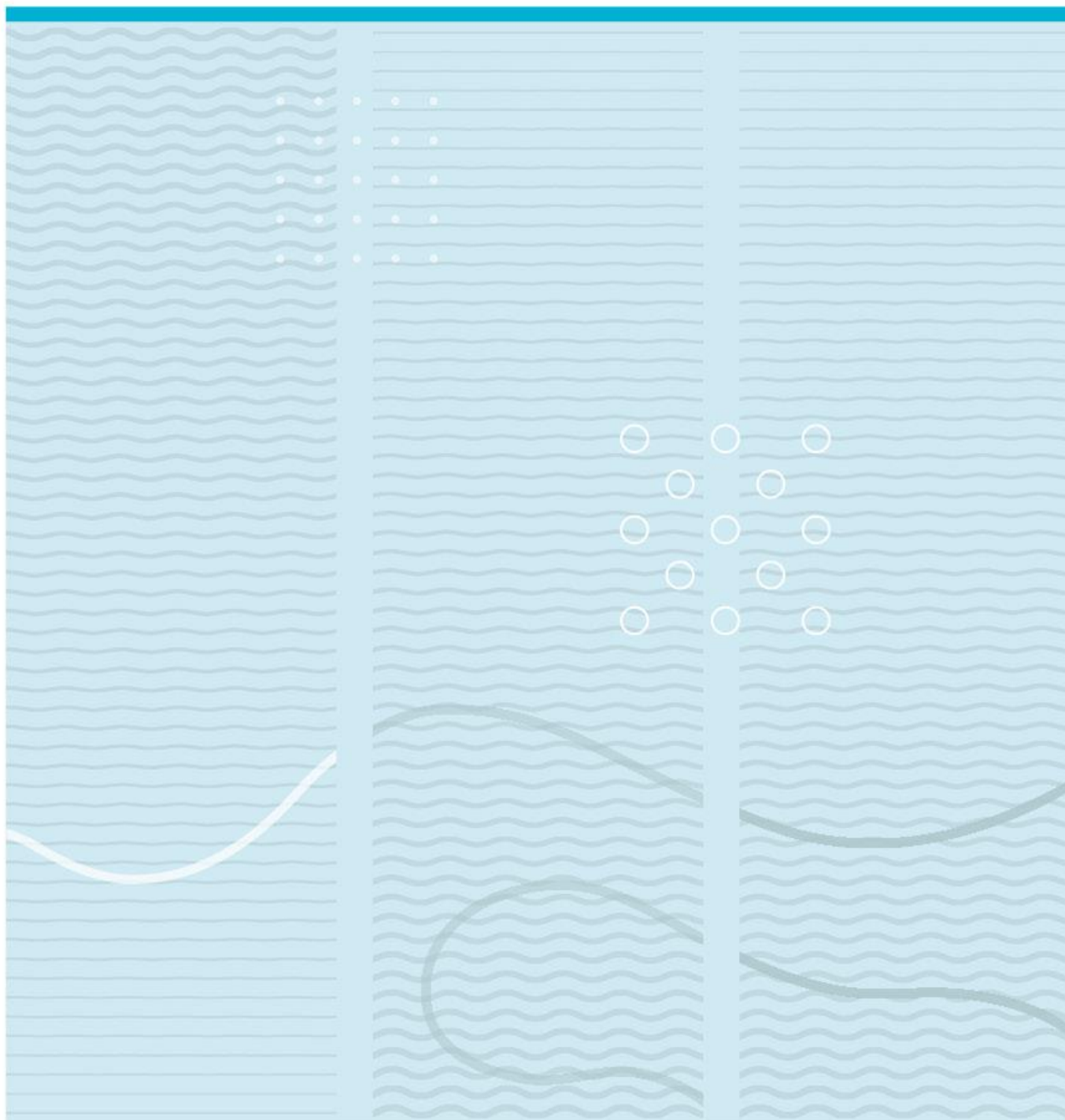


Eva Marie Gaustad Fossen

Bærekraftig utvikling:

Hvordan kan det påvirke barn og unges livskvalitet?



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Eva Marie Gaustad Fossen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven, er hvordan bærekraftig utvikling kan påvirke barn og unges livskvalitet. Bakgrunnen for denne studien er at det i læreplanen fra 2020, Fagfornyelsen, har blitt lagt stor vekt på undervisning for bærekraftig utvikling, og undervisning om folkehelse- og livsmestring, hvor vi da blant annet finner livskvalitet. Jeg ønsker å utvikle min egen kompetanse innenfor disse temaene, og ønsker å se hvordan et utvalg av lærere underviser for bærekraftig utvikling, for folkehelse- og livsmestring, og hva dette kan gjøre med elevenes livskvalitet. Dette er temaer som det er viktig å kunne noe om, spesielt med tanke på deres store plass i læreplanen, men hvor mye kan egentlig lærere om bærekraftig utvikling, og hvordan påvirker deres kompetanse for undervisningen? Hva får elevene ut av undervisningen, og hvordan påvirker det dem? Dette er temaer vi skal se på i denne oppgaven, og som er utgangspunktet for hele oppgaven. Oppgavens formål, og dermed problemstilling er derfor «Hvordan kan bærekraftig utvikling påvirke barn og unges livskvalitet?»

Dette er en kvalitativ studie, hvor to lærere ble observert og intervjuet, for å finne ut av hvordan de underviser om bærekraftig utvikling, hvordan de knytter bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring, sammen i undervisningen, og hvordan de opplever at elevenes livskvalitet blir påvirket av undervisning for bærekraftig utvikling. I tillegg til de to lærerne, har jeg også hentet inn og benyttet meg av 15 elevtekster, hvor elevene selv får en stemme for hvordan de opplever at bærekraftig utvikling påvirker dem. Kvalitative metoder ble brukt for å kartlegge hvordan lærerne forstår, erfarer og opplever ulike aspekter av fenomenet i sin livsverden.

Funnene viser til at lærere opplever det som svært utfordrende å undervise om både bærekraftig utvikling, og folkehelse- og livsmestring, og at dette kan gi ulike resultater for elevene. Det viser seg også at dette er temaer som kan være svært utfordrende for elever på denne alderen å forstå, da deres mentale utvikling ikke er ferdig, og dermed ikke i stand til å forstå helheten av så store temaer.

Abstract

The topic of this master`s thesis is how sustainable development can affect the quality of life of children and young people. The background for this study is that in the curriculum from 2020, “Fagfornyelsen”, great emphasis has been placed on teaching for sustainable development, and teaching on public health and life management, where, among other things, we find quality of life. I want to develop my own competence within these topics, and want to see how a selection of teachers teach for sustainable development, for public health and life management, and what this can do to the pupils' quality of life. These are topics that it is important to know something about, especially considering their large place in the curriculum, but how much do teachers really know about sustainable development, and how does this affect their competence for teaching? What do the students get out of the teaching, and how does it affect them? These are themes that we will look at in this thesis, and which are the starting point for the whole thesis. The purpose of the assignment, and thus the problem, is therefore "How can sustainable development affect the quality of life of children and young people?"

This is a qualitative study, where two teachers were observed and interviewed, to find out how they teach about sustainable development, how they link sustainable development and public health and life management together in their teaching, and how they feel that the students' quality of life is affected of education for sustainable development. In addition to the two teachers, I have also brought in and used 15 student texts, where the students themselves get a voice for how they feel that sustainable development affects them. Qualitative methods were used to survey how the teachers understand, experience and experience various aspects of the phenomenon in their life world.

The findings show that teachers find it very challenging to teach about both sustainable development and public health and life management, and that this can produce different results for students. It also turns out that these are topics that can be very challenging for students of this age to understand, as their mental development is not finished, and thus not able to understand the entirety of such large topics.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse	5
Forord	8
1. Innledning	10
1.1 Bakgrunn	10
1.2 Tematikk, problemstilling og relevante begreper for studien	10
1.3 Oppgavens struktur	11
2. Teori.....	12
2.1 Hva er bærekraftig utvikling?	12
2.1.1 De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling	14
2.1.2 Bærekraftig utvikling i læreplanen	16
2.1.3 Utdanning for bærekraftig utvikling	18
2.1.4 Undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling	20
2.1.5 Handlingskompetanse for bærekraftig utvikling	23
2.1.6 Kritisk tenkning	26
2.1.7 Systemforståelse	28
2.2 Folkehelse og livsmestring.....	28
2.2.1 Folkehelse og livsmestring i skolen.....	28
2.2.2 Livsmestring og livskvalitet	30
2.2.3 Menneskelig behov	31
2.2.4 Maslows behovspyramide	33
2.3 Barn og unges utvikling av hjernen	35
3. Metode.....	37
3.1 Hermeneutikk.....	37
3.2 Forskningsdesign	38
3.3 Kvalitativ forskningsmetode	38
3.3.1 Utvalg	39
3.3.2 Observasjon.....	40
3.3.3 Intervju	41

3.3.4	Elevtekster.....	42
3.3.5	Plan for datainnsamling.....	43
3.4	Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet	44
3.5	Gjennomføring av den kvalitative observasjonen	45
3.6	Gjennomføring av elevtekster	45
3.7	Godkjenning av Sikt (NSD)	47
3.7.1	Samtykkeskjema	47
3.7.2	Konfidensialitet og taushetsplikt	48
3.7.3	Forskningsetiske hensyn.....	49
3.7.4	Kritisk blikk på metode og egen forskerrolle	50
3.7.5	Kritisk blikk på transkribering og analyse	50
3.7.6	Hvorfor er studien min relevant?	50
3.8	Reliabilitet og validitet.....	51
3.8.1	Reliabilitet	51
3.8.2	Validitet	52
4.	Resultater	53
4.1	Undervisning for bærekraftig utvikling.....	53
4.1.1	Forløpet til naturfagstimen.....	53
4.1.2	Forløpet til samfunnsfagtimen	55
4.1.3	Undervisningen i naturfag.....	55
4.1.4	Undervisningen i samfunnsfag	59
4.1.5	Handlingskompetanse	61
4.1.6	Systemforståelse	61
4.2	Intervju	62
4.2.1	Hvordan forstår lærerne begrepet «bærekraftig utvikling»?	63
4.2.2	Hvordan forstår lærerne begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling» ..	63
4.2.3	Hvordan forstår lærerne begrepet «livskvalitet»?	64
4.3	Hvordan jobber lærerne med undervisning for bærekraftig utvikling?	65
4.3.1	Utfordringer med undervisning for bærekraftig utvikling	66
4.3.2	Hva tenker lærerne bør gjøres annerledes?.....	68
4.3.3	Hvordan mener lærerne at elevene blir påvirket?	68
4.4	Elevtekster.....	70

4.4.1	Elevenes forståelse av bærekraftig utvikling	70
4.4.2	Handlingskompetanse	70
4.4.3	Hvordan mener elevene at de blir påvirket?	71
5.	Diskusjon	72
5.1	Undervisning for bærekraftig utvikling	72
5.1.1	Handlingskompetanse	75
5.1.2	Undervisning for bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring	77
5.2	Hvordan blir elevene påvirket?	78
5.2.1	Hvordan mener lærerne at elevene blir påvirket?	79
5.2.2	Elevenes tanker, følelser og holdninger	80
6.	Konklusjon og avslutning	84
	Referanser/litteraturliste	88
	Oversikt over tabeller og figurer	94
	Vedlegg	95
1.	Informasjonsskriv til elever og foresatte	95
2.	Samtykkeskjema til lærer	99
3.	Intervjuguide	104

Forord

En arbeidskrevende og lang, men samtidig lærerik, spennende, og inspirerende prosess er nå ferdigstilt. Denne masteroppgaven har vært en krevende prosess, men ulike utfordringer underveis, men oppgaven har også vært veldig lærerik og spennende da jeg har lært en god del nytt, om et tema som jeg synes er både spennende og viktig. Det har også vært veldig lærerikt og spennende å få prøve seg på å være en forsker i samfunnsfag. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til Inger Birkeland, professor i samfunnsgeografi ved Universitetet i Sør-Øst-Norge. Du har støttet meg, kommet med konstruktive råd og veiledning gjennom hele masterprosessen, og har vært en viktig person for meg gjennom denne prosessen. De neste som fortjener en stor takk er mine to informanter som jeg har vært så heldig å få benytte meg av! Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven blitt til! Videre vil jeg også rekke en stor takk til mine foreldre som har støttet meg igjennom hele mitt masterløp, og også igjennom denne masteroppgaven. En annen som fortjener en stor takk er min samboer, som har vært en kjempestor støttespiller, og til slutt min to beste venner, som har dyttet meg, heiet på meg og stått sammen med meg i både motgang og medgang. Tusen takk til alle sammen! Jeg hadde ikke kommet igjennom denne prosessen og denne oppgaven, hvis jeg ikke hadde hatt dere ved min side.

Mai, 2023

Eva Marie Gaustad Fossen

1. Innledning

Temaet for denne samfunnsdidaktiske masteroppgaven er bærekraftig utvikling og livskvalitet. Målet med denne studien er å finne ut av hvilken sammenheng det er mellom bærekraftig utvikling, og barn- og unges livskvalitet, og hvorfor det kan være nyttig å se de to tverrfaglige temaene i sammenheng i undervisning. Er det sann at elever kan få en sunnere fysisk og mental helse dersom de har handlingskompetanse for bærekraftig utvikling?

1.1 Bakgrunn

I læreplanen fra 2020, Fagfornyelsen finner vi tre overordnede temaer som alle har hver sin viktige plass i skolen. Disse tre temaene er demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling, og folkehelse- og livsmestring. Alle disse tre temaene er svært aktuelle, og skli mye inn i hverandre, men i denne studien vil det i hovedsak legges vekt på bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring. Bakgrunnen for denne tematikken er at jeg ønsker å utvikle min egen kompetanse innenfor temaet bærekraftig utvikling. Det jeg ønsker å vite noe om er hvordan det undervises for å gi elevene handlingskompetanse for bærekraftig utvikling og hva lærere mener at denne undervisningen gjør med elevenes tanker, verdier og følelser. Hvorfor underviser de sann som de gjør? Opplever de at elevene er mer eller mindre motivert til å mestre livet når de har handlingskompetanse for bærekraftig utvikling? Opplever de at det er ulike holdninger om bærekraftig utvikling ut ifra hvilke levekår elevene lever i? Dette er temaer jeg ikke kan så mye om, men som jeg mener er veldig nyttig og viktig å kunne noe om, spesielt med tanke på at bærekraftig utvikling er et av de overordnede målene på læreplanen. Ved at jeg nå tilegner meg kompetanse innenfor dette området, vil jeg være bedre rustet til å bevege meg ut i klasserommet og møte elevene med den kompetansen de fortjener.

1.2 Tematikk, problemstilling og relevante begreper for studien

I denne prosjektbeskrivelsen skal jeg ta for meg hvordan det undervises for bærekraftig utvikling og hvordan lærere opplever at bærekraftig utvikling påvirker barn og unges livskvalitet. Problemstillingen jeg skal besvare er:

Hvordan kan bærekraftig utvikling påvirke barn og unges livskvalitet?

Ut ifra denne problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan undervises det om bærekraftig utvikling?
2. I hvilken grad knyttes bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring sammen i undervisningen?
3. Hvordan opplever lærere og elever at bærekraftig utvikling påvirker barn og unges tanker, følelser og holdninger til livet?

Relevante begreper for studien er:

Bærekraftig utvikling, livskvalitet, livsmestring, handlingskompetanse, klima, miljø, økonomi, sosiale forhold, ressurser, kvalitativ forskningsmetode, validitet, reliabilitet, etikk, kritisk tenkning, systemforståelse, bevissthet, behov og hermeneutikk,

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av totalt seks kapitler, i tillegg til dette introduksjonskapittelet. I kapittel 2 vil du få en oversikt over ulike teori som vil være relevant for studien. Her vil det bli gjort rede for flere begreper, blant annet handlingskompetanse, kritisk tenking og systemforståelse. I kapittel 3 blir det lagt frem relevant teori for de metodiske valgene som er besluttet i løpet av oppgaven, og jeg vil presentere og begrunne mine valg av metode, som jeg har brukt for å innhente empiri. Her skal vi også se på blant annet godkjenningen av Sikt, tidligere kjent som NSD, ulike forskningsetiske hensyn, kritisk blick på min egen forskerrolle, og hvorfor akkurat denne studien er relevant. I kapittel 4 blir resultatene fra oppgaven presentert, og i kapittel 5 vil studiens resultater og funn blir drøftet. Til slutt, i kapittel 6, oppsummerer jeg funnene som studien har avdekket, samt at jeg forsøker å komme med en konklusjon på problemstillingen for oppgaven.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere den teorien jeg mener er relevant for å kunne nyansere og diskutere problemstillingen «Hvordan kan bærekraftig utvikling påvirke barn og unges livskvalitet?». Teorien jeg vil gjøre rede for er hva bærekraftig utvikling er, bærekraftig utvikling i læreplanen, utdanning for bærekraftig utvikling, handlingskompetanse, kritisk tenkning, systemforståelse, folkehelse- og livsmestring, livskvalitet, menneskelige behov, og hjernens utvikling.

2.1 Hva er bærekraftig utvikling?

I løpet av det neste året skal jeg skrive en masteroppgave med det overordnede tema bærekraftig utvikling, og se nærmere på utdanning for bærekraftig utvikling. For å forstå hva disse begrepene innebærer, kan det være nyttig å vite noe om hva begrepene betyr og hvor begrepene oppsto. Bærekraftig utvikling er et stort tema, og det tar for seg tre ulike, store dimensjoner; Klima og miljø, økonomi, og sosiale forhold. Disse tre dimensjonene skal vi se nærmere på i neste kapittel.

En kjent definisjon på bærekraftig utvikling lyder slik:

«En utvikling som imøtekommer dagens behov, uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.» (FN-sambandet, 2021).

Denne definisjonen anerkjenner at vi bare har en jordklode som består av en begrenset mengde ressurser som vi må dele på. I Norge ble nok begrepet best kjent gjennom Brundland-rapporten, «Vår felles framtid» fra 1987. Denne rapporten ble utgitt av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, som forsøkte å finne løsninger på problemer som miljø og fattigdom. Brundlands-rapporten ble etterfulgt av en stor konferanse i Rio de Janeiro i 1992 hvor en rekke viktige initiativer ble iverksatt. Den første klimakonvensjonen Agenda 21, konvensjonen for biologisk mangfold og et internasjonalt samarbeid for utdanning for bærekraftig utvikling for å nevne noen. I 2002 ble tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling i gang satt av FNs generalforsamling, og varte fra 2005-2014 (Straume, 2016, s.80-81). Formålet med utdanningstiåret var å reorientere utdanningen i retning av bærekraftig utvikling. I 2014, når utdanningstiåret var over ble det oppsummert i en rekke rapporter som viser til at tiåret ikke har vist de resultatene man ønsket i Norge.

Etter tiår med lite politisk fremdrift innenfor tema, vedtok FNs generalforsamling den 25. September 2015, de 17 bærekrafts målene som de aller fleste av oss nå er kjent med. Disse målene handler om å avskaffe fattigdom og nød, minske ulikheter og bekjempe ødeleggelser av natur og miljø (Holden & Linnerud, 2021, s.9). Under ser du et bilde av alle bærekrafts målene, og på FN sine nettsider kan man gå inn på hvert enkelt mål for å lese mer om det.



Figur 1: FNs bærekraftsmål. (FN-sambandet,(2023).

Alle bærekrafts målene er relevante når vi snakker om bærekraft, men i denne oppgaven skal vi i hovedsak konsentrere oss om mål 3; god helse og livskvalitet, og mål 4; god utdanning.

Bærekrafts mål 3: God helse og livskvalitet

«God helse er en grunnleggende forutsetning for menneskers mulighet til å nå sitt fulle potensial og for å bidra til utvikling i samfunnet. Hvordan helsen vår er, påvirkes av miljø, økonomi og sosiale forhold og mål tre inkluderer mennesker i alle aldre og ivaretar alle dimensjonene» (FN-sambandet, 2021). De ulike dimensjonene skal vi se nærmere på i neste kapittel.

I Norge har vi et relativt godt utviklet helsesystem, hvor alle innbyggerne gjennom forsikringsordningen har god helsedekning, og vi ser at den gjennomsnittlige levealderen går oppover. Likevel ser vi at det er stadig flere som rammes av psykiske

utfordringer og lidelser av forskjellige årsaker, og selvmord er en betydelig årsak til at mennesker dør. Spesielt hos menn har andelen som dør av selvmord, økt. I tillegg er antall mennesker som dør av overdose relativt høy i Norge, og flere sivilsamfunnsorganisasjoner mener at Norge ikke gjør nok for å få ned forekomsten av for eksempel psykiske lidelser. Å få bukt med slike sykdommer er en nødvendighet, dersom vi skal klare å nå bærekrafts målene. Det er ikke bare i Norge det forekommer en stor andel personer som strever med psykiske lidelser, dette finner vi i alle land og kulturer. De vanligste formene for psykiske lidelser er angst og depresjon, som i mange tilfeller kan føre til selvmord. FNs bærekrafts mål nummer tre, med delmål om å redusere antall mennesker som dør av ikke smittsomme sykdommer, som for eksempel selvmord eller overdose skal arbeides med ved å forebygge, behandle og å fremme god mental helse og livskvalitet (FN-sambandet, 2021).

Bærekrafts mål 4: God utdanning

Utdanning er en menneskerettighet, og i Norge har vi et godt utdanningssystem hvor alle får muligheten til å gå på skole. Nøkkelen til utvikling er utdanning, og dette åpner for en verden av muligheter som bidrar til at hver enkelt av oss kan bidra til et bærekraftig samfunn. Mål nummer fire handler ikke bare om retten til skolegang, men også retten til gode lærere og god kvalitet i undervisningen. Inkluderende opplæring av god kvalitet, er en av de aller viktigste faktorene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn. I Norge har vi mangel på kvalifiserte lærere, og vi mangler fortsatt en lærerutdanning som rommer en god, tilpasset opplæring om bærekraftig utvikling, og hvordan man underviser om det (FN-sambandet, 2021).

2.1.1 De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling

Som nevnt i forrige kapittel er bærekraftig utvikling et stort tema som tar for seg tre ulike dimensjoner; klima og miljø, økonomi og sosiale forhold.

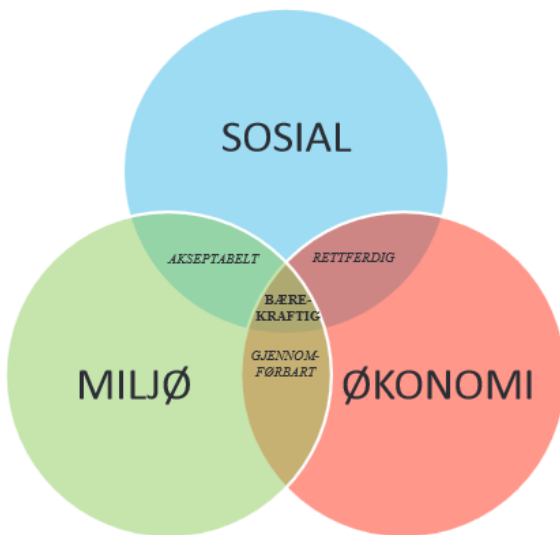
Klima- og miljø dimensjonen handler ifølge FN (2021) om å kunne løse den klimakrisen som vi mennesker selv har skapt. I hovedsak er det klimagassutslippene som er nødt til å kuttes, får å hindre en global oppvarming, og alvorlige klimaendringer verden over. Et resultat av global oppvarming og klimaendringer er at det kan føre til naturkatastrofer som i all hovedsak vil ramme de fattigste folkegruppene i verden. Det største ansvaret for klimakrisen hviler på de rikeste landene, og det vil derfor være de

rikeste landene som er nødt til å dekke utgiftene som er knyttet til dette (FN-sambandet, 2021).

Den økonomiske dimensjonen er ment for å fremme de økende forskjellene mellom de rike og de fattige landene. Ifølge FN (2021) vil disse forskjellene ofte føre til uro og konflikter, noe som kan true en bærekraftig utvikling. Økonomisk vekst er en viktig utvikling for de fattigste landene i verden, men en utfordring knyttet til dette er å sørge for at økonomien er bærekraftig, altså en grønn vekst, som FN (2021) omtaler den. Ved å sørge for grønn vekst vil vi holde oss innenfor hva naturen tåler, samt å sikre menneskers behov (FN-sambandet, 2021).

Den tredje, og siste dimensjonen handler om **sosiale forhold**. Sosiale forhold handler om at alle mennesker skal være sikret et godt og rettferdig grunnlag for et anstendig liv. Sosiale forhold er dimensjonen som skal fortelle oss hvordan mennesker har det i et samfunn og om de får oppfylt sine rettigheter i samfunnet de lever i (FN-sambandet, 2021). «Utdanning, anstendig arbeid, likestilling, kulturelt mangfold og et godt helsetilbud er bare noen av områdene som berøres» (FN-sambandet, 2021).

Når man skal beskrive bærekraftig utvikling, trekker man ofte frem at det er en utvikling som tar hensyn til alle disse tre dimensjonen. Alle disse dimensjonene er såpass sammenvevd at det kan være utfordrende å si noe om hvor den ene begynner og en annen slutter. Man kan altså ikke kalle en utvikling for bærekraftig dersom den ene dimensjonen går på bekostning av en annen. Når man diskuterer betydningen av disse dimensjonene vil det dukke opp en rekke spørsmål om bærekraftig utvikling, som også kan bli sett på som verdispørsmål. Spørsmålet blir da hvilke verdier som veier tyngst og blir ansett som viktigst. (Sinnes, 2021, s. 29) På grunn av dette er man nødt til å jobbe tverrfaglig for å kunne få til en god utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s.38)



Figur 2: De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling. (FN-sambandet, 2023).

