynnelse på, vil påvirke hvordan vår egen handling får konsekvenser for oss. Vår kapasitet til å handle er styrt av hvordan våre begynnelse blir påvirket av andre, og kontrollen over vår egen subjekthet er ikke ene og alene opp til oss, men hos andre også. Siden våre begynnelse og handlinger ikke kan bli virkelige i verden uten å møte og bli påvirket av andre, kan vi heller aldri være enehersker over vår egen subjekthet.

Om vi skulle forsøke å rive oss fra andres påvirkning på våre begynnelse og handlinger, vil vi begrense andres handlinger og subjekttheter. De vil reduseres til objekter som er styrt av subjektet. Konklusjonen er allikevel litt lystigere. Selv om handling ikke er mulig i isolasjon, og dermed kan vi heller ikke eksistere som subjekter i isolasjon, muliggjør *mangfold* handling og subjektthet for alle (Biesta, 2021, s. 31-33). Denne teksten av Biesta er noe filosofisk og vanskelig å forstå, og det er min tolkning jeg har presentert. Hovedpoenget jeg tar med meg, er at mangfold gir handlingsmuligheter, og gjør det mulig for hver enkelt å utvikle sin subjektthet.

I spørsmålet om hva som er god utdanning, vil et annet spørsmål dukke opp: Hvilken type kvalifisering, sosialisering og subjektivering skal man rette seg mot i utdanningen? Man kan argumentere imot en type sosialisering som vil reproducere den rådende sosiopolitiske ordenen, men heller fremme utdanning som er mer kritisk og politisk og opererer innenfor sfærene av pluralisme og ulikhet. Pluralisme er et viktig prinsipp innenfor bærekraftsutdanning, skal en tro Sass med kollegaer (Sass et al., 2020, s. 293). Når vi først prater om pluralisme, kan vi også trekke paralleller til konseptet om mangfold og handling, der mangfold muliggjør handling og subjektthet. Ett annet viktig prinsipp ved utdanning for bærekraftig utdanning er nettopp *handling*. Ifølge Chawla er handling nødvendig når den naturlige verden er under trussel, og i slike tider må utdanning se utover det å reproducere kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Chawla, 2009 i Sass et al., 2020, s. 293).

I en skole der elevenes skal utdannes til å handle, kan en spørre seg om vi sosialiserer dem til å handle, eller om vi gjør dem til subjekter som handler av fri vilje. Jensen og Schnack argumenterer for at handling er en adferd som bestemmes av den som handler og som er rettet mot problemløsning (Jensen og Schnack, 2006 i Sass et al., 2020, s. 293), og derfor bør utdanning myndiggjøre individer til å handle på egen vilje. Prinsippet om pluralisme skal bidra til kunne virkeliggjøre dette. Her skal studenter og elever få forme sine egne velinformerte meninger som de kan handle ut fra. Sass mfl. konkluderer med, at å kombinere prinsippene om pluralisme og handling i utdanning for bærekraftig utvikling, er i tråd med både Biestas syn på god utdanning, samtidig som en har fokus på handling slik Chawla er opptatt av. Tross alt handler bærekraftsutdanning om å myndiggjøre (subjektivere) elevene slik at de evner å handle (Sass et al., 2020, s. 293-294).

## *Handlingskompetanse*

Nå skal jeg gå over til å se på hvordan vi kan definere handlingskompetanse. Sinnes omtaler handlingskompetanse som et av de ultimate målene for skolen, der målet er å kunne gjøre en forandring i samfunnet (Sinnes, 2019, s. 44), og for å skape handlingskompetanse for bærekraftig utvikling, hevder Bjønnes og Sinnes at det bør jobbes både med elevenes teoretiske, holdningsmessige og handlingsorienterte kompetanser (Bjønnes og Sinnes, 2019, s. 5). Så langt har jeg sett på bare *handlings*-begrepet av de to komponentene handlingskompetanse inneholder. Etter denne delen ved dette delkapittelet skal jeg se mer på *kompetanse*-begrepet. Jeg skal følge redefineringen Sass mfl. gjør av handlingskompetanse i artikkel deres. På den måten kan vi bli kjent med ulike aspekter ved begrepet. De starter først med å tilby en arbeidsdefinisjon, før de bryter ned delene handlingskompetanse består av, og tilbyr en ny definisjon.

Den første definisjonen av handlingskompetanse, som de presenterer, lyder som følger (Sass et al, 2020, s. 297): «Action competence entails the willingness, commitment, knowledge and confidence to engage in finding solutions to controversial problems.» Altså, handlingskompetanse består av viljen, forpliktelsen, kunnskapen og selvtilliten til finne løsninger på kontroversielle problemer. Kjennetegn ved kontroversielle problemer er at de ofte består av ulike, og ofte motstridende, meninger på hvordan problemet skal løses (Sass et al., 2020, s. 295). Bærekraftsproblematikk blir av flere karakterisert som et slikt kontroversielt problem fordi det inneholder flere stridende interesser og utfordringer. Denne definisjonen brytes ned til tre komponenter: (1) vilje og forpliktelse, (2) kunnskap og ferdigheter, og (3) selvtillit til å engasjere gjennom en pluralistisk tilnærming til kontroversielle problemer (Sass et al., 2020, s. 297).

Det å være villig til å handle, dreier seg mye om lidenskap, motivasjon, forpliktelse, mot og pågangsmot til å skape forandring. Sass mfl. beskriver handling som en frivillig aktivitet, og dermed må motivasjonen komme innenfra (Sass et al., 2020, s. 298). En tanke som slår meg da, er hvis vi trekker paralleller til sosialisering- og subjektiveringsfunksjonen. Det kan godt være at noen kan sosialiseres til å handle, men kanskje en må subjektivere den lærende for at de skal finne den indre gløden? Sass og kollegaene kaller motivasjonen som kommer innenfra for en autonom motivasjon, og denne bør være sterk nok til å håndtere motgangen som måtte komme når vi forsøker å handle. Hvis da aktøren handler på egen vilje, får de en type motivasjon de kaller for «harmonious passion», harmonisk lidenskap. Motsetningen til harmonisk lidenskap er «obsessive passion». Denne motivasjonen beskrives mer som en

kontrollert type lidenskap, hvorav harmonisk lidenskap får et individ til å gjøre noe hen er opptatt av. Selv om begge disse lidenskapene blir beskrevet som å gi driv så lenge utkommet av handlingen ser ut til å ende godt, er det harmonisk lidenskap som gir individet et valg hvis utkommet ikke ser bra ut (Sass et al., 2020, s. 298). Ettersom kontroversielle problemer kan være langvarig og krevende, blir motivasjon, driv og forpliktelse viktig for å holde ut så lenge det er nødvendig. Disse holdningene kan også være viktig for at man i det hele tatt handler. Med motivasjon, driv og glød kan man bruke de kunnskapene man har til å handle (Sass et al., 2020, s. 298-299)

Fra villighet til å handle-delen av definisjonen skal jeg nå over til kunnskap og ferdigheter. Her skal jeg være kortfattet, for jeg vil komme tilbake til kompetanser som er viktig for handlingskompetanse senere. Sass og de andre forfatterne konkluderer ut ifra sin diskusjon om kunnskaper og ferdigheter, at individer som er handlingskompetente evner å finne informasjon de trenger om det problemet de jobber med, de er kritisk tenkere, reflekterte og villige til å dele sine argumenter for å få innputt fra andre. De har evnen til å vurdere alternativer og å tilpasse seg, basert på informasjonen de finner og hvilke tilbakemeldinger de får, og de er kompetente til å se for seg en ønsket framtid og se utkommet (Sass et al. 2020, s. 299-300).

Den tredje delen av den første definisjonen er selvtillit og tro på seg selv. Vi har sett at motivasjon kan være viktig for å iverksette kunnskapene sine til handling, men selvtillit er også viktig for at individer skal handle. Dette handler i bunn og grunn om å ha tro på seg selv og tro på at en kan bruke ferdighetene sine til å påvirke og nå målene sine. Hvis en har selvtillit og mestringstro på ens egne evner og ferdigheter, er det også lettere å inngå i en handling, og tro på at utfordringen man prøver å løse kan løses. Det kan også være avgjørende i møte med hindringer (Sass et al., 2020, s. 300). «Fight or flight», kjempe eller flykte. Ens egen selvtillit har mye å si for hvem av disse det blir. Før Sass og de andre forfatterne runder av utbroderingen av de tre komponentene ved handlingskompetanse med én ny definisjon, peker de ut to elementer ved selvtillit og mestringstro til å handle: (1) tiltro til at en har kapasitet til å gjennomføre handlingen, og (2) selvtilliten til at handlingen en skal gjennomføre gir ønsket effekt (Sass et al., 2020, s. 300). Dermed redefinerer de definisjonen til å lyde slik (Sass et al., 2020, s. 300):

«Someone is action competent when they are committed and passionate about solving a societal issue, have relevant knowledge about the issue at stake as well as about democratic processes, take a critical but positive stance toward different ways of

solving it, and have confidence in their own skills and capacities for changing the conditions for the better.»

Altså, noen er handlingskompetent når en forplikter seg og har engasjement for å løse et samfunnsmessig problem, og samtidig har kunnskaper om problemet og demokratiske prosesser. Denne handlingskompetente personen evner å ta et kritisk utgangspunkt, men holder seg allikevel positiv til ulike måter å løse problemet på. Denne personen har også tro på sine egne ferdigheter og muligheter for å gjøre noe bedre.

### *Kompetanser for bærekraftig utvikling og handlingskompetanse*

Jeg skal nå se på noen viktige kompetanser for bærekraftig utvikling og handlingskompetanse, som jo er en kompetanse i seg selv. Sinnes skriver at innenfor litteraturen for utdanning for bærekraftig utvikling legger en vekt på kompetanser som lar elevene forstå hvordan verden er, men som samtidig fører verden i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2019, s. 39). Som vi har sett hos Sass mfl., handler utvikling av handlingskompetanse mye om å myndiggjøre, eller subjektivere, og ikke bare kvalifisere til en hvis oppgave. *Kritisk tenkning* blir derfor viktig å utvikle. De framhever også viktigheten av å bygge optimisme hos de lærende. De må ha tro på egne muligheter til å påvirke, og de må utvikle kunnskaper, mot, forpliktelse og villighet til å løse kontroversielle problemer. Demokratisk kompetanse løftes også fram, ettersom bærekraftsspørsmål ofte gjelder flere og behandles demokratisk. Det kollektive aspektet ved bærekraftproblematikk gjør blant annet kommunikasjon til en viktig kompetanse, og evnen til å innta flere perspektiver (Sass et al., 2020, s. 297)

Aschim mfl. trekker fram kritisk tenkning, systemforståelse, kreativitet, problemløsning, fremtidstenkning, empati, samarbeidskompetanse og kommunikasjon som tverrfaglige nøkkelkompetanser for bærekraftig utvikling (Aschim et al., 2020, s. 242). Sinnes trekker fram lignende kompetanser, men fra henne kan vi legge til troen på framtiden og evnen til å leve et godt liv med lavere forbruk av ressurser (Sinnes, 2019, s. 40). Egenskaper ved *kreativitet* som er viktig, er evnen til å tenke nytt, være innovativ og finne nye løsninger på problemer. I en verden hvor informasjon blir mer og mer tilgjengelig, blir *kritisk tenkning* desto viktigere. Elevene bør kunne skille mellom ulik informasjon. Er informasjonen vitenskapelig? Hvordan forholder man seg til kontroversielle problemer der meningene er delte? Kritisk tenkning er viktig i alle slike spørsmål (Sinnes, 2019, s. 40-41).

Som vi alt har sett er bærekraftsproblematikk et kontroversielt problem med komplekse problemstillinger. Det kan være vitenskap som er forholdsvis unison om et felt, men ganske

sprikende om et annet. Ting henger sammen lokalt, nasjonalt og globalt, og problemstillinger, det være seg økonomiske, samfunnsmessige så vel som naturvitenskaplige, er knyttet sammen. Her kan man få ulike svar basert på hvilket perspektiv man inntar. På grunn av denne kompleksiteten, blir *systemforståelse* en viktig kompetanse. Hvordan skal man for eksempel forholde seg til et klimaregnskap? Er EL-biler egentlig bra? Systemforståelse handler om å forstå systemet og kompleksiteten som disse spørsmålene berører (Sinnes, 2019, s. 42).

Sinnes skriver at *kommunikasjon* og *samarbeid* vil bli viktige kompetanser for framtidens elever av flere grunner. Det ene er at vi kommer til å bo tettere grunnet befolkningsøkning og urbanisering. En annen årsak er at flere vil drives på flukt på grunn av klimaendringer. Språk og kommunikasjon blir viktig i et slikt scenario hvor vi må forholde oss til mennesker med ulik bakgrunn. Bærekraftutfordringene er også globale, og det kreves dermed samarbeid på tvers av landegrenser og kulturer. Så vel som å beherske språk, blir egenskaper som å lytte og forstå andre synspunkt viktig for fremtiden (Sinnes, 2019, s. 42-43). De to siste kompetansene jeg vil redegjøre fra Sinnes er framtidstenking og tro på fremtiden, og å kunne leve et godt liv med mindre forbruk. Det er lett å bli pessimistisk i møtet med klimautfordringene. For å unngå at elevene blir redde og skremte, trenger de å se at det finnes løsninger, og de trenger å kjenne på at det er mulig å gjøre noe for en bedre framtid (Sinnes, 2019, s. 43). Sinnes' siste kompetanse er knyttet sammen med blant annet vårt økologiske fotavtrykk og behovet for industrilandene å redusere sitt forbruk. Med dette som bakteppe, hevder Sinnes at bærekraftsundervisningen må vise elevene at de kan leve gode liv, uten å overskride sine økologiske fotavtrykk (Sinnes, 2019, s. 45-47).

### *Utdanning OM, I FOR og SOM bærekraftig utvikling*

Før jeg skal runde av dette delkapittelet, vil jeg vise en modell for hvordan bærekrafts-utdanning kan skape handlingskompetanse. Jeg kommer til å bruke denne modellen senere for å analysere og drøfte undervisningen jeg har gjennomført i perioden. Modellen består av elementene utdanning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling. Utdanning OM bærekraft dreier seg om undervisning som gir kunnskaper om temaer og problemstillinger som bærekraftig utvikling omhandler (Sinnes, 2019, s. 49). Bærekraftsutfordringer er i de fleste tilfeller tverrfaglige, og derfor er en tverrfaglig tilnærming også viktig når en lærer om bærekraftig utvikling. En utfordring som Sinnes løfter fram, er at skolen er organisert etter timeplaner som ikke er tverrfaglige, men etter fag. Læreplanen forteller også hva disse fagene



skal gi kunnskaper *om* (Sinnes, 2020, s. 30). Jeg tenker derfor at vi bør se etter muligheter i læreplanen for å jobbe tverrfaglig med bærekraftig utvikling.

Det neste elementet i modellen er undervisning I bærekraftig utvikling. Sinnes (2020, s. 30) skriver at undervisning I bærekraftig utvikling handler om å «(...) forstå hvordan miljø og samfunn påvirkes av problemer vi undersøker.» Det handler om å knytte undervisningen til kontekst for å kutte distansen mellom bærekraftproblematikk og elevene. Når vi for eksempel jobber med utfordringer vi ser globalt ved klimaendringer, kan det virke fjernt, som om det ikke angår oss. Derfor er det viktig å også knytte undervisningen til det lokale. Det handler om å utforske egne omgivelser, men også hvordan vi selv påvirker omgivelsene rundt oss og utfordringene vi jobber med, og hvordan vi selv blir påvirket (Sinnes, 2020, s. 30-31).

De to neste elementene i modellen, undervisning FOR og SOM bærekraftig utvikling, er kanskje lettere å relatere til handlingskompetanse enn de to første. Dette fordi det dreier seg om å utvikle kunnskaper for hvordan en kan engasjere seg *for* en bærekraftig framtid.

Undervisning FOR bærekraftig utvikling handler om å lære om hva en kan gjøre, hvordan en kan forandre samfunnet gjennom politiske valg eller forbrukerpåvirkning, for å nevne noe. Å forstå sammenhenger er også en del av undervisning FOR (Sinnes, 2019, s. 50). Elevene trenger å se at forandring er mulig, og en måte å gjøre dette på er å vise eksempler på endringsagenter. Elevene bør få erfare at de kan påvirke, og de bør få utforske hvordan framtid de ønsker å leve i og gi dem håp om at dette er mulig (Sinnes, 2020, s. 31-32).

Undervisning SOM bærekraftig utvikling er å vise at skolen er en del av løsningen på problemstillingene vi jobber med. Skolen kan vise at den tar klima- og miljøproblemer på alvor, eller gi endringserfaring ved å la elevene påvirke institusjonen gjennom for eksempel elevpåvirkning (Sinnes, 2020, s. 32).

### **2.2.3 Oppsummering av delkapittel 2.2: Hva kjennetegner et handlingskompetent menneske?**

For å oppsummere dette delkapittelet, vil jeg utforske spørsmålet: «Hva kjennetegner et handlingskompetent menneske?» Ut ifra alt dette delkapittelet har omhandlet, kan svaret omfatte ganske mye. Et handlingskompetent menneske bør aller helst ha en indre motivasjon til å handle, og hen bør være både motivert, ha driv, og oppleve en forpliktelse til det problemet man jobber med. Etersom bærekraftsproblemer består av kompliserte problemstillinger, bør en ha god systemforståelse, samtidig som en har kunnskap om temaet. Samarbeid vil være nødvendig for å finne en løsning, og hvert individ bør derfor ha gode

kommunikative evner og samarbeidsferdigheter, samt demokratisk kompetanse. En bør være kreativ for å finne nye løsninger, og man bør ha tro på ens egen mulighet til å påvirke. For å håndtere all den informasjonen man kommer over, er også kritisk tenkning en viktig kompetanse. Man bør også være et subjekt som evner å handle autonomt, og for å oppnå dette må det jobbes mot mangfold for å tilby flere handlingsmuligheter. Alt i alt forventes det ganske mye av et handlingskompetent menneske, og vi bør kanskje stille oss spørsmålet om det ikke er for mye å forvente av ett menneske? Bør vi heller se på disse kompetansene som kollektive kompetanser, snarere enn individuelle?

### 2.3 Legitimering i læreplanen

Når man skal drive periodearbeid i samfunnsfag, er det viktig å legitimere det man skal gjøre gjennom kompetansemålene for faget. Jeg skal derfor i dette delkapittelet vise hvilke kompetansemål som kan være relevante når bærekraftig utvikling skal være tema for perioden.

I læreplanens Overordnet del, kommer det fram at skolen skal jobbe tverrfaglige med tre temaer, altså de tverrfaglige temaene. Disse er demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraftig utvikling. De tverrfaglige temaene er ment å ta utgangspunkt i utfordringer samfunnet står overfor. Arbeid med problemstillinger innenfor disse temaene i skolens ulike fag skal gi elevene kompetanse om disse utfordringene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Bærekraftig utvikling gjør seg altså relevant for periodearbeid gjennom å være ett av de tverrfaglige temaene fra Overordnet del.

Ulike fag har også ulike kjerneelementer. Vi kan beskrive kjerneelementene som fagets viktigste innhold som skal gjøre elevene i stand til å bruke faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Et av samfunnsfagets kjerneelement er *bærekraftige samfunn*. Dette kjerneelementet handler blant annet om at elevene skal forstå hvordan mennesker har dekt sine behov gjennom tidens løp. De skal få innblikk i de tre dimensjonene og forstå hvordan fortiden har påvirket de tre dimensjonene, hvordan ressursbruk har konsekvenser, og vurdere ulike handlingsalternativer på både et individuelt, nasjonalt og globalt nivå, for bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019).

- «beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn»  
(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Kompetansemålet over er det vi jobbet med i perioden, Målet går ganske konkret inn på bærekraftig utvikling, men åpner opp for ulike måter å oppnå kompetansen målet sikter imot. Dette kompetansemålet sier også rent konkret at elevene skal kunne presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn. Dette knytter også målet sammen med kjerneelementet for faget. Ett annet relevant mål kan være:

- «utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vi kan bruke dette kompetansemålet til å se på hva teknologiske endringer har hatt å si for bærekraftige samfunn.

