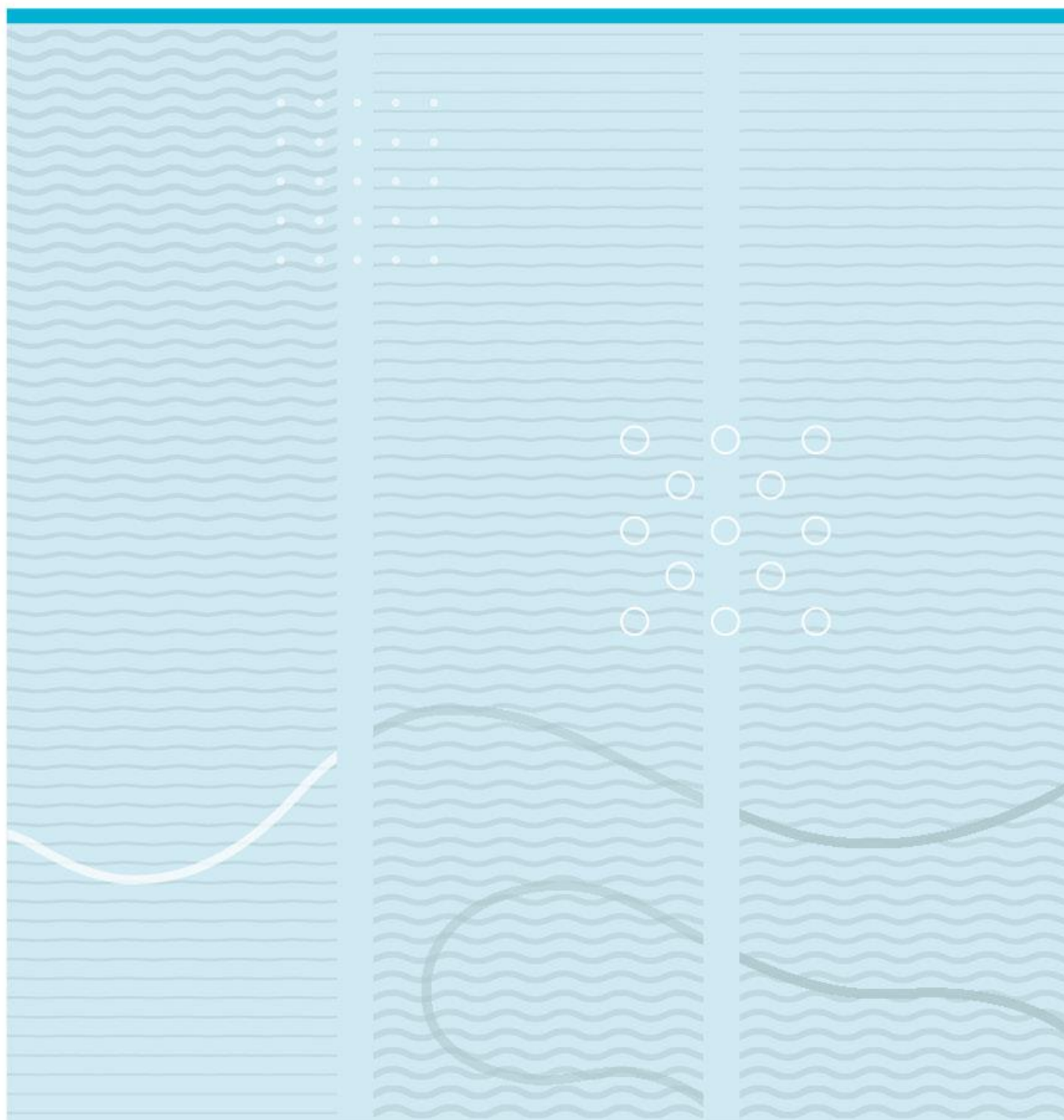


Kevin Husebø

Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Kevin Husebø

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

I denne oppgaven har det blitt forsket på hvordan læreren kan legge til rette for at elever blir motivert for bærekraftig handlingskompetanse. Det teoretisk rammeverket til oppgaven har hovedsakelig være Selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan som handler om hvilke behov som må være møtt for at man kan være motivert. Metoden brukt for innsamling av datamaterialet har vært dybdeintervjuer av tre informanter som er lærere på tre forskjellige barneskoler. Analysen som har blitt brukt er tematisk analyse, som har ført til fire hovedfunn fra intervjuene. Disse er det å konkretisere for elevenes hverdag, legge til rette for medvirkning, lærernes og skolens holdninger til bærekraft, og muntlige ferdigheter. Drøftingen tar for seg disse hovedfunnene opp imot Deci og Ryans selvbestemmelsesteori for å se om de samsvarer.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse.....	3
Forord.....	5
1 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling	6
1.2 Oppgavens oppbygning	8
1.3 Teorier som skal benyttes.....	8
2 Teori og tidligere forskning.....	10
2.1 Bærekraftig utvikling.....	10
2.1.1 Hva er bærekraftig utvikling?	10
2.1.2 Utdanning for bærekraftig utvikling	10
2.1.3 Handlingskompetanse	11
2.2 Selvbestemmelsesteori.....	12
2.3 Sentrale menneskelige funksjoner	13
2.4 Tidligere forskning	13
3 Metode.....	15
3.1 Valg av forskningsdesign.....	15
3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon	15
3.3 Kvalitativ metode.....	16
3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju	16
3.3.2 Semistrukturert intervju	17
3.4 Intervjuguide	18
3.5 Utvalg.....	19
3.5.1 Presentasjon av informanter	20
3.6 Tematisk analyse	21
3.7 Forskningsetiske betraktninger	22
3.8 Kvalitetskriterier	23
4 Resultater	24
4.1 Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling	24
4.1.1 Informantenes forståelse av handlingskompetanse.....	25
4.2 Å konkretisere for bærekraft.....	27