2.1.2 Bærekraftig utvikling i læreplanen

I over 50 år har natur og miljøvern vært en del av norske læreplaner, og ble først introdusert i mønsterplan 1974. Stort sett har natur og miljøvern, og derav også bærekraftig utvikling hatt sin plass i naturfag, med unntak av at det så vidt nevnes i andre fag, slik som for eksempel samfunnsfag (Sinnes, 2021, s.46). I den nye læreplanen som kom i 2020, kjent som fagfornyelsen eller LK20, har bærekraftig utvikling fått en større plass i flere fag, da bærekraftig utvikling er ett av de tre tverrfaglige temaene som skal finne sted i alle fagene i den norske skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bærekraftig utvikling er forankret i alle deler av læreplanverket, som består av formålsparagrafen, overordnet del, kjerneelementer og kompetansemål. Ettersom alle deler av læreplanverket skal spille en like viktig rolle, og den overordnede delen skal ligge til grunn for alt skolen foretar seg, og alt elevene skal tilegne seg, vil bærekraftig utvikling være relevant i hele skolens praksis, noe som også innebærer alle fag (Klein, 2020, s.41). Dette har bidratt til økt fokus på temaet bærekraftig utvikling som et større og mer komplekst tema enn før. Sinnes (2021) mener at det er en god utvikling at bærekraftig utvikling har fått en større plass i læreplanen.

I samfunnsfag finner vi kjerneelementet bærekraftig utvikling i flere av kompetansemålene. Kjerneelementet bærekraftig utvikling i samfunnsfag lyder slik:

«Bærekraftig utvikling innebærer at elevene skal forstå hvordan geografiske, historiske og nåtidige forhold har lagt og legger betingelser for hvordan mennesker dekker sine behov, og fordeler makt og ressurser. Det innebærer å kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvenser av og handlingsalternativer for bærekraftig utvikling på individ-, nasjonalt og globalt nivå. Bærekraftig utvikling i samfunnsfag skal ses i lys av ulike perspektiver, fra det lokale til det globale, samt i et urfolks- og minoritetsperspektiv, med søkelys på fortid, nåtid og fremtid.»

På utdanningsdirektoratet sine sider hvor vi finnes læreplanen ser vi at allerede når elevene går på 2.trinn skal de blant annet «utforske og gi eksempler på hvordan mennesker påvirker klima og miljø, og dokumentere hvordan påvirkningene kommer til syne i nærmiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal også «utforske og gi eksempler på hvordan mennesker i forskjellige deler av verden påvirker hverandres liv» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Etter 4. trinn skal elevene blant annet «utforske og gi eksempler på noen sider ved bærekraftig utvikling, inkludert samisk tradisjonell kunnskap», og «reflektere over sammenhengen mellom personlig økonomi og forbruk hos den enkelte» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Etter 7. trinn skal elevene blant annet «utforske hvordan mennesker i fortiden livnærte seg, og samtale om hvordan sentrale endringer i livsgrunnlag og teknologi har påvirket og påvirker demografi, levekår og bosettingsmønstre», «reflektere over hvordan kommersiell påvirkning kan virke inn på forbruk, personlig økonomi og selvbylde», og «utforske og presentere en global utfordring ved bærekraftig utvikling og hvilke konsekvenser den kan ha, og utvikle forslag til hvordan man kan være med på å motvirke utfordringen og hvordan samarbeid mellom land kan bidra» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som siste ledd i grunnskolen skal elevene etter 10. trinn blant annet «utforske hvordan teknologi har vært og fremdeles er en endringsfaktor, og drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur», og «beskrive ulike dimensjoner ved bærekraftig utvikling og hvordan de påvirker hverandre, presentere tiltak for mer bærekraftig samfunn og vurdere tiltakene i lys av tradisjonelle samiske næringer» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kompetansemålene som er nevnt her er kun noen av målene som omhandler bærekraftig utvikling, som elevene skal igjennom i løpet av den 10-årige grunnskolen. Vi ser i flere av kompetansemålene, spesielt på de lavere trinnene at elevene skal bruke sitt lokale nærmiljø for å tilegne seg kunnskap, og i følge Sinnes (2021) er lokalmiljøet det riktige stedet å starte utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s.58) Som vi ser blir kompetansemålene for bærekraftig utvikling mer avansert etterhvert som elevene går på skolen, og dette gjør at elevene skal bli bedre rustet til å utvikle evnen til å ta en aktiv del i utfordringene vi finner innenfor tema bærekraftig utvikling.

2.1.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

Utdanning for bærekraftig utvikling handler om at man skal kunne gi holdninger, ferdigheter og kunnskaper som trengs for at man skal kunne klare å ta vare på jordkloden vi lever på, til å ta gode, reflekterte valg for fremtiden, og til å delta i den demokratiske debatten som omhandler hvilke tiltak som er viktige og riktige for å fremme en bærekraftig utvikling for alle. Man må bidra til at barn og unges fremtidshåp og vise at innsatsen fra hvert enkelt menneske både er nødvendige og at de nytter. Utdanning for bærekraftig utvikling kan også gjøre faglig kunnskap mer virkelighetsnært, relevant og praktisk (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2012 s.2).

Når man snakker om utdanning for bærekraftig utvikling er det sentralt å nevne FNs første miljøkonferanse som skjedde i 1972, i Stockholm, Sverige. Denne konferansen har blitt en viktig dag for utdanning for bærekraftig utvikling. Komiteen anbefalte at man skulle opprette et internasjonalt program for miljøpedagogikk som i senere tid ble endret til utdanning for bærekraftig utvikling. Dette ble en stor milepæl i måten medlemslandene til FN jobbet med miljø- og utviklingsspørsmål. For mange er det en felles interesse av å ta vare på den jordkloden vi har (FN-sambandet, 2021). Denne felles interessen ser vi har satt sine spor på den nye læreplanen som kom i 2020, *fagfornyelsen*. På utdanningsdirektoratet sine sider står det som følger:

«Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres.» og «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør

dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020).

Norge har inngått en rekke internasjonale avtaler som forplikter lærere til å undervise for bærekraftig utvikling, og det er også slått fast i opplæringsloven § 1-1: «Formålet med opplæringa» som sier at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha med ansvar og rett til medverkad» (Opplæringsloven, 1998, § 1-1)

Selv om lærere er pliktig til å undervise for bærekraftig utvikling viser likevel tidligere forskning at mange elever i dag ikke helt vet hva begrepet bærekraftig utvikling innebærer, og synes det er utfordrende å forklare hva begrepet betyr. Bærekraftig utvikling er ikke et enkelt tema da det må forstås på flere ulike måter (Birkeland, 2014, s.186-187).

Ifølge Sinnes er de elementene som ofte trekkes frem som sentrale i en utdanning for bærekraftig utvikling:

1. faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft,
 2. tverrfaglig tilnærming til undervisningen,
 3. vekt på å utvikle andre kompetanser enn bare de rent teoretiske, slik som kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med et mindre forbruk,
 4. skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte
- (Sinnes, 2021, s.37).

Et viktig mål med undervisningen for bærekraftig utvikling er at elevene skal kunne bruke den kunnskapen de tilegner seg, til å forstå ulike sammenhenger i verden, og dermed kunne gjøre verden mer bærekraftig. Derfor legges det stor vekt på at

undervisning om bærekraftig utvikling må være kontekstuell, og virkelighetsnær, slik at undervisningen gir rom for ulike kontekster som elevene kan kjenne seg igjen i. «Det som oppleves som relevant på Svalbard, vil ikke nødvendigvis være relevant i Grimstad» (Sinnes, 2021 s. 48). Likevel legges det også stor vekt på at undervisningen må legge til rette for at elevene skal få forståelse for både lokale og globale problemstillinger. Det sentrale er at læreren må legge til rette for at elevene skal få erfaringer med å knytte forbindelser mellom det de lærer på skolen, og det som skjer i verden rundt dem, slik at kunnskapen de tilegner seg blir relevant for å kunne forstå og engasjere seg i reelle problemstillinger både lokalt og globalt (Sinnes, 2021, s.48-49). For at man som lærer skal få muligheten til å gi elevene muligheten til en slik type undervisning, er det viktig at det finnes handlingsrom for dette. Handlingsrom er forholdene og omstendighetene som gjør det mulig å gjennomføre det man har tenkt til å gjøre, eller som det er meningen at man skal. Med mindre handlingsrom får man dermed redusert mulighet til å gjøre det man ønsker.

Det kan være krevende for en lærer å holde seg oppdatert på kunnskap knyttet til klima og bærekraft, da det stadig er i utvikling. Dermed krever dette at lærere evner å sette seg inn i oppdatert litteratur om temaet for å kunne gi elevene oppdatert kunnskap i undervisningen. Dette gjelder alle lærere, da problemstillinger som er knyttet til bærekraftig utvikling er tverrfaglige (sinnes, 2021, s.37).

2.1.4 Undervisning om, for, i og som bærekraftig utvikling

I 2015 kom den første norske boka i sammenheng med Utdanning for bærekraftig utvikling. Dette bidraget ble skrevet av Astrid Sinnes, hvor hun har samlet forskning om både samfunnsvitenskapelige og naturvitenskapelige forhold om klima og bærekraftsspørsmål. Hun skrev en innføringsbok om utdanning for bærekraftig utvikling, hvor hun brukte sin egen erfaring som lærerutdanner, samtaler med studenter, samt spørsmål og innspill fra lærere. Denne boken fikk navnet «Bærekraftig utvikling – hva, hvordan, hvorfor?» og er en veldig praksisnær bok. I 2020 kom Sinnes med en annen bok om dette temaet som fikk navnet «Action, takk!» I denne boken forteller hun om unge voksne som forsøker å påvirke verden i en mer bærekraftig retning, sammen med

forskning på bærekraftig utvikling. På grunn av sin bøkens brede teori, og nærhet til praksisfeltet, mener jeg at disse bøkene egner seg godt som utgangspunkt for videre teori om utdanning for bærekraftig utvikling i denne oppgaven.

I bøkene sine beskriver Sinnes fire viktige aspekter for undervisning for bærekraftig utvikling, og disse fire aspektene skal vi se nærmere på nå.

Undervisning om bærekraftig utvikling

Det første aspektet vi skal se på er undervisning **om** bærekraftig utvikling. Sinnes hevder at den kunnskapen som er knyttet til klima og bærekraft stadig er i utvikling, og at det derfor kan være meget utfordrende for en lærer å holde seg godt oppdatert om temaet. Dette kan være en særlig utfordring i forhold til læreverkene, og det vil derfor kreve mye en den enkelte lærer for å finne relevant og oppdatert fagstoff om temaet, som egner seg til å bruke i undervisning (Sinnes, 2021, s. 37). Sinnes mener også at elevene trenger forståelse for hvilke utfordringer vi står ovenfor i samfunnet, og hva disse utfordringene handler om. De trenger også å forstå at det kan være mye uenighet blant forskere som forsker på temaet, om hva som er de beste løsningene på utfordringene, og at ulike hensyn kan gjøre beslutningene om løsningene, vanskelige å ta. Eksempler på slike problemstillinger som forskerne kan møte, kan handle om utbygging av vindkraftanlegg, versus naturvern, og her er det viktig at elevene forstår at det ikke finnes noe rett eller galt fasitsvar. Egne moraler og verdier vil også spille viktige roller når slike avgjørelser skal tas (Sinnes, 2020, s.29-30). For at eleven skal få forståelse for alle disse utfordringene og hensynene som omhandler bærekraftig utvikling, er det viktig at temaet blir ansett som et tverrfaglig tema. Spørsmålene som er knyttet til bærekraft rommer flere fagområder og dimensjoner, og disse dimensjonene kan være såpass sammenvevde at man er helt avhengig av å vite noe om det ene, for å kunne forstå noe om det andre. Tverrfaglighet kan være en stor utfordring i skolen da faginndelingen begrenser mulighetene for et godt tverrfaglig samarbeid, og vi ser at både læreplanen og læreverkene har en faglig inndeling, som gjør at mange lærer opplever det utfordrende å planlegge for tverrfaglig undervisning (Sinnes, 2021, s.38).

Undervisning for bærekraftig utvikling

Det andre aspektet er utdanning **for** bærekraftig utvikling. Dette aspektet skal gjøre elevene i stand til å leve på en bærekraftig måte, og ta bærekraftige valg. Det finnes en god del kunnskap om klodens tilstand, og hva som skal til for å snu den negative

utvikling som vi ser i dag, men til tross for dette ser det ut til at vi ikke klarer å endre måten vi handler på, for å kunne snu dette. Derfor er det en rekke viktige kompetanser som vi anser som nødvendige for å kunne utdanne elever til å bli aktive deltakere, og gi de handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. Kompetansene som elevene skal tilegne seg er kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon, samarbeidskompetanse og evnen til å leve et godt liv med et lavere forbruk (Sinnes, 2021, s.40). For at vi skal få til dette, vektlegges det at man i sammenheng med utdanning for bærekraftig utvikling, legger til rette for en undervisning som må gjøres relevant for elevene. For å kunne ta stilling til lokale og globale problemstillinger og bli en aktør i verden er det derfor viktig at elevene får oppleve muligheter til å kunne være med å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning mens de går på skolen. Dette kan handle om å få innsikt i hvordan de som forbruker kan påvirke, eller hvordan de selv kan endre sin egen livsstil i en mer bærekraftig retning (Sinnes, 2021, s. 50).

Undervisning i bærekraftig utvikling

Det tredje aspektet er utdanning i bærekraftig utvikling. Dette aspektet handler om at man skal ta i bruk sitt nærområde som læringsarena når man har bærekrafts undervisning. Dette handler om å kunne forstå hvordan samfunnet og miljøet påvirkes av problemet vi undersøker i undervisningen. Disse utfordringene bør knyttes til lokale læringsmiljøer og autentiske lærings situasjoner for at elevene ikke skal oppleve de som diffuse og fremmede (Sinnes, 2021, s.39). Alt fra skogen, nærbutikken, kaffebaren på hjørnet eller offentlige debatter er gode læringsarenaer for å knytte det elevene har lært om bærekraft, til noe håndfast og konkret. Bruk av nyheter og medier kan også være gode ressurser å bruke i undervisningen for å gjøre den dagsaktuell, og skape koblinger mellom det som skjer i verden og det som skjer i undervisningen. Målet med å gjøre dette er at man da legger til rette for at elevene skal kunne se en sammenheng mellom kunnskapen de tilegner seg på skolen, og hvilke muligheter dette gir for å kunne engasjere seg i både lokale og globale problemstillinger. Sinnes mener at ved å knytte undervisningen til en dagsaktuell kontekst på denne måten, kan dette bidra til å synliggjøre for elevene hvordan de selv kan bidra i de ulike problemstillingene som dukker opp, og for at elevene skal kunne forstå hvordan de selv kan bidra til en løsning, må de selv også forstå at de er en del av problemet (Sinnes, 2020, s.31)

Undervisning som bærekraftig utvikling

Det fjerde og siste aspektet er undervisning **som** bærekraftig utvikling. Dette aspektet handler om at skolen i seg selv må være en læringsarena som bidrar til bærekraftig utvikling i praksis. Sinnes mener at ved å vise elevene hvilke bærekraftige tiltak som etterleves ved skolen, kan dette være med på å vise elevene at det de får undervisning om står i stil med det de selv gjør. I denne sammenhengen er skolens ansvar å være en delaktig aktør som bidrar til å løse utfordringene som en bærekraftig utvikling gir.

Eksempler på dette kan være hvordan kantinen på skolen driftes, hvordan de håndterer kildesortering, og hvilke transportmiddel de benytter seg av ved ulike aktiviteter på skolen. På denne måten kan elevene få oppleve at skolen legger til rette for at de skal kunne få muligheten til å ta bærekraftige valg i sin skolehverdag (Sinnes, 2021, s.48-49). Ved å la elevene være en del av beslutningene rundt skolens miljøfokus, vil dette ha større effekt enn ved at skolen innfører de samme tiltakene uten elevmedvirkning (Sinnes, 2020, s. 32).

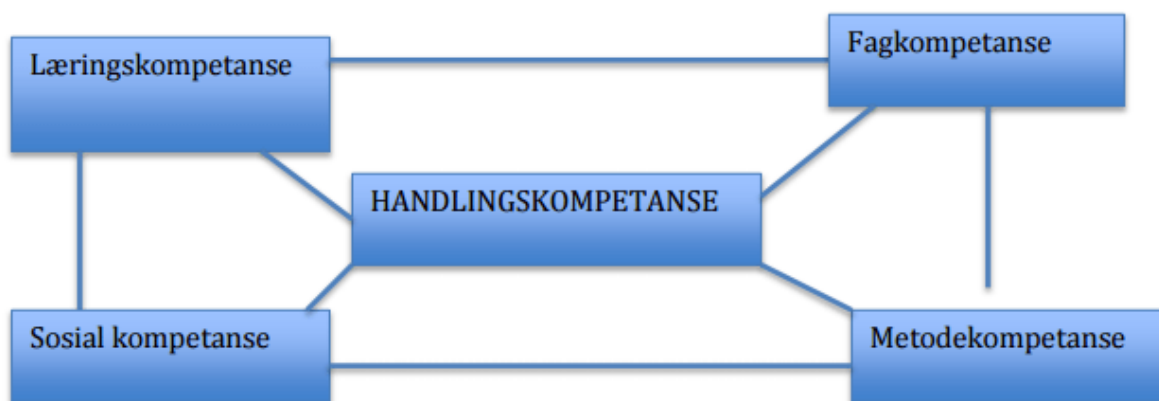
2.1.5 Handlingskompetanse for bærekraftig utvikling

Handlingskompetanse defineres i NOU 1991:4 som:

«De kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver».

Handlingskompetanse er altså en samlebetegnelse for den kompetansen som skapes gjennom å kombinere ulike former for kompetanse man trenger for å løse problemer og oppgaver:

- **Læringskompetanse** viser til ferdigheter, som handler om å tilegne seg nye kunnskaper.
- **Fagkompetanse** handler om å ha innsikt og ferdigheter i enkelte fagområder.
- **Sosial kompetanse** handler om evnen til samarbeid og konfliktløsning.
- **Metodekompetanse** viser til evnen å analysere en situasjon og kunnskap om fremgangsmåter (Skau, 2005).



Figur 3: Handlingskompetanse. (NOU 1991:4).

Å utvikle elevers handlingskompetanse handler om at elevene skal tilegne seg kunnskap som de skal kunne bruke til å påvirke samfunnet både direkte ved politisk medvirkning, og ved å selv leve på en måte som samsvarer med den måten man selv ønsker. Det krever altså kunnskaper om hvordan man skal kunne påvirke, dersom man skal kunne klare å påvirke samfunnet. Det er likevel viktig å huske på at skolens mål er å utvikle handlingskompetanse, men ikke styre i forhold til hvordan kompetansen skal brukes. Handlingskompetansen har derfor som mål å utvikle mulighetene og kapasiteten elevene har til å stille spørsmål til ting som tas for gitt, og aktivt kunne ta del i å skape sine egne levevilkår. Samarbeid med andre mennesker er også en viktig del av handlingskompetansen da den har som mål å forme et samfunn av tenkende mennesker som sammen kan gjøre det mulig å reflektere kritisk over valg og avgjørelser. Elevene må motiveres til å presentere og lytte til argumenter fra ulike synspunkter og de må få øvelse i å kunne se nye muligheter og alternative handlinger.

(Sinnes, 2021, s.44-45).

Med denne kunnskapen om handlingskompetanse kan man derfor si at handlingskompetanse for bærekraftig utvikling handler om at man har kunnskaper, ferdigheter og holdninger om hvordan man kan påvirke samfunnet til å bli mere bærekraftig, både individuelt, men også i et fellesskap (Sinnes, 2021, s. 64).

Et av FN's delmål, er målet om at alle elever og studenter skal utvikle en kompetanse til å fremme en bærekraftig utvikling. Det betyr at handlingskompetanse er høyt oppe på

agendaen både gjennom fagfornyelsen og internasjonalt gjennom bærekrafts agendaen (FN-sambandet, 2021).

Å utvikle handlingskompetanse hos barn og ungdom er et økt behov i skolen, og dette er en konsekvens av blant annet at måten vi i dag utnytter ressursene jorden har å tilby, ikke er bærekraftige. Vi ser at de utfordringene vi står ovenfor, til nå ikke blir møtt fordi vi ikke evner å endre våre handlingsmønstre til å bli mer bærekraftig. Derfor er det helt nødvendig at vi klarer å ruste kommende generasjoner med handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. (Jensen & Schnack, 2006, s. 472).

Ved at alle land forsøker å ruste sine elever og studenter med en kompetanse som er med på å fremme en bærekraftig utvikling, vil man kunne se på utdanning som en nøkkelfaktor for langsiktig endring. Når vi snakker om langsiktig endring, snakker vi om en endring som skjer over tid, altså en transformasjon, som vil ha en effekt på måten generasjoner er, hvordan de føler, tenker og handler i forhold til vår tids store spørsmål om bærekraft. Det er nødvendig å tenke på endring, handlingsalternativer og handlingskompetanse over flere nivåer. Handlingsalternativer kan skilles mellom tre nivåer:

- Individuelt
- Kollektivt
- Strukturelt/politisk

Eksempler på handlingskompetanse på et **individuelt** nivå kan være å gå eller sykle i stedet for å kjøre bil, kjøpe brukte klær i stedet for å kjøpe nye, eller å redusere kjøttforbruket. Eksempler på handlingskompetanse på et **kollektivt** nivå er når vi i fellesskap utvikler løsninger og bidrar til en felles ideutvikling til et mer bærekraftig lokalsamfunn, mens det **strukturelle** nivået innebærer politiske og systematiske endringer hvor man forsøker å endre de grunnleggende årsakene og maktrelasjonene. Det sistnevnte nivået er helt sentralt fordi det å skulle fremme en bærekraftig utvikling er meget ambisiøst.

En tendens som vi ofte ser er at handlingsalternativer hovedsakelig har blitt forstått på et individnivå, og et overdrevent fokus på individnivå kan være problematisk av flere grunner, som for eksempel at barn og unge blir gående med en skyldfølelse for det den voksne generasjonen har medført. Når strukturelle problemstillinger som egentlig må

løses på et politisk nivå blir individualisert, kan dette være med på å tåkelegge de egentlige sammenhengene og føre til at elever kommer inn på et blindspor av oppgitthet og skam. At unge mennesker blir ansvarliggjort på områder der det egentlig er politikerne som bør ta ansvar, kan fort føre til håpløshet, apati og desillusjonisme. Et kritisk maktperspektiv må derfor være grunnleggende når vi snakker om handlingskompetanse på ulike nivåer (Klein, 2020).

2.1.6 Kritisk tenkning

Verden vi lever i er full av ulike kilder til informasjon, og ikke all informasjon viser seg å være like hensiktsmessig og pålitelig. I forbindelse med kvaliteten på utdanning og utdanningens mål, kommer man ikke utenom betydningen av kritisk tenkning (Ferrer & Wetlesen, s.30). Derfor vil kritisk tenkning være en viktig kompetanse både nå, men også i fremtiden. Kritisk tenkning går i all hovedsak ut på å evne å kunne vurdere og ta stilling til den informasjonen som er rundt oss. Sinnes (2021) skriver i sin artikkel at finnes det fem forskjellige typer intellektuelle ressurser som kjennetegner kritiske tenkere. Disse frem ressursene er:

- Å ha bakgrunnskunnskap om saken som diskuteres.
 - Å kunne vurdere kvaliteten på påstander og undersøkelsesprosedyrer.
 - Innsikt i nøkkelbegreper for kritisk tenkning.
 - Kunne diskutere med argumenter for og imot en sak, og sjekke flere kilder før man konkluderer med noe.
 - Holdninger som fremmer søken etter kvalitet.
- (Sinnes, 2021, s.41).

Alle disse fem punktene er svært sentrale for å utvikle kritiske tenkere, og når vi snakker om bærekraftig utvikling er det spesielt viktig å kunne utvikle evnen til å tenke kritisk (Sinnes, 2021, s.132). Dette skal vi komme tilbake til.

I læreplanenes overordnede del om kritisk tenkning står det at:

«Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet» Skolens oppgave

handler om at de skal gi elevene en forståelse av vitenskapelig og kritisk tenkning slik at de kan bruke fornuften på en systematisk og undersøkende måte i møte med utfordringer, kunnskapsformer, ytringer og fenomener. Skolen skal gi elevene en forståelse av en metode for å undersøke virkeligheten, må tilpasses det man ønsker å studere, og at metoden man ønsker å benytte seg av påvirker det man ser. Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles. For å fremme ny innsikt må etablerte ideer granskes og kritiseres med bevis, teorier, erfaringer og argumenter. De skal også forstå at deres egne erfaringer, overbevisninger og standpunkter ikke nødvendigvis er korrekte. For å kunne utvikle ny kunnskap må opplæringen derfor finne en balanse mellom den kreative og utforskende tenkningen, samt etablere viten og respekt. Kritisk tenkning er både en forutsetning og en del av å lære mange ulike sammenhenger, og bidrar til at elevene utvikler god dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne evnen er så viktig for elevene fordi de vil trenge den for å kunne vurdere vitenskapeligheten og gjøre seg opp en mening om all informasjonen som er knyttet til spørsmåla om bærekraftig utvikling. De trenger det for å kunne vurdere hvilke bærekraftsinitiativer som er sentrale, og mulige når forholdene på jorden endrer seg, og for å kunne klare å leve på en bærekraftig måte (Sinnes, 2021, s.132). Som vi leste om under kapittelet om bærekraftig utvikling, handler utdanning for bærekraftig utvikling om at elevene skal tilegne seg holdninger, ferdigheter og kunnskaper, samt evne å reflektere over valg for fremtiden (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2012, s.2) Vi ser her at disse evnene også finner sted i kritisk tenkning, og vi ser at kritisk tenkning og utdanning for bærekraftig utvikling delvis overlapper hverandre. I den overordnede delen av læreplanen ligger det stor frihet med blick på bærekrafts didaktikken, og med denne friheten ligger det også er stort ansvar for å hjelpe elevene til å utvikle tilstrekkelig kompetanser til å bygge det gode, bærekraftige samfunnet. For å mestre dette, må de ha utviklet kritisk tenkning, for dersom de ikke har evnen til å tenke kritisk vil dette bli vanskelig (Ferrer & Wetlesen, s.46).