- «sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dette er et stort kompetansemål som også gir gode muligheter for å inkludere geografi i samfunnsfaget. Her kan vi for eksempel komme inn på ulikhetsspørsmål, og jobbe med hvordan de tre dimensjonene henger sammen ut ifra det.

Ikke alle kompetansemål virker nødvendigvis relevant ved første øyekast.

- «bruke samfunnsfaglige metoder og digitale ressurser i egne undersøkelser, presentere funn ved hjelp av digitale verktøy og drøfte hvor gyldige og relevante funnene er» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Dette er et kompetansemål som blant annet skal utvikle elevenes metodiske ferdigheter, men hvordan dette skal gjøres er et åpent spørsmål. Her kan vi velge å bruke bærekraftproblematikk som bakteppe når elevene skal gjennomføre sine egne undersøkelser. Andre relevante kompetansemål som kan brukes, er for eksempel mål som omhandler konflikter eller urbefolkning. Disse kan være gode å bruke for et periodearbeid om bærekraftig utvikling. Hovedpoenget er at man finner kompetansemål man tenker kan være relevante, og som man føler kan gi en vinkling på bærekraftig utvikling, og gi elever den kunnskapen de trenger om temaet. Kjerneelementet eller det tverrfaglige temaet kan være argumenter for at dette kan gjøres.

## 2.4 Aksjonsforskning

Ettersom denne studien er en type aksjonsforskning, ønsker jeg å redegjøre for hva aksjonsforskning er for noe, og presentere en modell som en kan følge når en driver aksjonsforskning. Aksjonslæring er et begrep som er nært knyttet til aksjonsforskning, og å bruke begge disse begrepene kan derfor være hensiktsmessig. Slik begrepet er bygd opp, skjønner vi at dette handler om å knytte *aksjon* og *forskning* sammen (Emstad, 2014). Aksjon kan være vanskelig å isolere, men jeg ser på det som en handling eller en prosess som én eller flere foretar seg som man ønsker å forske på. I dette studiet er selve praksisperioden om bærekraftig utvikling aksjonen, og masterprosjektet er forskningen på aksjonen. Disse begrepene er heller ikke fremmed for utdanningssektoren, for relevante metoder kan benyttes til å forbedre eller utforske en lærers eller en skoles praksis, for å nevne noe. Det er noe av det samme jeg gjør når jeg forsker på min praksisperiode.

Ifølge Emstad har aksjonsforskning ulike tilnærminger: en engelsk retning med fokus på en hermeneutisk tilnærming hvor hensikten er å forbedre praksisen, og en australsk tilnærming der fokuset ligger på å frigjøre praktikerne fra praksisfeltet (Emstad, 2014, s. 88). Man kan beskrive aksjonsforskning som en sosial prosess der den som forsker gjør et forsøk på å transformere nåtiden for å skape en annen framtid. I denne prosessen inngår det både kontrollerte intervensjoner og praktiske bedømmelser. Hensikten kan være å forbedre en praksis, både på et individuelt nivå sågar som kollektivt (Emstad 2014, s. 88). Furu gjengir noen kjennetegn Hansson har for aksjonsforskning. Disse er: (1) praktisk innretning – aksjonsforskning retter seg mot «virkelige» problemer, (2) forandring – forandring er en integrert del av forskningen, (3) sykliske prosesser – rom for tilbakekobling, som gir rom for forandring, som igjen gir et utgangspunkt for videre forskning, (4) deltakelse – deltakerne er sentrale i prosessen, (5) det hermeneutiske kunnskapsidealet – emansipatorisk og/eller hermeneutisk kunnskapsteoretisk kunnskapsideal utgjør basen, (6) verdifelleskapet mellom praktiker og forsker, og (7) helhetsforståelse av problem – forskningen skal lede til løsninger av en praktisk karakter og utvikle teorier (Hansson, 2003 i Furu, 2013, s. 47). Ut ifra disse punktene vil jeg redusere aksjonsforskning til å handle om en type forskning der deltakerne, som forskeren og praktikerne, er viktige. I min forskning er jeg både forsker og praktiker. Frigjøring og forandring fra vant praksis står også sentralt i en slik prosess, og prosessen foregår ofte over flere sykluser.

Jeg vil nå se på Carr og Kemmis sin modell for hvordan aksjonsforskning kan gjennomføres. Den kan også gjelde for aksjonslæring (Furu, 2013). Modellen er tenkt som en spiral og består av elementene:

- Planlegging
- Handling
- Observasjon
- Refleksjon

Deretter går man tilbake til planlegging, og gjennomgår prosessen på nytt. Et retrospektiv og et framtidsperspektiv er viktig, der mye av læringen skjer i spenningen mellom det som er gjort og det vi skal gjøre i framtiden (Emstad, 2014, s. 88-89). Vi ser her hvordan *sykliske prosesser* kommer inn som ett kjennetegn på aksjonsforskningen. Denne modellen kan foregå over flere sykluser, og berører derfor dette kjennetegnet. Videre omtaler Furu kollektiv refleksjon som bindeleddet mellom det som er gjort og planleggingen som kommer, og ny kunnskap om vår praksis oppnår vi først og fremst ved refleksjon, skriver hun (Furu, 2013, s. 52). Emstad er også inne på noe av det samme, nemlig at kollektiv refleksjon gjør at man ser «(...) tidligere og framtidige tanker og handlinger i sammenheng», (Emstad, 2014, s. 89). Den kollektive dimensjonen er ikke fult så viktig ved min forskning, men gjør seg mer gjeldene når skoler eller flere lærere gjennomfører en aksjonsforskning eller aksjonslæring sammen.

Etter Carr og Kemmis' modell, vil jeg klassifisere alt som har med planlegging og forberedelser til timer under elementet *planlegging*. Forberedelse til masteren kan jeg også plassere her. *Handlingen* er alle undervisningstimene, og *observasjon* er de tankene jeg gjør meg underveis i perioden samt de to fokusgruppeintervjuene. Jeg vil klassifisere selve masteroppgaven under elementet *refleksjon*. Dette fordi refleksjonen jeg foretar meg først og fremst foregår under masterskrivingen, men drøftingskapittelet vil være ekstra viktig for refleksjonsdelen av modellen. Etter både modellen og kjennetegn ved aksjonsforskning, skulle jeg egentlig ha gjennomført en ny aksjon, eller handling, men enn så lenge gjenstår det å se.

## 2.5 Geografisk danning og undervisningsmetoder

Dette er det siste delkapittelet i teorikapittelet, og her skal jeg se kort på geografisk danning, noen undervisningsmetoder og medborgerskap. Disse teoriene skal jeg hente opp igjen i delkapittel 5.2, der jeg skal se framover og drøfte hvordan jeg kan drive periodearbeid i

framtidig. I delkapittel 5.2 kommer jeg til å strukturere drøftingen ut ifra en tredeling av samfunnsfag i de tre fagdisiplinene geografi, historie og samfunnskunnskap.

Først skal jeg se på geografisk danning slik Eidsvik framstiller det. Geografisk danning kan kategoriseres i to ulike nivåer; geografisk representasjoner og relasjonelle sammenhenger mellom natur og samfunn og mellom ulike geografiske nivåer (Eidsvik, 2020, s. 270). Andre begreper kan også brukes, som *geografisk alfabetisering*. Dette benyttes som et allmenndannende begrep der man skal gjøre elevene kapable til å forstå og se sammenhenger og sortere informasjon, og kommunisere innholdet og sammenhengene (Mikkelsen, 2015, s. 29-30 i Eidsvik, 2020, s. 278). *Geo-literacy* er også et begrep som benyttes. Her er målet at elevene skal kunne ta avgjørelser som vil påvirke framtidig deres. Hvis elevene skal evne å ta disse avgjørelsene, trenger de å ha kunnskaper om natur- og samfunnsystem, og hvordan disse systemene er koblet sammen på ulike nivåer eller skaler (Eidsvik, 2020, s. 278). Det overordnede poenget, mener Eidsvik, til de ulike tilnærmingene til geografisk danning, er at systemkunnskaper er nødvendig hvis man skal kunne se sammenhenger mellom skalaer, som det globale og det lokale. Men også sammenhenger mellom natur og samfunn (Eidsvik, 2020, s. 279).

En måte å jobbe med geografisk danning på, er å jobbe med et konkret *sted*. En måte å gjøre dette på, ifølge Eidsvik, er å bruke et tema innenfor bærekraftstematikk, og analysere dette i forhold til stedet ut ifra tre komplementære dimensjoner. Disse dimensjonene er *location*, *locale* og *sense of place*. Location, eller lokasjon, handler om hvor stedet befinner seg, locale, oversatt til arena av noen, handler om hvordan stedet blir brukt og opprettholdt, og sense of place handler om hvordan vi opplever og erfarer stedet (Eidsvik, 2022, s. 103-105). I arbeid med stedet, kan elevene for eksempel jobbe med å identifisere naturgrunnlag, ressurs spørsmål og økonomisk aktivitet. Dette er kjernen i geografisk danning, hevder han (Eidsvik, 2022, s. 103).

Jeg skal se på noen undervisningsmetoder, og kommer til å bruke disse når jeg i delkapittel 5.2 skal se på metoder fra samfunnsfagets tre fagdisipliner som kan brukes når man driver periodearbeid om bærekraftstematikk i samfunnsfag. Noen metoder kan tradisjonelt sett forbindes med én fagdisiplin, men kan like gjerne brukes når man jobber med de andre. *Fortellingen* er en slik metode, som kanskje forbindes spesielt med historiefaget, men som også er relevant for både geografi og samfunnskunnskap. Sætre kommer med fem eksempler på verdien denne læringsmetoden har. Det ene er at fortelling kan gi (1) abstrakte begreper innhold, (2) assosiasjoner til eksisterende kunnskap. Her kan man få elevene til å se

sammenhenger gjennom å for eksempel assosiere flom med regn. Fortellingen kan (3) bruke fantasien og følelsene og (4) skape empati. Den kan utvikle kunnskaper og holdninger om for eksempel fattigdom. Fortellingen kan også (5) brukes som et verktøy til å utvikle ulike former for ferdigheter som evnen til å lytte (Sætre, 2019 s. 95-96).

En metode som gjerne forbindes med geografifaget, er *feltarbeid*. Kari Beate Remmen sier at feltarbeid gir elevene muligheten til å bruke kunnskaper og ferdigheter i mer virkelighetsnære situasjoner enn innenfor skolekonteksten, noe som for unge kan være både mer interessant og motiverende. En bonus med feltarbeid er at de også kan utvikle det sosiale i klassen (Remmen, 2019, s. 159). Et faglig utbytte er likevel viktig for at feltarbeidet skal bli en suksess (Fjær, 2019). Selv om feltarbeid kan foregå over ulike tidsrom, er det noen faser som kjennetegner metoden. I forarbeidet bør elevene bli kjent med begreper og ideer som de skal bruke i feltarbeidet, hvilket utstyr de trenger, og hvilke oppgaver de skal gjøre. For selve gjennomføringen av feltarbeidet er det anbefalt å finne en balanse mellom rammer og frihet til elevene, og at de får veiledning fra lærer. Etterarbeidet munner gjerne ut i et sluttprodukt, og refleksjon over erfaringene og kolbing av data til teori står sentralt (Remmen, 2019, s. 159). Fjær er opptatt av at man klarer å holde interessen og gløden opp i alle de tre fasene (Fjær, 2019, s. 161).

En undervisningsmetode som er vanlig i historiefaget, er *simulering* og *rollespill*. Lund beskriver denne metoden som et arbeid hvor man tar for seg historiske situasjoner, hendelser eller prosesser, og later som de ikke ble fullført. Det kan gjennomføres fra en stram ramme med korte og presise oppgaver, til åpne forhandlingssituasjoner (Lund, 2020, S. 125-126). Lund nevner tre prinsipper for simulering, som jeg antar kan gjelde for rollespill også: (1) Den setter en grense for situasjonen handlingen foregår, (2) den gir aktørene ett sett med handlingsmuligheter og (3) aktørene må ta sine valg innenfor de gitte rammene for å løse problemer (Lund, 2020, s. 126).

Det siste jeg vil gjøre i dette delkapittelet er å vise hvordan *medborgerskaps*begrepet også kan inkludere handling for bærekraftig utvikling. Sæther forteller at det er vanlig innenfor samfunnsfagdidaktikken å snakke om et aktivt medborgerskap – at man er aktiv i demokratiet. Medborgerskap er heller ikke et statisk begrep, men et dynamisk som beveger seg i takt med tiden. På grunn av klimautfordringene, er begrepet økologisk medborgerskap løftet fram. Dette for å inkludere hensynet til naturen og livet i framtiden inn i medborgerskapsbegrepet (Sæter, 2019, s. 99-100). Det økologiske medborgerskapet bryter også en barriere mellom den offentlige og private sfæren, skal vi tro Sæther. Et aktivt medborgerskap kan derfor gjelde

livsstilsendringer, så vel som påvirkning på det offentlige (Sæter, 2019, s. 101), noe som vil være viktig for en bærekraftig framtid.



## Kapittel 3 | Metode

Jeg har tre formål med dette metodekapittelet. Jeg skal (1) fortelle om periodearbeidet jeg har gjennomført. Her skal jeg vise hva som er gjort og hva hensikten var med de ulike øktene. Jeg skal også fortelle litt om klassene, men kun i begrenset grad. Jeg har valgt å plassere periodearbeidet under dette kapittelet, fordi perioden er selve grunnlaget for datainnsamlingen. I tillegg så er det viktig å fortelle om perioden så tidlig som mulig ettersom den er hele grunnlaget for dette studiet. Og så skal jeg (2) fortelle om fokusgruppeintervju som metode og hvorfor jeg gikk for denne metoden for datainnsamling. Jeg vil også fortelle hva jeg ønsket å få ut av intervjuene. Videre vil jeg (3) drøfte validiteten og reliabiliteten til denne forskningen. Til slutt vil jeg (4) komme med noen etiske betraktninger jeg har til dette studiet.

### 3.1 Periodearbeidet

I løpet av dette delkapittelet skal jeg redegjøre for praksisperioden og periodearbeidet som hadde bærekraftig utvikling som tema. Jeg vil også fortelle litt om klassene jeg hadde. Det var ikke før jeg var noen uker inn i praksisperioden at det ble bestemt at jeg skulle drive forskning på min egen praksis. Dette har påvirket hvordan arbeidet med denne masteren har utartet seg. I planleggingen og gjennomføringen av praksisperioden har jeg derfor ikke tatt hensyn til at dette skulle være en del av en studie. Ingen av elevene har blitt spurt om de vil delta i forskningen, og jeg må derfor begrense hva jeg sier om klassen og deres opplevelse av perioden. Det er kun elevene som stilte til fokusgruppeintervju som har gitt sitt samtykke, men da for selve intervjuene. I forbindelse med praksisperioden gjennomførte jeg og tre andre praksisstudenter en aksjonsforskning hvor vi undersøkte lek for læring i klasserommet. I forbindelse med dette prosjektet gjennomførte vi en spørreundersøkelse hvor elevene ble bedt om å rangere læringsaktiviteter som ble gjort etter hva de likte best og hva de følte de lærte mest av. Dette prosjektet er naturligvis ikke en del av dette studiet, men det har gitt meg et inntrykk av hva elevene har likt best under praksisperioden. Ut ifra Carr og Kemmis (Furu, 2013 og Emstad, 2014) modell for aksjonsforskning, utgjør praksisperioden handlingsdelen av modellen.

#### 3.1.1 Klassene og bakgrunn for tema

Praksisperioden ble gjennomført våren 2022 i to 9. klasser, ungdomsskole. Perioden varte i syv uker, men selve periodearbeidet varte i seks, med to samfunnsfagtimer i uken per klasse. Én skoletime tilsvarer én klokkeperiode. Jeg hadde to praksispartnere i samfunnsfag; én for hver

klasse. I alt var det rundt 60 elever i hver klasse. I den ene klassen, den jeg kaller klasse A, var klassen delt i to. Jeg hadde den ene halvdel, mens min praksispartner hadde den andre. I klasse B var det en litt annen inndeling. Denne klassen var delt i to, men også i tre 20-grupper. Her òg delte jeg og praksispartneren min på de to halvdelene, og for 20-gruppene hadde partneren min ansvaret for én gruppe, mens jeg hadde ansvaret for to. Derfor har jeg en dårligere oversikt over klasse B om hvem som har fulgt alt av mitt opplegg og ikke. I klasse A (av den halvdel jeg hadde) har alle kun forholdt seg til meg som samfunnsfaglærer under praksisperioden.

At vi valgte å kjøre bærekraftig utvikling som tema i samfunnsfag for hele perioden, ble bestemt etter dialog mellom oss tre. Dette fordi ungdomsskolen vi var på kjører et årshjul hvor de jobber med Overordnet dels tre tverrfaglige temaer over perioder, og vår praksisperiode sammenfallet med at bærekraftig utvikling var temaet for perioden. Jeg gjentar kompetansemålet vi jobbet med:

- «beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn», (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### **3.1.2 Undervisningsoppleggene**

For den første timen jeg gjennomførte var det viktig å bli kjent med elevene, men jeg startet i grunn ganske rett på med et faglig innhold. Jeg tok over klassene like etter at Russland hadde gått inn i Ukraina 24. februar. Det var derfor naturlig å snakke om denne konflikten. Dette gjorde jeg blant annet ved å bruke «Google maps» til å vise hvor vi var i verden og for å vise viktigheten av konflikten som hadde pågått i lengre tid i fylkene Luhansk og Donetsk. Ved å bruke Google maps kunne elevene se at disse fylkene grenser til Russland. Jeg kjørte så en navnelek for å bryte opp timen. Neste del gikk med på å fortelle om den historiske bakgrunnen til bærekraftig utvikling. Da snakket jeg først og fremst om de to debattene som måtte forenes i *Vår felles framtid*, og hvordan vi får definisjonen vi bruker om bærekraftig utvikling. Elevene fikk diskutere seg imellom om hvorfor de tror det var viktig å samle hele verden rundt bærekraftig utvikling og Kommisjonens sluttrapport. Svaret de stort sett ga i klasserommet var at hele verden må være med på bærekraftig utvikling hvis det skal være av betydning. Jeg gikk deretter over til å prate om de tre dimensjonene; både at de henger sammen og at de kan komme i konflikt, dessuten så vi på bærekraftsmålene som FNs arbeidsplan. Det er vanskelig å vite hva elevene fikk ut av denne timen, men mye av det som

ble gått gjennom ble viktig senere i perioden. Utviklings- og miljø- og klimadebatten tror jeg de færreste hadde hørt om fra før, men enkelt elever inkluderte denne kunnskapen i prosjekter vi hadde i løpet av perioden.

I neste time gjennomførte jeg det jeg kaller for speed-framføring. Hensikten med dette er å kaste elevene ut i et prosjekt hvor de har dårlig tid til å lage en framføring om et gitt tema. Her ble elevene delt inn i grupper, og de ble bedt om å velge ett bærekraftsmål som de skulle lage en presentasjon om. For å skape litt «fart», og for at ingen skulle ta samme mål, ble elevene bedt om å springe opp til tavlen og skrive hvilket bærekraftsmål som var deres. Deretter fikk elevene rundt 25-30 min til å lage presentasjonen. Klasse A fikk litt dårligere tid siden det var 8. mars, og jeg ville prate litt om kvinnedagen. Mer konkret var gruppenes oppdrag å lage en presentasjon på rundt tre minutter hvor de skulle fortelle hva målet handler om, hva Norge gjør for å oppnå målet og hva de kan gjøre for å nå målet. Oppgaven var tilpasset etter FN-sambandet nettside slik at de enkelt kunne finne informasjon på den korte tiden. Det kunne virke som noen nesten kopierte teksten som sto på FN-sambandets sider, men mange var også flinke til å finne annen informasjon og skrive med egne ord. Alle kom raskt i gang med oppgaven, og så godt som alle gruppene rakk å framføre. Resultatet vil jeg beskrive som overraskende bra med tanke på den korte tiden. Jeg opplever også denne aktiviteten som en fin inngangsport til bærekraftsmålene.

Det neste opplegget jeg kjørte var en time med lek. Jeg hadde i alt tre leker på agendaen: tegnestafett, begrepslek og alias, men det var bare én 20-gruppe i klasse B som rakk alias. Før jeg går videre, er det verdt å nevne at jeg alltid startet timene mine med «dagens nyheter». I forkant av denne timen ble det også utdelt en hjemmelektse som vi kalte «En mer bærekraftig hverdag» (se vedlegg 8). Her skulle elevene forandre på én ting i livet som skulle gjøre dem mer bærekraftige. Denne hjemmeleksen skulle resultere i en podkast hvor de skulle svare på spørsmål om hva de har gjort, hvorfor de valgte akkurat dette, om de ønsket å fortsette med forandringen, og hvorfor deres forandring var bra for klimaet. Ett eksempel på én forandring som flere elever gjorde var å spise mindre kjøtt. Poenget var at de skulle prøve denne forandringen hele perioden. Jeg startet stort sett alltid timene med dagens nyheter og en oppdatering på hvordan de lå an med hjemmeleksen.

For timen med lek, tenkte jeg taksonomisk på rekkefølgen jeg kjørte lekene i. Derfor startet jeg med tegnestafett, som jeg anså som en inkluderende lek som alle kunne delta på.

Begrepene holdt jeg så enkle som mulig slik at alle kunne tegne noe. Paradoksalt nok var det det første begrepet, «å plante trær», som viste seg å være vanskeligst. Ellers gikk denne leken

fint, og konkurransemomentet gjorde elevene engasjerte. Den neste leken var en type begrepslek der elevene fikk utdelt ett sett med begreper, og ett sett med lapper med begrepsforklaringer på. Her skulle elevene lime rett lapp bak rett begrep, og det var om å gjøre å ha flest rette. Begrepene var stort sett de samme som vi hadde jobbet med så langt. Ett eksempel er de tre dimensjonene, eller miljø- og klimadebatten. Etter at alle gruppene var ferdig med å lime, jobbet vi oss gjennom begrepene. Jeg forklarte underveis for å sikre mest mulig læring ut av oppgaven. Det var flere grupper som fikk 10/10 riktige, og de færreste fikk under åtte poeng. Dette vitner om at mange kunne de rette svarene, eller at de klarte å redusere seg fram til riktig svar.

Etter timen med lek gjennomførte jeg et opplegg med klasse A som ikke klasse B fikk prøve. Jeg kalte dette opplegget for «Brev til FNs generalsekretær» (se vedlegg 7). Her skulle elevene skrive et «brev» til FNs generalsekretær om ett av disse temaene: ulikheter i verden, klimakrisen eller menneskerettighetsbrudd. I brevet skulle elevene overbevise FNs generalsekretær om hvorfor han må gjøre mer med problemet de hadde valgt for oppgaven. Ett av kravene for oppgaven var at de måtte fortelle om konsekvenser hvis ikke mer ble gjort. De ble også bedt om å finne argumenter, og de ble oppfordret til å bruke de tre dimensjonene og bærekraftsmålene i argumentasjonen. De fikk rundt 30 minutter til rådighet, og på slutten plukket jeg ut noen til å lese høyt. Jeg hadde avklart på forhånd om det var greit.

Resten av praksisperioden ble i hovedsak viet til det vi kalte for «Bærekraftsprosjektet». Dette prosjektet ble i hovedsak laget i samarbeid med én av mine praksispartnere; både oppdraget (se vedlegg 3 og 5) til elevene og vurderingskriteriene (se vedlegg 4 og 6). Elevene ble delt inn i grupper etter vurdering fra meg og praksislærere. Når det kommer til elevenes oppdrag og vurderingskriterier, valgte jeg å gjøre noen få endringer hos den klassen jeg hadde alene. I starten av prosjektet kjørte både jeg og praksispartner ett opplegg hvor hver gruppe skulle skrive en samarbeidskontrakt for prosjektperioden, og senere skulle de lage en prosjektskisse. I samarbeidskontrakten ønsket vi at de skulle sette seg ett mål for prosjektet. I ettertid ser jeg at jeg kunne veiledet elevene mer på hvilket mål de skulle sette seg. Det var flere mål som: «Bli ferdig i tide», og det var ikke akkurat det vi hadde sett for oss på forhånd. For øvrig var jeg opptatt av at hver gruppe skulle sette seg ett mål for hver time. Poenget med dette var å holde elevene skjerpet og fokusert, og slik at de hadde noe å jobbe imot innen timen var ferdig. Prosjektarbeid har den tendensen at man kan bli ufokuserte, spesielt hvis det går over lang tid. Dette prosjektet gikk over 2-3 uker, og de fikk en sluttdato hvor de måtte være klare for å presentere produktet sitt.

Det elevene ble spurt om var å lage et produkt. De fikk velge medium selv, og vi fikk både film, digital fortelling, plakat og tradisjonell framføring. Valgfriheten de fikk til å velge medium anså vi som viktig for at elevene skulle kjenne eierskap til produktet. Gruppene ble bedt om å velge ett bærekraftsmål som de skulle fordype seg inn i. De skulle (1) forklare hva det valgte bærekraftsmålet handler om og hva det skal bidra til, (2) aktualisere målet gjennom å for eksempel vise til relevante nyhetssaker, (3) redegjøre for Norges situasjon i forhold til målet, (4) drøfte hvordan det valgte målet henger sammen med andre mål, og (5) drøfte tiltak som kan bidra til at man når målet. Det eksisterer som sagt noen forskjeller mellom oppdraget klasse B og klasse A fikk. Klasse B ble bedt om å sammenligne Norge med andre land. Dette valgte jeg å ta bort for klasse A, fordi jeg ikke ville at elevene skulle bruke tid på å sammenligne. I stedet la jeg inn (for klasse A), at de ikke bare skulle drøfte hvordan det valgte målet henger sammen med andre bærekraftsmål, men også hvordan deres mål plasserer seg i forhold til de tre dimensjonene. Jeg ønsket å gjøre denne forandringen fordi vi hele veien hadde pratet om de tre dimensjonene, og da følte jeg at det var rett å få de inn i prosjektarbeidet på noe måte.

Små forandringer var det også for vurderingskriteriene, og de reflekterer i grunn de forandringene som jeg skisserte i forrige avsnitt. Se vedlegg 3, 4, 5 og 6 for nærmere detaljer. Elevene fikk utdelt vurderingskriteriene halvveis ut i prosjektet eller så. Dette hadde nok å gjøre med at vi ikke fikk lagd kriteriene før oppstart. Jeg og praksispartner gikk for en lav-middels-høy måloppnåelse, mye på grunn av at praksisskole ikke praktiserer underveiskarakterer. Fordelen med å utlevere vurderingskriteriene midt ut i prosjektet, var at elevene jobbet kun ut ifra å svare på oppgaven, ikke ut ifra hva som gir høy måloppnåelse og ikke. Ulempen kan ligge i det faktum at man har vurderingskriterier, og elevene bør få vite hva vi ser etter så tidlig som mulig. Jeg opplevde allikevel at når vurderingskriteriene ble lagt ut, så ble de brukt som en rettesnor for det videre arbeidet. Elevene kunne bruke vurderingsarket til å se hva de manglet for produktet sitt. Elevenes produkter ble stort sett veldig bra, og flere inkluderte de tre dimensjonene på en god måte.

## 3.2 Fokusgruppeintervjuer

Den metoden jeg brukte som datainnsamling var fokusgruppeintervju, og hva det er og hva det var jeg var ute etter i mine intervjuer, skal jeg presentere i dette delkapittelet.

### 3.2.1 Type kvalitative intervjuer

Thagaard skisserer tre ulike former for kvalitative intervjuer. Den første kaller hun for en uformell tilnærming, og denne formen kjennetegnes ved en svak struktur, og et mer samtalepreget intervju mellom forsker og informant. Fordeler med denne tilnærmingen er at den gir informanten muligheten til å ta opp temaer hen er opptatt av, og som forskeren kan spørre videre om, eller kanskje ikke har tenkt på, på forhånd (Thagaard, 2019, s. 90). Som en kontrast til denne, har man en strukturert tilnærming. Her er rekkefølgen og hovedspørsmålene bestemt på forhånd. Thagaard skriver at det kvalitative aspektet ved slike intervjuer er at informantene har muligheten til å utforme svarene sine og komme med sin forståelse av temaet. Fordelen med denne måten å gjøre intervju på er at man har mer sammenlignbar data, ettersom alle informanter blir stilt de de samme spørsmålene (Thagaard, 2019, s. 90-91).

Ett sted mellom den uformelle og den strukturerte tilnærmingen finner vi den delvis strukturerte. Her er gjerne temaene bestemt på forhånd, og vi styrer rekkefølgen underveis. På grunn av fleksibiliteten kan vi også justere oss etter hva informantene forteller. Vi kan inkludere nye spørsmål og temaer som vi ikke hadde på forhånd, men vi må allikevel sørge for at vi holder oss til temaet for studiet (Thagaard, 2019, s. 91). Jeg foretrekker å kalle denne formen for intervju for semistrukturert intervju, og av de tre tilnærmingene, er det den semistrukturerte intervjuformen jeg valgte å bruke for denne studien. Dette var fordi det ga meg muligheten til å bestemme temaet for intervjuet og hvordan gangen skulle være, men samtidig gi informantene muligheten til å fortelle det de hadde lyst til å fortelle. Jeg kjørte også intervjuene som fokusgrupper, og Thagaard skriver at denne formen for intervjuer kan tilby kunnskaper om holdninger som vi finner innenfor det temaet vi studerer (Rubin og Rubin, 2012 i Thagaard, 2019, s. 92). Crang og Cook beskriver fokusintervju som en metode hvor en kan fange opp den sosiale konteksten som vi konstruerer våre meninger i ved å sette opp grupper med folk til å snakke om deres erfaringer og tanker rundt ett eller flere temaer (Crang og Cook, 2007, s. 90). For mine fokusgruppeintervju handlet det om å sette sammen grupper med elever og snakke om undervisningsperioden. Jeg skal videre redegjøre for fokusgruppene og hva det var jeg var ute etter i intervjuene.

### **3.2.2 Utvalg og intervjuene**

I alt var det fem elever fra klasse A, og fire elever fra klasse B, som deltok i intervjuene. De ble intervjuet etter klasse, og alt foregikk i skoletiden. Intervjuene fant sted noen uker etter periodearbeidet, og det var blant annet en påskeferie imellom. Når det kommer til utvalg, er jeg fornøyd med sammensetningen av elevtyper. Jeg hadde elever på ulikt ferdighetsnivå, og med ulike holdninger og tanker. Jeg delte intervjuguiden inn i fire ulike bolker, som gjenspeiler det jeg var ut etter å finne ut (se vedlegg 2). Disse bolkene kalte jeg for (1) «elevenes kunnskap om bærekraftig utvikling», (2) «elevenes forståelse av bærekraftig utvikling», (3) «elevenes tanker rundt periodearbeidet», og (4) «elevenes tanker rundt hvordan vi kan lære om bærekraftig utvikling». Hensikten var å undersøke hva elevene kunne etter perioden, og hvordan de tenker rundt bærekraftig utvikling. Også ønsket jeg å undersøke hva elevene syntes om opplegget, noe som vil være en viktig tilbakemelding hvis man skal gjøre et nytt periodearbeid om bærekraftig utvikling. Den siste bolken hadde i grunn to funksjoner. Det ene var å inkludere mitt originale ønske om å invitere elevene til å komme med sine tanker om hvordan de vil lære om bærekraftig utvikling. Det andre poenget var å se om elevene hadde noen interessante tanker rundt hvordan man kan drive bærekraftsundervisning i samfunnsfag. Dette er også relevant i forhold til drøfting rundt periodearbeid som en form for bærekraftsundervisning.

Jeg har prøvd å finne spørsmål som skulle gjenspeile temaet for de fire bolkene, men enkelte ble litt like. Fordelen med å komme tilbake til lignende spørsmål, var å høre om elevene hadde gjort seg noen nye tanker siden sist vi var innom samme tema. Som oftest hadde de ikke mye mer å tilføye. Jeg ønsket også å undersøke om noen av elevene hadde forandret på noe etter perioden, eller om de hadde lært tiltak de kunne gjøre for en mer bærekraftig framtid. Sånn sett har jeg også brukt intervjuene til å se etter spor på handlingskompetanse. De ble også spurt om de tre dimensjonene; hva de er, hvordan de påvirker hverandre, hvordan de kan komme i konflikt, og om én er viktigere enn de andre. Bærekraftsbevissthet er derfor også noe jeg har ønsket å se etter. Jeg vil i neste kapittel gå mer i detalj på hva jeg har fått ut av intervjuene.

### **3.2.3 Koding**

For analysen av intervjuene, lagde jeg koder som jeg følte var konkrete, og som kunne si meg noe om det jeg var ute etter. Thagaard (2019, s. 153) sier at koding innebærer å dele opp «(...) teksten og betegner utsnitt av teksten med kodeord.» Jeg har tatt for meg sitat for sitat og sett om de hører inn under en av kodene mine. Disse kodene var:

- *Adferd*: forteller elevene om ting de gjør som kan si noe om hvor bærekraftsbevisste de er når det kommer til adferd?
- *Endringer*: har elevene endret handlingsmønster eller tankesett etter perioden?
- *Holdning*: viser elevene hvilke holdninger de har til bærekraftig utvikling?
- *Kunnskaper og forståelse for bærekraftig utvikling*: hva kan elevene OM bærekraftig utvikling, og hvordan er deres bærekraftsbevissthet?
- *Tiltak for bærekraftig utvikling*: hvilke tiltak vet elevene om for å skape en mer bærekraftig framtid?
- *Bemerkninger og refleksjoner rundt perioden*: hva sier de om periodearbeidet?
- *Ønsker for bærekraftsundervisning og undervisningsmetoder, og tidligere undervisning om bærekraftig utvikling*: hvordan vil elevene lære om bærekraftig utvikling?

De fem første kodene var tenkt å omhandle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet, mens de to siste skulle fange opp responsen på opplegget og ønsker for bærekraftsundervisning. Under prosessen valgte jeg å utvide den siste koden til å også inneholde tidligere undervisning elevene har hatt om bærekraftig utvikling og generelt om undervisningsmetoder som elevene omtaler positivt. Etter at praksisperioden min var over, hadde trinnet elevene går på, en bærekraftsuke hvor skolen kjører undervisningsopplegg som retter seg mot bærekraftig utvikling. Elevene kom med flere nikk til denne uken samt tidlige ting de hadde gjort i løpet av skoleløpet. Jeg anså disse «nikkene» som relevant for ønsker for utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg ønsket også å inkludere tankene elevene har om foretrukne undervisningsmetoder på en generell basis. Dette fordi de samme prinsippene for god utdanning også gjelder for bærekraftsutdanning.

### 3.3 Validitet og reliabilitet

Jeg vil i dette delkapittelet se kort på validiteten og reliabiliteten for forskningen jeg har gjennomført. Thagaard skriver at validitet handler om gyldigheten til de tolkningene vi som forskere gjør, og hun plasserer forskningens resultater og tolkning av data som viktige elementer ved validiteten. Er tolkningene våre gyldig i forhold til virkeligheten vi har undersøkt (Thagaard, 2019, s. 189)? Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Er forskningen gjennomført på en tillitsfull måte? Et annet viktig spørsmål ved reliabilitet er: Ville en annen forsker oppnådd samme resultat med samme metode? Altså; hvordan er



forskningens repliserbarhet? Spørsmålet om repliserbarhet ser riktignok ut til å ha tatt ulike vendinger innenfor kvalitative studier (Thagaard, 2019, s. 188). Thagaard nevner flere metoder for å styrke forskningens validitet og reliabilitet. For å gjøre validiteten sterkere kan man være kritisk til analyseprosessen, prøve alternative perspektiver, eller studere avvikende tilfeller (Thagaard, 2019, s. 189). Noe man kan gjøre for å styrke reliabiliteten ved forskningen er å være transparent når vi legger fram studiet. Dette kan vi gjøre ved å redegjøre forskningsstrategien og analysemetoden på en slik måte at andre kan vurdere prosessen vi har gjort. Et annet virkemiddel vi har for å styrke reliabiliteten er å vise det Thagaard kaller for *primærdataen*. Dette er data som vi i størst mulig grad kan skille fra de fortolkningene som er gjort av forskeren (Thagaard, 2019, s. 188). Det siste poenget jeg vil ta med meg fra Thagaard, er at vi bør reflektere over konteksten og relasjonen vi har til deltakerne og betydningen det har hatt for utviklingen av dataen (Thagaard, 2019, s. 189).

Når det kommer til relasjoner til informanter, er det klart at jeg hadde opparbeidet meg ett godt forhold til elevene gjennom praksisperioden. Som læreren deres for to timer i seks uker, kjente jeg elevene godt, og hadde god kjennskap til hvor jeg hadde dem og hvor de har sine styrker. I et kvalitativt intervju er det naturlig at maktforholdet mellom intervjuer og informant er asymmetrisk, der forsker gjerne sitter med mer makt enn intervjuobjekt. Lærer-elev-forholdet mellom meg og mine elever er også asymmetrisk, der jeg som voksenperson og fagperson sitter med autoriteten. Disse to faktorene kan forsterke det asymmetriske forholdet mellom meg som forsker og elevene som informanter. Allikevel føler jeg at relasjonene jeg har hatt til elevene har bidratt til å sikre god kommunikasjon under hele prosessen, og at intervjusituasjonen ble en trygg arena for deltakerne. De av elevene som deltok i intervjuene var rask til å melde seg frivillig også, noe som kan ha bidratt til at intervjuene ble en fin situasjon. Jeg opplever at elevene snakket fritt om enkelte emner i intervjuene, men kanskje mindre under andre. I spørsmål som på sett og vis ga tilbakemelding til periodearbeidet, var elevene ganske positive. Jeg skal allikevel være forsiktig med å legge for mye mening i dette, men jeg tror elevene i det store og hele stilte seg positivt til arbeidet som jeg gjorde.

Hva angår generalisering, tror jeg at jeg trygt kan si *noe* om hva elevene kunne etter perioden, og hva de syntes om periodearbeidet. De ulike elevene og de to gruppene fra hver klasse latet til å være samstemte om enkelte ting. Der jeg mener det blir vanskeligere å generalisere, er hva elever tenker om utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg kan naturligvis si noe om hva mine informanter tenker, men hvor stor overføringsverdien er til andre elever, blir kun spekulasjoner. Det er også vanskelig å si noe om i hvilken grad de har oppnådd økt

handlingskompetanse, eller andre viktige kompetanser for bærekraftig utvikling. Jeg besitter for lite data til å kunne si for mye om disse spørsmålene.

### 3.4 Ethiske betraktninger

Denne forskningen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og elever og foresatte har gitt sitt informerte samtykke til deltakelsen i studiet. Et informert samtykke er et utgangspunkt for intervjuer, ifølge Thagaard (2019, s. 113). Ettersom elevene er mindreårige, var det viktig å også få foreldrenes/foresattes samtykke. Elevene ble også informert om at deltakelsen er frivillig, at de ville bli anonymisert, og at de når som helst kunne trekke seg. Dataen er oppbevart forskriftsmessig, og slettes etter at masteren er ferdig. I intervjuene var det ikke lagt opp til å snakke om sensitive temaer, og jeg var opptatt av at rammene rundt intervjuene skulle være trygge. Jeg har også vært bevisst på maktforholdet som kan være mellom elev og lærer, og intervjuobjekt og intervjuer. Jeg håper alle elevene føler at deres innspill ble mottatt med respekt. Det var også viktig for meg under intervjuene å inkludere alle i samtalen. Ettersom hverken praksispartnere eller resten av klassene ble spurt om å delta i denne studien, har jeg utelatt så mye som mulig hva angår dem.

## Kapittel 4 Analyse og resultat

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra fokusgruppeintervjuene. Jeg har valgt å kjøre analyse og resultat som ett kapittel. Årsaken til dette er at jeg føler det er naturlig å gjøre det slik. Når jeg presenterer resultatene fra intervjuene, vil det være vanskelig å ikke drive analyse samtidig. I tillegg til dette, har jeg jo både tolket og analysert det informantene har sagt i flere runder. Jeg har tolket ordene deres når jeg har transkribert, og jeg har dannet en mening ut av ordene når jeg har kodet intervjuene. Sånn sett har jeg allerede analysert det de har sagt før jeg begynte å skrive på denne masteroppgaven. Ut ifra Carr og Kemmis modell (Furu, 2013 og Emstad, 2014) for aksjonsforskning, utgjør intervjuene en del av observasjonsdelen.