2.1.7 Systemforståelse

Når man snakker om bærekraftig utvikling, finner man flere komplekse problemstillinger som ofte er ganske sammensatte. Slike komplekse og sammensatte problemstillinger, er problemstillinger som handler om økonomiske, naturvitenskapelige og samfunnsmessige utfordringer, og man vil kunne møte på politiske påstander, vitenskapelige funn, sammenhenger mellom lokale handlinger og globale konsekvenser. Dette krever at man klarer å sette flere ting i system, altså å ha en god systemforståelse. Å ha en god systemforståelse forutsetter at man klarer å forstå kompleksiteten i problemstillinger, se at saker kan fremstå på ulike måter fra ulike steder, se ting i forhold til hverandre og kunne se og vurdere ulike sammenhenger (Sinnes, 2021, s.54). Sinnes definerer systemforståelse slik:

«Systemforståelseskompetanse vil si å kunne forstå kompleksiteten i problemstillinger, kunne vurdere ulike sammenhenger, se ting i forhold til hverandre og se at saker kan fremstå ulikt ut fra ulikt ståsted» (Sinnes, 2021, s. 62). I bærekraftig utvikling betyr altså dette at man må evne å se de tre aspektene innenfor bærekraftig utvikling (økonomiske, miljø og sosiale) fra forskjellige perspektiver, for å kunne få full oversikt over hvorfor ting er som de er, og hvorfor det ikke alltid finnes en enkel løsning på de ulike utfordringene og problemene.

2.2 Folkehelse og livsmestring

Folkehelse og livsmestring dreier seg om god psykisk og fysisk helse. Et samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, har stor betydning for folkehelsen, og evnen til å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for å mestre eget liv har stor betydning for livsmestringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2.1 Folkehelse og livsmestring i skolen

Allerede i mange år har livsmestring inngått i formålsparagrafen i opplæringsloven. Her står det blant annet at: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdninger for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Nå inngår livsmestring også som ett av de tverrfaglige temaene i den overordnede delen av Fagfornyelsen, læreplanen fra 2020.

Dette kan ses som en styrking av formålet i opplæringsloven. Det overordnede tema folkehelse og livsmestring er et stort tema som rommer en rekke forskjellige forhold knyttet til både fysisk og mental helse, livstil, levevaner, relasjoner og identitet. Målet med at temaet ble innlemmet er at det «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Aktuelle temaer som innenfor dette området er fysisk og psykisk helse, seksualitet og kjønn, mediebruk, levevaner, rusmidler, forbruk og personlig økonomi, verdivalg, meningen med livet, å kunne sette grenser for seg selv, og respektere andres, mellommenneskelige relasjoner, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner (Kortizinsky, 2021, s. 156). De valgene som man tar når man er ung kan få konsekvenser for resten av livsløpet. Det er derfor sentralt at ungdommer utvikler ferdigheter, kunnskap og holdninger som kan være med på å forebygge skade og sykdom, og for at de skal kunne ta kloke og kunnskapsbaserte valg (Offergaard, 2020, s.13).

I følge Kortizinsky (2021) er det store variasjoner på hvor stort hensyn de ulike fagene tar til folkehelse og livsmestring. Fagplanene i matematikk, engelsk, norsk og kunst og håndverk tar minst hensyn til temaene, mens fagplanene i naturfag, kroppsøving og mat og helse følger opp temaet mest konkret og fyldig. Ingen av fagplanene, selv ikke engang i samfunnsfag påpeker samspillet mellom sosial, fysisk og mental helse og sammenhengen mellom livsmestring på individnivå og folks sosiale og økonomiske rammebetingelser på systemnivå. Folkehelse og livsmestring dekker mange saksområder på ulike nivåer, og vi ser at deler av temaet har forbindelser med bærekraftig utvikling, ved at verdivalg, forbruk og personlig økonomi er felles områder. Kortizinky (2021) mener også at det er ganske overraskende at verken samfunnsfag eller KRLE tar opp de politiske og sosialetiske utfordringene som knytter folkehelse og livsmestring til bærekraftig utvikling, for verdens fattigste, flykninger og forfulgte minoriteter (Kortizinky, 2021, s. 174-175).

2.2.2 Livsmestring og livskvalitet

Det er en menneskerettslig forpliktelse å arbeide for at alle kan ha god helse og livskvalitet. Dette forpliktelsen er nedfelt i Grunnloven. Samtidig er god helse og livskvalitet en egenverdi, og danner et selvstendig grunnlag for at arbeidet med folkehelse er viktig. Det er også et felles, etisk ansvar å fremme muligheter for at alle mennesker skal kunne oppnå best mulig helse og livskvalitet. I tillegg til å fremme gode og like vilkår for en god helseutvikling, kommer også ansvaret om å tilby best mulig helsehjelp, både når det kommer til fysisk helse og mental helse. Norge har en internasjonal forpliktelse for å fremme god helse, og er et foregangsland på folkehelseområdet. God helse og livskvalitet er imidlertid også helt avgjørende for at vi skal kunne oppnå andre samfunns mål, som for eksempel innsatsfaktorer for å opprettholde høy sysselsetting og et bærekraftig velferdssamfunn (Folkehelsedirektoratet, 2018, s. 14-15).

Begrepet om livskvalitet brukes på ulike måter. I helsefagene og i psykologien brukes vanligvis begrepet for å dekke rent subjektive opplevelser som mestring, glede, mening, tilfredshet og fravær av negative følelser og psykiske plager. I andre sammenhenger knyttes begrepet opp mot det ytre, altså levekårsforhold som boforhold, sosial deltagelse og inntekt. Både Eurostat og OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) vurderer i midlertidig livskvalitet som bestående av begge deler, både indre og ytre faktorer (Bagn, 2021).

I følge FHI (Folkehelseinstituttet) er det særlig personer med levekårsrelaterte problemer som oppgir at de kjenner på dårlig livskvalitet. Slike levekårsrelaterte problemer er blant annet dårlig økonomi, uføre, arbeidsledige, personer som lever med nedsatt funksjonsevne, personer som har redusert psykisk eller fysisk helse, samt de unge. FHI oppgir også at personer med flere levekårsbelastninger har særlig høy risiko for å oppleve dårlig livskvalitet (Bagn, 2021).

I Norge er det flere hundre tusener som er kronisk syke og/eller funksjonshemmede, lever på minste pensjon, er langvarig arbeidsledig, er asylsøkere som verken for oppholdstillatelse eller muligheter til å komme seg inn i andre land. Ofte opplever mennesker i disse kategoriene at systemet og livsbetingelsene de lever i, gir få muligheter til å kunne føle seg helt friske både fysisk, psykisk og sosialt. Det er viktig å understreke at viljen til å få en sunnere, letter og gladere liv kan være der, men at

kreftene, energien og mulighetene til å kunne få det til, ikke alltid strekker til. Derfor er det en svært viktig medmenneskelig, politisk og faglig utfordring å utvikle samfunnet videre, slik at flest mulig kan oppleve et langt og sunt liv, både fysisk, psykisk og sosialt. Det er ingen vil om at skolen har et stort ansvar her da det i opplæringsloven står det mange formuleringer om menneskeverd, menneskerettigheter, og våre kristne og humanetiske verdiarv. Mange av disse temaene kan ivaretas i det tverrfaglige og tverrpolitiske temaet folkehelse og livsmestring (Koritzinsky, 2021, s. 191).

2.2.3 Menneskelig behov

Verden kan dekke menneskenes behov, men ikke deres begjær.

- Mahatma Gandhi

Behov kan beskrives som flere ulike ting, og det dekker et helt spekter, alt hva hvilke behov som er absolutt nødvendige for at man skal klare å overleve, til hva man ønsker seg og drømmer om. Hvis vi skal ta hensyn til sitatet til Gandhi, kan man altså si at verden er stor nok og rik nok til å dekke behovene vi alle mennesker har for å kunne overleve, altså våre grunnleggende behov, men ikke for å dekke alle de såkalte behovene om våre ønsker og drømmer. Agenda 2030, og *Vår felles framtid* understreker nettopp dette, at menneskers grunnleggende behov må dekkes for å nå målet om en bærekraftig utvikling. Grunnen til at vi ikke kan ha som fokus å skulle dekke alle menneskers ønsker og drømmer er fordi at kloden vår har sine fysiske og biologiske grenser, som setter en stopper for dette (Holden & Linnerud, 2021, s. 100).

Til tross for målet om å dekke menneskers grunnleggende behov, understrekes det også at alle skal få «anledning til å tilfredsstille sine forventninger om et bedre liv» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42), og at «mennesker kan oppfylle sitt fulle potensial» (United Nations, 2015b, s. 2) Holden og Linnerud mener at man må kunne forvente noe mer, enn å bare tenke på de mest grunnleggende behovene våre, for at vi skal kunne klare å skape en forventning og begeistring for en bærekraftig utvikling, og for bærekrafts målene. Derfor kan man si at våre menneskelige behov, er våre grunnleggende behov, i tillegg til litt til (Holden & Linnerud, 2021, s. 101). For å

få en bedre innsikt i hva som er grunnleggende menneskelige behov, og hva som går over denne grensen, skal vi se nærmere på Maslows behovspyramide i neste kapittel.

Artur Manfred Max-Neef skrev om menneskelig utvikling i sin bok «Human scale development: conception, application and further reflections». Utgangspunktet til Max-Neef var det enkelte individ, og her gjorde han et hovedskille mellom behov og måter å tilfredsstille disse behovene på. I boken snakker han om hvordan menneskelige behov er få, endelige og klassifiserbare, og at grunnleggende, menneskelige behov er like i alle kulturer. Han mener altså at det som endrer seg over tid i de ulike kulturer altså ikke er de grunnleggende behovene, men heller hvordan de blir tilfredsstilt. I likhet med Max-Neef mener også samfunnsforskerne Len Doyal og Ian Gough, at grunnleggende behov er de samme for alle, men at kulturer tilfredsstiller de på ulike måter. De hevder at grunnleggende behov er de behovene som er nødvendig for at vi ikke skal pådra oss «alvorlig skade». Disse tankemønstrene er på linje med FNs internasjonale menneskerettigheter, som vi leste om tidligere i kapittelet.

Tradisjonelle økonomer mener gjerne at man kan stille ulike spørsmål når det kommer til behov, slik som hvilke interesser, preferanser, valg og etterspørsel det er etter de ulike behovene. Behovene blir altså dekket etter vurderinger om hvordan de kan oppnås på best mulig måte, og det menes at folk vet selv hva som er det beste for dem (Holden & Linnerud, 2021, s. 106-107).

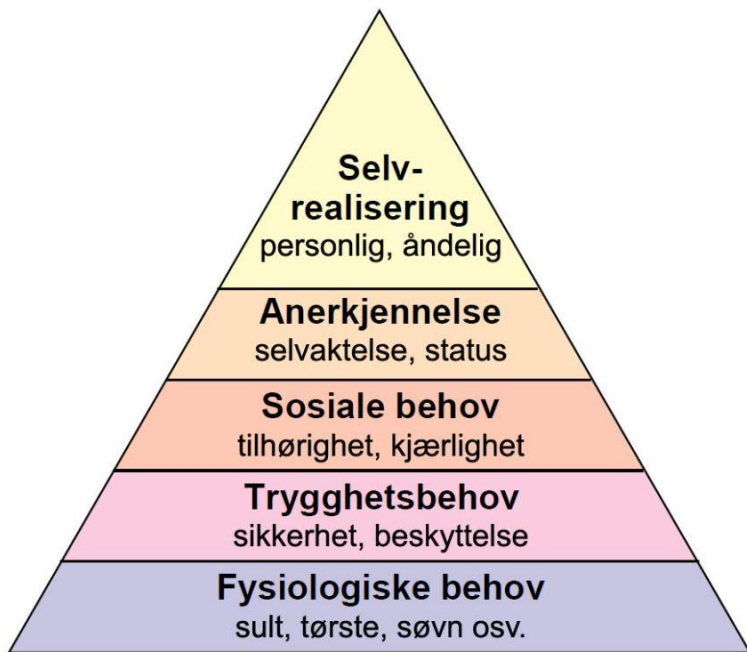
Så kan man jo spørre seg; Hva har dette med bærekraftig utvikling å gjøre? Først og fremst handler det jo om at de grunnleggende behovene skal dekkes, og deretter åpnes det opp for behovet om tilfredsstillelse (forbruk) for at mennesker skal kunne realisere forventningene sine om et bedre liv, altså hva de selv mener må til for at de skal leve et godt liv, som for eksempel å kunne spise seg ordentlig mett, eller å kunne gå ut uten å fryse. Det man må være oppmerksom på her, er at det kommer til et punkt hvor forbruk blir til overforbruk, og da er vi langt vekk fra de grunnleggende behovene. Det finnes universelle og objektive grunnleggende behov, som kan dekkes på mange ulike måter, men når forbruket begynner å gå på bekostning av miljømessige og helsemessige faktorer må man begynne å tenke seg om to ganger. For å gå litt tilbake; Doyal og Gough mener at grunnleggende behov er de behovene som må dekkes for at man ikke skal påføre seg «alvorlig skade». Her vil kanskje noen tenke at en «alvorlig skade» for dem personlig handler om en hårklipp som har gått galt, eller et hull man har klart å få i

buksa, men det er altså ikke dette som vises til når vi snakker om «alvorlig skade». «Alvorlig skade» viser til skade på fysisk helse eller selvbestemmelse (autonomi), og her finner vi de grunnleggende behovene. (Holden & Linnerud, 2021, s. 106-107). For å lese mer om hva som går under grunnleggende behov, kan du fortsette å lese på neste kapittel. Da skal vi ta for oss Maslows behovspyramide.

2.2.4 Maslows behovspyramide

Abraham Maslow var en russisk-amerikansk psykolog som levde på 1900-tallet, og som i 1943 presenterte teorier om menneskelige behov. Teoriene til Maslow består av å rangere menneskelige behov inn i fem trinn, hvor man starter med de aller mest grunnleggende behovene, og flytter seg videre oppover i en pyramide. Denne pyramiden har fått navnet «behovspyramiden» og er trolig den mest kjente behovsteorien. Poenget med denne pyramiden er at det nederste trinnet i pyramiden må være dekket før man kan begynne på neste trinn, og slik fortsetter det frem til man har nådd toppen. I senere tid gikk Maslow bort fra den strenge rangeringen av pyramiden, da han innså at rangeringen var påvirket av ytre faktorer og individuelle særtrekk. Det vil si at for noen er behovene på for eksempel trinn 4, anerkjennelser, et viktigere behov enn kjærlighet som vi finner på trinn 3. Likevel er prinsippet det samme om at noen behov er viktigere enn andre, og disse må dekkes før man kan tenke på andre, litt mindre viktige behov (Holden & Linnerud, 2021, s. 100-101).

I modellen under ser du hva de fem trinnene i behovspyramiden innebærer.



Illustrasjon av Maslows behovspyramide

4: Maslows behovspyramide. Norheim, B. (2022).

- **Fysiologiske behov:** Maslow mente at de fysiologiske behovene er de viktigste. Med fysiologiske behov mener vi krav til menneskelig overlevelse som: mat, søvn, luft og drikke. Kroppen vår fungerer ikke skikkelig uten at disse behovene er oppfylt.
- **Sikkerhetsbehov:** Orden, lover, frihet, sikkerhet, beskyttelse mot farer, stabilitet og å leve uten frykt.
- **Kjærlighet og tilhørighet:** Aksept, tillit, vennskap og kjærlighet.

Når alle fysiologi- og sikkerhetsbehov er oppfylt, går vi videre til det tredje nivået av menneskelige behov. Dette nivået er relatert til vårt sosiale aspekt og involverer følelsen av tilhørighet.

- **Følelse:** Maslow delte dette behovet i to kategorier: Selvfølelse (verdighet, prestasjoner, uavhengighet og kontroll) og ønsket om omdømme og respekt fra andre (status, prestisje).

- **Selvrealisering:** Å utnytte det individuelle potensialet og forfølge personlig vekst og bemerkelsesverdige erfaringer.

(Utforsk Sinnet, 2019)

Man tenker ofte på det å tilfredsstille våre behov, som forbruk. Vi forbruker matvarer for å dekke sultfølelse, og ikke bare for å få i seg akkurat nok mat for å overleve, vi forbruker strøm for å varme opp boligen til en behagelig temperatur, og ikke bare akkurat varmt nok for å overleve. Vi forbruker også klær for å holde oss varme, og se bra ut og drivstoff for å komme oss fra A til B. Satt litt på spissen, kan man derfor si at forbruk begynner der det mest grunnleggende behovet slutter, og da ser vi at vi er et godt stykke opp på Maslows behovspyramide (Holden & Linnerud, 2021, s. 106).

2.3 Barn og unges utvikling av hjernen

Hjernen vår, på lik linje som resten av kroppen, trenger tid til å utvikle seg, og det tar tid å utvikle alle funksjonene i hjernen. Utviklingen av hjernen bestemmes av en rekke dynamiske samspill mellom gener, modning og erfaringer og er med på å forme hvem vi er og hvordan vi føler og tenker (Gao et al., 2019; Maggioni et al., 2020)

Ungdommers fysiske kropp begynner å bli ganske moden, men dems mentale modenhet er ikke like utviklet. Den mentale modenheten til ungdommer blir ofte overvurdert på grunn av den fysiske modenheten, men ungdommene trenger både støtte og grenser i en lang periode, for å utvikle seg til å bli robuste og selvstendige voksne. I hjernen finner vi mange forskjellige koblinger, og disse koblingene utvikles bakfra, og fremover, noe som vil si at pannelappen, som ligger lengst foran i hjernen, kobles på sist. Dette betyr at pannelappens trege modning er veldig viktig å ta hensyn til når man skal forstå ungdom. Dømmekraft, impulskontroll og innsikt er noe av det som styres av Pannelappen, og er ikke ferdig utviklet før langt opp i 20-årene (Myhre, 2023). De ulike nettverkene og koblingene i hjernen gjennomgår en rekke endringer fra barndom til voksen alder, ved at ulike forbindelser innad i de ulike nettverkene styrkes eller svekkes. Slike endringer har også vist seg å henge sammen med aldersrelaterte forbedringer i selvreguleringsfunksjoner. Det er viktig at man tar hensyn til disse forholdene da dette påvirker ungdommers atferd, tanker og følelser (Baum et al., 2017).

I løpet av tiden man er ungdom, tar man en rekke valg, og det er viktig at vi ser på disse valgene ut ifra hva som er ungdommenes kanskje viktigste utviklingsoppgave, nemlig det å bli uavhengig. Derfor er det viktig at ungdommer får være nysgjerrig, utforske verden rundt seg, og skape nye sosiale bånd (Romer et al., 2017) For at ungdommene skal kunne få muligheten til å lykkes med uavhengighetsprosjektet, må de få innpass i, og finne sin plass i flokken. Ungdomstiden er en viktig periode for sosial reorientering, hvor de stadig inngår i flere nye og mer komplekse, sosiale relasjoner til jevnaldrende, sånn som bekjente, venner, uvenner og kjærester, samtidig som at relasjonen til foreldrene på enkelte områder vil endre seg (Blakemore & Mills, 2014). Blakemore mener ut ifra dette, at den sosiale risikoen for ungdommer er å bli avvist av jevnaldrende, og at dette mulig er en større risiko enn de mulige negative konsekvensene av andre former for risikofylt atferd (Blakemore, 2018). Det har også blitt utført psykologiske eksperimenter, som viser at ungdommer er mer mottakelig for sosial påvirkning fra jevnaldrende, enn fra voksne (Knoll et al., 2015)

3. Metode

Forskning starter med spørsmål og undring, som i mitt tilfelle dreier seg om hvordan bærekraftig utvikling påvirker barn og unges livskvalitet. For å få en bedre forståelse av dette spørsmålet må man arbeide for å besvare eller belyse spørsmålet. For å gjøre dette må man benytte seg av en eller flere forskningsmetoder. En forskningsmetode er den eller de fremgangsmåtene man bruker for å besvare eller belyse spørsmålet vi har stilt, og for å få kunnskap innenfor et tema (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 18). I denne delen av oppgaven vil jeg presentere hvilke metoder jeg har valgt for å svare på problemstillingene som ble presentert tidligere i oppgaven.

3.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk, eller fortolkning handler om å fremheve betydningen av å fortolke folks handlinger, gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærmer vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at meninger kun kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer og er en del av, og i forhold til dette representerer hermeneutikken en viktig kilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger, hvor fortolkning har en sentral plass. Thagaard bruker et eksempel fra Clifford Geertz (1973) hvor Geertz forklarer at et mål for forskeren bør være å presentere en «tykk» beskrivelse. En «tykk» beskrivelse gjengir det som observeres, samt utsagn om hva de personene vi studerer, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har. En «tykk» beskrivelse inneholder altså et meningsaspekt, hvor i motsetning, en «tynn» beskrivelse kun gjengir det som observeres (Thagaard, 2018, s.37). Hermeneutikken blir av Jordheim (2008) med kolleger forklart som noe som skal «hjelp oss til å forstå hvordan vi forholder oss til språket, hvordan vi fortolker det og dermed hvordan vi fortolker oss selv» (Jordheim, et al, 2008, s. 219). Hermeneutikk betyr ifølge Grønmo (2016), fortolkningskunst eller fortolkningslære (Grønmo, 2016, s.393)

I denne studien har jeg valgt å benytte meg av hermeneutikk fordi jeg skal tolke hvilke tanker og meninger en lærer har om elevers livskvalitet, knyttet til bærekraftig utvikling, og hvordan lærer legger til rette for undervisning for bærekraftig utvikling. Dallan (2017) påpeker at man ikke kan gå inn i en undersøkelse uten å ha tanker eller en

form for forståelse rundt temaet man skal undersøke, og jeg anser derfor at jeg selv ikke kan gå inn i denne studien uten å ha noen forkunnskaper om temaet eller tidligere erfaringer (Dallan, 2017, s.58) Det er derfor jeg velger å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming til studien.

3.2 Forskningsdesign

Metoden jeg har valgt å bruke i min studie er valgt ut ifra problemstillingen min da metoden bør velges ut ifra hvilket tema og problemstilling som opptar studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137). Etersom min oppgave handler om hvordan det undervises om bærekraftig utvikling og hvordan bærekraftig utvikling påvirker barn og unges livskvalitet har jeg valgt å benytte meg av de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju. Da får jeg muligheten til å observere hvordan undervisningen foregår, og jeg kan stille spørsmål ved intervju om det jeg har sett, og hvordan læreren opplever at dette påvirker for elevenes livskvalitet.

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

Måten jeg ønsker å forske på dette temaet er ved hjelp av de kvalitative forskningsmetodene observasjon og intervju. De dataene som blir samlet inn under et slikt forskningsprosjekt omhandler personer, og datainnsamlingsmetodene som vanligvis blir brukt når man skal forske på mennesker er varianter av å se eller å spørre. Vi kan altså se (observere) eller spørre (intervjue) personene det gjelder (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 39). Det kvalitative forskningsintervjuet har blitt brukt som en forskningsmetode i lang tid og stammer fra *samtalen* som er en grunnleggende form for menneskelig samspill. Kvale & Brinkmann (2015) belyser at å *samtale* er en eldgammel metode å tilegne seg kunnskap på. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 26). De dataene jeg skal samle inn gjelder personer, så for å sitere Kvale & Brinkmann: «*Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verdenen og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?*» (Kvale og Brinkmann 2015, s. 18). I forskningsmetodene observasjon og intervju vil det ligge flere epistemologiske hensyn som for eksempel hva livskvalitet egentlig er. Synet på god livskvalitet kan variere fra individ til individ.

Som nevnt ovenfor har jeg valgt å bruke de kvantitative forskningsmetodene intervju og observasjon som mine forskningsmetoder. Innenfor begge disse metodene finner vi både fordeler og begrensninger. Høgheim (2020) belyser at «*kvantitative metoder lar oss løfte opp et fenomen og undersøke de teoretiske antakelsene knyttet til en større gruppe individer*» (Høgheim, 2020, s. 31).

3.3.1 Utvalg

Mitt utvalg av informanter har blitt gjort ved at jeg har henvist meg til en lærer som jobber på en skole i Sør-Øst Norge, som jeg har kjennskap til fra en tidligere anledning. Deretter har jeg vært i kontakt med ledelsen ved denne skolen, og fått en godkjennelse på at jeg kan innhente mitt empirigrunnlag der. Ledelsen ved skolen satte meg også i kontakt med en annen lærer ved samme skole slik at jeg har to informanter som underviser i ulike fag. Grunnen til valget mitt om å ta kontakt med en lærer som jeg allerede har kjennskaper til er fordi det ifølge Thagaard (2018), ofte kan være utfordrende å komme igjennom med de formelle henvendelsene (Thagaard, 2018, s.57). På grunn av mitt kjennskap til en av informantene gjør dette at man kan stille seg spørrende ved om jeg kan være objektiv under undersøkelsene. Repstad (2007) mener at det kan være en fordel at man har kjennskaper til noen av informantene, da dette kan føre til at informantene kanskje kan ha lettere for å åpne seg under et intervju. Samtidig kan det også føre til at informanten under intervjuet gir meg et svar som de tenker at jeg ønsker meg, noe som gir kunstige svar (Repstad, 2007, s.83). Det er altså både fordeler og ulemper med å ha kjennskap til informanten, og jeg mener derfor det er lurt å ha flere informanter. I tillegg har jeg vært meget tydelig på at det er viktig at informantene svarer helt ærlig, uavhengig av hvilke kjennskaper vi har til hverandre.

I tillegg til de to lærerne som ønsket å stille som informanter, har jeg også fått mulighet til å være med å observere to klasser på 9.trinn. Her har jeg observert undervisningsøkter som har blitt gjennomført av de samme informantene som var villig til å stille til intervju, og jeg har derfor observert to undervisningsøkter i naturfag, hvor det var samme undervisningsopplegg i to forskjellige klasser, en undervisningstime i samfunnsfag, og en undervisningstime i valgfaget friluftsliv. Totalt har det vært med 60 elever i observasjonene, hvor 16 av disse skal skrive en elevtekst. Elevene som har vært med på undervisningen og elevtekstene har jeg ingen kjennskaper til fra før.