### 4.1 Intervjuene

I en ideell verden, hadde jeg hatt rikere datagrunnlag å analysere. Etersom dette studiets tema ble bestemt etter at praksisperioden var i gang, var det vanskelig å gjøre studier av elevenes forkunnskaper om bærekraftig utvikling. Da var det, slik jeg anså det, lite hensiktsmessig å gjøre en komparativ studie av hva elevene kunne før perioden, og hva de kunne etter. At muligheten for et komparativt arbeid var begrenset, er i grunn synd, for dette kunne gitt flere spennende muligheter for studiet. Da kunne jeg for eksempel sett om det er noe forskjell i handlingskompetanse før og etter perioden. For intervjuene var jeg opptatt av å se hvilke kunnskaper elevene hadde om bærekraftig utvikling, hvordan de forstår begrepet, hvilke tanker de hadde om periodearbeidet og om bærekraftsundervisning. Som sagt gjorde jeg to intervjuer, og i ettertid ser jeg at dette er litt lite til å kunne generalisere. At det ikke ble flere, handler først og fremst om praktiske årsaker samt planlegging fra min side. Semesteret hvor denne praksisperioden ble gjennomført er tidkrevende, og perioden etter påskeferien er preget av mange annerledesdager for ungdomskolen. Jeg så heller ikke noe vits i å komme tilbake etter sommerferien, for da ville avstanden vært for stor mellom periodearbeidet og eventuelle intervjuer, etter min mening.

Når jeg skal presentere resultatene fra intervjuene, kommer jeg til å strukturere presentasjonen etter kodene (se delkapittel 3.2). Jeg tror dette vil være en ryddig måte å gjøre det på, men noen ganger vil sitater omfatte flere koder. Jeg kommer til å legge fram sitater fra elevene, og vise hvordan jeg har tolket dem. Flere av spørsmålene som ble stilt, vil jeg også redegjøre for. Disse kan også sees i vedlegg 2. Jeg har valgt å kalle elevene som utgjorde klasse A for elev A, B, C, D og E. Elevene fra klasse B kaller jeg for F, G, H og I. Det er også verdt å nevne at

elevene hadde en prosjektuke hvor de gjorde bærekraftsaktiviteter én eller to uker før jeg gjennomførte intervjuene. Noen ganger er det derfor vanskelig å skille mellom hva de hadde lært under denne uken, og hva de hadde lært under periodearbeidet.

#### **4.1.1 Kunnskaper og forståelse for bærekraftig utvikling**

Den første bolken av intervjuene handlet om elevenes kunnskaper om og forståelse av bærekraftig utvikling. Derfor begynner jeg med denne koden. Jeg startet med å spørre elevene om hva de tenker på når de hører bærekraftig utvikling. Hvilket ord var det som dukket opp når de hørte det? Elevene svarte gjenbruk, framtiden, bærekraftsmålene, FN, klima, miljø, og endringer. Elev I tenkte også på forbedring, eller å forbedre noe. Deretter spurte jeg om hva elevene kunne før vi begynte med temaet i samfunnsfag. Elev C svarer global oppvarming, mens elev B svarer:

«Jeg kunne litt om klima og miljø. Jeg kunne litt om (...) at, havet stiger, PH-verdien der, og, bare om, ekstremvær og sånne ting, kanskje litt om hva som kan skje hvis vi ikke endrer måten vi lever på, hvis du skjønner. Bare forsetter å slippe ut CO2 og sånn.»

Elev A nevner også havnivået og at polene smelter. Deretter ønsket jeg å høre hva de mente var det viktigste de hadde lært i løpet av perioden. Dette hadde flere av de allerede begynt å snakke om når de svarte på forrige spørsmål. Elev E svarte for eksempel: «Jeg [har] lært meg litt om de FN, de FN greiene, så lært jeg at vann blir surere, det vist jeg ikke, og så lært jeg meg om de tre dimensjonene.» Ett annet eksempel er elev A som svarte: «Det jeg lærte mest av, var jo om de tre dimensjonene.»

På selve spørsmålet om hva de hadde lært, dreier det seg om de tre dimensjonene for gruppen fra klasse A. De hadde allerede vært innom at de tre dimensjonene før spørsmålet kom, og flere nevner at de ikke hadde hørt om de tre dimensjonene før. Utover de tre dimensjonene nevner elev E at hen har lært mer om FNs bærekraftsmål. Elev B sier at: «Vi har utdypet oss mer i bærekraftsmålene enn det vi allerede har visste fra [før] ...» I intervjuet med klasse B dreide ikke samtalen seg i like stor grad om de tre dimensjonene. Elev F sier: «Kanskje hva man kan gjøre med det. Og hvorfor det vart sånn (...).» Elev F hevder altså at hen har lært om tiltak. Elev H forteller: «Og litt, kanskje, hvordan de dimensjonene går over i hverandre, for det hadde vi ikke så mye om før.» Elev I responderer på dette og sier: «Jeg er litt enig, om hvordan de bærekraftsmålene, på en måte. For det er jo mange bærekraftsmål som i teorien

man tenker, åh, det er jo ikke innenfor miljø. Men hvordan alle dem samarbeider for å oppnå målet, da.»

Den tydeligste tilbakemeldingen elevene gir på hva de har lært i løpet av periodearbeidet, er de tre dimensjonene. Flere nevner også at de ikke hadde hørt om dem før perioden. På spørsmålet om hva de tre dimensjonene er og om de kan nevne alle, ser det ut til at de fleste elevene klarer å nevne alle tre. Elev B sier at de samarbeider, mens elev D sier at de samarbeider for en bærekraftig utvikling.

Elevene ble også spurt om de syntes noen av dimensjonene er viktigere enn andre, om hvordan de påvirker hverandre og om de kan komme i konflikt. Hva angår rangering av dimensjonene, kan man dele inn elevene i to leire. Den ene gruppen kommuniserte at alle de tre dimensjonene var like viktige, mens den andre gruppen plasserte én over de andre. Elev E er en del av den førstnevnte gruppen, og sier:

«Jeg føler at alle, for å få alle, for å få én, så må du få samspill mellom alle. (...) siden det er da det blir bra. (...) hvis vi bare fokuserer på én, så vil de andre gjøre til at det blir ganske dårlig òg.»

Elev C sier seg enig, og elev D mener alle er like viktige, men sier rett før at «(...) hvis vi ikke har en planet å leve på, så er det ikke noe, da kan vi løs noen andre problemer, liksom.» Elev A konstaterer at hen mener noen bærekraftsmål er viktigere enn andre. Dette er også et eksempel på hvor elevene blander mellom dimensjonene og bærekraftsmålene. Like etterpå rangerer elev A klima og miljø som den viktigste dimensjonen over økonomi og sosiale forhold.

I klasse B var det flere som var åpen om at de mener at én dimensjon er viktigere enn de andre. Elev F mener at sosiale forhold er viktigst, og argumenterer med at: «Det er viktig fordi uten det så får vi jo ikke gjort noe. Fordi ett menneske får ikke gjort noe, men til sammen, da.» Her ser det ut til at elev F legger noe annet i «sosial» enn det som kanskje er tiltenkt med dimensjonen. Elev G, på den andre siden, tror kanskje klima og miljø er viktigst. Elev H sier: «Jeg føler at de (...) påvirker hverandre så mye at [det blir ikke] (...) akkurat det samme hvis du bare setter den ene dimensjonen aleine.» Elev I legger til: «Jeg tror ikke, du får til å oppnå den ene uten å prioritere dem andre òg.»

I spørsmålet om hvordan dimensjonene påvirker hverandre, og hvordan de kan komme i konflikt, løfter de fram flere interessante poenger. En sammenheng de er opptatt av, er at for å

løse klimakrisen, er det behov for penger. De kobler derfor sammen økonomi- og klima- og miljødimensjonen på den måten. Elev E argumenterer:

«For det første så har vi jo (...) miljø og klima, og økonomi og sosial – og økonomi det er jo, spiller seg jo ganske mye i hverandre, siden det koster, å bli mer klimavennlig, og derfor så må du bruke penger som er økonomi.»

Elev H er også inne på det samme når det sies: «(...) det å fikse klima i hvert fall, for eksempel, det, koster masse penger.» Elev F kommer tilbake til poenget om samarbeid. Hen sier: «(...) vi må jobbe for felleskap ... jobbe med felleskapet, for å stoppe miljøendringene, og hvis man stopper miljøendringene, så hjelper de felleskapet.» Her trekkes klima- og miljødimensjonen sammen med den sosiale dimensjonen, iallfall slik elev F her tolker «sosial».

Om temaet hvordan de tre dimensjonene kan komme i konflikt, hadde elevene fra klasse A allerede hatt en diskusjon om olje, før jeg stilte spørsmål om eventuelle konflikter. Elev C sier:

«Sånn som med oljen. Jeg er veldig for at man ikke skal slutte å pumpe opp oljen fordi at: Det er veldig u-miljøvennlig, men, hvis vi slutter med det, så har vi, ingen økonomi til å finne mer miljøvennlige løsninger, så, hvis vi fortsetter å pumpe opp olje, så tjener Norge penger som vi kan bruke på å gjøre det mer miljøvennlig, for eksempel.»

Elev A sier: «Jeg tenker at oljen skal opp, så det har ikke noe å si når vi pumper den», hvorav elev E svarer: «Nei, jeg synes at vi skal slutte med oljepumping jeg.» Elev B modererer samtalen noe med å si:

«(...) jeg tenker ikke at vi skal slutte å pumpe opp oljen nå. Men, nå så bruker vi jo ikke så mye av pengene på å finne mer miljøvennlige ... vi må iallfall starte med det nå da. (...). Men vi trenger penger.»

Mye av grunnen til at denne diskusjonen fant sted, var fordi elevene tidligere diskuterte viktigheten av penger. Vi ser også at elevene har noe forståelse av spennet Norge står i som oljenasjon. Disse sitatene kan også si oss noe om elevenes holdninger i forhold til oljespørsmålet.

Når de blir spurt om dimensjonene kan komme i konflikt, svarer elev A: «Ja, fordi at det å fikse klima og miljø, det koster masse penger, så det ødelegger for økonomien.» Elev E løfter i sitt svar fram et sosialt aspekt når hen sier:

«Kan vel skape mer forskjell. (...) sosiale forhold, så ser man jo det allerede, det at dem rikere kan leve mer miljøvennlig, men dem som igjen har mindre penger må fortsette å leve mindre miljøvennlig, siden de har ikke råd til å leve mer miljøvennlig. Så det skaper mer forskjell mellom folk.»

Denne eleven ser at miljøvennlige løsninger kan være dyre, og at ikke alle nødvendigvis har råd til det. Elev B løfter også fram urettferdighet ved bærekraftproblematikk. Hen sier: «Det er sånn at de rike mektige landene, de store landene med masse industri og sånn, forurenses en del også går det ut over sånn fattige land som Filipinene og ...», også sier hen videre: «(...) men det går mer ut over, sånn, folk som, er nødt til å bo, liksom, kjempe-nærme havet i sånn falleferdige hus også, bare, kommer det litt vind, så er huset ned, liksom.» Etterpå sier samme elev at det er disse folkene som får mest ekstremvær og orkaner.

Elevene ble tidlig i intervjuet spurt hva de mener er det viktigste med bærekraftig utvikling. Her svarer elev A: «Det er jo at jorda skal, funke til en, neste generasjon (...). Nei det skal funke for vår generasjon uten å ødelegge for den neste generasjonen.» Elev C svarer: «Ta vare på jorda, og det som kommer etter oss.» Elev H sier: «Å ta vare på, eller. Å, på en måte, sikre at kommende generasjoner også har samme muligheter som oss.» Alle disse tre sitatene berører *Vår felles framtid*s definisjon i mer eller mindre grad, og det kan virke som elevene kjenner den godt nok til å bruke den når de svarer.

Jeg har så langt vist at elevene har kunnskaper om de tre dimensjonene, og flere av dem forteller at de ikke hadde hørt om dimensjonene før, og at dette var noe de hadde lært i løpet av periodearbeidet. Det er vanskelig å vite hva de kunne om bærekraftig utvikling fra før, men i intervjuene har det kommet fram noe, som jeg har vist her. I diskusjoner rundt de tre dimensjonene, ser vi at enkelte elever mener alle de tre er like viktige, men ikke alle deler denne oppfatningen. Under klasse A sitt intervju, diskuterte også elevene et kontroversielt problem som oljepolitikk. I intervjuene kommer det også fram at elevene har kjennskap til *Vår felles framtid*s definisjon av bærekraftig utvikling, og noen viser også at de vet, eller er opptatt av, hvordan bærekraftproblematikk rammer ujevnt.

#### **4.1.2 Adferd og endringer**

Årsaken til at jeg valgte *adferd* som en kode, var fordi jeg anså adferd som et godt holdepunkt for å se etter spor på handlingskompetanse. Noe av poenget med bærekraftsutdanning er tross alt at man skal ha en adferd som er forenelig med bærekraftig utvikling. Allikevel, når jeg analyserte intervjuene, var det lite elevene sa som kan si oss mye om adferden deres. Det som

ble sagt, kan også knyttes til de andre kodene jeg brukte. Når jeg så etter *endringer*, så jeg etter om elevene har endret på noe etter periodearbeidet; enten det er ting de gjør i hverdagen, eller om de har endret meninger og holdninger. Denne koden er derfor viktig å se i sammenheng med adferd, men også holdninger, som blir den neste koden jeg skal legge fram.

Under intervjuet spurte jeg om de hadde forandret på noe etter perioden. Enkelte elever hevder at de allerede lever ganske så miljøvennlig. Elev E sier: «Jeg lever allerede, liksom, miljøvennlig jeg. Jeg kjører aldri bil. (...)» Det kommer fram senere at elev E sykler mye, og tidligere i intervjuet har denne eleven fortalt at hen dusjer kort. Elev B sier:

«Jeg gjør egentlig det meste det samme, men jeg (...) minner meg selv litt på ting. Er det her så bærekraftig? Også endrer jeg på det. Men det, jeg tror ikke der nå spesifikt jeg har endret skikkelig på. Men bare, tenke over ting, og minne meg selv på ting.»

Elev A hevder at hen tenker litt mer på bærekraft:

«Jeg tenker litt mer over bærekraft ... om det er bærekraftig før jeg gjør noe. For eksempel, trenger jeg å (...) ta en ekstra pose på butikken eller noe sånt lignende. Trenger jeg å dusje i kjempelenge. Litt sånn små [ting].»

Elev C nevner konkrete ting som hen gjør annerledes etter perioden: «Jeg har begynt å liksom, eller, jeg har blitt flinkere til å ta med nett på butikken og sånn, og dusje litt kortere enn før.» Elev D nevner: «Vi har, ja, jeg spiser mindre kjøtt, også har jeg begynt å, også har vi, jeg kjører mindre også.» Både elev A og D nevner etterpå at de kanskje har begynt å kjøre mer EL-sparkesykkel istedenfor å bli kjørt.

Samme spørsmål ble stilt til klasse B. Der svarer elev F at: «Jeg dusjer ganske lite. Eller dusjer ganske kort, da, når jeg først dusjer. Ehh, også resirkulerer jeg nøyere. Jeg vet ikke om det har noe med prosjektuka å gjøre (...)» Her ser vi at det er vanskelig å skille mellom prosjektuken, og periodearbeidet. Elevene kan også blande mellom disse. Dette er et annet eksempel på det, når elev G sier:

«Jeg vet ikke om sånn spesifikke ting jeg gjør som har blitt mer, som er mer bærekraftig, ette uken her, da. Men jeg vet i hvert fall at jeg har sett mer på brukte klær, i stedet for nettsider, da, når jeg skal kjøpe nye klær og sånn.»

Elev H er usikker på om hen har forandret på noe etter periodearbeidet: «Jeg tror jeg dusjer kanskje litt mindre, men jeg, jeg har aldri pleid å dusje lenge uansett, så jeg tror ikke den



forskjellen er veldig stor.» Elev G kommer senere på at: «Eller jeg kom på det nå at, jeg merket at når jeg skal kaste søppel og sånn, så er jeg mer, liksom bevisst på hvor jeg skal putte det. Så jeg tenker litt mer over det.» Elev G forteller at hen tenker over om plastikken er skitten eller ikke før den skal kastes, og elev H kjenner seg selv igjen i dette. Avslutningsvis på dette spørsmålet, sier elev F: «Jeg har det litt sånn at, alle de tingene jeg allerede har gjort, som er miljøvennlig, som at jeg nesten bare kjøper bruktklær og jeg har en ganske liten garderobe og ... ehh, har på en måte blitt reinforced [forsterket].»

Vi har her sett at elevene gjør enkelte ting som viser at de er bevisste på bærekraftige handlinger. Elev E som eksempel, dusjer kort, og sykler til skolen. Noen elever hevder også at de er blitt flinkere på å resirkulere, at de tenker over hvor lenge de trenger å dusje, og elev A nevner for eksempel poser på butikken. Det er allikevel vanskelig å si noe om adferden deres, og i hvor stor grad den er endret etter perioden.

### **4.1.3 Holdninger og endringer**

Når jeg så etter *holdninger*, ønsket jeg å se om elevene viste holdninger de har som omhandler bærekraftig utvikling. Grunnen til at dette var interessant å se etter, er fordi holdninger er viktig for elevenes bærekraftsbevissthet (Aschim et al., 2020) og handlingskompetanse (Sass et al., 2020). Jeg har allerede vist noen av elevenes holdninger. Under diskusjonen om oljepolitikk, så vi spor av elevenes holdninger til det kontroversielle problemet som oljespørsmålet er. Når vi har sett på elevenes adferd, vises også elevenes holdninger. Her skal jeg vise flere eksempler på holdninger de har, og vil, som i forrige overskrift, se på endringer.

Om det var vanskelig å se spor etter endret adferd, er det vel så vanskelig å se om elevene har endret holdninger. Noen eksempler fra forrige overskrift kan som sagt også si oss noe om endret holdninger. Det som flere elever sier, er at de bryr seg mer om bærekraftig utvikling enn før. Til klasse A spurte jeg om de bryr seg mer om bærekraftsmålene. Elev A sier ja, mens elev B sier at hen brydde seg før, og elev C sier at hen bryr seg kanskje litt ekstra om målet de hadde for gruppearbeidet. Elev B og C indikerer at de iallfall bryr seg mer om mål som omhandler dyr og mennesker. Elev E sier: «Jeg tenker mere på familier som har dårligere økonomi. Som ligger under fattigdomsgrensen og hvordan barna der har det. Tenker jeg mer på enn jeg gjorde før.» Eleven sier videre: «Jeg brydde meg jo før òg. Men, det er litt mere sånn, jeg tenker mere over det, siden jeg skjønner mer om bærekraftsmålet.»

I spørsmål til Klasse A om de tenker mer på bærekraftig utvikling etter perioden, gir elev A et rungende «ja». Elev B sier: «Ja, i hvert fall i starten, også kanskje, går det litt sånn tilbake.»

Elev C påpeker derfor at de må ha om bærekraftig utvikling jevnlig. Elev E hevder at hen tenker like mye på det som før. I klasse B spurte jeg elevene om de tror det å ha bærekraftig utvikling i en hel periode har gjort dem mer bevisste, og både elev F, H og I sier ja. Hvorvidt de er mer opptatt av bærekraftig utvikling etter perioden var over, er vanskelig å si. Det er også vanskelig å vite hva elevene legger i det, når de hevder at de tenker mer på bærekraftig utvikling enn før. Derfor, er det vanskelig å konstatere noen holdningsendringer, hverken den ene eller den andre veien.

Nå skal jeg gå over til å snakke om spor etter holdninger, som ikke nødvendigvis har med endring å gjøre. Elev B er opptatt av at de med store ressurser må bidra mer. Hen sier: «Men jeg tror at, for å på en måte stoppe klimaendringene, så ja, enkeltpersonene må gjøre, gjøre ting bedre, men også liksom det store svære firma og sånn ting. Fordi, ja, det er dem som forandrer mest.» Elev I nevner også at enkeltpersoner kan gjøre ganske mye. Én av elevene i klasse A mener også at de eldre må bidra mer, ettersom «(...) det er jo nå for øyeblikket så er det dem gamle som [har] all makten, siden du vet dem har fått masse penger gjennom livet og sånn, eller dem litt eldre.» En annen elev mener at det viktigste er at de yngre lærer. Det siste punktet jeg vil ta med meg om holdninger, er hvordan enkelte elever er opptatt av at bærekraftsproblemer må løses som ett samfunn.?

Det er vanskelig å si noe sikkert om elevenes holdninger. Elevene gir uttrykk for at de er mer opptatt av bærekraftig utvikling etter perioden, men jeg har ikke noe informasjon om hvor dyptgående det er, eller hva det gjelder. Det er også vanskelig å vite om det er vedvarende holdninger, eller om elevene kun har presentert øyeblikksbilder. Vi ser også at noen mener rike bør bidra mer til bærekraftproblematikk, og urettferdighet knyttet til dette tema har jeg også vist at flere elever har nevnt i løpet av intervjuene.

#### **4.1.4 Tiltak for bærekraftig utvikling**

Her skal jeg vise hvilke tiltak for bærekraftig utvikling som elevene vet av. Disse tiltakene som de nevner, er ikke nødvendigvis noe de gjør selv. Det å vite om tiltak er relevant for å vite hva man skal kunne gjøre; et viktig element ved handlingskompetanse.

Jeg spurte elevene om hva man kan gjøre for å leve mer bærekraftige liv. Elev E sier at man kan slutte å fly, og å redusere matsvinnet. Elev A sier at man kan slutte med engangsplast. Elev B sier: «Være mer bevisst, bruk mindre vann, spise mindre kjøtt, og gjør sånne ting.» Elev D sier: (...) fisk/laksen blir jo, liksom pakket inn i Kina og sånn, så vi tar jo masse sånne skip til Kina, ellet til Japan.» Hvorvidt vi pakker fisken i Kina vet jeg ikke, men poenget til

denne eleven er at vi må gjøre ting nærmere, eller kortreist. Ut ifra dette begynner det en diskusjon i klasse A om hvorvidt vi skal drive global transport. Noen elever mener at vi bør begrense transporten, og bør produsere varer nærmere oss selv. Én elev påpeker at dette vil kunne koste mer penger, og at i Kina kan man gjøre ting billigere. På samme spørsmål svarer elev F: «Det er masse småting man kan gjøre, som blir, liksom, noe stort til slutt. For eksempel dusje kortere og kanskje litt kaldere, spise mer bærekraftig, kjøpe mindre klær. Etc.» Elev H påpeker at hen tror det stor forskjell på hvor store ting man kan gjøre, og nevner å dusje kortere som et mindre tiltak – men ikke kjøre bil, og ta buss eller tog, som et større tiltak. Elev I sier seg enig, og sier at hen føler de har lært om en del mindre ting som kan bli bedre, og som kan bidra mye. Eleven avslutter resonnementet med: «(...) man må ikke, nødvendigvis, gjør alltid det største, for å faktisk hjelpe til.»

Senere i intervjuet spør jeg elevene direkte om hva vi som individ kan gjøre. De nevner kildesortering, elev E kommer tilbake til å kaste mindre mat, og nevner at vi kaster mye mat i Norge. Elev B sier at vi kan kjøre mindre, spise mindre kjøtt og mer kortreist mat, og elev C trekker fram at man kan dusje kortere. Elev A sier:

«Jeg tenker det er ... viktigste hvis man slutter å sløse. Man trenger ikke å ta unødvendige ting. For eksempel å, ehh, kjøp masse poser når man drar på butikken hver eneste gang. Kun ta bærepose når man drar fram og tilbake. Trenger ikke å dusje i tre timer, trenger ikke å bruk masse engangspplast, trenger ikke lå sløse mat.»

Elev G svarer: «Vi kan engasjere oss mer, og være med på å si, eller, få ut meningene våre, da. Også kan vi gjøre sånn småting, som vi har prøvd òg da.» Det eleven mener med «småting, som vi har prøvd òg da», tror jeg er hjemmeleksen «En mer bærekraftig hverdag».

Når jeg spør elevene om hva vi som samfunn kan gjøre, svarer elev B at vi kan lære mer om det på skolen. Elev H sier:

«Da, da føler jeg at det er litt sånn mer, litt større ting vi kan gjør, hvis hele samfunnet hjelper til. Da, da er det mer sånn, ja, politikerne må være med på det og sånn. Da tror jeg vi kan, det er jo mange sånne småe samfunn som har, for eksempel, rydda en strand, eller, sånne ting som er lett å gjøre. (...).»

Elev F sier:

«Man kan skap bedre kollektivtransport, også sammen så kan man jo prøve å dyrke mer, da, ikke importere like mye. Ikke ... Og kanskje slutte å produsere så mye, men altså, på en måte da, tvinge folk til å kjøpe brukt på noe vis.»

Spesielt i diskusjonene i klasse B, kom elevene inne på at tiltakene deres vil gjøre en større forskjell hvis flere ble med på dem. Elev H mener at:

«(...) hvis du bare får med, eller hvis du får med hele skolen, for eksempel til å, si, dusje i maks 3 minutter, hver dag. (...) det kommer ikke til å være så stor endring på deg selv, men total effekten av det. Jeg tror det er mye mer, blir mye bedre hvis mange gjør småting enn hvis ett par folk gjør drastiske endringer.»

Elev F sier: «Ja, så hvis du, hvis du dusje kort tid, også får du en annen person til å dusje kort tid, så blir det jo dobbelt så bra, da.» Elev I mener at man også trenger å få politikerne på banen for å gjøre en forskjell. Han/hun sier:

«Fordi, det er jo som du sier, det er viktig at mange enkeltindivider gjør småting, men vi må jo ha politikere med på laget. Vi lever, vi har jo sjukt mye, blant annet, olje, og det er jo dårlig for miljøet. Så vi må jo på en måte jobbe litt sånn, da. At, ja vi må gjøre masse sånne småting som man selv kan gjøre, men må jo få med politikere på laget.»

Jeg har vist at elevene kan en del tiltak som vi kan kunne klassifisere som bærekraftstiltak. Noen kan relateres til hjemmeleksen «En mer bærekraftig hverdag», som for eksempel å dusje kortere. Dette tiltaket, samt å skru av lyset etter seg, nevner én elev at han/hun har lært på grunn av hjemmeleksen. Om ikke elevene følger alle disse tiltakene selv, er det allikevel viktig at de besitter kunnskaper om hva de kan gjøre, hvis de skal bli handlingskompetente. Elevene har også vist forståelse av at tiltakene er mest effektive hvis flere gjør dem.

#### **4.1.5 Bemerkninger og refleksjoner rundt perioden**

Noe av det viktigste med intervjuene, var å få tilbakemelding på periodearbeidet. Derfor spurte jeg elevene spørsmål om perioden, samt at jeg har sett etter andre kommentarer som kan klassifiseres som en tilbakemelding. Vi har alt sett at elevene mener de ikke hadde lært om de tre dimensjonene før perioden, og i spørsmål om hva de føler er det viktigste de har lært i periodearbeidet, svarer de bærekraftsmålene, og de tre dimensjonene; at de går over i hverandre og at de kan henge sammen med bærekraftsmålene. Elevene nevner også at de har lært om tiltak for bærekraftig utvikling.

Jeg spurte elevene om det var noen av aktivitetene fra perioden som de husket bedre enn andre. Elev C svarer prosjektarbeidet, før elev D sier timen med lek. Elev A og B følger opp med å nevne prosjektarbeidet, og elev B legger til at timen med lek var gøy. Elev G, H og I husket også på prosjektarbeidet best, mens elev F sier at hen husker på lekene. Om hvorfor prosjektarbeidet er det de husker på best, svarer samtlige av elevene at det var på grunn av lengden på prosjektet. Elev B legger til: «Også ville vi jo gjøre det bra når vi skulle framføre, så vi liksom forberedte oss, lærte oss.» Elev I framhever at hen likte at de fikk velge tema og bærekraftsmål selv, og syntes det ble artig å lære om målet gruppen hadde. Jeg fulgte opp hans/hennes kommentar med å spørre om de liker langvarige prosjekter, og elev I og H sier at de liker det, men elev F liker det ikke, fordi hen føler man lett utsetter arbeidet, iallfall for egen del, og at man bli sittende å skrive på det samme over lengre tid. Elev G er ikke fullt så glad i langvarige prosjekter hvis man skal lage en vanlig presentasjon, men synes det er gøy hvis man skal lage noe, som en video eller en ting.

Elev I sier igjen at hen liker langvarige prosjekter, men at individuelle prosjekter er å foretrekke. Elev I liker å kunne strukturere arbeidet selv, og sier at hvis gruppen ikke fungerer så bra, blir det mer å gjøre for ham/henne. Samme elev konkluderer senere med at det var et artig prosjekt. Det å kunne få valgfrihet inn mot prosjektet, er det flere enn elev I som omtaler som bra. Elev F sier: «Også når man får valgt litt selv ...», og fortsetter: «Så blir det også lettere å finne noe man vil sette seg, altså, sette seg dypt inn i, da.» Elev H følger opp:

(...) jeg tror det er veldig bra, hvis du har ... Sånn som bærekrafti-målene, at du bare setter opp de, så kan du velge fra dem. For da føler du selv, at da valgt du det litt selv, da, og da blir det litt morsommere. (...)

Alt i alt er prosjektarbeidet den aktiviteten elevene sier de sitter igjen med mest læring av. Som elev E sier: «(...), jeg liker å gå inn på litt mindre, ideer i selve temaet. Ikke bare, hele greia.» Elev E sier også: «At vi har hatt selvvalgt tema. Så vi fikk velge noe vi interesserer oss litt for.» Altså, elevene ser ut til å like å kunne gå inn i dybden i noe, og der de opplever å ha valgmuligheter. Prosjektarbeidet omhandlet bærekraftsmålene, og det gjorde aktiviteten speed-framføring også. Men i kontrast foregikk denne aktiviteten over kun én klokke. Når jeg spør elevene om hva de syntes var morsomst av det vi gjorde, sier elev A speed-framføringen. Flere henger seg på, og de begrunner svaret med at forventningene var lave på grunn av den korte tiden, og at de måtte bare hoppe i det. Det at forventningene var lave, gjorde det mindre skummelt å presentere. Det var i grunn bare elev I som ikke synes speed-

framføring er altfor bra. Dette fordi denne eleven synes det er bedre når man kan ta seg god tid med skolearbeid. Ellers virket elevene ganske entusiastiske til denne aktiviteten.

Elevene syntes timen med lek var gøy, og på spørsmål om de lærer begreper godt med denne metoden, svarer elev D ja. Hen begrunner svaret med at man får konkurranseinstinkt, og det gjør til at man får lyst til å gjøre det bra. Det er også elev D som nevner timen de skrev brev. Eleven sier: «Jeg husker også det brevet, vi skrev. Jeg synes det var veldig gøy å skrive.» Elev A syntes også at det var gøy og sier når han/hun blir bedt om å utdype: «Jeg føler jeg fikk suttet meg inn på oppgaven fordi jeg jobbet mye selv. (...)»

Jeg ønsket også å vite hva elevene syntes om å ha om bærekraftig utvikling i en hel periode. Elev A og B synes det er bra at de har hatt en hel periode om temaet. Elev A begrunner det med at de får lære mer. Elev D sier: «Det er enklere å lære, da. (...) i stedet for at vi bare hopper, fra tema til tema.» Elev B synes det er et spennende tema som det har vært gøy å lære om, og at vi har gjort mye gøy. Elev D følger opp med å si: «Ja, vi gjorde faktisk mye gøy.» Elev I sier:

«Jeg er ikke den som er mest glad i å lære om bærekraftig utvikling, men det er et viktig tema, så på en måte man må jo lære om det. Men jeg likte, når man først må lære om det så synes jeg hvordan det var lagt opp nå, var veldig artig, så det var på en måte, man ville faktisk henge med litt.»

Det kan se ut til at elevene syntes opplegget har vært variert. Elev B sier: «Også har vi gjort litt forskjellige ting. Både lek, (...) presentasjon, å skrive brev. Liksom, vi har gjort forskjellige ting, da.» Elev F sier på spørsmål om hvordan det var å ha bærekraftig utvikling som tema: «Det funket, pluss at vi hadde litt variasjon i hvordan vi lærte det her òg», og elev G sier rett etterpå: «Det var ikke det samme hele tiden.»

Alt i alt ser det ut til at elevene har likt periodearbeidet, og framhever prosjektet som den aktiviteten de har lært mest av. Det virker som de syntes speed-ramføring var gøy, og noen nevner lekene som en morsom aktivitet, og et par fra klasse A synes det var gøy å skrive brev, som var en individuell oppgave. Det er verdt å merke seg, at ingen av elevene nevnte introduksjonstimen med framføring om bærekraftig utvikling fra min side. Elevene stiller seg alstp positiv til å ha periodearbeid om dette temaet, og har satt pris på at det har vært variasjon.

#### **4.1.6 Ønsker for bærekraftsundervisning og undervisningsmetoder, og tidligere undervisning om bærekraftig utvikling**

Noe jeg har vist ved forrige overskrift, er at elevene liker prosjekter hvor de kan fordype seg og hvor de har valgfrihet. Elevene forteller også at de liker variasjon. På spørsmål om hva skolen kan gjøre for at de skal handle mer bærekraftig, nevner mange av elevene bærekraftsuken de hadde hatt etter påske. De trekker fram byttedag av klær som noe positivt, og at man bryter ut av den normale timeplanen og har fokus på noen få temaer, og ikke hopper fra fag til fag. Det ser ut til at elevene syntes en slik uke er morsom, men forutsatt at opplegget er bra lagt opp.

Noe annet elevene sier at skolen kan gjøre er å vise hvilke problemer vi står overfor, og hva vi kan gjøre med det. Elev F sier: «Informere oss om hvordan og hvorfor», når jeg spør klasse B hvordan skolen kan få de til å handle mer bærekraftig. Når jeg spør klasse om A om hva er det viktigste de kan lære om bærekraftig utvikling, sier elev C: «Hva vi kan gjøre, kanskje.» Elev E sier: «Konsekvensene det kan ha, hvis [vi] ikke gjør noe.» Elev G er inne på noe viktig når hen sier: «(...). Ikke, ikke sånn at de skremmer oss da, men sånn at de forteller oss litt mer hva som kan skje (...).» Når man jobber med negative konsekvenser ved klimaendringer, for eksempel, så må man unngå å skremme elevene.

Noe som virket viktig for elevene, spesielt elev E, er at man lærer noe nytt om bærekraftig utvikling. Elev E sier: «Litt variasjon. Ikke samme greia hvert år.» Denne eleven opplever at man har lært det samme over flere år, og at det dermed blir kjedelig. Elev E ser på det å gå mer i dybden på noe som en mulighet. Elev G sitter også med samme opplevelse: «Vi lærer det samme.» Det samme mener elev I. Elev H opplever at man ikke starter der man slapp sist, men på starten. Det kan se ut til at elevene ikke bare vil ha varierte undervisningsmetoder, men variasjon i hva de lærer også.

## Kapittel 5 Drøfting

Jeg har tidligere sagt at hele masteren er en del av refleksjonsdelen av Carr og Kemmis (Furu, 2013 og Emstad, 2014) modell for aksjonsforskning, men dette kapittelet er særs sentralt for refleksjonen. Det er her jeg skal reflektere og drøfte over det som er gjort, og det er her jeg skal se framover. Tidligere stilte jeg spørsmålet om det ikke er for mye å forvente at ett menneske, når man ser på alle kompetansene som kan kjennetegne ett handlingskompetent og bærekraftbevisst menneske. Hvis jeg hadde gjort en komparativ studie der jeg hadde undersøkt om elevene hadde økt handlingskompetanse etter perioden, hva hadde jeg egentlig funnet ut? Aschim mfl. gjorde ett studie av seks 6. klasser etter at de hadde deltatt på et undervisningsopplegg med fokus på bærekraft. Når de vurderte elevene, så de ikke etter om elevene *har* handlingskompetanse, men om de hadde *tegn* på det. De argumenterer for begrunnelsen ut ifra Mogensen og Schnack, som ser på handlingskompetanse som et ideal å strekke seg etter, snarere enn noe som vi kan oppnå (Mogensen og Schnack, 2010, i Aschim et al., 2020, s. 249). Jeg tror dette er en fornuftig tilnærming.

Handlingskompetanse, og bærekraftsbevissthet òg, er noe som må bygges opp over lengre tid, og jeg tror det er vanskelig å se for seg at elever skal ha oppnådd handlingskompetanse etter en periode som jeg har gjennomført. Korsager og Scheie undersøkte om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger 20 videregående elever hadde om de tre dimensjonene etter ett bærekraftsprosjekt knyttet til en nasjonalpark. Dette for å undersøke elevenes bærekraftsbevissthet; om de hadde en endimensjonal, todimensjonal eller tredimensjonal forståelse (Korsager og Scheie, 201). De sier at resultatene fra undersøkelsen ville vært positive for lavere trinn, men hevder at for elever som går på videregående, og som nærmer seg slutten på skoleløpet, så er det forventet at de har blitt mer ansvarlige borgere. De sier at derfor, så er det mer ønskelig at elevenes bærekraftsbevissthet er mer omfattende og at de ser på bærekraftig utvikling med et mer holistisk syn (Korsager og Scheie, 2019, s. 21). Det får meg til å stille spørsmålet: Hva kan jeg forvente av en 9. klasse? Hvor bør man være etter 10. klasse? Jeg har ingen svar på disse spørsmålene, men dette er noe jeg mener vi bør tenke over før vi gjennomfører ett periodearbeid om bærekraftig utvikling. Vi kan stille spørsmålet: Hvor skal elevene våre være etter perioden, og hvor skal de være når de går ut av ungdomskolen?

Jeg har delt dette kapittelet i to deler der jeg kaller den ene for retrospektiv og den andre for prospektiv. I førstnevnte skal jeg analysere og drøfte periodearbeidet som jeg har gjennomført. I neste delkapittel kommer jeg til å lage et lite skille mellom det som er gjort, og



se framover og drøfte hvordan en kan drive periodearbeid om bærekraftig utvikling. Dette vil jeg gjøre ved å løfte fram perspektiver fra samfunnsfagets tre fagdisipliner; geografi, historie og samfunnskunnskap.

## 5.1 Retrospektiv: drøfting av periodearbeidet

Jeg skal forøke og analysere og drøfte periodearbeidet ut ifra teoriene om undervisning for bærekraftig utvikling, subjektivering, bærekraftsbevissthet og kompetanse, for å se på hva dette periodearbeidet potensielt ga elevene av det de trenger for å være handlingskompetente mennesker med tro på seg selv og på egen påvirkningskraft. Hva dette periodearbeidet ikke ga, vil også være en del av dette arbeidet. Til hjelp vil jeg bruke intervjuene med Klasse A og B, for å bedre kunne vite hva de satt igjen med.

### 5.1.1 Hva har perioden utviklet?

På hvilken måte var denne perioden en type utdanning for bærekraftig utvikling? Vi har sett fra Korsager og Scheie (2019) at bærekraftsutdanning bør inneholde de tre dimensjonene. I løpet av perioden jobbet vi med å vite hva de tre dimensjonene er, og vi har jobbet med kompetansemålet som forteller at elevene skal kunne forklare de tre dimensjonene og hvordan de påvirker hverandre. Bærekraftsmålene har også stått sentralt for perioden, ettersom elevene både har hatt en speed-framføring og et større prosjekt knyttet til disse. I arbeidet med prosjektet har elevene også indirekte jobbet med deler av kompetansemålet som forteller at elevene skal bruke samfunnsfaglige metoder i egne undersøkelser. FNs guide for hvordan en kunne drive bærekraftsundervisning rettet mot bærekraftsmålene skiltet opp deltakelse, samarbeid, problemløsning, tverrfaglig arbeid og kobling av formel og uformell læring som områder undervisningen skulle fasilitere for (UNESCO, 2017 i Korsager og Scheie, 2019, s. 5). Av disse føler jeg deltakelse og samarbeid er de mest aktuelle for denne perioden. Elevene har måttet delta gjennom blant annet leker, og de har samarbeidet i flere av undervisningstimen. Det er i grunn kun introduksjonstimen og timen med brevskrivning det ikke har vært behov for samarbeid. Medbestemmelse for produktene er også en form for deltakelse.