Gjennom hele prosessen, fra jeg kontaktet lærerne, til observasjonene var gjennomført, var jeg tydelig på at jeg ønsket å se hvordan de implementerte bærekraftig utvikling inn i sin undervisning, og at jeg ikke var ute etter å se undervisningsøkter som spesifikt handlet om bærekraftig utvikling. Den ene læreren tok hensyn til dette, mens den andre valgte likevel å undervise om selve temaet.

3.3.2 Observasjon

Observasjon er en kvalitativ forskningsmetode som ofte viser seg å være veldig nyttig, og som kan gi oss veldig pålitelig informasjon. Begrepet «å observere» stammer opprinnelig fra latin, og betyr «iaktta» eller «å undersøke». I pedagogiske sammenhenger er det alminnelig å forstå begrepet som «oppmerksom iakttagelse», altså at man på en konsentrert måte forsøker å observere noe som er av pedagogisk betydning. For en pedagog er observasjon en profesjonell ferdighet, hvor man observerer for å kunne legge til rette for best mulig læring og utvikling (Bjørndal, 2018, s. 33). Ved å observere kan man stole på at det man observerer, faktisk skjer, og man har muligheten til å tolke det man ser og hører i øyeblikket man ser eller hører det. Likevel kan observasjon være en kostbar metode, nettopp fordi man behøver noen som kan observere, og tolke det som blir observert. Når man observere er det nyttig å vite noe om forløpet til den eller de hendelsene man observerer, og for å få god og pålitelig informasjon når man forsker på mennesker, kan man med fordel kombinere observasjon med intervju. På denne måten kan man få et bedre perspektiv på hva forskningsobjektene tenker før, i løpet av og etter hendelsen man observere. En annen viktig faktor man bør ha i bakhodet når man observerer, er at observasjonsobjektene kan endre oppførsel, ut ifra om de vet at de blir observert eller ikke. Dersom de vet at de blir observert kan dette føre til kunstige og mindre pålitelige resultater (Sundbye, 2017).

Når jeg gjennomførte mine observasjoner, var jeg opptatt av å observere hvordan læreren implementerte bærekraftig utvikling inn i sin undervisning, hvordan elevene tok imot fagstoffet og hvordan de engasjerte seg for dette.

3.3.3 Intervju

Når det kommer til intervju har intervjuet som formål å få innsikt og dybdekunnskap innenfor temaet man forsker på. Innsikt og dybdekunnskap kan være hendelser, meninger og argumenter. Ved å intervjuer får man muligheten til å styre samtalen dit man ønsker og mener er hensiktsmessig, og man har mulighet til å undersøke dypere ved å stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten får man innsikt i et tema på et dypere nivå. Likevel finnes det ulemper ved intervju, og det er at ettersom man forsker på et individs tanker, meninger og oppfatninger, kan det være at man ikke får et bestemt svar, altså en fasit. Dette kan føre til at det kan være utfordrende å vite om svarene man får er gyldige for flere enn bare informanten. Bakken og Dalland (2021) hevder at «Hovedinngangen er at kvaliteten på intervjuene er avhengig av informantenes evne til å svare oppriktig om tanker, meninger eller atferd som de blir spurt om» (Bakken & Dalland, 2021, s. 92). Det er også viktig at forskeren ikke tar med sine egne oppfatninger av temaet, men holder seg til den dataen han eller hun finner i sin forskning (Høgheim, 2020, s.142).

I min forskning har jeg valgt å benytte meg av metoden kvalitativt semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju er gjerne den vanligste metoden som blir brukt i en kvalitativ studie, og ligger mellom det strukturelle og det ustrukturelle intervjuet. Et semistrukturert intervju er planlagt, og man følger en intervjuguide, selv om intervjuguiden ikke følges slavisk. Ved et slikt intervju kan man stille oppfølgingsspørsmål slik at man kan få mer konkrete svar og avklaringer underveis. At et svar kan følges opp med spørsmål utenfor intervjuguiden kan gi en god flyt i intervjuet, og det vil gi en form for samtale. Intervjuguiden er likevel viktig å bruke, men fungerer mer som en form for huskeliste (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s. 132-133).

Jeg skal gjennomføre et semistrukturert intervju med en lærer i naturfag, og en lærer i samfunnsfag, på samme skole, hvor begge lærerne er kontaktlærere, og kjenner derfor elevene sine godt.

3.3.3.1 Intervjuguide

Å utforme en intervjuguide kan være utfordrende, men det er viktig at man planlegger godt når man utformer intervjuguiden. Hovedstrukturen i intervjuguiden må bestå av spørsmål som er sentrale for temaet man undersøker, slik at man har best mulig

forutsetninger for å få svar på det man lurer på. For å sikre god kvalitet på intervjuet, er det viktig at man stiller spørsmål som er med på å oppmuntre intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om temaene intervjuet handler om (Thagaard, 2018, s. 95). Guiden må være så spesifikk at forskeren får den informasjonen han eller hun leter etter, men den må også være såpass fleksibel at personen som intervjuer kan tilpasse ulike intervjusituasjoner. Hovedspørsmålene i intervjuet skal dekke oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, mens man også kan stille oppfølgingsspørsmål som gi oppgaven dybde og nyanse (Grønmo, 2016, s. 168). Dallan (2017) påpeker at en mer åpen intervjusituasjon kan øke sannsynligheten for å få spontane og uventede svar som kan åpne opp for mer dybde og større nyanser, mens et veldig strukturert intervju kan gi ferdigstilte og strukturerte svar (Dallan, 2017, s.78). Dette vil si at oppgaven til intervjuguiden vil være å ha åpne spørsmål, og samtidig inneha god struktur i oppbygningen av spørsmål.

Da jeg skulle sette sammen en intervjuguide, tok jeg utgangspunkt i en del teori og empiri jeg har lest om temaet. Jeg brukte også en del tid på å se på andre intervjuguides innenfor samme tematikk, og tok inspirasjon fra spørsmålene i disse guidene, i tillegg til å utforme egne spørsmål som var mer konkret for min problemstilling. Jeg valgte også å starte intervjuene mine med enkle spørsmål som hvor lenge de hadde jobbet i skolen, og hvilke fag de hadde, for å få en mykere start på intervjuet. I likhet med en vanlig samtale er det fint med noen innledende oppvarmingsspørsmål for å etablere en tone og kontakt med intervjupersonen (Edgren, Nordberg & Roos, 2021, s.133). Når intervjuguiden var ferdig utformet utførte jeg et pilotintervju, altså et prøveintervju med en bekjent som er lærer, for å se hvordan guiden fungerte, og om det var noe som burde endres på før gjennomførelsen av intervjuene med de utvalgte informantene. Dette gjorde at jeg også ble mer trygg på intervjusettingen.

3.3.4 Elevtekster

Elevtekster kan være en fin måte å finne ut av og dokumentere elevenes tanker og kunnskaper om et emne, eller å utvikle elevene som skrivere. Ofte har oppgaven som blir gitt til elevene et bestemt rammeverk på lengde, struktur, innhold og sammenheng. I tillegg til at en skriveoppgave kan være med på å finne ut av og dokumentere, er det

også en igangsetter av en skriveprosess, da den først og fremst inviterer elevene til skrivning, og instruere hvordan dette skal gjøres (Otnes, 2015, s.12).

Mitt formål med å bruke elevtekster til denne forskningen, er for at elevene skulle få mulighet til å synliggjøre sin egen stemme, sine egne tanker, meninger og verdier i forhold til bærekraftig utvikling.

3.3.5 Plan for datainnsamling

I forkant av observasjonene mine ble det utdelt et informasjonsskriv til alle elever som var i klasserommet da observasjonene ble gjennomført, samt deres foresatte, og den læreren som holdt undervisningen. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, samt hva dette ville innebære for deltakerne, og hvordan funnene blir behandlet under, og i etterkant av prosjektet. Elevene og deres foresatte ble også informert om når jeg skulle komme og gjennomføre observasjonene, og det var derfor ingen som stusset over dette da jeg var til stede. Notatene som ble gjort i løpet av disse undervisningstimene ble skrevet i et dokument og lagret på min private datamaskin. Grunnen til at notatene ble skrevet på datamaskin istedenfor med penn og papir, er på grunn av at det går forttere å skrive på et tastatur, og det var derfor større sannsynlighet for at jeg fikk med meg og skrevet ned så mye som mulig. På grunn av at notatene ble lagret på min private datamaskin, måtte jeg derfor søke og få godkjennes om dette av Sikt, tidligere kjent som NSD (Norsk senter for forskningsdata) før notatene ble skrevet. Like etter at observasjonene var ferdig, ble notatene skrevet ut, og dokumentet ble slettet fra datamaskinen.

Under intervjuene som ble gjennomført valgte jeg å benytte meg av lydopptak for å sikre en så nøyaktig gjengivelse av utsagnene som mulig. Lydopptakene ble tatt opp med en kryptert lydopptaker fra Universitetet i sør-øst Norge. Disse lydopptakerne vil kunne sikre at de utsagnene som blir gitt av intervjupersonene, og intervjupersonenes personopplysninger vil bli beskyttet. «Forskningsinstitusjonene har ansvar for å legge til rette for forsvarlig lagring. De må ha rutiner for å sikre kvalitet, etterprøvbarhet, gjenbruk, deling og sletting/destruksjon» (NESH, 2021, s. 23). Kort tid etter at opptakene ble gjort, ble opptakene transkribert og anonymisert. Transkribering er en tidkrevende, men viktig prosess som åpner opp for at andre som ønsker det kan kontrollere dataene i oppgaven. Sikt regner lydopptak som en personopplysning, og

ettersom opptak av personer omhandler personopplysninger, må forskningsprosjektet meldes inn til Sikt (Sikt, 2023).

Elevteksten som eleven skulle skrive var de også godt informert om på forhånd. Oppgavebeskrivelsen til elevtekstene ble utformet i samarbeid med den ene læreren som jeg har observert, og oppgavene elevene fikk var knyttet til undervisningen de har hatt om bærekraftig utvikling i naturfag og samfunnsfag. Oppgaven deres var derfor en tverrfaglig oppgave. Tekstene er helt anonyme, slik at det ikke var noe krav om samtykke i dette tilfelle da jeg ikke skulle hente inn noen personopplysninger om elevene som gjør at jeg eller noe andre i senere tid kan identifisere dem.

3.4 Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet

I forkant av intervjuene hadde begge informantene fått intervjuguiden på forhånd slik at de hadde mulighet til å lese igjennom og tenke over spørsmålene. Gjennomføringen av det første intervjuet gikk som planlagt. Det tok litt i underkant av en time, og det var en god tone og god flyt igjennom hele intervjuet. I løpet av intervjuet ble det svart på flere av spørsmålene under et spørsmål, slik at det ikke var behov for å stille alle spørsmålene. Jeg benyttet meg også av et semistrukturert intervju, som ga meg mulighet til å stille spørsmål som ikke var oppført på intervjuguiden der det var nyttig å gjøre dette. Lydopptaket som ble gjort under intervjuet var i god nok kvalitet til at transkriberingen ikke hadde noen store utfordringer, men det var til tider litt utfordrende å tyde hva informanten sa, da lyden til tider var litt lav.

Det andre intervjuet som ble gjennomført gikk også som planlagt, bort sett fra at intervjupersonen ble syk da vi i utgangspunktet skulle ha intervju, noe som gjorde at gjennomføringen av intervjuet ble noe senere enn planlagt. Dette fikk ingen store konsekvenser for verken datainnsamlingen eller oppgaven. Under dette intervjuet benyttet jeg meg av samme intervjuguide som på det første intervjuet, men intervjuene ga likevel to ganske ulike svar på mange av spørsmålene, og dette intervjuet fikk en varighet for godt over en time. I likhet med det første intervjuet, ble det også her svart på flere spørsmål under et spørsmål, slik at jeg kunne hoppe over flere av spørsmålene, og det var også åpent for å kunne stille spørsmål som ikke var oppført på intervjuguiden, der dette var nyttig. På grunn av lydvolument på det første intervjuet,

valgte jeg derfor å plassere lydopptakeren noe nærmere informanten, og dette gjorde at lyden var bedre på dette intervjuet.

3.5 Gjennomføring av den kvalitative observasjonen

I løpet av prosessen hvor jeg samlet inn datamateriale for oppgaven var jeg med å observere fire undervisningsøkter. Her observerte jeg to like undervisningstimer i to forskjellige klasser i naturfag, som handlet om hva bærekraftig utvikling er, en undervisningstime i samfunnsfag om de ulike verdenskrigene, og en undervisningstime i valgfaget friluftsliv. I oppstarten av hver undervisningstime introduserte jeg meg selv, og forklarte hva jeg gjorde der. Eleven har på forhånd fått et informasjonsskriv om dette, og ga uttrykk for at de allerede visste hvorfor jeg var der. Jeg forklarte også elevene at de ikke trengte å være redde for meg, at alt jeg observerte i løpet av timen ikke kom til å påvirke elevene på noen som helst måte, og at det var viktig at de latet som om jeg ikke var der, og oppførte seg helt normalt.

I undervisningstimene i naturfag ble elevene satt i grupper hvor de sammen skulle diskutere noen spørsmål fra lærer om temaet bærekraftig utvikling. I løpet av diskusjonene holdt jeg meg helt passiv, og deltok på ingen måte i elevenes diskusjoner, men jeg beveget meg rundt for å enklere høre hva som ble sagt. Noen elever virket flau, og mindre komfortable med å prate da jeg var i nærheten, så jeg forsøkte å få med meg hva som ble sagt hos de forskjellige gruppene, mens jeg sto på avstand og kikket en annen vei.

I samfunnsfagtimen var det lærer som stilte spørsmål, og diskuterte med hele klassen samtidig om temaet de hadde om. Elevene i denne klassen virket mindre påvirket av at jeg var der, men jeg merket likevel at de elevene som satt bakerst i klasserommet, i nærheten av meg stadig vekk kikket bort på meg og virket noe ukomfortable. Likevel syns jeg at elevene hadde gode diskusjoner med lærer.

3.6 Gjennomføring av elevtekster

I forbindelse med undervisningen for bærekraftig utvikling skulle elevene få en oppgave hvor de skulle skrive en elevtekst som fikk frem noen elevers synspunkter rundt

bærekraftig utvikling. Planen var at elevene skulle få denne oppgaven like etter at de hadde hatt om temaet, men på grunn av ulike utfordringer hos læreren, var det ikke mulig å gjennomføre oppgaven før fem uker etter undervisningen. Tanken var at elevene skulle få oppgaven like etter undervisningen, for at de skulle kunne klare å knytte temaet opp til oppgaven, og for at det ikke skulle være for lenge mellom undervisningen og oppgaven.

På grunn av at oppgaven ikke kunne bli gitt til elevene før fem uker etterpå, vurderte jeg om jeg skulle droppe å samle inn elevtekstene, men valgte å samle de inn likevel. Oppgaven som elevene fikk skulle i utgangspunktet skrives i samarbeid med lærer, men dette var noe vi heller ikke klarte å gjennomføre, slik at det ente opp med at jeg lagde oppgaven på egenhånd. Oppgaven som elevene fikk, var dette:

«Kåre Kålrabi er en bonde som lever av å dyrke og selge kål. Kåre har møtt på noen utfordringer i forhold til at jordene hans ikke er like dyrkbare nå, som de var for 10 år siden, og han tror dette skyldes forurensning, og at mennesker i dag ikke er like flinke til å tenke på miljøet. Kåre bruker mye tid på å prøve å finne ut av hvorfor jordene hans ikke er like dyrkbare, og han trenger derfor din hjelp til å svare på noen spørsmål.

- Beskriv kort hva du vet om bærekraftig utvikling
- Mener du at bærekraftig utvikling er viktig? Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Tenker du ofte på at valgene du tar skal være bærekraftige, som for eksempler når du kaster søppel, kjøper nye klær osv?
- Hvordan opplever du ditt eget ansvar i forhold til bærekraftig utvikling?
- Syns du det er skummelt og/eller stressende å tenke på bærekraftig utvikling?
- Hvorfor syns du eventuelt det er skummelt og/eller stressende?
- Hvilke tanker har du om ditt eget ansvar i forhold til bærekraftig utvikling?
- Hvilke tanker har du om din egen fremtid i forhold til bærekraftig utvikling?

Kåre ønsker at du skal svare så godt å utfyllende som du bare kan, og håper at du kan være til hjelp!»

I tillegg til selve oppgaven for elevtekstene, fikk læreren også tilsendt et skriv av meg, hvor det blant annet sto presisert at det var viktig at læreren snakket med elevene om hva forskning er, og at det var viktig at elevene svarte ærlig på spørsmålene, og ikke svarte ut ifra hva de trodde var forventet av dem.

Selve gjennomføringen av elevtekstene foregikk uten at jeg var til stedet, men jeg fikk tilsendt disse på e-post så fort de var ferdige. Alle elevtekstene er anonyme.

3.7 Godkjenning av Sikt (NSD)

Forskningsprosjektet ble sendt inn til Sikt, tidligere kjent som NSD, i starten av Januar 2023 etter mye arbeid med samtykkeskjema, informasjonsskriv og intervjuguide. Samtykkeskjema, informasjonsskriv og intervjuguide kan ses under vedlegg. Prosjektet ble godkjent i midten av Januar 2023, og ettersom jeg allerede hadde kontakt med de aktuelle informantene, gikk jeg nå til verks med å avtale et konkret tidsrom for når innhenting av data skulle foregå.

3.7.1 Samtykkeskjema

Når man skal gjennomføre studier hvor man skal ha nær kontakt med sine informanter, som ved observasjon eller intervju, får man som forsker en rekke informasjon som kan knyttes til de personene som deltar i prosjektet. Når man skal gjennomføre en slik studie er det en rekke etiske forholdsregler man må ta hensyn til for at forskningen skal kunne drives lovlig og etisk forsvarlig (Thagaard, 2018,s.21).

NESH (National Committee for Research Ethics in the Social Sciences and the Humanities) beskriver en rekke særskilte etiske forhåndsregler man må ta hensyn til når man arbeider med et slikt prosjekt. NESH presiserer at forskeren skal arbeide ut ifra en grunnleggende autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse, hvor det «forskningsetiske samtykke skal være frivillig, informert, utvetydig og bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s.17). NESH understreker også viktigheten av at prosjektet skal være frivillig å delta på, og at deltageren ikke skal føle noe press på å være med i prosjektet, eller oppleve å få konsekvenser av å ikke delta. Videre blir det også presisert at samtykke skal være informert, som vil si at deltageren skal vite hvordan hen blir spurt om å delta i prosjektet, hva informasjonen som blir hentet inn skal brukes til, hvilken type informasjon som skal samles inn, og hvordan informasjonen blir lagret (NESH, 2021, s.17-18) På Sikt sine nettsider står det også som følger: «Det skal være frivillig å delta i forskning. Samtykket er ikke gyldig dersom deltakeren føler seg presset til å samtykke, eller dersom det får uheldige konsekvenser å ikke samtykke. Det må være tydelig og spesifikt hva man samtykker

til. Det vil si at man må samtykke til et klart og spesifikt formulert formål. Dersom noen har samtykket til et formål, kan personopplysningene kun brukes til dette.»

(Sikt, 2023). Dersom man skal gjennomføre et forskningsprosjekt som innebærer at man må behandle personopplysninger, har man etter personvernsopplysningsloven fra 2021, plikt til å melde fra. For prosjekter som er skrevet av studenter ved Universiteter eller høyskoler, skal prosjektet meldes inn til Sikt (Thagaard, 2018, s.22).

Samtykkeskjema til dette prosjektet er skrevet i tråd med retningslinjene til Sikt, og er skrevet etter en Sikt-mal. Når jeg kontaktet mine informanter var jeg i første omgang i direkte kontakt med den ene informant som sa at hen «med glede ville stille opp til observasjon og intervju». Den andre informanten var det ikke jeg personlig som tok kontakt med, og jeg kan derfor ikke være helt sikker på om denne personen følte på noe press fra sin kollega og sin ledelse ved skolen. Jeg var likevel veldig nøye i videre kontakt med begge informantene mine, både via samtykkeskjema, via kontakten vi hadde på e-post, og den muntlige kontakten vi hadde, at prosjektet var helt frivillig å delta på, at hen kunne trekke seg når som helst, og at hen ikke ville få noen former for konsekvenser for dette.

Elevene som skulle være til stede under observasjonen, og som skulle skrive elevtekster fikk et informasjonsskriv. Ettersom jeg ikke skulle hente inn noen personopplysninger om eleven var det ikke behov for samtykkeskjema, men det sto likevel i informasjonsskrivet de fikk utdelt at de ikke trengte å delta dersom de ikke ønsket dette. Dette informasjonsskrivet kan du finne under vedlegg.

3.7.2 Konfidensialitet og taushetsplikt

Som nevnt tidligere har jeg benyttet meg av observasjon og lydopptak i denne studien, noe som vil si at jeg behandler personopplysninger i studien, da lydopptak og observasjon blir sett på som personopplysninger. Informantene som har deltatt i studien har rett til at jeg behandler opplysningene hentet fra observasjonene og lydopptaket konfidensielt, og at jeg følger taushetsplikten. Notatene fra observasjonene ble skrevet anonymisert, og har også blitt brukt anonymisert i denne studien. Lydfile fra

lydopptakene ble lagret på en kryptert server, og har blitt transkribert, for deretter å ha blitt slettet når studien er ferdig. Alle transkripsjoner er anonymiserte slik at jeg opprettholder informantenes personvern. Notater fra observasjoner og transkripsjoner fra intervju kan sees under vedlegg.

3.7.3 Forskningsetiske hensyn

I forskning er det flere ulike hensyn man må ta, og når ved hjelp av kvantitative forskningsmetoder, skal forske på barn og unge, er det flere etiske hensyn man må ta. Høgheim (2020) belyser at de forskningsetiske vurderingene er noen av de viktigste hensynene man må ta, når man skal gjøre en slik forskning. All forskning skal ifølge eget lovverk, skje i samsvar med etiske prinsipper. Høgheim (2020) hevder videre at dersom forskningen inkluderer mennesker, kommer forskningen i større eller mindre grad, til å påvirke noens liv (Høgheim, 2020, s.86). Når man skal gjennomføre en slik studie, har man meldeplikt til personvernombudet for forskning ved norsk senter for forskningsdata (Sikt), og etter Sikt sine retningslinjer for forskning, kreves det at man søker om tillatelse for å innhente data, når man skal både lagre og bearbeide ulike personvernsopplysninger (Sikt,2023). Det skal være helt frivillig å delta i forskning, og alle informantene som skal delta, skal være klar over at de er med i en forskning. Informantene skal bli godt informert, og de skal være klar over at de igjennom hele forskningsprosessen, har mulighet for å trekke seg, uten at dette vil få noen form for konsekvenser for dem. Mulighetene til å trekke seg skal være helt uavhengig av hvor i prosessen man befinner seg (Høgheim, 2020, s.88). Det blir også lagt vekt på at man i samfunnsforskning ikke normalt driver med eksperimenter som vil kunne skade deltakerne og at «I forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuet er forskningsetikken først og fremst knyttet til kravet om at informantene ikke skal komme til skade» (Tjora, 2021, s. 187). Som nevnt må forskningen meldes inn til Sikt, og denne skal skje før man får starte med forskning som krever at man må lagre og ivareta personopplysninger. Alle informanter som skal være med i forskningen, må skrive under på et samtykkeskjema. Et hensyn som er ekstra viktig å tenke på er at barn og unge kan være mindre bevisste på konsekvenser og risiko ved deling av personopplysninger. Dette gjør at reglene for behandling av personopplysninger til barn og unge er annerledes enn for voksne. «Hovedregelen er at barn kan samtykke alene til deling og behandling av egne personopplysninger først når de fyller 18 år (jf.

vergemålsloven § 9 om rettslig handleevne). Før dette må foreldrene eller den med foreldreansvar samtykke på barnets vegne» (Datatilsynet, 2022).

3.7.4 Kritisk blikk på metode og egen forskerrolle

Metodene jeg har valgt å benytte meg av for denne forskningen, er de metodene jeg mener er mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen, og mitt ønske om å få mest mulig menneskelige refleksjoner. Jeg benytter meg av en hermeneutisk tilnærmer, da jeg skal tolke og analysere det jeg har observert, og de svarene jeg får fra informantene mine. Dette gjør jeg fordi jeg forskningen jeg gjør, ikke kan utelukke tidligere erfaringer, verdier og kunnskaper. Dette gjør at jeg ikke kan være helt objektiv under innsamlingen, tolkningen og analysen av datamaterialet jeg henter inn. Personene som ble observert kan ha både bevisst og ubevisst endret sin væremåte, da de visste at de ble observert, og intervjupersonene kan ha svart på spørsmålene de fikk ut i fra hva de tror det var ønskelig at de skulle svare. Dette kan også være med på at informasjonen jeg henter inn kan avvike noe fra den faktiske virkeligheten (Thagaard, 2018, s.108). I tillegg til dette har jeg egne tanker og meninger om temaet bærekraft og elevers livskvalitet, som kan farge mine verdier og tolkninger, selv om dette i aller høyeste grad forsøker å unngås.

3.7.5 Kritisk blikk på transkribering og analyse

Transkriberingen av intervjuene er gjort etter beste evne, og med god kvalitet på begge intervjuene var det ingen store utfordringer med dette. Transkripsjonene og analysen av begge intervjuene har jeg gjennomført alene, da jeg gjennomfører dette prosjektet alene.

3.7.6 Hvorfor er studien min relevant?

For at en forskning skal være av god kvalitet, bør tematikken være interessant, betimelig, relevant og betydningsfull. Man bør reflektere over om tematikken man ønsker å forske på, dekker disse punktene, og om tematikken kan være med på å videreutvikle kunnskap på feltet som blir studert (Tracy, 2010, s.840). Ettersom temaet bærekraftig utvikling har fått en så stor plass i den nye læreplanen som kom i 2020, mener jeg at dette er et tema som er vel verdt og relevant å forske på.