Ettersom de tre dimensjonene er nevnt i avsnittet over, er det naturlig å gå over til å se på hvordan periodearbeidet har utviklet bærekraftsbevissthet, og da spesielt «knowingness» – kunnskaper og ferdigheter, adferd og holdninger for de tre dimensjonene (Aschim et al., 2020). Jeg har ikke datagrunnlag til å vurdere hvorvidt elevene har fått kunnskaper og ferdigheter, adferd og holdninger om hver av de tre dimensjonene, og dette er heller ikke noe vi har jobbet spesifikt med. Når det er sagt, har jeg sett etter kunnskaper, adferd og holdninger

knyttet til bærekraftig utvikling, men ikke spesifikt rettet mot de tre dimensjonene. Dette kommer jeg derfor tilbake til. Det vi har jobbet med, er å bli kjent med de tre dimensjonene. Elevene gir uttrykk for at de ikke hadde hørt om dem fra før, og jeg kan ut ifra dette si at det var et begynnende arbeid jeg gjorde for elevenes forståelse av dimensjonene; et grunnlag for deres videre forståelse og bærekraftsbevissthet. I intervjuene forteller elevene at de tre dimensjonene er noe av det viktigste de har lært i løpet av perioden. Dette kan sies å være en positiv start om ikke annet, men ideelt sett burde elevene allerede ha hatt en liten forståelse av de tre dimensjonene før de begynte i 9. klasse. Hva elevene kan fra før, er noe en bør kartlegge før man driver bærekraftsundervisning.

I hvilken grad har periodearbeidet subjektivt elevene til å kunne handle ut ifra egen fri vilje? Har jeg bedrevet med sosialisering, kvalifisering eller subjektivering (Sass et al., 2020)? Ut ifra slik jeg tolker disse begrepene, har jeg i stor grad kvalifisert elevene ved å gi de kunnskaper om bærekraftig utvikling og de tre dimensjonene. Flere av tiltakene elevene har lært kan også sies å ha blitt lært gjennom kvalifisering. I hvilken grad elevene har blitt sosialisert i perioden er enda vanskeligere å bedømme. Ettersom det er FNs sambandets forståelse av de tre dimensjonene og bærekraftsmålene vi har jobbet med, kan man kunne si at elevene har i en hvis grad blitt sosialisert til å forstå disse begrepene slik FN ønsker at vi skal forstå dem, men dette er vanskelig å si. Når det kommer til subjektivering, og bygging av mangfold for å muliggjøre handlingsalternativer for elevene (Biesta, 2021), vil jeg trekke fram elevenes valgfrihet som det viktigste tiltaket som skiller seg ut. I hjemmeleksen «En mer miljøvennlig hverdag» fikk elevene velge selv hva de ville gjøre, og det var opp til dem å virkelig gjøre endringen. Gruppene i prosjektarbeidet fikk også velge medium og hvilket bærekraftsmål de skulle fordype seg i. Fra intervjuene kan det se ut til at dette var en viktig faktor for at prosjektet ble godt likt og at de opplevde god læring under arbeidet. For de som går i klasse A, fikk elevene også valgmuligheter i oppgaven «Brev til FNs generalsekretær», og for noen var denne oppgaven en mulighet til å vise engasjement.

Viktige kompetanser for bærekraftig utvikling og handlingskompetanse kan være kritisk tenkning, systemforståelse, kreativitet, problemløsning, fremtidsstenkning, empati, samarbeidskompetanse og kommunikasjon som tverrfaglige nøkkelkompetanser for bærekraftig utvikling (Aschim et al., 2020, s. 242 og Sinnes, 2019). Demokratisk kompetanse kan også være viktig (Sass et al., 2020, s. 297), eller troen på fremtiden og evnen til å leve et godt liv med lavere forbruk av ressurser (Sinnes, 2019, s. 40). Noen av de kompetansene som er listet opp er naturligvis mer aktuelle enn andre. Jeg instruerte elevene i forbindelse med

prosjektet å være nøye med kildene og være kritiske til det de leser, men kildekritikk var ikke noe vi jobbet spesifikt med. Elevene fikk lov til å være kreative i form av skapende kreativitet, men samarbeidskompetanse og kommunikasjon var de kompetansene som elevene fikk jobbet godt med i bærekraftsprosjektet. Her måtte de løse utfordringer og skape noe sammen. Under en slik prosess vil det ofte være behov for demokratiske løsninger for at gruppene skal bli enige, og samarbeidskontrakten de skrev var ment å være til hjelp hvis det ble uenigheter innad i gruppen.

I hjemmeleksen ble elevene bedt om å drøfte effekten av tiltakene de gjorde hvis flere gjorde som dem, og når de ble bedt om å drøfte bærekraftsmålet de hadde valgt for prosjektarbeidet opp imot andre mål, kan vi si at vi også jobbet med elevenes systemforståelse. Hvis elevene opplevde at tiltaket i hjemmeleksen var noe de kunne fortsette med, har de også sett at små tiltak som bidrar til bærekraftig utvikling, fortsatt kan gi dem et godt liv. Vi har altså jobbet litt med ulike kompetanser i periodearbeidet, og det vil variere fra elev til elev hvilke kompetanser de har hatt progresjon på.

Av de fire elementene undervisning OM, I, FOR og SOM bærekraftig utvikling; hvilke har gjort seg gjeldene for dette periodearbeidet? OM handler om å lære kunnskaper *om* bærekraftig utvikling, og dette har preget store deler av perioden (Sinnes, 2019). Elevene har blitt kjent med de tre dimensjonene, bakgrunnen for bærekraftig utvikling, og bærekraftsmålene. Sistnevnte var det de jobbet mest med, men det var gledelig å se at flere av gruppene i prosjektarbeidet inkluderte både bærekraftsmålene og utviklings- og klima og miljødebatten i produktet. Sinnes er også opptatt av tverrfaglig arbeid når det kommer til dette elementet i modellen, men vi har ikke jobbet tverrfaglig i form av at flere fag har vært inkludert i perioden. Noen tverrfaglige kunnskaper har kanskje elevene allikevel lært i arbeidet med bærekraftsmålene. Ett eksempel: ei gruppe som hadde bærekraftsmål nr. 14 – livet i havet, lærte at forurensning i havet kan skade korallrev, som kan ødelegge livsgrunnlaget for fisk, som igjen kan gå ut over samfunn som har denne fisken som sin kilde til mat.

Undervisning I bærekraftig utvikling har i liten grad vært representert under perioden. Ett ønske jeg hadde for prosjektarbeidet, var at elevene skulle jobbe med lokale aktører som driver med bærekraft på noe vis. Jeg ønsket at de skulle undersøke disse aktørene og samle inn data gjennom for eksempel intervju. Dette hadde vært en måte å knytte undervisning til kontekst og vise elevene at det foregår endringer i deres egen hage. Det ville vist dem lokale endringsagenter, og vist hva de selv kan gjøre i egen by. Altså, det ville vært en måte å drive

undervisning I (også FOR) bærekraftig utvikling, men jeg og praksispartner ble enige om å kjøre et prosjekt om bærekraftsmålene.

Undervisning FOR bærekraftig utvikling handler blant annet om å lære om hva en kan gjøre, og hjemmeleksen er en konkret aktivitet der elevene lærte om tiltak. Elevene skulle også finne tiltak til hvordan man kan oppnå bærekraftsmålet de hadde for prosjektarbeidet. Ut ifra intervjuene kan det se ut til at elevene har lært mest om tiltak som de selv kan gjøre, og det ser ut til at de skjønner at tiltakene de kan, eller har gjennomført i hjemmeleksen, vil monne mer hvis flere gjør dem. I forbindelse med dette elementet løfter Sinnes også fram at elevene bør få se at forandring er mulig, og de bør få kjenne på at de kan påvirke (Sinnes, 2020, s. 31). Denne delen av undervisning FOR bærekraftig utvikling tror jeg er dårlig representert i dette periodearbeidet. Når det gjelder SOM-elementet i modellen, som handler om skolen som en del av løsningen (Sinnes, 2020, s. 32), er det først og fremst det at jeg hadde satt av en hel periode om å lære om bærekraftig utvikling, som er mest relevant. Dette kan ha vist elevene, at jeg iallfall prioriterer temaet, og er kanskje det nærmeste eksempelet på undervisning SOM bærekraftig utvikling for denne perioden.

### **5.1.2 Oppsummering: Har perioden utviklet bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse**

Til slutt i delkapittelet kan jeg stille spørsmålet: Har elevene fått motivasjon til å handle? Har de oppnådd en autonom motivasjon som kan håndtere motgang? Har de fått nok lidenskap til å kjenne på driv og forpliktelse til å stå i utfordringene som det å jobbe for en bærekraftig framtid gir (Sass et al., 2020)? Som tidligere illustrert, har jeg ikke data til å konkludere den ene eller den andre veien, men periodearbeidet skal ha gitt elevene kunnskaper om bærekraftig utvikling som kan være viktig for å forstå begrepet og hva det kan innebære. Arbeidet med de tre dimensjonene har lagt et grunnlag for elevenes videre bærekraftsbevissthet slik at de kan få kunnskaper og ferdigheter, adferd og holdninger om de tre dimensjonene.

Elevene har fått tatt eierskap over produktet de skulle lage i bærekraftsprosjektet, noe som kan ha økt lærelysten og motivasjon under dette prosjektet. Gjennom blant annet prosjektarbeidet har de fått utviklet samarbeids- og kommunikasjonskompetanse. Vi har også jobbet litt med systemforståelse, og noen av disse forståelsene har elevene vist i intervjuene. Jeg tror elevene potensielt kunne utviklet systemforståelse om bærekraftsmålet den respektive elev jobbet med i prosjektarbeidet. Ett eksempel på dette, er de som jobbet med bærekraftsmål nr. 14 – livet i

havet, som lærte om sammenhengen mellom forurensning i havet, og menneskets matgrunnlag.

Alt i alt har elevene jobbet en del OM bærekraftig utvikling, og de har jobbet med løsninger FOR problemet, men da først og fremst individuelle tiltak. Det er nok mye som gjenstår før de har en tredimensjonal forståelse av bærekraftig utvikling, og før de har handlingskompetanse. Det tar meg tilbake til spørsmålet om handlingskompetanse er noe vi i det hele tatt kan oppnå, men snarere et ideal å strekke seg etter. Jeg tror perioden har gitt elevene en del viktige kompetanser som de kan bygge videre på for å bidra til å oppnå den framtiden de ønsker, og vi må huske på at elevene fortsatt har flere år igjen på skolen til å lære mer om hvordan de kan gjøre en forskjell.

## 5.2 Prospektiv: drøfting av bærekraftig utvikling som periodearbeid i samfunnsfag

Jeg skal nå bryte med det som er gjort i oppgaven så langt. I forrige delkapittel så jeg tilbake på periodearbeidet som jeg gjennomførte med tilbakeskuende briller. Her så jeg på undervisningsperioden som ble gjennomført, og analyserte den med hjelp fra ulike teorier samt elevenes tilbakemeldinger. Nå skal jeg se framover med et litt bredere syn på hvordan man kan drive periodearbeid i samfunnsfag med bærekraftig utvikling som tema. Jeg kommer til å trekke inn konseptene geografisk danning og medborgerskap, og undervisningsmetodene fra delkapittel 2.5 og bygge videre på disse. Én av grunnene til at jeg ønsker å gjøre dette, er for å få en litt annen innfallsvinkling på problemstillingen for studiet, som handlet om hvordan et slikt periodearbeid kan utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet. Én annen grunn, er den gjentakende og sykliske naturen ved aksjonsforskning (Furu, 2013). Hvis jeg skulle gjennomføre en ny periode, hvordan kunne den sett ut? Hva kunne den ha inneholdt?

Jeg håper dette delkapittelet kan være til hjelp for kommende og nåværende samfunnsfaglærere som ønsker å gjennomføre en undervisningsperiode med bærekraft som tema. Mulighetene ligger der i læreplanen, slik tidligere sett, og kjerneelementet *bærekraftige samfunn* åpner opp for å inkludere kompetansemål som ved første øyekast kanskje ikke virker relevant.

Jeg kommer til å strukturere dette delkapittelet etter samfunnsfagets tre fagdisipliner; geografi, historie og samfunnskunnskap. Jeg har tidligere vist at tverrfaglig arbeid er ønsket i utdanning for bærekraftig utvikling, og jeg tror derfor at arbeid med bærekraftig utvikling i samfunnsfag vil tjene på en gjennomtenkt og helhetlig bruk av fagets tre disipliner. I følge Koritzinsky stammer denne tredelingen av faget fra Mønsterplanen fra 1974, men Kunnskapsløftet 2020 beskriver ikke lenger disse tre fagene, og har heller ikke fagdelte kompetansemål som tidligere. Allikevel betyr ikke det at de tre fagene ikke lenger er der. Man kan fortsatt se kompetansemål som omhandler typiske temaer for geografi, historie eller samfunnskunnskap (Koritzinsky, 2020, s. 39 og 50). Jeg kommer til å ta for meg disse tre fagdisiplinene og vise hvordan de kan komme med sitt bidrag til bærekraftsundervisning i samfunnsfag. Jeg kommer til å vise ulike undervisningsmetoder som kanskje tradisjonelt forbindes med en fagdisiplin, men som fint kan benyttes for alle. Jeg vil også kort vise hvordan man kan bruke bærekraftig utvikling for å styrke geografis plass i faget.

### **5.2.1 Geografi**

Jeg har stilt spørsmål om hvordan bærekraftig utvikling kan bli geografifagets styrke i samfunnsfaget for grunnskolen. Årsaken til at dette spørsmålet ble stilt, er på grunn av det Eidsvik beskriver som en nedtoning av geografiske temaer fra LK06 til LK20. De største strukturelle endringene for geografifaget er at store deler av naturgeografien og vær og klima har blitt flyttet til naturfaget, mens andre geografiske temaer, som sted og ressurser, har blitt abstrahert til et overordnet nivå i form av begreper som *geografisk* eller *rom*. I og med at bærekraftig utvikling handler om sammenhengen mellom natur og samfunn, akkurat som geografifaget, mener Eidsvik at det fremstår som et paradoks at geografifaget er nedtonet slik (Eidsvik, 2020). Dette mener han har gjort det mer utfordrende å se sammenhengen mellom natur og samfunn. Hva gjelder geografifagets plass i samfunnsfaget, mener Eidsvik at det ligger et potensial til læring om bærekraftig utvikling gjennom geografisk dannelse som systemforståelse (Eidsvik, 2020, s. 280). Jeg skal se litt på det nå.

I teoridelen som omhandlet geografisk dannelse, så vi at kunnskaper om koblingen mellom natur- og samfunnssystem på ulike nivåer og skalaer er viktig for at elevene skal kunne ta avgjørelser som angår framtiden deres (Eidsvik, 2020, s. 278). Sentralt i forståelsen av sammenhengen mellom ulike skalaer som det globale og det lokale, står systemkunnskaper (Eidsvik, 2020, s. 279). Som vi har sett tidligere er systemforståelse en nøkkelkompetanse for bærekraftig utvikling (Aschim et al., 2020). Utvikling av elevenes geografiske dannelse gjennom arbeid med geografiske representasjoner, som kart, og geografiske skalaer kan derfor

opparbeide elevenes systemforståelse. Derfor kan geografisk dannelse være hensiktsmessig for å utvikle elevenes handlingskompetanse.

Nå skal jeg se på en vanlig metode i geografifaget, nemlig feltarbeid, for dette er en metode som kan drive god undervisning i bærekraftig utvikling (Sinnes, 2020) ved å flytte undervisningen ut av klasserommet og ut i lokalmiljøet, samtidig som en kan utvikle andre nøkkel-kompetanser for bærekraftig utvikling i samme slengen. Ettersom feltarbeid kan gjøre undervisningen mer virkelighetsnær (Remmen, 2019), kan bruk av denne metoden i bærekraftsundervisning gjøre bærekraftsproblematikk virkelighetsnær for elevene. Remmen nevner at å orientere feltarbeid rundt et oppdrag som skal løses, kan skape engasjement. Jeg tror dette kan være en passende tilnærming å ha for en ungdomsskoleklasse. I oppdraget kan man inkludere realistiske problemstillinger fra nærmiljøet, og da gjerne sosiovitenskaplige spørsmål (Remmen, 2019, s. 159-160). Dette er spørsmål som gjerne mangler fasitsvar, og det åpner opp for tolkning og diskusjon mellom elevene. Vi kan også bruke feltarbeid til å bli kjent med lokalmiljøet sitt som et *sted* og hva det betyr for dem. Vi kan utvikle elevenes forståelse av viktig geografiske begreper som sted og rom – eller kanskje litt «kulere» på engelsk; *place and space*.

Vi har sett fra Eidsvik (2022) at vi kan bruke tre komplementære dimensjoner - *location*, *locale* og *sense of place* – når vi skal analysere ett sted. Hvis elevene skal gjøre undersøkelser i sitt eget lokalmiljø, blir det lokasjonen. Ved å undersøke hva lokalmiljøet er en arena for, kan de se etter hvordan stedet brukes, og kanskje vil de også finne ulike meninger om bruken. Da kommer de også inn på *sense of place*, eller stedsforståelse som jeg velger å kalle det her. Hva er forståelsen av hva stedet skal være? Jeg tenker at feltarbeid kan være en fin metode å bruke hvis man skal jobbe med et konkret sted som sitt eget lokalmiljø, og vi kan bruke bærekraftig utvikling som tema. Andre metoder kan selvfølgelig også passe. I et slikt arbeid, ligger det også et potensial til å drive geografisk danning, ettersom vi utvikler elevenes forståelse av sentrale geografiske begreper.

Jeg har nevnt tidligere at selv om én undervisningsmetode kanskje forbindes med én av fagdisiplinene, så kan slike metoder passe for alle fagdisiplinene i samfunnsfaget.

*Fortellingen* forbindes ofte med historiefaget, men kan passe for både geografi og samfunnskunnskap. Sætre listet opp fem eksempler på hvilke verdier fortellingen som metode kan ha. Fortellingen kan bidra til å både gi mening til begreper, å se sammenhenger mellom fenomener og skape empati (Sætre, 2019 s. 95-96). Klart, alle undervisningsmetoder som kan bidra til å utvikle systemforståelse, vil være nyttige å bruke i et periodearbeid hvor man

ønsker å gi elevene handlingskompetanse. Empati, er som vi har sett, en viktig nøkkelkompetanse (Aschim et al., 2020, s. 242). Derfor kan metoden benyttes for å utvikle denne nøkkelkompetansen ved bærekraftig utvikling. Andre måter vi kan bruke fortellingen på, er at vi for eksempel kan se på ulike skjebner som følge av global oppvarming, og dermed skape engasjement. Eller vi kan fokusere på endringsagenter, for å vise elevene at det er mulig å forandre verden i en mer bærekraftig retning.

Før jeg skal runde av denne delen om geografi, vil jeg nå gå tilbake til kompetansemålene som jeg har nevnt i delkapittelet 2.3. Her nevnte jeg fire mål, hvorav det ene handlet om metodologi. Jeg vil kort løfte fram elementer ved målene som kan være relevant for å trekke inn spesielt geografi i samfunnsfagundervisningen. Kompetansemålet som omhandler å beskrive dimensjoner ved bærekraftig utvikling og komme med tiltak for bærekraftige samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2019), berører sammenhengen mellom natur og samfunn som geografifaget er opptatt av. Målet som handler om teknologi som endringsfaktor, er opptatt av hvordan teknologi påvirker mennesker, samfunn og natur (Kunnskapsdepartementet, 2019). Viktige begreper i geografien. Dette kompetansemålet: «sammenligne hvordan politiske, geografiske og historiske forhold påvirker levekår, bosettingsmønstre og demografi i forskjellige deler av verden i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019), nevner ikke bare geografi med navn. Levekår, bosettingsmønstre og demografi er viktige geografiske temaer, og dette kompetansemålet åpner også opp for å integrere de tre fagdisiplinene i undervisningen.

Hvordan bærekraftig utvikling kan være geografis forte i samfunnsfaget, kan ifølge Eidsvik være et fokus på geografisk danning og systemforståelse. Mye av kjernen i bærekraftig utvikling er synergien mellom natur og samfunn (Eidsvik, 2020). I og med at denne synergien også står sterkt i geografifaget, kan faget derfor komme til nytte for at elevene skal forstå denne sammenhengen. Men når flere av de naturgrafiske temaene er flyttet til naturfaget, gjør det det vanskeligere å skape den forståelsen i samfunnsfaget alene (Eidsvik, 2020). Kanskje det vil være hensiktsmessig å søke mot flere tverrfaglig samarbeid mellom naturfag og samfunnsfag i grunnskolen, for å kunne utvikle forståelsen for denne sammenhengen?

## **5.2.2 Historie**

Når jeg spurte Klasse B om hva de liker å fordype seg i i samfunnsfag, svarte de historie. En av elevene tenkte at historie kanskje ikke har så mye å gjøre med bærekraftig utvikling, men slik trenger det ikke å være. Karsten Korbøl forsøker å gjøre historiefaget relevant for



utvikling av elevenes handlingskompetanse, og sier at historiske kunnskaper kan være viktig, men ikke nok til å skape handlende mennesker. Det viktigste bidraget historiefaget kan komme med, er å utvikle elevenes kritiske tenkning, empati og historiebevissthet (Korbøl, 2019, s. 44). Selv om han kanskje først og fremst retter seg mot historiefaget i videregående, mener jeg at dette kan gjøre seg relevant for historiedelen av samfunnsfaget i grunnskolen, og nærmere bestemt ungdomskolen i denne sammenhengen.

Ifølge Korbøl, peker Barton og Levstik på tre forutsetninger for at historieundervisningen skal lykkes i å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for at elevene skal bli ansvarsfulle samfunnsborgere: (1) Undervisningen må gjøre elevene kompetente til å foreta begrunnende slutninger og vurderinger gjennom å la de vurdere ulike alternativer og muligheter. Undervisningen må (2) gi elevene en bedre forståelse av hvordan mennesker handler og tenker, og (3) undervisningen må gi elevene muligheten til å delta i samtaler hvor de kan bruke sine historiefaglige kunnskaper og ferdigheter til å diskutere hva som vil være til det felles beste (Barton og Levstik, 2009, s. 36-39 i Korbøl, 2019, s. 45). En måte å gi elevene kompetanse til å begrunne slutninger og vurderinger, er å drive kildearbeid. Historien konstrueres gjennom kilder, og gjennom kildearbeid, kan elevene se hvordan denne konstruksjonen foregår. Sentralt i et slikt arbeid er kildekritikk, og gjennom å arbeide med kilder kan man styrke elevenes kildekritiske kompetanse. Denne kompetansen gir oss en bedre forutsetning til å vurdere kildenes anvendbarhet, troverdighet og hensikt (Korbøl, 2019, s. 46). Kritisk tenkning er, som vi har sett, en viktig kompetanse for bærekraftig utvikling (Aschim et al., 2020), og arbeid som styrker elevenes kildekritiske kompetanse kan bidra positivt til å utvikle denne nøkkelkompetansen.

Å gi elevene en bedre forståelse av hvordan mennesker handler og tenker, dreier i historiefagets kontekst om å forstå hvorfor mennesker har handlet slik de har gjort. Det handler blant annet om å skape empati for andre menneskers handlinger, ikke sympati, men empati. Hvis vi ikke besitter denne evnen, er det fare for at vi vurderer fortidens handlinger, ut ifra en nåtids forståelse. Korbøl mener at historieundervisning bør motvirke en slik måte å se historien på (Korbøl, 2019, s. 47-48). Poenget med en slik tilnærming, er at vi jobber med empati for andre perspektiver enn de vi selv har. Slik kan vi utvikle en historiebevissthet hvor elevene ser at fortidens mennesker hadde handlingsalternativer, og vi kan dermed vise elevene at vi også har handlingsrom (Korbøl, 2019, s. 48-49). Empati er også nevnt som en nøkkelkompetanse (Aschim et al., 2020), og utforsking av konteksten rundt fortidens hendelser kan utvikle empatikompetansen.

En metode som kan forbindes med historiefaget, er simulering og rollespill. En metode som jeg tror kan passe godt i samfunnsfaget. Vi har sett fra Lund, at rollespill gjerne tar for seg historiske hendelser, situasjoner eller prosesser, og spiller de ut som om vi ikke vet utfallet. Aktørene blir gjerne gitt en grense for situasjonen handlingen foregår, og de blir gitt et sett med handlingsmuligheter og må ta valg innenfor gitte rammer (Lund, 2020, s. 125-126). Denne metoden kan være god å bruke får å utvikle kritisk tenkning, empati og historiebevissthet. Her kan man for eksempel spille ut Verdenskommisjonens arbeid med *Vår felles framtid* for å vise de ulike hensynene en måtte ta stilling til. Slik kan man jobbe med flere nøkkelkompetanser samtidig som elevene får være kreative. En annen mulighet for å utvikle empati for ulike synspunkt er å spille ut et klimatoppmøte. Jeg tenker at dette også kan bidra til at elevene opparbeider en tredimensjonal forståelse av bærekraftig utvikling, fordi de blir trent i å se de ulike hensynene et klimatoppmøte opererer rundt.

### **5.2.3 Samfunnskunnskap**

Elin Sæther er opptatt av hvordan medborgerskap og systemtenkning kan være samfunnsfagets bidrag til bærekraftsdidaktikken. Jeg overfører dette til samfunnskunnskapsdelen i grunnskolens samfunnsfag. Med et samfunnsfaglig perspektiv, kan vi plassere demokrati og medborgerskap i kjernen av bærekraftsundervisningen, der vi utrustrer elevene til å bruke sin handlekraft som medborger for å skape en mer bærekraftig framtid. Vi kan møte klima- og miljøproblemer med en pluralistisk tilnærming og som et demokratiske spørsmål hvor det vil være forskjellige, men allikevel legitime, svar på hva som er rett å gjøre (Sæther, 2019, s.98). En demokratisk tilnærming vil da kanskje også kunne utvikle elevenes subjektivitet ved å løfte fram mangfoldet i perspektiver og meninger (Biesta, 2021).

Vi har sett at aktivt medborgerskap kan forstås som et dynamisk begrep som åpner opp for handling for miljø og klima. Vi kan derfor snakke om et økologisk medborgerskap som bryter en barriere mellom den offentlige og private sfæren (Sæter, 2019, s. 99-101). I arbeid med økologisk medborgerskap i samfunnsfag, mener Sæter at det vil være hensiktsmessig å bruke et flerskalaperspektiv. Dette gir mulighet til å se sammenhenger mellom det private og det globale, og hensynet til naturen. Det kan vise at et aktivt medborgerskap kan innebære handlinger som beskytter naturen, reduserer sitt eget karbonavtrykk og får andre til å gjøre det samme (Sæter, 2019 s. 102). Som en bonus, vil et flerskalaperspektiv også kunne lære elevene om geografiske nivåer, og utvikle geografisk forståelse.

Det andre elementet Sæter er opptatt av, er systemtenkning. Dette begrepet og medborgerskap, kan henge sammen i form av at systemtenkning kan spille en stor rolle for hvordan vi forstår medborgerskap og vår evne til å påvirke samfunnet. Hun sier at forståelsen av medborgerskap som praktiseres i skolen, vil kunne påvirke hvilke normer som gjelder for aktivt medborgerskap, og hvilke skalaer og felleskap som blir ansett som arenaene for aktivt medborgerskap. Et snevert fokus på medborgerskap som kun valgdeltakelse eller deltakelse i det offentlige rom, vil for eksempel virke fjernt for mange elever, som fortsatt ikke kan stemme. Sæter argumenterer derfor for at en flerskalaforståelse av medborgerskap kan redusere avstanden mellom elevenes liv og systemene de blir påvirket av, og medborgerskap blir derfor en inngangsport til systemtenkning og vice versa (Sæter, 2019, s. 102-103). Når vi snakker om utvikling av elevenes medborgerskap-forståelse, kan vi igjen reise spørsmålet om skolen skal kvalifisere, sosialisere eller subjektivere. Skal elevene sosialiseres til en hvis type medborgerskap, eller skal de subjektiveres til å danne sin egen forståelse av begrepet?

Når man skal lære om systemer og hvordan man kan forandre disse, er det to forklaringsmodeller for samfunnsendringer som er vanlige; en strukturorientert modell og en voluntaristisk modell. Førstnevnte omhandler strukturelle faktorer som maktforhold eller økonomiske strukturer, og for å skape endringer må disse strukturene forandres, gjerne i form av kollektiv mobilisering som politiske partier eller sosiale bevegelser. Voluntaristiske modeller fokuserer på hvordan våre holdninger og handlinger former strukturene. Her er hvert enkelt menneske en aktør med handlekraft, og kan for eksempel påvirke gjennom forbrukermakt (Sæter, 2019, s. 103). En ulempe med den strukturorienterte modellen er at for elevene kan det virke som de er ekskludert fra å delta, fordi de ikke enda er myndige, mens den voluntaristiske modellen kan legge press på individet eller skape for store forventninger til hva individet kan utrette (Sæter, 2019, 103). En balansert tilnærming vil kanskje da være hensiktsmessig. Flerskalaperspektivet kan være til hjelp i en slik balanse, og vi kan hjelpe elevene til å utvikle forståelse av hvor de har handlingsalternativer og hvor de kan kanalisere engasjementet sitt (Sæter, 2019, s. 104-105).

Til slutt: i spørsmål til elevene om hvilke styrker det ligger i samfunnsfaget når vi skal lære om bærekraftig utvikling, svarte elev F: «(...) det er jo politikken, da.» Jeg tror også læring om politikk kan være en styrke i faget, og kanskje nærmere bestemt utvikling av demokratisk forståelse. Med tanke på de mange meningene som omslutter bærekraftig utvikling, og de ulike interessene som ofte kan være motstridende, tenker jeg at demokratiundervisning kan være en positiv bidragsyter til å utvikle empati for ulike synspunkt, og samtidig styrke elevens

kommunikative kompetanser så vel som samarbeidskompetanser. Det kan vise elevene hvordan de kan engasjere seg, og det kan bidra til å subjektivere elevene slik at vi får et mangfold av holdninger og handlinger. Man kan fokusere på medborgerskap og systemtenkning slik Sæter har vist, og på den måten kan vi også opparbeide elevenes systemforståelse.

#### **5.2.4 Oppsummering: Hvordan kan vi drive periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag?**

For å svare på dette spørsmålet, har jeg i dette delkapittelet valgt å fokusere på at vi bør bruke samfunnsfagets tre disipliner på en hensiktsmessig og integrert måte, til tross for at samfunnsfaget etter 2020 ikke er fagdelt. Historie, samfunnskunnskap og geografi har hver sine metodologiske og tematiske styrker, og jeg tror de kan styrke hverandre hvis vi bruker dem som nettopp det – hverandres styrker. Vi kan bruke for eksempel metoder i historien for å fremme elevenes kildekritiske sans, noe som vil være viktig for elevenes kritiske tenkning. Vi kan bruke metoder fra samfunnskunnskapen for å utvikle elevenes demokratiske forståelse og gjøre dem til engasjerte og aktive medborgere. Og vi kan bruke geografiske metoder for å styrke elevenes forståelse av at natur og samfunn henger sammen. De ulike teoriene jeg har dekket i teorikapittelet kan brukes som et slags mål for det vi ønsker å gjøre. Vi kan stille oss spørsmålet: Hva ønsker vi å utvikle? Deretter kan man finne relevante metoder man tror passer for å oppnå målet.

Som eksempel kan vi ta utgangspunkt i klima og miljø- og utviklingsdebatten, og hvordan den ledet opp til *Vår felles framtid*. Jeg har vist fra intervjuene at elevene liker prosjektarbeid fordi det gir dem mulighet til å gå dypere inn i noe. Vi kan derfor tenke oss at vi skal kjøre et prosjektarbeid der elevene skal utforske argumentene fra hver side i debatten. De får dermed muligheten til å utforske ulike synspunkt, som kan skape empati, og de får jobbet med å se sammenhenger mellom natur og samfunn, som kan utvikle systemforståelsen. Prosjektet kan kunne ut i et rollespill hvor elevene skal simulere Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, eller et klimatoppmøte. Her må elevene bruke demokratiske kompetanser, og de må evne å kommunisere og samarbeide. Dette er bare ett eksempel på hva man kan gjøre. Mulighetene er mange, og det handler om å finne relevante metoder for hvilke evner og kompetanser for handlingskompetanse for bærekraftig utvikling og bærekraftsbevissthet man ønsker å utvikle.

I dette delkapittelet har jeg også ønsket å vise hvordan bærekraftig utvikling kan være en styrke for geografien i samfunnsfaget. Bakgrunnen for dette er det som kanskje kan omtales som en slags degradering av fagdisiplinen i faget (Eidsvik, 2020). En viktig faktor her, er synergien samfunn og natur, som både eksisterer i geografifaget og bærekraftig utvikling. Gjennom arbeid med geografisk danning, kan vi utvikle elevenes skala- og systemforståelse (Eidsvik, 2020). Vi kan også anvende geografiske metoder som feltarbeid. Jeg har vist at dette kan være en god undervisningsmetode hvis man ønsker å drive undervisning i bærekraftig utvikling, og man kan bruke metoden for å gjøre elevene kjent med bærekraftstematikk i deres egen bakgård. Man kan for eksempel besøke det lokale avfallsanlegget hvis resirkulering er temaet for et periodearbeid.

## Kapittel 6 | Avslutning

I denne studien har jeg forsøkt å svare på spørsmålet: Hvordan kan periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomsskolen bidra til å utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet? I dette forsøket har jeg brukt min egen praksisperiode som jeg valgte å gjøre en aksjonsforskning på. Det som kanskje kan omtales som et problem, var at utvikling av handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet ikke var et mål jeg hadde for perioden. Det har allikevel vært interessant å gå tilbake å se på perioden med tilbakeskuende briller. Dette har jeg gjort gjennom å bruke teorier om bærekraftsbevissthet og handlingskompetanse. Undervisningsopplegget og fokusgruppeintervjuene er de kildene jeg har hatt til rådighet for å kunne analysere dette, men jeg har påpekt at kildegrunlaget er for tynt til å komme med sikre generaliseringer.

Det elevene sier er det viktigste de har lært i perioden, er de tre dimensjonene. Flere av elevene hevdet at de ikke hadde hørt om dem før, og det at de nå er bevisste på at det finnes tre dimensjoner for bærekraftig utvikling, er et viktig steg i retningen av å utvikle tredimensjonale kunnskaper og ferdigheter, adferd og holdninger for bærekraftig utvikling. Ved å vise elevene de to debattene som ledet til *Vår felles framtid*, håper jeg at flere elever har sett hvilket spenn bærekraftig utvikling står i. Nemlig at man både skal ta hensyn til klimaet, men også til utvikling, og at dette er en bevisst strategi for at begrepet skal aksepteres på et globalt nivå. I intervjuene hevdet flere av elevene at de tre dimensjonene er like viktig, så kanskje de er godt på vei til å få en tredimensjonal forståelse? Dette er vanskelig å si, og videre utvikling er nok nødvendig.

Har perioden utviklet subjekter som evner å tenke og handle på egen hånd? Uten et godt nok kildegrunnlag til å kunne svare på dette spørsmålet, er det fristende å svare nei. FN-Sambandets forståelse av bærekraftig utvikling har i stor grad preget perioden, og vi viet ikke mye tid på å utfordre deres syn. På den andre siden, er det kanskje valgfriheten elevene fikk i løpet av perioden, som har gitt dem muligheten til å ta beslutninger som angår dem. Slik jeg tolker subjektivering, vil jeg hevde at dette er viktig for at elevene i framtiden skal kunne handle friest mulig. En ensidig forståelse av bærekraftig utvikling i løpet av elevenes skolegang vil kanskje kunne stå i veien for dette.

Av nøkkelkompetansene for bærekraftig utvikling, har kommunikasjon- og samarbeidskompetanser vært en viktig del av perioden, særlig under prosjektarbeidet. Elevene har måttet fordype seg og funnet kilder, så det er lov å håpe at noen har utviklet sin kritiske tenkning.

Dette prosjektarbeidet har kanskje også utviklet systemforståelse hos noen. Ett eksempel på hvordan, kan være at elevene ble bedt om å vurdere sitt respektive bærekraftsmål i forhold til andre mål og de tre dimensjonene. Gjennom prosjektarbeidet har nok en del også lært seg en del om sitt bærekraftsmål. Dette er et eksempel på hvordan jeg har bedrevet undervisning OM bærekraftig utvikling. Andre kunnskaper elevene har opparbeidet seg er kjentskap til tiltak de selv kan gjøre, og i intervjuene har elevene vist forståelse for at disse tiltakene blir mer effektive hvis flere gjør dem.

Selv om det er vanskelig å konkludere, vil jeg hevde at vi har jobbet med noen nøkkelkompetanser, og jeg har gjort elevene bevisste på at det finnes tre dimensjoner ved bærekraftig utvikling. Jeg kan på ingen måte si at elevene har oppnådd handlingskompetanse, men det er kanskje heller ikke så farlig, hvis vi ser på handlingskompetanse som noe å strekke seg mot. Dette periodearbeidet er bare ett skritt på veien.

Hvis vi følger modellen jeg har brukt for aksjonsforskning, så har jeg nå vært gjennom fasene planlegging, handling, observasjon og refleksjon. Etersom gjentagelse og forbedring er et kjennetegn ved aksjonsforskning, har jeg valgt å drøfte hvordan jeg kan gjøre et lignende periodearbeid i framtiden. Den viktigste tilbakemeldingen jeg tar med meg fra elevene, er at de liker prosjektarbeid, og at opplegget må være variert. Jeg har også vist til relevante undervisningsmetoder som er mulig å benytte, og vist hvordan de kan bidra til å utvikle handlingskompetanse eller bærekraftsbevissthet. For et framtidig periodearbeid, tror jeg det vil være lurt å fokusere på noen spesifikke nøkkelkompetanser som en ønsker å jobbe med. En annen mulighet er å jobbe med elevenes bærekraftsbevissthet. I kapittel 5 har jeg løftet fram flere teorier man kan støtte seg på, og som man kan velge seg ut som et fokusområde for et periodearbeid.

Jeg har også stilt spørsmål om hvordan bærekraftig utvikling kan brukes til å styrke geografis plass i samfunnsfaget. Geografisk danning og bruk av geografiske metoder er to eksempler jeg har kommet med. Et siste poeng som jeg ønsker å dele, er at vi må se potensialet for geografien. Å bruke bærekraftig utvikling som tema for et periodearbeid, er en gylden mulighet til å løfte geografifaget. Allikevel vil jeg hevde at bruk av samfunnsfagets tre fagdisipliner kan være hensiktsfull, fordi de kan styrke hverandre.

Så hvordan kan et periodearbeid bidra til å utvikle handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet? Mitt svar vil være å finne seg noe å fokusere på som kan være et skritt på veien. Jeg har vist relevante teorier man kan jobbe ut ifra, og man bør bruke undervisnings-

metoder som kan utvikle det man ønsker å fokusere på. Noen av disse har jeg vist i dette studiet. Å jobbe med bærekraftig utvikling som tema over en periode gir også muligheten til å gå dypere inn i noe, noe elevene har gitt tilbakemelding på at de liker.

## 6.1 Forslag til videre forskning

Om jeg har noen forslag til videre forskning, må det være studier som kan gi oss mer kunnskap om hva elevene tenker om god undervisning, og i denne sammenheng – bærekraftsundervisning. Jeg synes det er viktig å lytte til elevene i spørsmål som angår dem, og jeg tror de kan gi oss verdifull innsikt i hvordan de lærer best mulig. Et annet forslag jeg har, er forskning som kan si oss mer om hvilken type utdanning for bærekraftig utvikling som er hensiktsmessig for hvert årstrinn. Hvor bør elevene ligge etter ungdomskolen når det kommer til handlingskompetanse og bærekraftsbevissthet, og barneskole og videregående? Dette tror jeg kan hjelpe de som jobber i skolen til å vite hvordan de skal jobbe med bærekraftig utvikling for de respektive aldersgruppene, og hva man kan forvente at elevene kan fra før.

For min egen del, og i tråd med det sykliske kjennetegnet ved aksjonsforskning, hadde det vært interessant å gjennomføre en nye periode med samme tema, og gjøre en undersøkelse basert på den. Da kunne jeg benyttet noen av de undervisningsmetodene som jeg har vist i denne masteroppgaven. Jeg synes spesielt undervisning i bærekraftig utvikling er interessant, og ønsker gjerne å gjennomføre en periode med fokus på denne formen for bærekraftsundervisning.