Ettersom denne studien kun har blitt gjennomført med et veldig lite utvalg av informanter, har jeg bare sett på noen svært få tilfeller av hvordan det undervises om bærekraftig utvikling, og noen svært få elevers tanker om dette. Jeg påstår ikke at forskningen jeg har gjort er et fasitsvar på hvordan undervisning for bærekraftig utvikling blir gjennomført i praksis, men at det kan være en liten indikator på videre forskning kan vise senere. Dette er fordi jeg, som sagt kun har forsket på et veldig lite utvalg informanter. Jeg håper også at denne studien kan være med på å vekke andres nysgjerrighet for temaet, slik at temaet kan forskes videre på.

3.8 Reliabilitet og validitet

I ulike former for forskning vil man møte på begrepene reliabilitet og validitet. Disse begrepene handler om forskningens pålitelighet og gyldighet. Kvale & Brinkmann (2015) belyser at reliabilitet viser til kvaliteten på forskningen man foretar seg, og hvor pålitelig dataen vi samler inn er. Ved å etterprøve dataen vi samler inn kan man finne ut av hvor pålitelige de er (Kvale og Brinkmann 2015, s. 18). Kleven og Hjordemaal (2018) belyser validitet i kategoriene *indre og ytre validitet*, «*der god indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler.*» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 116).

3.8.1 Reliabilitet

Reliabiliteten, altså påliteligheten til forskningen min sier noe om hvor konsekvente og stabile datamaterialet er. Det knytter seg altså til nøyaktigheten av dataen man samler inn, hvilke data som brukes, måten dataen samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannessen et al.,2021, s.36). For å forklare dette litt tydeligere kan man stille seg spørsmålet om forskningen ville gitt de samme resultatene dersom man hadde gjennomført forskningen en gang til? Dersom svaret på dette spørsmålet er ja, kan man si at studien har høy reliabilitet (Robson, 2002, s.93). I min forskning kommer dette frem ut ifra hvordan jeg henter inn observasjonene og intervjuene mine, hvordan jeg transkriberer og tolker transkriberingene til intervjuene mine, og hvordan jeg tolker observasjonene og svarene fra elevtekstene
Jeg som masterstudent i samfunsfagdidaktikk vil kunne bære med meg egne meninger og verdier inn i forskningen, som kan påvirke hvordan resultatene tolkes, selv om dette

er noe jeg i aller høyeste grad forsøker å unngå. Tjora (2017) mener at man kan etterstrebe fullstendig nøytralitet som forsker, men å oppnå dette er nærmest umulig (Tjora, 2017, s. 235). Det er derfor viktig at jeg er bevisst på dette når jeg samler inn og tolker datamaterialene i forskningen.

Her er det viktig at jeg ser på dataen jeg har samlet inn, og ser på om den er gyldig og relevant i forhold til problemstillingen min. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at ulike stiler på en transkribering kan uttrykke to forskjellige betydninger, og på bakgrunn av dette, er det viktig at jeg tenker godt igjennom hvilken skrivestil jeg velger å benytte meg av når jeg skal transkribere, og jeg må passe på at transkriberingene overstemmer med etiske spørsmål som hvordan det muntlige språket, til skriftspråk har naturlige forskjeller. Det er også viktig at jeg ikke betrakter informanten med lavt intellektuelt nivå (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 210-212). Når jeg transkriberte intervjuene mine skrev jeg ned helt nøyaktig og konkret det som ble sagt, og jeg tok med alt av pauseord og pauser.

En svakhet med denne studien er at den er gjennomført med et meget smalt utvalg av informanter. Det har blitt brukt to ulike informanter til observasjon og intervju, samt 15 elever. Alle i samme klasse, på samme skole. Dette gjør at jeg ikke kan si noe om hvordan resultatene av denne studien hadde fremspilt seg, dersom den hadde blitt gjort på en annen skole. En annen svakhet er at studien er gjennomført av kun en person, og at det kun er en persons tolkninger som ligger til grunn for funnene. Dette betyr altså at det er et dårlig grunnlag for å si om studien ville fått de samme resultatene dersom noen andre skulle gjennomført studien.

3.8.2 Validitet

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Det handler om gyldigheten av tolkningene som forskeren kommer frem til. Man kan styrke validiteten til en forskning ved å legge vekt på teoretisk transparens, som vil si at man beskriver de teoretiske ståstedene som presenterer grunnlaget for de tolkningene man gjør, og viser til hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). I oppgaven min kommer validiteten til syne gjennom blant annet resultatene fra forskningen, og om disse er gyldige for situasjoner, personer og konteksten som er relevante for min problemstilling.

4. Resultater

Dette kapitlet vil inneholde en systematisering av den empirien som jeg mener er relevant og hensiktsmessig å diskutere, og den vil også inneholde direkte sitater fra det både lærere og elever har sagt i løpet av observasjonene og intervjuene. For at det skal være enklest mulig for deg som leser, hvem som har sagt hva, og om det ble sagt i løpet av en undervisning jeg observerte, eller i løpet av intervju, vil jeg skrive (Lærer) på lærerutsagnene, og (elev) på elevutsagnene, samt at jeg vil skrive (observasjon) eller (intervju), ut ifra hvor informasjonen er hentet fra. I tillegg vil jeg skrive om det er lærer A eller lærer B som har sagt utsagnet under intervjuene. For å vise til et eksempel kan det da stå: (lærer, observasjon) dersom det er et sitat fra en lærer i en undervisning som jeg har observert, eller (lærer B, intervju) dersom utsagnet er fra lærer B fra intervjuet.

4.1 Undervisning for bærekraftig utvikling

4.1.1 Forløpet til naturfagstimen

Da jeg observerte undervisningstimene, observerte jeg to forskjellige lærere i den samme klassen, men i to ulike undervisningstimer. Den ene læreren underviste i naturfag, mens den andre læreren underviste i samfunnsfag. I tillegg til dette, observerte jeg også en time til i naturfag, med den samme læreren og det samme undervisningsopplegget, men i en annen klasse.

Før jeg fikk møte elevene for første gang, gikk jeg i følge med naturfaglærer fra arbeidsrommet, og opp til klasserommet. Dette var det første undervisningstimen jeg observerte, og dette var i naturfag. På veien møtte vi flere elever på ulike områder på skolen, og flere stoppet opp og virket veldig nysgjerrig på hvem jeg var. Med et lurt smil fortalte læreren til de elevene det gjaldt, at de skulle få vite dette når timen begynte, og elevene aksepterte dette. Da skoleklokka ringte, var allerede læreren og jeg på plass inne i klasserommet, og sto og ventet oppe ved tavla. Klasserommet vi befant oss i var et gammelt, men godt belyst klasserom. Det var store vinduer på hele langsiden av klasserommet, som var omtrent 10 meter langt, og det ene vinduet sto på vid gap. Det var god luft, men samtidig litt kjølig. Elevene kom raskt inn i klasserommet, la

mobiltelefonene sine i et mobilskap, plassert på veggen, bakerst i klasserommet, og fant sine faste plasser. Alle elevene hadde hver sin pult, som sto for seg selv, med rundt en halv meters mellomrom mellom hver av pultene, både foran og bak. Totalt var det 17 elever i klassen denne dagen.

Da alle elevene hadde funnet plassene sine, ble de stående bak stolen sin og ventet. Alle kom fort til ro, noe læreren virket veldig imponert og fornøyd over. Hen startet med å si «god morgen», og fikk da det samme i respons av elevene sine, før de fikk tillatelse til å sette seg. Læreren startet med det samme lure smilet som hen hadde i møte med elevene vi møtte i gangen, og forteller at hen vet det er flere elever som har lagt merke til at det er et nytt fjes i klassen i dag. Hen ber meg introdusere meg selv, og jeg velger da, etter oppfordring fra lærer, å tulle litt med de først, ved å si at de skal ha en uforberedt prøve, og at jeg er til stede for å sørge for at alle oppfører seg som de skal. Blikkene vi da fikk av elevene var fulle av forvirring og en liten frykt. Vi lot elevene sitte med denne følelsen et par sekunder, men da jeg forteller at det bare var en spøk, og forklarer hvorfor jeg egentlig er der, mykner de opp og begynner smått å le. Måten jeg introduserer meg selv på er ved at jeg fortelle hva jeg heter, at jeg er lærerstundetent som skal skrive en stor oppgave, nesten som en eksamen, og at jeg er der for å se på hvordan læreren dems underviser om bærekraftig utvikling. Jeg forteller også at jeg skal være med både i denne timen, og i samfunnsfagtimen dagen etter, men at jeg ikke er farlig, og at jeg skal forsøke å gjøre meg så usynlig som mulig. Videre forklarer jeg at det er viktig at de oppfører seg helt som normalt, at de later som at jeg ikke er der, og at ingen kommer til å kjenne dem igjen i oppgaven min, da jeg verken skal nevne navn, hvilken skole jeg har vært på, eller hvilken kommune jeg har vært i. Etter introduksjonen satte jeg meg på en ledig plass bakerst i klasserommet, fant frem penn og papir, og begynte å notere etter hvert som det dukket opp noe jeg ønsket å få med.

Før selve undervisningen begynner, tar lærer frem en power point side, hvor det står en plan for timen. Der står det som følger:

- Kompetansemål
- Se videoer
- Lese tekster
- Diskusjon i grupper

-Diskusjon i fellesskap

-Hvis tid, Kahoot!

Hen går igjennom planen for timen, og forklarer mer utfyllende under hvert punkt, hva de skal gjøre. Hen forklarer da at de først skal se på hvilke kompetansemål vi finner i naturfag, som har med bærekraftig utvikling å gjøre, at de skal se på tre korte videoer om bærekraftig utvikling, og at de i løpet av videoene skal skrive ned notater om ting de mener er viktig, interessant eller noe de lurer på. Disse spørsmålene skal brukes til diskusjonen senere. Etter at de har sett videoene, skal de lese to tekster fra FN sine sider, og også her skal de notere underveis, hvor notatene skal brukes til diskusjonene. Diskusjonene foregår først i grupper, som læreren har satt sammen, for deretter å diskutere i fellesskap, hva som har blitt diskutert i gruppene. Til slutt skulle de få en runde med kahoot!, dersom de var flinke og effektive.

4.1.2 Forløpet til samfunnsfagtimen

Den andre undervisningstimen jeg observerte var i samfunnsfag. Vi var i det samme klasserommet, med de samme elevene, så de visste hvem jeg var og hva jeg gjorde der. Denne undervisningstimen var på slutten av dagen, etter en hel dag med naturfag og matematikk i forveien. Da jeg kom inn i klasserommet var læreren på plass, og elevene var på vei inn. Elevene stilte seg opp bak stolene sine, og ventet på videre beskjed. Etter at læreren hadde sagt «God dag», og elevene hadde svart det samme i retur, fikk de tillatelse til å sette seg på plassene sine. Ettersom elevene visste hvem jeg var, valgte jeg derfor å ta en veldig kort introduksjon hvor jeg sa hva jeg het, for de som ikke husket det, og at jeg var der i dag for å gjøre akkurat det samme som jeg gjorde dagen i forveien, da de hadde naturfag, og at de bare skulle fortsette å late som jeg ikke var der, og oppføre seg helt normalt.

4.1.3 Undervisningen i naturfag

Undervisningstimen jeg observerte i naturfag, handlet direkte om bærekraftig utvikling. Den gikk inn på hva bærekraftig utvikling er, hvorfor det er viktig og hvordan man kan jobbe mot en bærekraftig utvikling. Etter å ha gått igjennom planen for timen, startet læreren med å gi en kort forklaring om hva bærekraftig utvikling er, og at bærekraftig

utvikling skal gjennomsyre alle fag. Hen spør elevene om de vet hva det vil si at noe skal «gjennomsyre» alle fag, og etter lite respons fra klassen, hvor samtlige sitter og kikker tomt fremover, forklarer hen deretter hva det betyr. Hen forklarer da at det betyr at det er et tema som skal være med i alle fag. Videre tar hen frem noen av kompetansemålene for naturfag, og forklarer hvordan bærekraftig utvikling kommer inn i disse målene, og fortelle noe om hvorfor det er viktig å kunne noe om. Noe av det hen snakket om i denne sammenhengen er at generasjonen som elevene hører til er den første generasjonen som kan gjøre noe med klimaendringene vi står ovenfor i dag, og den siste generasjonen som kan gjøre noe med dem. Etter denne forklaringen er det noen elever som verbalt uttrykker ord som «oi» og «shit», og virker overasket over hva de får høre.

Videre viser hen to videoer fra FN, og en video fra Statkraft som varte i litt under 10 minutter til sammen, om hva bærekraftig utvikling går ut på, og som vektlegger handlingskompetanse i veldig stor grad. Videoene som ble vist var:

Hva er bærekraftig utvikling – FN

Oppdrag bærekraft, en film om verdens viktigste kunde – FN

Bærekraft og miljø, Framtiden bestemmer – Statkraft

Alle videoene kan du finne på YouTube, eller på nettsiden som videoene hører til.

Underveis mens de så på videoene, skulle elevene notere ned noe de synes var interessant, spennende eller noe de lurte på. Så vidt jeg kunne se var det ingen av elevene som skrev ned noen notater, og det var flere som fiklet med genser armen eller liknende.

Etter at elevene hadde sett alle tre videoene forklarte læreren godt hva de ulike videoene egentlig handler om, og hen kommer med flere spørsmål knyttet til videoene som noen elever virker ivrige etter å svare på. Hen stilte også spørsmål om det var noen av elevene som husker noe de har lært i naturfag tidligere som har med bærekraftig utvikling å gjøre. Her var det flere elever som svarte at de hadde hatt om energi, og husket noe om hva de hadde lært om da. For meg som observerte var det tydelig å se at det var noen elever som viste et veldig mye større engasjement enn andre, og at flere elever satt og holdt på med helt andre ting underveis i undervisningen. Likevel var

læreren flink til å vise begeistring for de svarene som kom, og passet på at alle elevene som rakk opp hånda, fikk muligheten til å si noe, selv om det ikke var så mange som rakk opp hånda. Hen ga de også muligheten til å tenke seg om før hen gikk videre, og hen passet på å presisere at det var helt greit om noen sa de samme tingene.

Etter at videoene var blitt diskutert, og de hadde snakket noe om hva de husker fra tidligere undervisningstimer, skulle elevene lese to tekster som også sto på FN sine sider. Underveis skulle de notere ned minst tre ting som de enten lurte på eller synes var interessant. Her fikk jeg se at de aller fleste elevene kikket på andre ting på læringsbrettet sitt, istedenfor å lese, og det virket som om notatene de noterte ned kun ble notert fordi de måtte, da veldig mange av elevene noterte ned ting de hadde sett på videoen, eller kom med spørsmål som det i etterkant viste seg at de allerede visste svaret på. Mens elevene arbeidet med dette, gikk læreren rundt og fulgte med på hva de noterte ned, og da det nærmet seg tid for at elevene skulle gå videre til neste oppgave, altså gruppediskusjon, oppdaget hen en elev som ikke hadde noen notater. Eleven fikk da spørsmål om det ikke var noen ting hen lurte på eller synes var interessant. Eleven svarte da med et kort «nei» ved å riste på hodet.

Mange av de elevene som faktisk leste det de hadde fått i oppgave om å lese, bladde stadig nedover på siden, og det kunne se ut som om de gjorde dette for å sjekke hvor mye de hadde igjen å lese. De viste også med både kroppsspråk, og ved å uffe seg, at dette var noe som kunne virke som de synes var kjedelig. Etter at elevene hadde lest tekstene, skulle de sette seg i grupper for å diskutere de notatene de hadde skrevet ned og noen spørsmål som lærer hadde skrevet opp. Spørsmålene som lærer hadde skrevet opp var:

- Hva er kjennetegnene på en bærekraftig verden?
- Hva kalles de tre delene bærekraftig utvikling består av?
- Hvor bærekraftig er du/skolen/lokalsamfunnet?
- Hva tenker dere er viktig å tenke på hvis vi skal nå alle FNs bærekraftsmål?
- Hva tenker dere er de største utfordringene for å nå dem?

En gjenganger av hva som blir diskutert rundt **det første spørsmålet** er at en bærekraftig verden er en verden som dekker behovene til oss som bor her nå, og som

dekker behovene til de menneskene som skal bo her senere, i mange, mange generasjoner fremover.

På spørsmål to blir de tre delene, miljø- og klima, sosiale forhold og økonomiske forhold nevnt, og elevene virker fornøyde ved å ha svart på spørsmålet ved å kun ramse opp disse aspektene.

Spørsmål tre har noe ulike svar, men også her er det en god del som går igjen. Dette går på handlingskompetanse, og elevene snakker om at de kan kildesortere, kaste mindre mat, handle mindre klær, handle mer brukt, selge istedenfor å kaste, kjøre L-bil og ikke kaste søppel i naturen. Under dette spørsmålet viste elevene noe større engasjement, men i den form av at det nesten ble en konkurranse om hvem som var «best» ut ifra om foreldrene kjørte L-bil eller ikke. Akkurat dette var det mange elever som hadde stort fokus på.

Spørsmål fire har også noe ulike svar, men i veldig stor likhet med spørsmål tre, ble det i all hovedsak lagt vekt på hva de selv kunne gjøre, for å nå FNs bærekraftsmål, altså kildesortere, kaste mindre mat, handle mindre klær, handle mer brukt, selge istedenfor å kaste, kjøre L-bil og ikke kaste søppel i naturen.

På det siste og femte spørsmålet var samtlige enig i at den største utfordringen var at ikke alle brydde seg om å ta bærekraftige valg, og hvis alle ikke ville bidra, så ville det blir vanskelig å klare å nå målene.

I tillegg til at elevene diskuterte sammen i grupper, gikk læreren rundt og stilte åpne diskusjonsspørsmål ut ifra hva elevene snakket om. Noen grupper diskuterte godt, men de aller fleste gruppene begynte raskt å diskutere helt andre ting, så fort læreren hadde gått videre, og flere elever ga uttrykk for at de bare ønsket å bli ferdig, slik at de kunne komme seg videre; «kom igjen da, slutt å kødd, kan vi ikke bare gjøre det vi skal sånn at vi blir ferdig og kan gjøre noe annet...» (elev, observasjon) Når lærer går rundt og stiller elevene spørsmål, svarer elevene på akkurat det de får spørsmål om, og viser liten eller ingen engasjement til å fortsette diskusjonen.

Underveis i undervisningstimen mens elevene satt og diskuterte, skulle elevene ha en 10 minutters pause, og da det var tid for pause, var alle elevene meget raske med å komme seg ut av klasserommet. Jeg fikk dermed inntrykk av at det de akkurat hadde hatt om i undervisningen, allerede var glemt da praten fort endret seg til helt andre temaer. Disse

type observasjonene var en gjenganger i begge undervisningstimene i naturfag, og det gjaldt også når undervisningstimen var ferdig.

Etter pausen tok det lang tid før elevene kom til ro. Det var et høyt lydnivå, flere av elevene vandret rundt i klasserommet, kastet ulike små gjenstander på hverandre og det ente med at læreren måtte bli litt ekstra høylytt og streng for å få oppmerksomheten dems. Hen sier da at de ikke kan oppføre seg sånn, og at de må komme seg raskt på plass for at de skal rekke å bli ferdig med de de skulle i løpet av timen. Et par elever uttrykker da at de syns temaet er kjedelig, og lurte på om de heller kan gjøre noe annet. Denne kommentaren får ingen oppmerksomhet fra lærer.

4.1.4 Undervisningen i samfunnsfag

Den andre undervisningen jeg observerte var i samfunnsfag. Da undervisningstimen begynte, startet læreren med å forklare at de nå var ferdig med de store krigene som hadde vært i verden, og at denne timen skulle oppsummere hva de hadde hatt om tidligere, samt at de skulle snakke noe om krigenes siste faser. Store deler av undervisningen går ut på at læreren står og prater, mens elevene lytter, mens hen snakker om alle ødeleggelsene som krigen førte med seg, både for bygninger, naturen, jordbruk og for menneskene generelt. Hen snakket også om hvor lang tid det kom til å ta å bygge opp igjen alt det som var ødelagt. Måten bærekraftig utvikling blir trukket inn på her, er ved at læreren både snakker om og spør om hva som kan ha vært konsekvensene etter alle ødeleggelsene som følger av krigen. Det er lite muntlig aktivitet blant elevene, og det er stort sett de samme to elevene som svarer gjentatte ganger. Disse elevene svarer på spørsmålene ved å si at bombingene hadde laget store gropene i naturen, som ødela naturen, at bombingene hadde ødelagt mange bygninger og hus, slik at menneskene mistet sine hjem og at på grunn av de store gropene i naturen, kunne det være vanskelig å finne et sted man kunne dyrke mat. Læreren sier seg enig i svarene som kommer og snakker om at det ikke var noen på denne tiden som verken tenke på bærekraftig utvikling, eller ordet «livsmestring» og «livskvalitet», men at det likevel var veldig sentralt. Hen snakker om konsekvensene av atombombingen i Hiroshima og Nagasaki, hvordan skyttergravene ødela for marken, slik at det ble mindre dyrkbar mark, og dermed vanskeligere å dyrke mat, og hvordan bombingene under 2. verdenskrig ødela for både menneskers psykiske helse, og at det tok veldig lang tid å bygge opp igjen det som var blitt ødelagt. Lærer spør flere ganger hva elevene tror

konsekvensene er, og hen åpner opp for diskusjon blant elevene. Hen stiller spørsmål som «Hvordan tror du menneskene hadde det etter krigen?», «Hva slags livskvalitet tror du de hadde?» «Hvordan tror du den psykiske helsen til disse menneskene var?» Diskusjonene var veldig små og vage, og svarene hen fikk var nok en gang fra de samme to elevene. De kom med svar som at de trodde menneskene var redde og lei seg for at de ikke hadde noe sted å bo, at de kanskje hadde mista noen de var glade i, og at de sikkert ikke hadde det noe bra.

I løpet av hele undervisningen, trekker hen paralleller til krigen i Ukraina. Hen spør elevene om: «tror du Putin ville sluppet en atombombe i Ukraina?» (Lærer, observasjon) Elevene virker litt usikre på hva de skal svare på dette spørsmålet, og det blir diskutert videre om hva som egentlig kommer til å skje dersom Putin gjør dette. De snakker om at det vil bli store ødeleggelser og at det kanskje vil bli sult. «Kanskje Putin skjønner at vi trenger jordbruket i Ukraina, sånn at han dropper det» (Lærer, observasjon)

I tillegg til å trekke paralleller med Ukraina, snakke hen også om jordskjelvene i Tyrkia. Hen spør elevene hvorfor de tror at bygningene i Tyrkia raste sammen, selv om de var nesten helt nye. En elev kommer her med innspill om at det kan være fordi de var for dårlig bygget. De diskuterer videre hvorfor de var så dårlig bygget, og kommer frem til at dette kan ha med penger å gjøre. Læreren sier at et stort problem i verden i dag er at den er så styrt av penger, og at alt veldig mange tenker på er bærekraftig, og at dette ikke er bærekraftig. Videre sier hen at dersom bygningene i Tyrkia skulle vært bærekraftige, burde de bygget noe som var i bedre stand, og bedre rusta til å tåle mer, i istedenfor å bare tenke på at det skulle være billig. Hen nevner i tillegg at det er viktig å tenke på livskvaliteten til disse menneskene som bor i Tyrkia.

Mot slutten av timene kommer de inn på hva elevene selv kan gjøre, for å motvirke slike ting som dette i fremtiden. Her snakker de om handlingskompetanse, og det skal vi se nærmere på senere i oppgaven.

4.1.5 Handlingskompetanse

Handlingskompetanse er et veldig komplekst begrep innenfor bærekraftig utvikling, og når det kommer til handlingskompetanse var dette noe som ble vektlagt i veldig stor grad. Dette kom til syne via blant annet observasjonene. Ut i fra det jeg har hentet under denne forskningen, som ofte blir satt i fokus i undervisningssammenheng er hva elevene selv kan gjøre, for å bidra til en bærekraftig utvikling. Det snakkes om kildesortering, kaste mindre mat, kjøpe mindre klær, kjøpe brukte klær, ikke kaste søppel i naturen og slike ting, som er helt konkrete og enkle ting som elevene selv kan gjøre, i tillegg til at det blir snakket om bærekraftig utvikling i et større og mer globalt perspektiv.

I løpet av den ene undervisningstimen jeg observerte, var det en elev som spurte om hva som skjer, dersom de ikke bidrar til en bærekraftig utvikling, men velger å fortsette å leve slik som de vil. Svaret som læreren ga denne eleven var veldig rett frem, og hen fortalte at dersom man ikke bidrar til en bærekraftig utvikling, så kommer verden til å gå under. Hen sa at dersom det er en eller to personer som velger å ikke ta hensyn til bærekraftig utvikling, så går det fint, men hen spurte i forbindelse med dette, om hva elevene trodde kom til å skje dersom alle tenker at «jeg trenger ikke leve bærekraftig, hvis alle andre gjør det» (observasjon, lærer) Elevene diskuterte dette, og samtlige elever var enig i at dersom alle tenker sånn, så er det ingen eller veldig få mennesker som kommer til å ta bærekraftige valg, og da kommer verden til å gå under. Videre sier læreren at hen ikke sier dette for å skremme elevene, men for å lære dem at bærekraftig utvikling er viktig, og hva man kan gjøre for at verden ikke skal gå under.