# Litteraturliste

- Aschim, E. L., Bøe, M., Gabrielsen, A., Tesikova, M. (2020). Å fremme elevers engasjement og handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, Vol. 104 (3), 241-256. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-03>
- Bjønness, B. og Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta didactica Norge*, Vol. 13 (2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6474>
- Biesta, G. J. J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damn Akademisk
- Crang og Cook. (2007). *Doing ethnographies*. Sage
- Eidsvik, E. (2020). Fagfornyning, berekraft og geografisk danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104 (3), s. 268-282. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-0>
- Eidsvik, E. (2022). Geografisk danning og utdanning for bærekraftig utvikling, I Mikkelsen, R og Sætre, P. J. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet* (4. utg., s. 81-111). Cappelen Damn Akademisk
- Emstad, A. B. (2014). *Skolevurdering. Et verktøy for ledelse, utvikling og læring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Fjær, O. (2019). Ekskursjoner og feltarbeid i skolen – en spennende læringsarena. I Mikkelsen, R. og Sætre, P. J. (red.), *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 160-197). Cappelen Damn Akademisk
- FN-Sambandet. (2021a, 28. november). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-Sambandet. (2021b, 28. november). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-Sambandet. (2021c, 28. november). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-Sambandet. (2022, 23. oktober). *FNs bærekraftsmål*. Hentet 24.10.2022 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

- Furu, E. M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I Brekke, M. og Tiller, T. (Red.), *Læreren so forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 45-61). Universitetsforlaget
- Korbøl, K. (2019). Hva er det felles beste? Historie og bærekraft. I Kvamme, O.A. & Sæther, E. (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 43-59). Fagbokforlaget
- Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring* (5. utg.). Universitetsforlaget
- Korsager, M. og Scheie, E. (2019). Students and education for sustainable development – what matters? *Acta didactica Norge*, Vol.13 (2). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6451>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04?lang=nob>
- Remmen, K.B. (2019). Sammenhenger mellom natur og samfunn gjennom feltarbeid i geografi. I Kvamme, O.A. & Sæther, E. (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s.153-169). Fagbokforlaget.
- Langhelle, O. (2002). Bærekraftig utvikling. I Benjaminsen, T. A og Svarstad H. (Red.), *Samfunnsperspektiver på miljø og utvikling* (2. utg., s. 225-254). Universitetsforlaget
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd? I Aasetre, J. og Cruickshank, J. A. (Red.), *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (s. 141-161). Fagbokforlaget
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (6. utg.). Universitetsforlaget.
- Sass, W., Boeve-de Pauw, J., Olsson, D., Gericke, N., De Mayers, S., Van Petegem, P. (2020). Redefining action competence: The case of sustainable development. *The Journal of environmental education*, Vol.51 (4), 292-305. <https://doi.org/10.1080/00958964.2020.1765132>

- Sinnes, A. T. (2019). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Sinnes, A. T. (2020). *Action Takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?*. Gyldendal
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – Hva innebærer det. I Kvamme, O.A. & Sæther, E. (red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97-114). Fagbokforlaget
- Sætre, P. J. (2019). Bruk av fortellingen i geografiundervisningen . I Mikkelsen, R. og Sætre, P. J. (red.) *Geografididaktikk for klasserommet* (3. utg., s. 94-115). Cappelen Damn Akademisk
- Thagaard, T. (2019) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg., 2. opplag). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er kjerneelementer?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (VMU). (1987). *Vår felles framtid*. Tiden norske forlag

# Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Utvikling av bærekraftig handlingskompetanse i samfunnsfaglig periodearbeid»**

Student: Magnus Haugen

Veileder: Olav Bremer Fjær

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan periodearbeid i bærekraftig utvikling kan bidra til å utvikle handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Dette er et masterprosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hvordan periodearbeid i samfunnsfag kan bidra til at elever får holdninger og kompetanse til å ta bærekraftige valg i framtiden. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å høre fra elever hva de har fått ut av det vi gjort i perioden, og hvordan de tror samfunnsfaget kan bidra til at man tar mer bærekraftige valg.

Prosjektet baserer seg på et periodearbeid to niende klasser har hatt i samfunnsfag hvor bærekraftig utvikling var temaet. Jeg ønsker å undersøke hva vi har lært om bærekraftig utvikling under perioden, hva vi har lært mest av, og hvordan man kan bruke samfunnsfag til å lære om bærekraftig utvikling. Prosjektet vil strekke seg fra uke 9 og fram til desember 2022.

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

Institutt for geografi (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du har vært elev i løpet av denne undervisningsperioden. Jeg tror at elever kan gi gode tilbakemeldinger på hvordan man kan lære om bærekraftig utvikling på en best mulig måte. Jeg tror derfor du som elev kan komme med gode tanker rundt hvordan et slikt periodearbeid kan bli best mulig. Å inkludere elever i hvordan vi best driver undervisning om bærekraftig utvikling er noe jeg tenker er viktig.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du blir med på dette prosjektet betyr det at du blir med på et gruppeintervju sammen med andre elever i skoletiden. Dette vil ta mellom 30 til 60 minutter. Her kommer vi til å diskutere spørsmål knyttet til det vi har gjort på skolen og bærekraftig utvikling.

Dette prosjektet er ikke en del av skolens aktivitet, og vil ikke påvirke lærernes vurdering av deg.

Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet, men dette kommer ikke til å publiseres. Grunnen til at jeg skal ta lydopptak er fordi at jeg skal ha bedre kontroll på hva som ble sagt under intervjuet. Slik blir det du sier i intervjuet bedre tatt vare på i det ferdige produktet.

Navn og annen informasjon om deg kommer ikke til å nevnes eller brukes. Du vil anonymiseres i den ferdige oppgaven. Dette vil si at man ikke skal kunne spore noe av det som blir skrevet i prosjektet tilbake til deg.

Foreldre kan få intervjuguiden hvis de spør om det.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og veileder vil ha tilgang til opplysninger om deg.

- All informasjon lagres kun hos meg (student), og andre enn veileder skal ikke ha tilgang til informasjonen om deg.
- Du skal som sagt ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Du vil anonymiseres.
- All informasjon om deg og lydopptaket vil lagres på passord beskyttede enheter.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal være ferdig til desember 2022, så fremt at det ikke skjer noen endringer. Dato er ikke klart på dette tidspunktet. Når prosjektet er ferdig vil all informasjon om deg slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for geografi ved NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Institutt for geografi ved Olav Bremer Fjær (veileder): [olav.fjar@ntnu.no](mailto:olav.fjar@ntnu.no) og/eller Magnus Haugen (student): 924 179 18
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Olav Bremer Fjær  
(Forsker/veileder)

Magnus Haugen  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Utvikling av bærekraftig handlingskompetanse i samfunnsfaglig periodearbeid*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju
- at mine tanker rundt det vi har gjort i perioden presenteres i det ferdige prosjektet, men at jeg ikke skal kunne gjenkjennes

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2022.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

(Signert av foreldre/foresatte, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

## Intervjuguide – Bærekraftig handlingskompetanse

Intervjuer: Magnus Haugen

Type intervju: Fokusgruppe intervju

Gruppe: Elever

Tema: Holdninger og kompetanse knyttet til bærekraftig utvikling

Problemstilling: Hvordan kan periodearbeid med fokus på bærekraftig utvikling i samfunnsfag på ungdomskolen bidra til å skape holdninger og kompetanse til å handle bærekraftig? (Foreløpig)

Målet med dette studiet er å undersøke hvordan periodearbeid om bærekraftig utvikling i samfunnsfag i ungdomskolen kan bidra til å utvikle kompetanse og holdninger til å handle bærekraftig. Jeg ønsker også å drøfte og diskutere hvilken plass geografi kan ha i et slikt arbeid. Prosjektet er basert på 7 uker jeg har hatt som praksisstudent på en ungdomsskole, så prosjektet vil derfor bære preg av å være en aksjonsforskning. Periodearbeidet strekker seg over 6 uker.

Jeg vil strukturere guiden i 4 forskjellige temaer. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuene i løpet av våren 2022, og informantene vil være elever jeg har hatt i løpet av denne perioden.

### Elevenes kunnskap om bærekraftig utvikling

Hva tenker dere når dere hører bærekraftig utvikling (BU)? Hvilke ord tenker dere på?

Hva kunne dere fra før om BU?

Hva er det viktigste dere har lært om BU i denne perioden? Oppfølgingsspørsmål: Hva er det viktigste man kan lære om BU?

Hva kan dere gjøre for å leve mer bærekraftige liv?

Hvilken dimensjoner kan dere?



Hva er bærekraftsmålene?

## Elevenes forståelse av bærekraftig utvikling

Hva er det viktigste med BU?

Er noen av dimensjonene viktigere enn noen andre? Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan kan dimensjonene påvirke hverandre?

Hvordan kan dimensjonene komme i konflikt?

Hvordan kan vi som individ bidra til BU?

Hvordan kan vi som samfunn bidra til BU?

## Elevenes tanker rundt periodearbeidet

Hva har dere lært om BU i perioden?

Hva var det vi gjorde som dere husker på best?

Hvilke av aktivitetene vi gjorde synes dere var morsomt?

Hvilke av aktivitetene vi gjorde følte dere at dere lærte mest av?

Kan dere mer om BU utvikling etter denne perioden? Oppfølgingsspørsmål: Hva og hvorfor.

Har dere forandret på noe i livet som gjør dere mer bærekraftig? (Etter perioden)

Oppfølgingsspørsmål: noe vi kan gjøre som dere har lært?

Hvordan er samfunnsfag relevant for bærekraftig utvikling?

## Elevenes tanker rundt hvordan vi kan lære om bærekraftig utvikling?

Hvordan kan skolen bidra til at dere handler bærekraftig?

Hvordan tror dere at dere best lærer om bærekraftig utvikling? Hvordan vil dere lære om BU?

Hvordan kan samfunnsfag bidra til at man lærer å ta bærekraftige valg? Hvilke styrker ligger det i samfunnsfaget?

Hva tror dere det er viktig å lære om når det kommer til BU?

Vedlegg 3: Oppgave til bærekraftsprosjekt for klasse A

## Bærekraftsprosjekt

Kompetansemålet vi skal jobbe med:

“Beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn”.

### Oppgave

- Med utgangspunkt i FNs bærekraftsmål skal gruppen bli enige om ett av målene som dere skal fordype dere i.
- Gruppen blir enig om hvilken metode dere ønsker å bruke. Velg mellom podkast, digital fortelling, film (dokumentar) eller plakat.
- Oppgaven skal være på 5-10 minutter.
- **18/03**: levere **prosjektskisse** og få tilbakemelding.
- **29/03** (2 uker): ferdig **produkt** skal presenteres. Lever produktet 28/03.

### Oppdrag

Hva som skal være med:

1. Hva handler bærekraftsmålet om, og hva skal det bidra til?
2. Aktualisere bærekraftsmålet. Hvordan ligger Norge an til å oppnå bærekraftsmålet?
3. Hvordan påvirker andre bærekraftsmål det aktuelle målet? Trekk inn de tre dimensjonene (økonomi, sosiale forhold og klima og miljø). Hvilken dimensjon føler dere at deres bærekraftsmål passer best inn hos?
4. Finn noen eksempler på tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet. Hva gjør vi i Norge, og hva kan du gjøre?
5. Kildeliste.

## VURDERINGSARK BÆREKRAFTIG UTVIKLING

<b>Gruppe</b>		
<b>Kompetanse- og læringsmål</b>		
<p><i>Kompetansemål</i></p> <p>«Beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn»</p> <p><i>Læringsmål</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forstå og beskrive FNs bærekraftsmål, og hvordan de påvirker hverandre.</li> <li>- Beskrive sammenhengen mellom de tre dimensjonene, klima og miljø, økonomi og sosiale forhold.</li> </ul>		
<b>Lav måloppnåelse</b>	<b>Middels måloppnåelse</b>	<b>Høy måloppnåelse</b>
<p>Gruppen viser til målet, uten videre forklaring.</p>	<p>Gruppen forklarer hva bærekraftsmålet handler om.</p>	<p><i>Gruppen forklarer hva bærekraftsmålet handler om og hva det skal bidra til. Gruppen er tydelig og viser forståelse for hva målet handler om.</i></p>
<p>Gruppen kommer med noen tanker om hvordan Norge ligger an til å måle målet.</p>	<p>Gruppen beskriver situasjonen for Norge.</p> <p>Gruppen viser til én aktuell nyhetssak.</p>	<p><i>Gruppen gjør bærekraftsmålet relevant og beskriver hvordan situasjonen er for Norge med hensyn til oppnåelse av bærekraftsmålet.</i></p> <p>Gruppen viser til aktuelle nyhetssaker og reflekterer over</p>

		hvordan dette er relevant for bærekraftsmålet.
<p>Gruppen redegjør for ett bærekraftsmål som påvirker det aktuelle målet.</p> <p>Gruppen knytter målet mot én dimensjon.</p>	<p>Gruppen knytter målet mot de tre dimensjonene og gjør andre bærekraftsmål relevant.</p>	<p><i>Gruppen redegjør for hvordan andre bærekraftsmål påvirker det aktuelle målet.</i></p> <p>Gruppen drøfter relevansen til alle de tre dimensjonene og reflekterer over hvordan andre bærekraftsmål er relevant for det aktuelle målet.</p>
<p>Gruppen kommer med ett tiltak på hvordan man kan nå målet.</p>	<p>Gruppen kommer med flere eksempler på hva som gjøres i Norge og hva man selv kan gjøre for at man skal nå målet.</p>	<p><i>Gruppen beskriver flere eksempler på hva som gjøres i Norge (kan også komme med internasjonale eksempler), som bidrar til at dette målet blir oppnådd.</i></p> <p>Gruppen reflekterer rundt tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet og utfordringer knyttet til disse tiltakene.</p>
<p>Gruppen redegjør ikke for kildebruk.</p>	<p>Gruppen redegjør delvis for kildebruk. Ikke tydelig og oversiktlig.</p>	<p><i>Gruppen redegjør for brukte kilder ved kildeliste. Kildelisten er tydelig og oversiktlig.</i></p>
<p><b>Kommentar</b></p>		

## Oppgaveformulering

- Med utgangspunkt i FNs bærekraftsmål skal gruppen bli enige om én av målene som de skal fordype seg i (ingen grupper har samme mål).
  - Gruppen blir enige om hvilken metode de ønsker å bruke, og kan velge mellom podkast, DST, film eller poster.
  - Oppgaven skal være på 5-10 minutter.
  - 15/3 (neste uke): levere projektskisse og få tilbakemelding.
  - 29/3 (tre uker): ferdig produkt skal presenteres.
- 
1. Hva handler bærekraftsmålet om, og hva skal det bidra til?
  2. Aktualisere bærekraftsmålet. Hvordan er situasjonen for Norge med hensyn til oppnåelse av bærekraftsmålet?
  3. Sammenlign med andre land.
  4. Hvordan påvirker andre bærekraftsmål det aktuelle målet?
  5. Hvordan kan FN bidra til at dette målet blir oppnådd? Finn noen eksempler på tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet.
  6. Kildeliste.

## VURDERINGSARK BÆREKRAFTIG UTVIKLING

<b>Gruppe</b>		
<b>Kompetanse- og læringsmål</b>		
<p><i>Kompetansemål</i></p> <p>«Beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, og presentere tiltak for mer bærekraftige samfunn»</p> <p><i>Læringsmål</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forstå og beskrive FNs bærekraftsmål, og hvordan de påvirker hverandre.</li> <li>• Beskrive sammenhengen mellom de tre dimensjonene, klima og miljø, økonomi og sosiale forhold.</li> </ul>		
<b>Lav måloppnåelse</b>	<b>Middels måloppnåelse</b>	<b>Høy måloppnåelse</b>
<p>Gruppen viser til målet, uten videre forklaring.</p>	<p>Gruppen forklarer hva bærekraftsmålet handler om.</p>	<p><i>Gruppen forklarer hva bærekraftsmålet handler om og hva det skal bidra til. Gruppen er tydelig og viser forståelse hva målet inneholder.</i></p>
<p>Gruppen beskriver situasjonen for Norge.</p>	<p>Gruppen gjør bærekraftsmålet relevant, beskriver situasjonen for Norge og sammenligner med andre land.</p> <p>Gruppen viser til aktuell nyhetssak.</p>	<p><i>Gruppen gjør bærekraftsmålet relevant og beskriver hvordan situasjonen er for Norge med hensyn til oppnåelse av bærekraftsmålet.</i></p> <p><i>Sammenligner med andre land.</i></p> <p>Gruppen viser til aktuelle nyhetssaker og reflekterer over hvordan dette er relevant for bærekraftsmålet.</p>

<p>Gruppen redegjør for ett bærekraftsmål som påvirker det aktuelle målet.</p> <p>Gruppen knytter målet mot én dimensjon.</p>	<p>Gruppen knytter målet mot de tre dimensjonen og gjør andre bærekraftsmål relevant.</p>	<p><i>Gruppen redegjør for hvordan andre bærekraftsmål påvirker det aktuelle målet.</i></p> <p>Gruppen knytter målet mot de tre dimensjonene og reflekterer over hvordan andre bærekraftsmål er relevant for det aktuelle målet.</p>
<p>Gruppen gir ett eksempel hvordan FN kan bidra til at dette målet blir oppnådd og viser til ett tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet.</p>	<p>Gruppen beskriver hvordan FN kan bidra til at dette målet blir oppnådd og viser tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet.</p>	<p><i>Gruppen beskriver hvordan FN kan bidra til at dette målet blir oppnådd og viser tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet.</i></p> <p>Gruppen reflekterer rundt tiltak som bidrar til å nå bærekraftsmålet og utfordringer knyttet til disse tiltakene.</p>
<p>Gruppen redegjør ikke for kildebruk.</p>	<p>Gruppen redegjør delvis for kildebruk. Ikke tydelig og oversiktlig.</p>	<p><i>Gruppen redegjør for brukte kilder ved kildeliste.</i></p> <p>Kildelisten er tydelig og oversiktlig.</p>
<p>Ferdig prosjekt følger ikke retningslinjer.</p>	<p>Ferdig prosjekt følger noe retningslinjer og holder tidsbruk.</p>	<p>Ferdig prosjekt følger retningslinjer og holder tidsbruk.</p>
<p><b>Kommentar</b></p>		

## Brev til FNs generalsekretær



Du skal skrive et brev til FNs generalsekretær, António Guterres. Du skal fortelle ham hvorfor han må gjøre mer med én av disse sakene:

- Ulikheter i verden
- Klimakrisen
- Menneskerettighetsbrudd

Velg én.

I brevet skal du ha med:

- Fortell António Guterres hvorfor verden må gjøre mer med den saken du har valgt. Du må komme med argumenter og argumentere for hvorfor. Du kan bruke bærekraftsmålene og de tre dimensjonene i argumentasjonen.
- Hvilke konsekvenser kan det ha for folk og verden hvis man ikke gjør mer. Hva kan konsekvensene være hvis man gjør mer?
- Vær bevisst på språket du bruker. Skal man være formell, eller skal man ha fokus på følelser?
- Komme med mulige forslag til løsninger på problemet.
- Brevet bør være på fem avsnitt.



## **En mer miljøvennlig hverdag**

Du skal velge deg ut én ting som du ønsker å forandre på i hverdagen din, som skal gjøre hverdagen din litt mer bærekraftig og miljøvennlig. Dette skal du gjøre i uke 10, 11 og 12. Altså, fra og med 7. mars.

I slutten av prosjektet skal du lage en liten podcast mellom 1-2 minutter der du skal svare på disse spørsmålene:

- Hva var den ene tingen du forandret på? Forklar hva du gjorde og hvordan.
- Hvorfor valgte du å forandre på akkurat det du gjorde?
- Kommer du til å fortsette med dette? Hvorfor/hvorfor ikke.
- Hvorfor var det du gjorde bra for klimaet?
- Hvordan tror du effekten er hvis flere gjør som du gjorde?

Podcasten skal leveres innen fredag 1. april i uke 13. Den skal ikke vises fram, men vi tar oppsummeringer i timene på hva dere har gjort.