4.1.6 Systemforståelse

I undervisningstimene jeg observerte i naturfag, ble det vist noen videoer som omhandler bærekraftig utvikling, og i en av disse videoene ble det på en veldig tydelig måte, lagt særlig vekt på de tre dimensjonene innenfor bærekraftig utvikling. I sammenheng med disse videoene ble det diskutert hva de tre dimensjonene innebærer, og hva det vil si for elevene. Som oppfølging av denne videoen, ble det også vist en annen video som fulgte ei jente i en reise rundt til forskjellige steder i verden. Her opplevde hun både barnarbeid, hvordan penger ble tjent på å produsere ulike ting, på bekostning av naturen, og hvordan hun selv til syvende og sist var med på å støtte denne

type industri ved at hun hadde bestilt seg en klokke over nett, som hun fikk i posten. Etter at denne videoen ble vist, diskuterte lærer med elevene om hva de tenkte rundt denne videoen, og da kom det flere innspill fra elevene hvor de snakket om at når du handler på nett eller i butikk, så tenker de ikke over hvor varen egentlig er produsert, og hvor den kommer fra, og at de kanskje ubevisst er med på å støtte denne industrien selv.

Når elevene i etterkant skulle diskutere dette var det en elev som sa: «Jeg tenker ikke noe over hvor det jeg kjøper kommer fra...men vil det si at den gensenen jeg har på meg kanskje er produsert av et barn?» (Elev, observasjon) Lærer svarer da «ja, det kan hende» (lærer, observasjon) og jeg opplever da at eleven blir litt satt ut av dette. Det ble også da diskutert hva de selv kan gjøre med dette, noe som da går inn på handlingskompetanse. En gjenganger av hva som ble diskutert da, var at de kunne sjekke hvor ting var produsert, før de handlet.

4.2 Intervju

I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av to informanter som takket ja til å delta på intervju. Begge disse intervjupersonene jobber på samme skole, og er det samme personene jeg har brukt under observasjonene. For å holde personene anonyme, men likevel gjøre det enklere for deg som leser å forstå hvem som har sagt hva, har jeg valgt å kalle intervjupersonene for «intervjuperson A» og «intervjuperson B». Under denne delen av oppgaven skal vi se på hva slags informasjon jeg innhentet gjennom disse to intervjuene.

Intervjuperson A begynte å jobbe i skolen på 1980-tallet og har en syv og et halvt års utdanning fra universitetet med hovedfag i Norsk, grunnfag i historie og mellomfag i matematikk. Hen begynte sin karriere innenfor videregående skole, før hen gikk videre til ungdomskolen etter hvert, og har arbeidet med flere læreplaner; M87, reform 97, LK06 og nå med Fagfornyelsen.

Intervjuperson B har jobbet fast i skolen siden høsten 2021, og har tidligere jobbet en liten periode som vikar før dette. Hen har en bachelorgrad i naturfag og matematikk som er hens hovedfag, i tillegg til en master i profesjonsretta pedagogikk, med matematikk. Tidligere har hen jobbet noe med læreplanen LK06, men har i all hovedsak jobbet som lærer under den nye læreplanen, Fagfornyelsen.

Begge intervjupersonene sier selv at de er opptatt av bærekraftig utvikling, og forsøker å leve så bærekraftig som de kan, og å holde seg godt oppdatert på temaet.

Under intervjuet fikk begge intervjupersonene spørsmål om hvordan de forsto begrepene «bærekraftig utvikling», «utdanning for bærekraftig utvikling», «livskvalitet» og «psykisk helse». Hvordan intervjupersonene forstår disse begrepene skal vi se nærmere på nå.

4.2.1 Hvordan forstår lærerne begrepet «bærekraftig utvikling»?

Begrepet «bærekraftig utvikling» ble forklart forholdsvis likt av begge intervjupersonene. Intervjuperson A var en del kortere i sitt svar, enn intervjuperson B, og svarte veldig presist ved å si at det er en utvikling som skal være til gode for oss, men samtidig ikke ødelegge for kommende generasjoner.

Intervjuperson B forklarte begrepet på samme måte, men sier også at hen lenge forsto begrepet som noe som kun omhandler natur og miljø, og hen tenker at de aller fleste tenker på miljø, når de hører ordet «bærekraftig utvikling». Videre forklarer hen at hen har fått en større forståelse for begrepet i senere tid, og at hen nå tenker at det handler om at man skal ha tre tanker i hodet på en gang, både de sosiale, økonomiske og miljø- og klima. Hen forklarer også hva hen legger i disse tre aspektene, og forteller at hen forstår det som at det sosiale handler om at vi ikke skal ha så mange ulikheter, og mindre fattigdom, det økonomiske handler om at vi må passe på å ikke ha et overforbruk av penger, slik at pengenes verdi vil holde seg, og at man i natur- og miljø, må tenke på at vi skal ta vare på jordkloden vår og det biologiske mangfoldet slik at plantene og dyrene kan leve godt, og fortsette å leve godt, fordi vi mennesker er helt avhengig av dette.

4.2.2 Hvordan forstår lærerne begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling»

Intervjuperson A forklarer at hen tenker at «utdanning for bærekraftig utvikling» handler om at man som lærer, må selv utdannes for å kunne bruke bærekraftige

eksempler i skolen, slik at man er rustet til å både undervise elevene om bærekraftig utvikling, men også sette et eksempel og selv være et eksempel for hvordan bærekraftig utvikling fungerer i praksis. Hen sier at det å utdanne bærekraftige borgere, slik man gjør når man er lærer, handler ikke bare om det du sier i selve undervisningen din, men også hva du gjør, både i og utenfor undervisningen. Hen mener at hele skolen som arena må være med på å undervise om bærekraftig utvikling, helt fra elevene kommer på skolen om morgningen, til de reiser hjem på ettermiddagen. Videre sier hen at håpet og målet er at det elevene får oppleve på skolen, blir såpass innprintet i dem, at de også tar det med seg når de er ferdig på skolen for dagen.

Intervjuperson B snakker om begrepet ved å fortelle at hens jobb som lærer handler om å forklare til elevene hva bærekraftig utvikling betyr og går ut på, både lokalt og globalt. Hen forteller at hen vektlegger handlingskompetansen i stor grad, og legger stor vekt på hva elevene selv kan gjøre for å ta bærekraftige valg. Hen snakker med de om hva de selv kan gjøre, men også hva de større systemene må gjøre, og at alle har et felles ansvar. Det legges også et stort fokus på å få frem til elevene at selv om vi har det bra her i Norge, så er vi et folkeslag, og vi må ta vare på hverandre. Selv om vi her i Norge kanskje ikke legger så stor merke til konsekvensene av å ikke leve bærekraftig, så vil det få konsekvenser til slutt fordi alt henger sammen. Dersom det er noe som skjer i Afrika, så vil det mest sannsynlig få konsekvenser for oss her i Norge etter hvert.

4.2.3 Hvordan forstår lærerne begrepet «livskvalitet»?

Når intervjupersonene fikk spørsmål om livskvalitet svarte intervjuperson A at hen mener dette handler om at man som menneske skal kunne få oppleve mestring, kjærlighet, oppleve at man blir sett, at noen bryr seg om deg og at man har tilgang på de nødvendige tingene for å ha et godt liv. Hen nevner her da, at dette selvfølgelig omhandler de grunnleggende tingene som mat, og et trygt sted å bo, men at det også er individuelt fra person til person, hva man mener må til for at man skal oppleve god livskvalitet. Noen trenger kanskje mer forskjellig type klær enn andre, mens noen har behov for et kjæledyr, mens andre kanskje ikke bryr seg om disse tingene i det hele tatt.

Intervjuperson B forteller at for hen handler det om at man skal være godt rustet i livet, til å ta gode valg. Det handler om dannelse, og om at de skal kunne tåle både motgang og medgang, uten at dette går utover deres psykiske helse og dermed livskvalitet. Det

handler om alt man lærer i livet, som gjør at man er i stand til å mestre ulike ting, alt fra helt enkle, og grunnleggende ting som å klare å lage mat til seg selv og en eventuell familie, til å mestre større ting som man kan få bruk for i en jobb for eksempel. Det handler også om at man skal føle seg trygg i seg selv og i omgivelsene sine. At man ikke skal måtte gå rundt å være redd for fremtiden, men ha kunnskaper om hvordan man kan skape en god fremtid for seg selv og de rundt seg.

4.3 Hvordan jobber lærerne med undervisning for bærekraftig utvikling?

Underveis i intervjuene ble det også stilt spørsmål om hvordan læreren planlegger sin undervisning for bærekraftig utvikling, og lærerne jeg intervjuet har til sammen fem ulike fag, slik at de brukte fem ulike fremgangsmåter når de planla sin undervisning.

I et av intervjuet med intervjuperson A ble det trukket frem viktigheten av at temaet måtte komme inn på en naturlig måte slik at elevene har muligheten til å forstå hva de egentlig holder på med. Hen kommer med eksempler på hvordan man kan få det inn på en naturlig måte, og nevner her blant annet hvordan hen brukte konsekvensene av krig som en naturlig måte å få det inn på. Videre forteller hen at man i norsk undervisningen for eksempel kan bruke tekster som handler om miljø når man skal lære om ulike tekstformer, og at man kan bruke temaer innenfor bærekraftig utvikling når man arbeider med debatt artikler. Hen trekker også frem at hen mener det er viktig at elevene får små drypp hele tiden om temaet, men hen sier likevel at hen er redd for «at man har veldig fokus på det i en kort periode, også går det i glemmeboken» (Lærer, intervju)

I det andre intervjuet med intervjuperson B, som er lærer i naturfag, matematikk og friluftsliv, fikk vi flere utsagn på hvordan hen planlegger undervisning for bærekraftig utvikling, da hen ble spurt om dette. Hen sier at det er stor forskjell på måten hen planlegger og gjennomfører undervisningen på, ut ifra hvilket fag det er snakk om. Hen sier at det er svært utfordrende i matematikk, da hen mener at bærekraftig utvikling ikke passer inn i store deler av temaene de skal ha om, men at de i løpet av 10. klasse skal ha om økonomi, og at hen da tenker at det vil bli enklere å få inn bærekraftig utvikling. Da

vil de kunne snakke om blant annet personlig økonomi, og global økonomi, og snakke om hvordan økonomien i verden avhenger av hverandre.

I naturfag og friluftsliv, syns hen det er ganske enkelt å få det inn, da hele faget omhandler naturen og kloden vår. Hen mener at bærekraftig utvikling er en veldig naturlig del av faget, som kommer inn i omtrent hver eneste undervisningstime, uten at hen tenker på det helt spesifikt. I naturfag handler temaene om hvordan naturen fungerer, og hvordan man skal ta vare på den, og det samme gjelder i friluftsliv. Hen forteller at i friluftsliv har de den fordel at all undervisningen foregår i naturen, slik at de lærer hvordan man skal ta vare på naturen i praksis, som for eksempel når de skal finne ved til å lage bål. Da lærer de at de ikke skal kutte ned friske busker og trær, og hvorfor de ikke skal gjøre dette.

Hen presiserer også at hen ikke bruker ordet bærekraftig utvikling så mye, da hen opplever at dette kan føre til forvirring hos elevene, og at de heller henger seg opp i selve begrepet, istedenfor hva de egentlig skal lære, men at hen derimot bruker ordet bærekraft i større grad. «Når vi for eksempel skal kaste søppel, og de kaster riktig, så sier jeg *det er bærekraftig av deg*, og hvis de spør eller lurer på hva det betyr, så sier jeg at *det er at vi gjør noe som er bra for planeten*». (Lærer, intervju)

Intervjuperson B snakker også om at hen mener at store deler av opplæringen for bærekraftig utvikling skjer på utsiden av selve undervisningen, men går på alt som skjer rundt elevene hele tiden, og at oppdragelsen er en stor faktor som spiller inn

4.3.1 utfordringer med undervisning for bærekraftig utvikling

Under intervjuet snakket begge intervjupersonene om elevenes modenhet som en av de største utfordringene. Intervjuperson A sier at det er vanskelig å få elevene til å forstå hva begrepet egentlig dreier seg om, og viktigheten av det fordi hen opplever at de ikke er modne nok til å forstå et så stort begrep. I likhet med intervjuperson A, sier intervjuperson B at hjernen til tenåringer ikke er ferdig utviklet, og den er ikke utviklet nok til å klare å forstå helheten av temaet. Hen mener at de ikke har de samme forutsetningene som vi voksne har, til å klare å forstå det, og til å klare å tenke konsekvenser, fordi frontallappen dem ikke er ferdig utviklet. Videre sier hen at de klarer å forstå de små, helt konkrete tingene som at de må kildesortere og kaste mindre

mat, fordi det er bra for naturen og kloden vår, men at de ikke forstår helt hvorfor dette er bra for kloden vår.

En annen ting som blir snakket om av intervjuperson A, som hen mener er utfordrende, er hvordan bærekraftig utvikling blir satt i fokus hjemme hos elevene. Hen mener at skolen kan snakke om bærekraftig utvikling så mye de vil, men at det ikke vil ha noe innvirkning på elevene dersom de ikke får denne opplæringen hjemme. Hvis elevene blir møtt av foreldrene som ikke bryr seg, eller som mener at det ikke er så viktig, er det vanskelig for skolen å få elevene til å tenke noe annet, å skape andre verdier, mener hen. Dette mener også intervjuperson B, og hen sier at de vet hva de kan gjøre, og hva de kan få til med elevene på skolen, men at det er langt mer usikkert hva som blir gjort og snakket om hjemme. Derfor mener hen at det er viktig at hen spør elevene hva de gjør hjemme, og forklarer elevene at de som blir gjort og snakket om på skolen, er noe de kan ta med seg hjem, og gjøre hjemme også.

En annen utfordring som blir nevnt av begge intervjupersonene er tiden de blir gitt til å klare å få bærekraftig utvikling inn i all undervisning. Intervjuperson A sier at hen gjerne vil ha bærekraftig utvikling inn i alle fag, men at det må komme inn på en naturlig måte, og dette er en utfordring da hen føler at tiden ikke strekker til for å klare å planlegge undervisningen godt nok til dette. Hen sier at man som lærer har et veldig stort ansvar innenfor veldig mange områder, og at man derfor må prioritere hva man må bruke tiden sin på. Ofte er det andre ting som blir prioritert, som dessverre går på bekostning av å få bærekraftig utvikling inn som en naturlig del av undervisningen. Intervjuperson B uttrykker også sin frustrasjon og fortvilelse over alt man som lærer må gjøre, med en tid som ikke strekker til. Hen sier at man som lærer har rundt 17 undervisningstimer i uka, og at hen har undervisning når kollegaer har arbeidstid, og motsatt. I tillegg er det andre prioriteringer som settes i fokus hos mange lærere når deres bunnede arbeidstid er over, kort tid etter undervisning, og at de dermed reiser hjem til barn og familie. Intervjupersonen A uttrykker med dette at hen opplever det som svært krevende å få til et godt samarbeid med sine kollegaer når det kommer til å planlegge undervisning, og med tanke på at bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema, er det et tema som bør planlegges i samarbeid mener hen. Når store deler av lærerne velger å reise hjem, og fortsette sitt arbeid hjemme, blir det en lærer som må planlegge

undervisningen for seg selv, og hen føler at det gjør det vanskelig å planlegge en god undervisning, som gir elevene et helhetlig bilde av temaet, som de burde hatt.

En annen faktor som begge intervjupersonene mener er en utfordring, er lærernes egen kompetanse innenfor tema. De mener at mange lærere ikke kan nok om bærekraftig utvikling, og at de da heller ikke er godt nok rusta til å gi elevene en god nok undervisning innenfor temaet. Intervjuperson A mener at det er mange lærere som ikke har interesse for å lære det, og dermed syns det er godt nok å kunne det mest grunnleggende, og intervjuperson B mener at mange lærere prioriterer å lese seg opp på andre ting, som de selv mener er viktigere eller mer interessant, og at de kanskje hadde prioritert å bruke tid på det, dersom man faktisk hadde hatt mer tid.

4.3.2 Hva tenker lærerne bør gjøres annerledes?

Da intervjupersonene fikk spørsmål om hva de tenker bør gjøres annerledes for å få til en god undervisning for bærekraftig utvikling, mente intervjuperson A, at skolen bør prøve å få til et bedre samarbeid med hjemmene, og at lærerne selv er nødt til å begynne å interessere seg og engasjere seg mer for temaet. Det å få til et bedre samarbeid med hjemmet, mener hen er utfordrende men viktig, og at man kanskje kan få til dette ved å blant annet snakke mer på foreldremøter, om hvordan bærekraftig utvikling blir satt i fokus hjemme, og hvorfor dette er så viktig. Hen sier at man som lærer selvfølgelig ikke kan be foreldrene om å gjøre noe som helst, men at man kan komme med en stor oppfordring.

Intervjuperson B mener at dersom lærerne hadde fått tid i fellestiden på skolen, som er bunnet tid, til å arbeide tverrfaglig med bærekraftig utvikling, så ville det vært enklere å få til en god tverrfaglig undervisning.

4.3.3 Hvordan mener lærerne at elevene blir påvirket?

Det som i aller stor grad blir nevnt av begge intervjupersonene om hvordan elevene blir påvirket av undervisning for bærekraftig utvikling, er at de rett og slett ikke blir påvirket så mye. Både intervjuperson A og intervjuperson B mener at elevene ikke er modne nok til å forstå hva temaet egentlig dreier seg om, og at de heller ikke forstår konsekvensene.

Intervjuperson B mener likevel at selv om elevene ikke nødvendigvis forstår så mye av temaet akkurat nå, så vil deler av informasjonen henge seg på knagger bak i hjernen, som de kanskje kan hente opp igjen senere. Hen sier at når de blir rundt 20-25 år gamle, og hjernen begynner å bli ferdig utviklet, at de kanskje forstår mer av det, og kan bruke mer av informasjonene de lærer nå, da.

En annen ting som henger sammen med at elevene ikke er modne nok til å forstå hva bærekraftig utvikling dreier seg om, er alt de finner i sosiale medier, sier intervjuperson A. Hen sier at det stadig dukker opp noe nytt i sosiale medier som handler om at jordkloden er i fare, og at elevene kommer på skolen og spør «er det virkelig så ille?» (Lærer, intervju) Hen fortelle videre at hen da er nødt til å stoppe opp det hen driver med å snakke med elevene om at mye av det de ser på sosiale medier er skremselspropaganda, fordi det er det som tjener penger, og at man ikke må tro alt man ser. Det er her kildekritikken kommer inn sier hen.

Intervjuperson B snakker også om hvordan elevene blir påvirket av det de ser i sosiale medier, og hen opplever at flere elever blir mer redd enn nødvendig, fordi de ikke forstår hva som er sant og ikke. Hen sier at man må være oppmerksom på hva elevene snakker om i friminuttene slik at de ikke hauser hverandre opp, og at man må forklare til dem at aviser lager skremmende overskrifter og innlegg for å tiltrekke seg oppmerksomhet, for å tjene penger, og at det derfor er viktig at elevene kan noe om temaet slik at de vet hvordan de kan håndtere dette.

Den siste tingen som ble lagt vekt på under intervjuene var elevenes sosiale plass i klassen og sin omgangskrets. Intervjuperson A snakker ikke så mye om dette, men hen nevner at hen opplever at elevene har større fokus på å skulle ha de klærne og tingene som er mote akkurat der og da, selv om de egentlig kanskje ikke har bruk for det. Intervjuperson B snakker også om dette, og sier at elevenes holdninger ovenfor hva som er viktig, kanskje kan virke barnslig og egoistisk, men at de er helt reelle for elevene. Hen sier at elevene kan ha en liten forståelse av at genseren de bruker kan ha vært produsert under dårlige forhold, og at de kan syns at dette er fælt, men at de likevel tenker at «hvis jeg ikke får den genseren, så påvirker jo det meg» (lærer, intervju). Videre sier hen at for mange elever er det veldig viktig å finne sin sosiale plass i en gruppe, og at man helst skal finne en så god plass som mulig. For mange handler dette

om å være både kul og populær, men for å få til dette, er man nødt til å ha de nyeste av det nye, og dette kan gå på bekostning av den bærekraftige tankegangen. Hen mener også at mange av elevene ikke bryr seg om bærekraftig utvikling, og ikke tenker på dette i det hele tatt når de tar valgene sine, men at noen elever, som kanskje er litt mer modne enn de fleste, kanskje står i en kamp med seg selv om hva hen syns er viktig. Noen elever kjenner på at de bør tenke bærekraftig og ta bærekraftige valg, men at dette kanskje kan gå på bekostning av deres sosiale plass, og dermed gjøre det til et veldig vanskelig valg. Dette kan selvfølgelig ha en innvirkning på deres livskvalitet mener hen.

4.4 Elevtekster

Som en del av forskningen, har jeg hentet inn 15 anonyme elevtekster som sier noe om elevenes tanker om bærekraftig utvikling. Hva disse elevtekstene forteller oss, skal vi se nærmere på nå.

4.4.1 Elevenes forståelse av bærekraftig utvikling

Det første spørsmålet elevene fikk, som de skulle svare på var hva de visste om bærekraftig utvikling. De aller fleste elevene svarte på dette ved å si at det handler om at man skal ta vare på jordkloden vår, slik at den kan vare i mange generasjoner fremover. De svarte at det handler om å ta valg som er bra for miljøet. Noen elever svarte mer utfyllende enn andre, ved å komme med eksempler på hva slags valg man kunne ta, som er bra for miljøet, mens andre elever svarte kort «jeg vet ikke».

4.4.2 Handlingskompetanse

Videre fikk elevene spørsmål om de tenker bærekraftig når de tar valg, og om de opplever noe ansvar i forhold til bærekraftig utvikling. På disse spørsmålene svarte elevene noe mere spredt. Noen elever svarte kort at de ikke bryr seg, og ikke føler på noe ansvar, noen mente at bærekraftig utvikling er viktig, men at de ikke føler på noe ansvar da de mener at de ikke kan gjøre noe med det, eller at de glemmer det, mens andre som også mener at bærekraftig utvikling er viktig, mener også at de har et ansvar, for å fremme en bærekraftig utvikling, og noen mener at selv om de har et ansvar, er det de store maktene som må ta ansvar.

De elevene som mente at de hadde et ansvar for bærekraftig utvikling sa at de ofte tenker på bærekraft når de tar valg, og kom med eksempler på hva de gjør når de selv mener at de tar bærekraftige valg. De tingene som da ble nevnt var; kaste mindre mat, kildesortere, ikke kaste søppel i naturen, reise kollektivt, kjøpe og selge brukte ting, ikke bruke mer vann enn nødvendig når man dusjer, skru av lys i rom man ikke er i, og ikke kutte ned friske trær i skogen.

4.4.3 Hvordan mener elevene at de blir påvirket?

De aller fleste elevene sier at de ikke blir noe særlig påvirket av bærekraftig utvikling. Noen elever mener at det er dumt at verden er i den situasjonen den er i, men at de ikke tenker noe særlig på det, mens andre sier at de føler seg litt stresset, uten at dette påvirker hverdagen dems i noe stor grad.

Et par elever ga uttrykk for at de var redde. De sa at de var redde fordi de ikke vet når jorden kommer til å bli ødelagt, og at de føler at politikerne ikke gjør nok for å stoppe den negative retningen som jorden er på vei mot. De sier også at de forsøker å leve så bærekraftig som de kan, men at de føler at det de gjør ikke er til noe nytte, fordi det er så mange som ikke bryr seg om det. Elevene gir uttrykk for at skolen må få elevene til å forstå hvor viktig bærekraftig utvikling er, og at de må få elevene til å begynne å gjøre noe med det.

5. Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg ved bruk av teorien fra tidligere i oppgaven, forsøke å diskutere resultatene av datagrunnlaget. Her ønsker jeg å trekke frem funn som jeg mener er interessante, og sette disse funnene i sammenheng med annen forskning, samt fortelle om mine egne tanker om tematikken fra resultatene.

5.1 Undervisning for bærekraftig utvikling

I løpet av perioden jeg var på skolen som jeg har benyttet meg av for å innhente empirien til oppgaven min, har jeg observert hvordan et utvalg på to forskjellige lærere underviser for bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling er forankret i alle deler av læreplanverket, som består av formålsparagrafen, overordnet del, kjerneelementer og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ettersom alle deler av læreplanverket skal spille en like viktig rolle, og den overordnede delen skal ligge til grunn for alt skolen foretar seg, og alt elevene skal tilegne seg, vil bærekraftig utvikling være relevant i hele skolens praksis, noe som også innebærer alle fag (Klein, 2020, s.41). På grunnlag av dette, har jeg vært på utkikk etter om et utvalg lærere faktisk implementere bærekraftig utvikling inn i all sin undervisning. Utdanning for bærekraftig utvikling handler om at man skal kunne gi holdninger, ferdigheter og kunnskaper som trengs for at man skal kunne klare å ta vare på jordkloden vi lever på, til å ta gode, reflekterte valg for fremtiden, og til å delta i den demokratiske debatten som omhandler hvilke tiltak som er viktige og riktige for å fremme en bærekraftig utvikling for alle (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2012, s.2).

Når vi ser på informasjonen jeg har innhentet fra observasjonene og intervjuene jeg har gjennomført, ser vi at undervisning for bærekraftig utvikling er noe som kan være utfordrende å få til i praksis, og at det er stor variasjon ut ifra fagene og tematikken i fagene. Underveis i intervjuene fikk jeg blant annet høre at en lærer mener det er veldig enkelt å få inn bærekraftig utvikling i naturfag, da hele naturfaget handler om temaet, men at hen syns det er svært utfordrende å få det inn i matematikken. Naturfag og matematikk er bare to fag som er nevnt, men man kan tenke seg at det kan være utfordrende å implementere bærekraftig utvikling inn i andre fag også. Mitt utvalg av lærere, som jeg har brukt i min forskning, opplever at de selv ikke har nok kunnskap om

bærekraftig utvikling, til å lage gode undervisningsopplegg, og til å vite hvordan de kan gi elevene en god undervisning for bærekraftig utvikling i alle fag. Det oppleves at noen av fagene ikke egner seg for å dra inn temaet, sånn som for eksempel matematikk. Det blir lagt stor vekt på at tematikken må komme inn i fagene på en naturlig måte, og ut i fra den informasjonene jeg har innhentet, kan det tyde på at dersom tematikken ikke kommer inn på en naturlig måte, så blir tematikken uteblitt. For at man skal kunne klare å snakke om et tema på en naturlig måte, og dra det inn i andre temaer, er det en fordel å ha gode kunnskaper om dette (Sinnes, 2021, s.37). Sinnes, 2021, sier også at det kan være krevende for en lærer å holde seg oppdatert på kunnskap knyttet til klima og bærekraft, da det stadig er i utvikling. Dermed krever dette at lærere evner å sette seg inn i oppdatert litteratur om temaet for å kunne gi elevene oppdatert kunnskap i undervisningen. Dette kan være en særlig utfordring i forhold til læreverkene, og det vil derfor kreve mye av den enkelte lærer for å finne relevant og oppdatert fagstoff om temaet, som egner seg å bruke i undervisning (Sinnes, 2021, s.37). Dersom man ikke har gode kunnskaper om et tema, og man heller ikke har tid til eller prioriterer å bruke tid på å lese seg opp på tematikken, kan man tenke seg at det vil være utfordrende å få til en god undervisning om temaet også. På en annen side, vil lærere med interesse for temaet, kanskje naturlig har enklere for å både snakke om og undervise om bærekraftig utvikling, da man ofte synes det er mer lystbetont å snakke om noe man selv interesserer seg for. Dersom man som lærer, klarer å vise til klassen sin at man synes dette er interessant, viktig og spennende, vil jeg tro at dette kan smitte over på elevene, slik at elevene også vil synes det er mer interessant, viktig og spennende. Likevel er det viktig å tenke på at ungdommer i denne alderen ikke alltid blir så lett påvirket av voksne, og at man som lærer kan forsøke å påvirke de så mye man vil, men at denne ikke alltid fungerer. (Knoll et al., 2015) Intervjuperson B nevner også noe om dette, da hen forteller at hen opplever at elevene ikke alltid lar seg påvirke av undervisningen, uansett hvor mye hen prøver.

Et viktig aspekt ved undervisning for bærekraftig utvikling, er at elevene skal få kunnskaper om og forståelse for at dette er noe som gjelder både lokalt og globalt (Sinnes, 2021, s.38). Ved å lære elevene om de lokale aspektene, vil de kanskje klare å relatere seg bedre til temaet, og får en større forståelse for hvorfor det er viktig, og hva

de selv kan gjøre. Undervisningen for de globale aspektene kan kanskje være mer utfordrende, da elevene ikke får nærhetsfølelsen, og kanskje ikke klarer å relatere seg til dette i like stor grad som det lokale. Det er likevel viktig å undervise om begge deler, både det lokale og det globale, for at elevene skal få en helhetlig forståelse av temaet (Sinnes, 2021, s.39).

Jeg syns også det er interessant å se at ingen av lærerne i noen særlig stor grad nevner noe om å bruke elevenes nærmiljø til undervisningen, annet enn selve handlingskompetansen som vi har vært inne på tidligere, og i de fagene som allerede finner sted utendørs, slik som for eksempel faget friluftsliv. Det å bruke elevenes nærmiljø som læringsarena for utdanning for bærekraftig utvikling, er noe som Sinnes vektlegger i stor grad (Sinnes, 2021, s.39).

Når informantene mine forklarer hvordan de forstår begrepet «bærekraftig utvikling» og «utdanning for bærekraftig utvikling» får jeg ganske enkle og konkrete svar, og de gir en helt grunnleggende beskrivelse av begrepene. Dette ser vi også igjen i undervisningen, når lærerne forklarer til elevene hva bærekraftig utvikling betyr. Beskrivelsen om at en bærekraftig utvikling er en utvikling som skal sikre behovene for oss som leverer i dag, men også for kommende generasjoner (FN-sambandet, 2021), er en beskrivelse som stadig går igjen. Ettersom lærere er plikta til å undervise om bærekraftig utvikling (Birkaland, 2014 s, 186-187), kan det virke som at mange lærere underviser om temaet, på grunn av dette, og ikke fordi de selv er opptatt av tematikken. Mine informanter mener selv at de er opptatt av bærekraftig utvikling, men det kan virke som at det er andre prioriteringer som blir gjort, når de planlegger undervisningen sin, fremfor å skulle få inn bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling skal være et tverrfaglig tema, som skal gjennomsyre alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020), og i følge den ene informanten min, er det vanskelig å få til en god tverrfaglig undervisning for bærekraftig utvikling, fordi kollegaer prioriterer andre ting. Dersom det er slik at flere lærere ikke har en god nok forståelse for hva bærekraftig utvikling innebærer, ikke prioriterer å bruke tid på det, og kanskje ikke bryr seg noe særlig om det, er det klart at det vil være utfordrende å gi en god undervisning om det, noe som kan resultere i at elevene heller ikke får en god forståelse for tematikken.

Det jeg har innhentet av informasjon er svært begrenset i forhold til hvor stort område, og hvor mange dette temaet egentlig rommer, men ut ifra hva jeg har sett i min forskning er blir det gitt rom for diskusjon blant elevene når bærekraftig utvikling blir dratt inn i undervisningen. Det at elevene får rom til å diskutere, virker som en fin måte for elevene å kunne drøfte ulike aspekter rundt temaet. Ettersom et av kompetansemålene elevene skal kunne etter 10. trinn går ut på at de skal «drøfte innvirkningen teknologien har hatt og har på enkeltmennesker, samfunn og natur» og «beskrive ulike dimensjoner av bærekraftig utvikling, og hvordan de påvirker hverandre, samt presentere tiltak for et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2020), kan vi tenke oss til at å gjøre dette ved hjelp av diskusjon er en fin måte for elevene å utvikle kritisk tenkning og refleksjon. Ved å diskutere, vil elevene også få mulighet til å både dele tanker og høre andres tanker om bærekraftig utvikling, og dette kan være med på å fremme elevenes kompetanse innenfor tema. Jeg kan likevel tenke meg at elevenes muligheter for å utvikle kompetanse innenfor tema, vil bli begrenset i større eller mindre grad, dersom de har en lærer som selv ikke har god og oppdatert kunnskap om bærekraftig utvikling. Selv om lærere er pliktig til å undervise for bærekraftig utvikling viser likevel tidligere forskning at mange elever i dag ikke helt vet hva begrepet bærekraftig utvikling innebærer, og synes det er utfordrende å forklare hva begrepet betyr. Bærekraftig utvikling er ikke et enkelt tema da det må forstås på flere ulike måter (Birkeland, 2014, s.186-187). Dersom det er slik at flere lærere ikke har en god nok forståelse for hva bærekraftig utvikling innebærer, og kanskje ikke bryr seg noe særlig om det, er det klart at det vil være utfordrende å gi en god undervisning om det, noe som kan resultere i at elevene heller ikke får en god forståelse for tematikken.

5.1.1 Handlingskompetanse

Et viktig mål med undervisningen for bærekraftig utvikling er at elevene skal kunne bruke den kunnskapen de tilegner seg, til å forstå ulike sammenhenger i verden, og dermed kunne gjøre verden mer bærekraftig. Derfor legges det stor vekt på at undervisning om bærekraftig utvikling må være kontekstuell, og virkelighetsnær, slik at

undervisningen gir rom for ulike kontekster som elevene kan kjenne seg igjen i (Sinnes, 2021 s. 48).

Hovedvekten til undervisningen jeg observerte, og som intervjupersonene mine snakket mye om, var hvordan de fokuserte på elevenes handlingskompetanse, i forhold til bærekraftig utvikling. Å utvikle elevenes handlingskompetanse, handler om at elevene skal tilegne seg kunnskap som de skal kunne bruke til å påvirke samfunnet, både direkte ved politisk medvirkning, og ved å selv leve på en måte som samsvarer med den måten man selv ønsker (Sinnes,2021, s.44). Her ble lagt vekt på hva elevene selv kunne gjøre i sin hverdag, for å bidra til en bærekraftig utvikling. Ved å legge vekt på hva elevene selv kan gjøre, i sin hverdag, blir undervisningen både relevant og virkelighetsnær for elevene, og de blir utstyrt med helt konkrete ting, som kan oppleves som nyttig for dem. Viktigheten av en relevant og virkelighetsnær undervisning blir vektlagt av Sinnes (2021) da hun mener at undervisningen bør legges opp på en måte at elevene skal kunne kjenne seg igjen i den (Sinnes, 2021, s. 48). Det å kildesortere, kaste mindre mat, ikke kaste søppel i naturen, kjøpe og selge brukt, og slike ting som dette, er ting som de aller fleste elever kan kunne klare å få til, og som er såpass enkle og konkrete, at elevene kan føle at de i en eller annen form, bidrar til en bærekraftig utvikling. Ettersom bærekraftig utvikling er et såpass stort og omfattende tema, tenker jeg det er fint at elevene får noe såpass konkret som de kan gjøre for å kunne bidra. Jeg opplevde også at disse konkrete tingene var noe elevene hadde tenkt seg frem til, og diskutert seg frem til selv, og ikke kun hadde fått dette som rein informasjon fra lærer. Jeg mener at dette til en grad, viser at elevene forstår deler av bærekraftperspektivet som handler om handlingskompetanse.

En ulempe jeg tenker kan oppstå ved at det er et så stort fokus på de konkrete, enkle tingene som elevene kan gjøre selv, er at elevene ikke får en forståelse for at bærekraftig utvikling handler om mer enn dette. Bærekraftig utvikling handler både om det lokale og globale, og målet med undervisningen er at elevene skal forstå ulike sammenhenger i verden, for å gjøre den mer bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 48). Når elevene selv ramser opp på elevtekstene, hva de vet om bærekraftig, er det svært få elever som nevner noe om de globale perspektivene. Det virker som at mange av elevene tror at å bidra til en bærekraftig utvikling kun går ut på disse konkrete tingene under handlingskompetanse, som å kildesortere, og slike ting. Ettersom hjernen til ungdommer ikke er ferdig utviklet enda, og den delen av hjernen som evner å tenke konsekvenser, fremdeles er under utvikling (Baum et al., 2017), kan dette kanskje

påvirke for elevenes forståelse for det helhetlige bildet. Når elevene ramser opp på elevtekstene om hva de tenker at de selv kan gjøre, for å fremme en bærekraftig utvikling er det mye av de samme tingene som går igjen, noe som kan tyde på at elevene har den samme grunnleggende forståelsen. Dette kan igjen komme av både elevenes mentale modenhet, og hvordan bærekraftig utvikling blir formidlet i undervisningen. Dette kan tyde på at elevene har diskutert seg frem til dette i fellesskap, og at det er mye delt kunnskap blant elevene.

5.1.2 Undervisning for bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring

En del av min forskning går ut på å se på hvordan lærere underviser om bærekraftig utvikling og livskvalitet i sammenheng. Det som har kommet frem under observasjonene, er hvordan bærekraftig utvikling har påvirket og forsetter å påvirke livskvaliteten til personer med dårlig levekår, som for eksempel for de personene som levde under etterkrigstiden, og de menneskene som leverer av å lage klær som vi her i Norge benytter oss av. Akkurat disse temaene blir snakket mye om i den undervisningen som jeg har observert.

Jeg opplever at de aller fleste elevene ikke forstår realiteten og konsekvensene av dette, selv om det blir snakket mye om, og at de heller ikke blir påvirket av det. Dette kan skyldes at delen av hjernen vår som er med på å påvirke disse aspektene, ikke er ferdig utviklet hos ungdom (Baum et al., 2017). Da jeg observerte den ene undervisningstimen, var det flere elever som ga uttrykk for at de syns synd på de menneskene som lever under dårlige forhold, men at de først og fremst måtte tenke på at dem selv hadde bra, og hvis de fikk det bra av å kjøpe den genseren de hadde lyst på, så måtte det bare være sånn. Ungdommer i denne alderen er i en veldig viktig periode for sosial reorientering, hvor de stadig inngår i flere nye og mer komplekse, sosiale relasjoner til jevnaldrende, sånn som bekjente, venner, uvenner og kjærester (Blakemore & Mills, 2014). Viktigheten av å skulle passe inn, er derfor veldig viktig for ungdommer, og man kan derfor tenke seg til at hvis man må ha en bestemt type genser, er det viktig for ungdommen å ha denne spesifikke genseren, for å kunne passe inn. Dette vil nok være med på å påvirke elevenes livskvalitet.

I følge helsedirektoratet er god livskvalitet helt avgjørende for at vi som mennesker skal kunne oppnå ulike samfunns mål, som for eksempel innsatsfaktorer for å opprettholde høy sysselsetting og et bærekraftig velferdssamfunn (Folkehelsedirektoratet, 2018, s. 14-15). Derfor tenker jeg at mennesker generelt, må kunne ha muligheten til å benytte seg av de godene vi har tilgang på. Mennesker som har vokst opp i det samfunnet vi har i Norge, er vant til den standarden og de levekårene vi har her. Derfor tenker jeg at å la elever unne seg en genser, selv om den kanskje ikke er så bærekraftig, er viktig for elevenes livskvalitet, og ved å ha god livskvalitet, kan dette være med på å danne et bærekraftig velferdssamfunn likevel. Jeg tenker også at det som er viktig å få frem til elevene, er at man skal kunne unne seg de godene man har tilgang på, uten å få dårlig samvittighet, men at man må begrense seg litt, og unne seg ting i moderate mengder. Dette blir vektlagt i veldig stor grad av spesielt den ene informanten som er brukt i denne prosjektet.

Jeg synes det er interessant å se at det blir lagt så stor vekt på livskvaliteten til andre mennesker i andre land som lever under andre levekår enn oss, men at det blir lagt så liten vekt på hva kunnskapen om dette gjør med elevene. Dette ser vi også på elevtekstene, da de aller fleste elevene sier at de enten ikke bryr seg så mye, eller at de bryr seg, men ikke tenker så mye over det, da de føler at de ikke kan utgjøre noen forskjell likevel. Det at flere elever gir uttrykk for at de ikke kan utgjøre en forskjell uansett, forteller meg at undervisningen enten ikke har stort nok fokus på at de små tingene elevene gjør, og deres handlingskompetanse, faktisk kan utgjøre en forskjell, at elevene ikke er modne nok til å forstå alvoret, (Baum et al., 2017). eller at elevene i den alderen som de er i, tenker at deres behov er viktigst (Blakemore, 2018).

5.2 Hvordan blir elevene påvirket?

I det store bildet, kan resultatene av denne forskningen tyde på at elever i den aldersgruppen som jeg har forsket på, stort sett ikke blir påvirket av undervisning for bærekraftig utvikling i særlig stor grad. Det er noen elever som opplever at de føler seg litt stresset over konsekvensene av en utvikling som ikke er bærekraftig, men det er mye som tyder på at elevene har andre tanker og prioriteringer, enn bærekraftig utvikling. I løpet av tiden man er ungdom, tar man en rekke valg, og det er viktig at vi ser på disse

valgene ut i fra hva som er ungdommenes kanskje viktigste utviklingsoppgave, nemlig det å bli uavhengig. Derfor er det viktig at ungdommer får være nysgjerrig, utforske verden rundt seg, og skape nye sosiale bånd (Romer et al., 2017)

Uavhengighetsprosjektet er nok det som står høyest, og blir mest prioritert av ungdommer i denne alderen, og for at ungdommene skal kunne få muligheten til å lykkes med uavhengighetsprosjektet, må de få innpass i, og finne sin plass i flokken. Ungdomstiden er en viktig periode for sosial reorientering, hvor de stadig inngår i flere nye og mer komplekse, sosiale relasjoner til jevnaldrende, sånn som bekjente, venner, uvenner og kjærester, samtidig som at relasjonen til foreldrene på enkelte områder vil endre seg (Blakemore & Mills, 2014). Blakemore (2018) mener ut ifra dette, at den sosiale risikoen for ungdommer er å bli avvist av jevnaldrende, og at dette mulig er en større risiko enn de mulige negative konsekvensene av andre former for risikofylt atferd (Blakemore, 2018). Begge informantene som er brukt i denne forskningen nevner også at elevenes sosiale plass er en viktig faktor for elevene. Man kan derfor tenke seg at ungdommer i denne alderen prioriter sin sosiale rang, fremfor bærekraftig utvikling. Det er mulig at undervisningen bidrar til at elevene får noen knagger de kan henge informasjonen på, som de kan ta i bruk når de blir litt eldre, og mer modne, noe som blir nevnt av begge informantene i denne forskningen.

5.2.1 Hvordan mener lærerne at elevene blir påvirket?

Nok en gang er elevenes modenhet en viktig faktor som blir lagt stor vekt på av lærerne jeg har intervjuet. Sosiale medier er noe som blir trukket frem av begge lærerne, og de mener at elevene ofte kommer over en nyhetsartikkel som de ikke er modne nok til å forstå, og at elevene derfor kan bli mere redde en nødvendig, på grunn av dette. De mener også at elevene ikke er modne nok til å klare å tenke så stort, som en forståelse for bærekraftig utvikling krever, og at de heller ikke er modne nok til å klare å tenke konsekvenser. Dette stemmer over ens med det Myhre (2023), sier om at hjernen til ungdommer ikke er ferdig utviklet, og Pannelappen, som blant annet styrer evnen til å tenke konsekvenser, ikke er ferdig utviklet, og heller ikke er ferdig utviklet før langt oppi 20-årene (Myhre, 2023). Dette vil si at for elever i denne alderen, er det en god stund til denne delen av hjernen er ferdig utviklet. Informantene mener likevel at

bærekrafts undervisningen kan være nyttig, da elevene kan få noen knagger de kan henge informasjonen på, som de kan ta i bruk når de blir litt eldre, og mer modne.

På grunn av elevenes utvikling av hjernen, mener lærerne at mange elever ikke bryr seg så mye om bærekraftig utvikling, men spesielt den ene læreren trekker frem noe som jeg mener er veldig interessant. Hen sier nemlig at for de elevene som kanskje er litt mer modne enn de andre, og som kanskje har en større forståelse for bærekraftig utvikling, vil ha noen utfordringer knyttet til dette. Hen sier at disse elevene kanskje står i en kamp med seg selv om hva de egentlig synes er viktig. Noen elever kjenner på at de bør tenke bærekraftig og ta bærekraftige valg, men at dette kanskje kan gå på bekostning av deres sosiale plass, og dermed gjøre det til et veldig vanskelig valg. For ungdommer er det en stor risiko å miste sin sosiale rang, og å bli avvist av jevnaldrende, og den sosiale rangen er en stor prioritering for ungdommer. Dette er mulig en større risiko enn konsekvensene av andre former for risikofylt atferd (Blakemore, 2018), som for eksempel konsekvensene av å ikke ta bærekraftige valg. Man kan derfor tenke seg at enkelte elever har store utfordringer med å finne ut av og å vite hvilke valg som bør tas, for å både passe på seg selv, og jordkloden vår. Å stå i en slik indre kamp, kan selvfølgelig få ut over livskvaliteten.

5.2.2 Elevenes tanker, følelser og holdninger

Når man skal si noe om elevenes tanker, følelser og holdninger må jeg ta utgangspunkt i elevtekstene som jeg har brukt i denne forskningen, da det er disse som helt konkret sier noe om dette. Elevtekstene var konkrete, men lite utfyllende, og med tanke på dette har vi ikke så veldig mye materiale å ta utgangspunkt i. Denne delen av oppgaven vil derfor være noe begrenset.

5.2.2.1 *Elevenes tanker*

Ut ifra elevtekstene, kan vi se at elevenes tanker om bærekraftig utvikling er veldig vage, og det samme gjelder deres forståelse. Denne oppdagelsen har blitt gjort før og tidligere forskning viser at mange elever ikke helt vet hva begrepet bærekraftig utvikling innebærer, og synes det er utfordrende å forklare hva begrepet betyr (Birkeland, 2014, s.186). At elevene har utfordringer med å forklare hva begrepet betyr, kommer

godt til syne i elevtekstene jeg har samlet inn, da samtlige elever forklarer begrepet på den typiske måten, om at «bærekraftig utvikling er en utvikling som imøtekommer dagens behov, uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (FN-sambandet, 2021). Elevene bruker ikke nødvendigvis akkurat disse ordene, men beskrivelsen de kommer med, innebærer akkurat de samme prinsippene. Da kan man jo stille seg spørsmålet om elevene kommer med denne forklaringen fordi de faktisk forstår begrepet «bærekraftig utvikling» eller om de kommer med denne forklaringen, fordi det er den de har fått fra lærer, og i flere tekster de har lest om temaet, slik at de rett og slett bare gjentar det de har hørt og lest.

En annen ting som kommer frem i elevtekstene er om elevene tenker at bærekraftig utvikling er viktig eller ikke. Noen elever svarte kort at de ikke bryr seg, og ikke tenker at det er viktig, noen mente at det var viktig, men ikke følte på noe ansvar, fordi de tenker at de ikke kan gjøre noe med det likevel, noen svarte at de synes det er viktig, men at de glemmer det, noen synes det er viktig, med at de er de store maktene som for eksempel politikerne, som må ta ansvar, og noen synes det er viktig, og at de har et ansvar for å fremme en bærekraftig utvikling. Som vi ser, er det veldig delte meninger, og vi har alt fra å ikke bry seg, til å både synes det er viktig, og kjenne på et ansvar.

Dette store spriket kan nok en gang skyldes den ulike utviklingen av hjernen, ved at noen elever har kommet lenger i sin hjerneutvikling enn andre. Dette vil påvirke elevenes evner til å evne å tenke helhetlig, til å tenke konsekvenser, og til å evne å prioritere de viktige tingene (Baum et al., 2017).

5.2.2.2 *Elevenes følelser*

I oppgaven som elevene fikk utdelt, fikk de spørsmål om de følte på noe form for ansvar, og om de følte på noe form for frykt. På spørsmålet om de følte på noen form for ansvar, var det veldig delte svar. Noen følte ikke på noe ansvar, og de elevene som svarte dette, var som oftest de samme elevene som fortalte at de ikke brydde seg så mye om bærekraftig utvikling. Noen elever følte på ansvar, men opplevde at de ikke kunne bidra med noen endringer uansett, og at de derfor opplevde at de ikke fikk gjennomført sin del av ansvaret. Noen elever mente at de selv ikke har noe særlig ansvar, men at det er de politiske systemene som må ta ansvar, og svært få elever følte

at de hadde et ansvar for bærekraftig utvikling, som er såpass stort at de tok bevisste valg i forhold til dette.

Knyttet til følelsen om ansvar, fikk elevene også spørsmål om de kjenner på noen form for frykt eller angst i forhold til klima. Her svarte samtlige elever at de ikke kjente på frykt eller hadde noen form for angst, men noen elever kjente seg litt stresset over hvilken vei klima vårt er på vei, og over deres ansvar for å stoppe klimakatastrofene. Her ser vi at de elevene som selv mente at de har en form for ansvar, ofte er de samme elevene som kjenner at de er stresset.

Som vi har vært inne på før, bruker hjernen ganske lang tid på å utvikle seg ferdig (Myhre, 2023), og noen elever er mer modne enn andre, ut ifra hvor langt de har kommet med sin utvikling av hjernen (Gao et al., 2019; Maggioni et al., 2020). Derfor kan man tenke seg at det som oftest er de elevene med en mer moden utvikling, som har kommet lenger i sin utvikling av hjernen, som kjenner på et ansvar og stress i forbindelse med bærekraftig utvikling. Dette er fordi, som vi har vært inne på før, at Pannelappen i hjernen er et godt stykke fra å være ferdig utviklet, og dette kan påvirke elevenes evner til å tenke helhetlig og å tenke konsekvenser (Baum et al., 2017).

5.2.2.3 *Elevenes holdninger*

Som vi nå har vært inne på flere ganger, ser vi at de aller fleste elevene i aldersgruppen som jeg har forsket på, har en ganske nøytral holdning til bærekraftig utvikling. Likevel ser man at når undervisning for bærekraftig utvikling begynner å omhandle dem selv, slik som helt konkrete ting som de selv kan gjøre for å fremme en bærekraftig utvikling, så blir elevene mer engasjerte. Dette er en form for undervisning som det virker som de husker. Dette peker også Sinnes (2021) på, ved å trekke frem viktigheten av at undervisningen er virkelighetsnær for elevene (Sinnes, 2021, s.39)

Det har også blitt utført psykologiske eksperimenter, som viser at ungdommer er mer mottakelig for sosial påvirkning fra jevnaldrende, enn fra voksne (Knoll et al., 2015) Dette kan føre til at flere elever blir påvirket av hverandre, noe som vil si at deres holdninger også blir påvirket av hverandre. Dersom bestevennen din ikke bryr seg om bærekraftig utvikling, er det lett for at man ikke gjør det selv også, og motsatt. Dette

støtter opp noe oppunder det den ene informanten min sa, det hen snakket om at man som lærer kan forsøke å mate elevene med så mye informasjon og kunnskap som mulig, uten at dette nødvendigvis har noen effekt, da det kommer an på hva slags påvirkninger elevene har rundt seg. Jeg tenker derfor at dersom man som lærer og til og med forelder, klarer å lykkes med å dyrke noen små korn i elevene om bærekraftig utvikling, som kan få lov til å vokse seg store over tid, vil elevene etter hvert være i stand til å påvirke hverandre også, i en mer bærekraftig retning.

6. Konklusjon og avslutning

Bærekraftig utvikling, utdanning for bærekraftig utvikling og livskvalitet er tre veldig grunnleggende prinsipper som vi finner i norsk skole. Tidligere var bærekraftig utvikling et begrep som ofte fant sted i naturfag, men i læreplanene fra 2020, Fagfornyelsen, ble det vedtatt at bærekraftig utvikling skal gjennomsyre all undervisning i alle fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Oppgavens problemstilling «Hvordan kan bærekraftig utvikling påvirke barn og unges livskvalitet?» ble forsket på og gjort et forsøk på å besvare ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan undervises det om bærekraftig utvikling?
2. I hvilken grad knyttes bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring sammen i undervisningen?
3. Hvordan opplever lærere og elever at bærekraftig utvikling påvirker barn og unges tanker, følelser og holdninger til livet?

Under min forskning har vi sett på hvordan et utvalg av lærere underviser for bærekraftig utvikling. Da har vi sett at det undervises om bærekraftig utvikling på litt ulike måter, og at lærerne synes det kan være veldig utfordrende å få bærekraftig utvikling inn i all undervisning, slik som det skal gjøre, ifølge læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020). De lærerne som jeg har brukt i min forskning opplever at det ikke er godt nok tilrettelagt for å planlegge undervisning for bærekraftig utvikling, altså at de ikke har et stort nok handlingsrom, for å planlegge og gjennomføre et godt undervisningsopplegg for bærekraftig utvikling. De opplever også at de ikke har nok kompetanse innenfor tema, til å klare å undervise om det på en naturlig måte, i all undervisningen sin. Vi mangler fortsatt en lærerutdanning som rommer en god, tilpasset opplæring om bærekraftig utvikling, og hvordan man underviser om det (FN-sambandet, 2021). Dette gjør at undervisning for bærekraftig utvikling ikke får den oppmerksomheten den fortjener og har krav på, noe som resulterer i at undervisning for bærekraftig utvikling ofte kommer til kort. Lærerne er tydelig på at den lave prioriteringen som bærekraftig utvikling ofte får, resulterer i at elevene ikke får den type

undervisning de har krav på, som igjen kan resultere i at elevene ikke får en god nok forståelse for tema.

Et annet tema vi har sett på i denne forskningen, er hvordan et utvalg av lærer knytter bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring, sammen i sin undervisning, og da spesifikt livskvalitet. Ifølge helsedirektoratet er god livskvalitet helt avgjørende for at vi som mennesker skal kunne oppnå ulike samfunns mål, som for eksempel innsatsfaktorer for å opprettholde høy sysselsetting og et bærekraftig velferdssamfunn (Folkehelsedirektoratet, 2018, s. 14-15). Lærerne jeg har benyttet meg av i denne forskningen er klare på at de jobber med livskvalitet daglig, men at denne type undervisning ofte går utenfor selve undervisningstimene som er spikret på timeplanen. Det snakkes ofte om å ta gode valg, og hvordan man skal kunne håndtere både medgang og motgang, slik som utdanningsdirektoratet sier at man som lærer skal gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2020), men at dette ofte skjer i elevenes pauser, da de mener at dette går en del på oppdragelse. Lærerne er også klare på at livskvalitet også er et vanskelig tema, men at det er enklere å forholde seg til, da de ofte har mer personlig erfaring innenfor dette.

Når det kommer til å knytte bærekraftig utvikling og folkehelse- og livsmestring sammen i undervisning, er dette noe lærerne er ærlige på, og forteller at de synes er veldig utfordrende å få til, da de selv opplever å ha for liten kompetanse for bærekraftig utvikling, til å evne å knytte dette opp med noe annet. Det er allikevel fokus på at elevene skal kunne benytte seg av de ulike mulighetene man har, til å for eksempel handle nye klær, uten å få dårlig samvittighet for dette på grunn av bærekraftig utvikling. Derfor tenker jeg at å la elever unne seg en genser, selv om den kanskje ikke er så bærekraftig, er viktig for elevenes livskvalitet, og ved å ha god livskvalitet, kan dette være med på å danne et bærekraftig velferdssamfunn likevel (Folkehelsedirektoratet, 2018, s. 14-15).

Spesielt den ene læreren vektlegger viktigheten av at man som lærer evner å få frem til elevene sine hva slags ansvar de egentlig har, for å fremme en bærekraftig utvikling, men samtidig å få frem at ikke alt ansvar hviler på dem. Det er ikke meningen at et menneske skal kunne få til alt, men alle har et ansvar om å bidra på sin måte. Lærerne er flinke til å gi elevene helt enkle og konkrete ting som de kan gjøre, for å bidra til en bærekraftig utvikling, slik som for eksempel å kildesortere, og kaste mindre mat. Disse

tingene er så enkle og konkrete at alle kan få det til. Dette gjør at elevene kanskje kan føle en mestring i forhold til å bidra til en bærekraftig utvikling, noe som lærerne mener at elevene kan bli påvirket av i senere alder.

Det siste aspektet ved denne oppgaven handler om hvordan elever og lærere opplever at bærekraftig utvikling kan påvirke elevenes livskvalitet. Her er lærerne veldig tydelige på at de opplever at mange av elevene ikke er modne nok til å kunne bli påvirket av bærekraftig utvikling i noen særlig stor grad. De trekker frem at elevenes mentale utvikling ikke er ferdig, og at dette kan gjøre at elevene rett og slett ikke forstår verken helheten eller konsekvensene av bærekraftig utvikling. Dette samsvarer med det Myhre (2023) sier om hjernens utvikling (Myhre,2023)

Det er også flere av elevene som gir uttrykk for at de ikke bryr seg så mye om bærekraftig utvikling, og at de ikke føler på noe ansvar. Dette kan det være flere grunner til, blant annet at lærere ikke er flinke nok til å få frem viktigheten av bærekraftig utvikling, at de ikke er flinke nok til å gi elevene enkle, konkrete ting som elevene kan bidra med, at elevene ikke får en bærekraftig påvirkning hjemmefra, at elevene rett og slett ikke er modne nok til å klare å forstå det, og at de har andre prioriteringer på det stadiet de er i livet når de går på ungdomsskolen, som for eksempel å finne sin sosiale plass, og å passe inn (Blakemore & Mills, 2014). For elevene er det svært viktig å finne sin sosiale plass (Blakemore, 2018), og dermed er det ofte at dette prioriteres, fremfor å skulle tenke på bærekraftig utvikling.

Det kan være mange årsaker til at barn og unge tenker slik som de gjør i forhold til bærekraftig utvikling, men ut ifra resultatene fra min forskning, kan vi konkludere med at bærekraftig utvikling kan påvirke elevens livskvalitet i en ganske liten grad i den alderen de er i når de går på grunnskolen, men at de dryppene med informasjon som de får i løpet av denne tiden, kan bli mer synlig når de blir voksne. Derfor kan vi si at bærekraftig utvikling kan påvirke dem, men at det ofte er noe som kanskje ikke påvirker dem før i senere alder. Det er allikevel individuelle forskjeller, og vi ser at noen elever, som kanskje er mer modne enn andre på sin egen alder, kan bli påvirket i noe større grad enn gjennomsnittet, men at de aller fleste elever i denne alderen har andre tanker, bekymringer og prioriteringer, enn bærekraftig utvikling.

Referanser/litteraturliste

Bagn, R. (2021, 17. Desember). *Livskvalitet i Norge*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/samfunn/livskvalitet-i-norge/>

Bakken, E. -A. & Dalland, C-P. (red). (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Baum, G. L., Ciric, R., Roalf, D. R., Betzel, R. F., Moore, T. M., Shinohara, R. T., Kahn, A. E., Vandekar, S. N., Rupert, P. E., Quarmley, M., Cook, P. A., Elliott, M. A., Ruparel, K., Gur, R. E., Gur, R. C., Bassett, D. S., & Satterthwaite, T. D. (2017). *Modular Segregation of Structural Brain Networks Supports the Development of Executive Function in Youth*. *Current Biology*, 27(11), s. 1561-1572.e8. <https://doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.051>

Birkeland, I. (2014). *Kulturelle hjørnesteiner: Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, C. R. P. (2018). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Blakemore, S.-J. (2018). *Avoiding Social Risk in Adolescence*. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), s. 116–122. <https://doi.org/10.1177/0963721417738144>

Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). *Is Adolescence a Sensitive Period for Sociocultural Processing?* *Annual Review of Psychology*, 65(1), s. 187–207. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115202>

Dallan, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk

Datatilsynet. (2023, 03. Februar). *Samtykke fra mindreårige*. Datatilsynet. Hentet fra: <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/skole-barn-unge/samtykkje-fra-mindrearige/>

- Det kongelige kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdannings for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_plaener/strategi_for_ubu.pdf
- Edgren, H., Nordberg, K.H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag; en håndbok for lærerstudenter*. (1.utg). Universitetsforlaget.
- Ferrer, M. & Wetlesen, A. (red). (2019). *Kritisk tenkning i samfunnsfag*. (1.utg). Universitetsforlaget.
- FN-Sambandet. (2021). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra: <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Gao, W., Grewen, K., Knickmeyer, R. C., Qiu, A., Salzwedel, A., Lin, W., & Gilmore, J. H. (2019). *A review on neuroimaging studies of genetic and environmental influences on early brain development*. *NeuroImage*, 185, s. 802–812. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2018.04.032>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget Halkier, B. (2010). *Fokus-grupper*. Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2018). *Folkehelse og bærekraftig samfunnsutvikling; Helsedirektoratets innspill til videreutvikling av folkehelsepolitikken*. (Rapport IS-2748). Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/folkehelse-og-baerekraftig-samfunnsutvikling/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf/_attachment/inline/3bee41d0-0b38-4957-913e-bedad965e37a:a89f2b8d35a30992c90f2f4c4f872d2ffdd0abaa/Folkehelse%20og%20b%C3%A6rekraftig%20samfunnsutvikling.pdf
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling: En ide om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven I GLU* (1.utg). Fagbokforlaget.
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education: Reprinted from *Environmental Education Research* (1997) 3(2), pp. 163-178. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 471–486. <https://doi.org/10.1080/13504620600943053>

- Jordheim, H., Rønning, A. B., Sandmo, E., Skoie, M. (2008). *Humaniora – en innføring*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Knoll, L. J., Magis-Weinberg, L., Speekenbrink, M., & Blakemore, S.-J. (2015). *Social Influence on Risk Perception During Adolescence*. *Psychological Science*, 26(5), s. 583–592. <https://doi.org/10.1177/0956797615569578>
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring: Om og for demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling – folkehelse og livsmestring*. (1. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- Bærekraftig utvikling. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdanning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- Prinsipper for læring, utvikling og dannning. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdanning/?kode=nat01-04&lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del- tverrfaglige temaer. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-ogdanning/tverrfaglige-temaer/?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal
- Myhre, A.M. (2023, 17.Mars). *Ungdomshjernen – fra følelser til fornuft*. Universitetet i Oslo; det medisinske fakultet. Hentet fra: <https://www.med.uio.no/om/aktuelt/blogg/2023/ungdomshjernen-fra-folelser-til-fornuft-.html>
- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (5.Utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-sompdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

- Offergaard, T. (Red). (2022). *Integrering av tverrfaglige temaer i fag- og yrkesopplæringen*. Folkehelse og livsmestring-Demokrati og medborgerskap-Bærekraftig utvikling.
- Opplæringsloven: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (1998) Kapittel 1, *Formålet med opplæringa*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Otnes, H. (red.). (2018). *Å invitere elever til skriving; Ulike perspektiver på skriveoppgaver*. (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2007). Mellom nærhet og distanse – Kvalitative metoder i samfunnsfag. Universitetsforlaget.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitionerresearchers* (2nd ed.). Blackwell.
- Romer, D., Reyna, V. F., & Satterthwaite, T. D. (2017). *Beyond stereotypes of adolescent risk taking: Placing the adolescent brain in developmental context*. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 27, s. 19–34.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.07.007>
- Skau, G.M. (2005). *Gode fagfolk vokser*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Straume, I.S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*.
- Sundbye, L.M.T. (2017, 11. Oktober). *Observasjonsmetoden*. Nasjonal digital læringsarena. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:1:433559e2-5bf4-4ba1-a592-24fa4057ec01/topic:2:183191/topic:2:105795/resource:1:93371>
- Sikt. (2023, 09. November). *Personvernordbok*. Sikt. Hentet fra: <https://sikt.no/personvernordbok>

- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk!:* Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling? (1. utgave.). Gyldendal.
- Sinnes, A.T. (2021). *Hva er utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor, hvordan?* (2.utg.) Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: I praksis* (4.utg.). Gyldendal.
- Johannessen, A., Tufte, P, A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utg.). Abstrakt forlag AS.
Bakken, E.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. doi: 10.1177/1077800410383121
- United Nations. (2015b). *Transforming our World: The 2030 agenda for Sustainable Development*. Hentet fra: <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del – Prinsipper for læring, utvikling og danning. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/?lang=nob>
- Utforsk Sinnet. (2019, 11.August). *De fem nivåene i Maslows behovspyramide*. Utforsk sinnet. Hentet fra: <https://utforsksinnet.no/de-fem-nivaene-i-maslows-behovspyramide/>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid: Tiden*. Norsk forlag.
- Kvamme, O.A & Sæther, E. (Red). (2019). *Bærekraftsdidaktikk* (1.utg). Fagbokforlaget.

Klein, J. (2020, 08.Oktober). *Handlingskompetanse for en bærekraftig utvikling:*

Hva slags didaktikk trengs nå? FN-sambandet. Hentet fra:

<https://www.fn.no/nyheter/handlingskompetanse-for-en-baerekraftig-utvikling>

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1: FN-sambandet. (2023). *FNs bærekraftsmål*. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

Figur 2: FN-sambandet. (2023). *De tre dimensjonene i bærekraftig utvikling*. Hentet fra: <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>

Figur 3: NOU. (1991:4). *Handlingskompetanse*. Hentet fra: <https://estudie.no/handlingskompetanse/>

Figur 4: Norheim, B: (2022). *Maslows behovspyramide*. Hentet fra: <https://ndla.no/nb/subject:1:03e810db-3560-47b5-a5f6-e7afe1d0a2d6/topic:1:283ddec5-923c-412c-b880-cf71f42516d2/topic:1:fcd739b6-1047-47d7-8091-fec8c1c2cf22/resource:ff86602f-473d-4f4b-a356-65d2ecd104a1>

Vedlegg

1. Informasjonsskriv til elever og foresatte

Informasjonsskriv om masterprosjektet

«Bærekraftig utvikling: Hvordan påvirker det barn og unges livskvalitet?»

Dette er et informasjonsskriv til deg som elev og foresatt på 9.trinn ved ... ungdomsskole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelsen innebærer for ditt barn.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få økte kunnskaper om hvordan det undervises om bærekraftig utvikling, og hva kunnskapen og handlingskompetansen til barn og unge innenfor dette temaet gjør med deres livskvalitet. Dette er en mastergrad studie hvor jeg skal forske på dette temaet ved hjelp av intervju av lærere, observasjon av lærere og elever, og elevtekster. Problemstillingen jeg skal analysere er:

Hvordan påvirker bærekraftig utvikling barn og unges livskvalitet?

Ut fra denne problemstillingen har jeg trukket ut tre forskningsspørsmål:

4. Hvordan undervises det om bærekraftig utvikling?
5. Hva er lærerens begrunnelser for undervisningsopplegget, og hvilke tanker gjør læreren seg med hvordan undervisningen påvirker elevenes livskvalitet.
6. Hva er elevenes egne erfaringer og opplevelser med bærekraftig utvikling?

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du dette informasjonsskrivet?

Du får dette informasjonsskrivet fordi du er elev eller foresatt for et barn på 9.trinn ved ... ungdomsskole, hvor ditt barn hører til en klasse som skal observeres, samt at jeg ønsker noen elevtekster hvor elevene beskriver hva deres kunnskaper og handlingskompetanse gjør med deres livskvalitet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I prosjektet ønsker jeg noen elevtekster hvor elevene beskriver hva deres kunnskaper og handlingskompetanse for bærekraftig utvikling gjør med deres livskvalitet. Oppgaven de vil få er laget i samarbeid med læreren deres, og vil være knyttet opp mot et undervisningsopplegg de har eller har hatt.

Hvis du velger å la ditt barn delta i prosjektet, innebærer det at ditt barn skal skrive en tekst på 150-300 ord om hvordan de opplever sin livskvalitet på bakgrunn av det de vet om bærekraftig utvikling. Det er student Eva Marie Gaustad Fossen som vil gå igjennom alle tekstene, og alle tekstene vil leveres inn anonymt. Verken jeg (Eva M.G Fossen) eller noe andre vil få vite hvilke elever som har skrevet hvilken tekst. Det vil bli satt av tid iløpet av skoledagen til å skrive tekstene. Tekstene vil bli analysert og brukt i mitt masterprosjekt som jeg skal skrive i forbindelse med min grunnskolelærerutdanning.

I tillegg hører ditt barn til en klasse som vil bli observert. Jeg skal observere to-fire skoletimer hvor jeg skal se på hvordan læreren underviser for bærekraftig utvikling, og hvordan elevene imøtekommer og får utbytte av undervisningen. Hvis du tillater ditt barn å delta i observasjonen vil eleven bli observert av student Eva Marie Gaustad Fossen, som vil se etter observasjonsindikatorer som er satt på forhånd. Det vil bli gjort notater under observasjonen og etter observasjonen. Notatene fra observasjonen vil bli brukt i forskningsøyemed. Fiktive navn vil bli benyttet. Notater slettes etter prosjektet er fullført/godkjent. Notatene slettes etter prosjektet er fullført/godkjent.

Dersom du ikke skulle tillate at ditt barn blir observert, vil ditt barn fremdeles oppholde seg i undervisningen på lik linje som de andre elevene, men eleven vil ikke bli brukt i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å tillate ditt barn 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. For å trekke ditt samtykke kan du kontakte meg på telefon eller e-post.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen.

Dersom du som elev eller foresatt ikke ønsker å delta kan du gi beskjed om dette til kontaktlærer, som vil viderefremidle dette til meg.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder:
Inger Birkeland
Tel: +47 92656236
e-mail: inger.birkeland@usn.no
- Student
Eva Marie Gaustad Fossen
Tel: +4741762970
e-mail: evamfossen@hotmail.com
- Vårt personvernombud:

Paal Are Solberg
e-mail: personvernombud@usn.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost
(personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen:

Eva Marie Gaustad Fossen

(Forsker/Student)

2. Samtykkeskjema til lærer

Vil du delta i masterprosjektet «Bærekraftig utvikling: Hvordan påvirker det barn og unges livskvalitet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan det undervises for bærekraftig utvikling, og hva dette gjør med barn og unges livskvalitet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å få økte kunnskaper om hvordan det undervises om bærekraftig utvikling, og hva kunnskapen og handlingskompetansen til barn og unge innenfor dette temaet gjør med deres livskvalitet. Dette er en mastergrad studie hvor jeg skal forske på dette temaet ved hjelp av intervju, observasjon og elevtekster.

Problemstillingen jeg skal analysere er:

Hvordan påvirker bærekraftig utvikling barn og unges livskvalitet?

Ut fra denne problemstillingen har jeg trukket ut tre forskningsspørsmål:

Hvordan undervises det om bærekraftig utvikling?

Hva er lærerens begrunnelser for undervisningsopplegget, og hvilke tanker gjør læreren seg med hvordan undervisningen påvirker elevenes livskvalitet.

Hva er elevenes egne erfaringer og opplevelser med bærekraftig utvikling?

Hvem er ansvarlig for masterprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer på ungdomskolen hvor undervisning for bærekraft skal gjennomsyre all undervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

I prosjektet skal jeg intervju og observere lærere. I studien vil alle informantene bli intervjuet og observert.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar et semistrukturert dybdeintervju og observasjon av to klasses timer. I dybdeintervjuet deltar du som informant med student Eva Marie Gaustad Fossen som vil stille spørsmål fra intervjuguiden. Intervjuet vil ta mellom 30-60 minutter.

Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan du underviser for bærekraftig utvikling, hvordan du designer undervisningen, hva du tenker er viktig å få frem i en slik undervisning, og hvordan du tror dette vil påvirker dine elevers livskvalitet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, det vil også bli skrevet notater fra intervjuet. Dine svar på intervju spørsmålene vil bli lagret på en lydopptaker. Intervjuet vil videre bli transkribert og brukt i forskningsøyemed. Fiktive navn blir benyttet. Lydopptaket vil bli slettet etter transkripsjon.

Hvis du deltar i observasjonen vil du som lærer bli observert av Eva Marie Gaustad Fossen som vil se etter observasjonsindikatorer som er satt på forhånd. Observasjonen varer i to klasses timer mellom 45-60 minutter. Det vil bli gjort notater av observasjonen under observasjonen og etter observasjon. Notatene fra observasjonen vil bli brukt i forskningsøyemed. Fiktive navn vil bli benyttet. Notater slettes etter prosjektet er fullført/godkjent.

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. For å trekke ditt samtykke kan du kontakte meg på telefon eller e-post.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/kolleger.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student Eva Marie Gaustad Fossen og veileder Inger Birkeland som vil ha tilgang til datamaterialet. I intervjuet og observasjon vil jeg ikke be om etternavn, kun fornavn og kjønn. I videre bruk av informasjonen vil alle navn bli byttet ut med fiktive navn. Alt datamateriale vil lagres konfidensielt og innelåst. Deltakerne vil ikke kunne kjennes igjen. Opptaket vil bli slettet direkte etter ferdig transkripsjon av opptaket. Student Eva Marie Gaustad Fossen vil transkribere intervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter masterprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.Juli 2023. Ved prosjektslutt slettes opptakene og notater fra intervjuene, samt notater fra observasjon.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

å få rettet personopplysninger om deg,

å få slettet personopplysninger om deg, og

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Veileder:

Inger Birkeland

Tel: +47 92656236

e-mail: inger.birkeland@usn.no

Student

Eva Marie Gaustad Fossen

Tel: +4741762970

e-mail: evamfossen@hotmail.com

Vårt personvernombud:

Paal Are Solberg

e-mail: personvernombud@usn.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eva Marie Gaustad Fossen

(Forsker/Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bærekraftig utvikling: Hvordan påvirker det barn og unges livskvalitet?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta kun i dybdeintervju

Å delta kun i observasjon

Å delta i både dybdeintervju og observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

3. Intervjuguide

Intervjuguide (semistrukturert)

Informasjon:

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen.

Jeg setter stor pris på at jeg får bruke av tiden din til å få innsikt i temaet mitt.

Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, men vil bli transkribert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet.

Dette er et semistrukturert intervju som vil si at jeg kommer til å stille spørsmål ut ifra de svarene du gir, selv om de ikke nødvendigvis står på intervjuguiden.

Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 1 time. Det er ikke satt av tid til pause.

Har du noen spørsmål før vi starter?

Innledning:

Jeg er student ved Universitet i Sørøst-Norge, og intervjuet vil være en del av datagrunnlaget til min masteroppgave i samfunnsfag på grunnskolelærer utdanningen. Temaet er undervisning for bærekraftig utvikling, og hvordan bærekraftig utvikling påvirker barn og unges livskvalitet.

Spørsmål:

1. Hvor lenge har du jobbet i skolen?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Har du jobbet på flere ulike skoler? Barneskole? Vgs?
 - b) Hvis ja, hvordan opplever du at undervisning for bærekraftig utvikling ble satt i fokus på dine tidligere arbeidsplasser?
 - c) Hvilke læreplaner har du jobbet under?
 - d) Hvordan opplever du at bærekraft kom i fokus på tidligere læreplaner, i forhold til fagfornyelsen?
2. Kan du fortelle meg litt om din faglige bakgrunn/utdanning og hvilken stilling du har i arbeidslivet nå?
 3. Begrepsavklaring: Hvordan forstår du begrepet «bærekraftig utvikling?»
 4. Begrepsavklaring: Hvordan forstår du begrepet «utdanning for bærekraftig utvikling?»

5. Hvilke tema fokuserer du på i undervisning om bærekraftig utvikling?
6. Hva er det mest utfordrende knytta til å undervise om tema bærekraftig utvikling? (evt. bærekraftdidaktikk)
7. Hvilken rolle mener du skolen skal i ha i møte med de nye utfordringene bærekraftig utvikling krever?
8. Når du planlegger undervisningstimer, hvordan tenker du at du kan få inn bærekraftig utvikling som en del av undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Hvordan planlegger du for å få inn bærekraftig utvikling i undervisningen?
 - b) Syns du dette er utfordrende?
 - c) Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Hvordan opplever du at elevene tenker bærekraftig utenfor undervisningen, som for eksempel i friminuttene?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Hvis du ikke opplever det, hva tenker du om det?
- b) Hva tenker du at du selv kan gjøre for å få til dette blant elevene dine?

10. Hvordan opplever du din egen kompetanse om og for bærekraftig utvikling?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Er bærekraftig utvikling viktig for deg og hvorfor/hvorfor ikke?

11. Hvordan opplever du at elevene interesserer seg for tema?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Kan du fortelle om det undervisningsopplegg du har hatt som viser elevenes interesse eller mangel på interesse?

12. Hvordan opplever du at elevene blir påvirket av tema?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Er det noen elever som uttrykker frykt? For eksempel klimaangst?
- b) Hvis ja, hvordan kommer dette til uttrykk?
- c) Hva gjør dere lærere med dette?

13. Hvordan opplever du at elevene selv tar initiativ til bærekraftige valg på skolen?

14. Hvilke kompetanser mener du er viktige å øve elevene i når du underviser om bærekraftig utvikling?

15. Hvordan opplever du at elever med enklere/mer utfordrende levekår blir mer eller mindre påvirket av å få kunnskap og handlingskompetanse for bærekraftig utvikling?

Oppfølgingsspørsmål:

a) Hvorfor tror du det er sånn?

16. Hvorfor tror du at mange barn og unge opplever klimaangst?

Oppfølgingsspørsmål:

a) Hvordan håndterer du en elev som gir uttrykk for klimaangst?

17. Livsmestring er også et sentralt tema på læreplanen. Hvordan tenker du på dette når du planlegger undervisningen din?

Oppfølgingsspørsmål:

- a) Hvordan knytter du livsmestring inn i undervisningen?
- b) Hvordan knytter du bærekraft og livsmestring sammen i undervisning?

18. Kan du beskrive sammenhengen mellom livskvalitet og psykisk helse?

Oppfølgingsspørsmål:

a) Hva tenker du god psykisk helse er? (Eller: se for deg en elev med god psykisk helse, hva vil du si kjennetegner denne eleven?)

19. På hvilken måte mener du at psykisk helse har betydning for elevenes fungering i skolen?

Oppfølgingsspørsmål:

a) Hvordan tenker du det er mulig for deg som lærer å bidra til god psykisk helse blant elevene?

20. Hvordan tror du bærekraftig utvikling påvirker elevenes psykiske helse?

Oppfølgingsspørsmål:

a) Ut ifra det du har sagt om bærekraftig utvikling, livskvalitet og psykisk helse. Kan du si noe om hvilken betydning du tror at din undervisning for bærekraftig utvikling har på elevenes livskvalitet?