4.2.1	Sanser	29
4.3	Å legge til rette for medvirkning	33
4.4	Hvordan lærernes holdning påvirker elevenes motivasjon	35
4.5	Muntlig ferdighet	38
5	Diskusjon	41
5.1	Konkretisering for bærekraft	42
5.1.1	Bruke sanser for å konkretisere bærekraft	44
5.2	Tilretteleggelse for medvirkning	45
5.3	Lærernes holdninger	48
5.4	Muntlig ferdighet	51
6	Oppsummering	54
	Referanser/litteraturliste	56
	Vedlegg	58

Forord

Jeg er nå endelig ferdig med fem år som lærerstudent. Fem år føles utrolig lenge, men samtidig har det gått utrolig fort. Jeg har opplevd både frustrasjon og håpløshet til tider, og glede for at jeg begynte på dette andre tider. Jeg trodde aldri at jeg skulle passe som lærer før det bare plutselig falt meg inn, men nå er det ikke noe annet jeg kunne tenkt meg. Jeg har lenge gruet meg til å skulle levere masteroppgaven. Jeg har aldri vært noe flink til å sitte meg ned å skrive lange tekster. Derfor er det en lettelse når jeg endelig kan levere den nå. Til tross for all angsten den har fylt meg med er jeg glad for at jeg har skrevet den. Arbeidet med den har gitt meg mye både personlig og som lærer. Jeg håper jeg kan leve opp til det jeg har skrevet om og bli en lærer som skaper elever både motivert og engasjert for bærekraft. Jeg håper at de som kommer til å lese denne oppgaven får mer innsikt i hvordan man kan legge til rette for motivasjon for bærekraft, og at de selv føler for å ville bidra til å videreføre bærekraftige holdninger til fremtidige generasjoner.

Denne oppgaven hadde ikke blitt til uten hjelpen jeg har fått fra min veileder Marit Loftsgarden, som alltid holdt motivasjonen min oppe selv om jeg ikke alltid hadde kommet så langt som forventet. Det kan ikke ha vært lett å gi tilbakemeldinger og støtte til en som hoppet så mye fram og tilbake i oppgaven som meg. Jeg ønsker også å takke mine medstudenter som alltid var tilgjengelige for å hjelpe, eller bare være der for meg. Jeg må selvfølgelig også takke informantene mine som var villige til å stille opp for en prat. Uten at dere hadde stilt opp ville jeg hatt det vanskelig med å få noen data i det hele tatt.

Til slutt vil jeg takke alle de fantastiske foreleserne og praksislærerne jeg har hatt i løpet av disse fem årene. De har holdt motivasjonen min oppe gjennom studiene og sørget for at jeg har lært utrolig masse.

Tolvstrød, 01. Juni 2023

Kevin Husebø

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien og problemstilling

Ønsket mitt med denne oppgaven er å informere om viktigheten om å jobbe for en bærekraftig fremtid og fremheve hvordan dette kan oppnås ved å påvirke den fremtidige generasjonen. I dagens samfunn har bærekraft blitt et populær og omfattende ord som vi stadig vekk hører både i media, privat og på jobb. Men likevel oppfatter jeg at folk flest ikke kan begrepet godt nok. Det blir brukt som et "catch-all" begrep på alle nyhetsartikler som greier å putte det inn et sted. Mye kan tyde på at den voldsomme bruken av ordet har nummet oss for hva begrepet det betyr og hvor viktig det er. Når vi stadig hører at "verden er på vei mot så så mange grader varmere" og "vi klarer ikke å stoppe det" kan vi også bli lei av å høre det. Er det ikke noe vi kan gjøre uansett så vil mulig de fleste ikke kaste bort tiden sin på det, men heller bare leve livet her og nå. For at samfunnet skal ta bærekrafts problemene på alvor er de nødt til å bli informert, vite hva de kan gjøre og føle at det kan hjelpe.

The COVID-19 pandemic and the war in Ukraine have further delayed the urgently needed transition to greener economies. Based on current national commitments, global greenhouse gas emissions are set to increase by almost 14 per cent over the current decade" (United nations, 2022).

Dette utdraget kommer fra FNs klimarapport for 2022. Rapporten forteller at både coronaviruset og krigen i Ukraina har vært med på å forsinke vårt arbeid innen bærekraft. Det er derfor viktigere enn noen gang å sørge for at verden jobber sammen for å nå FNs bærekraftsmål. Allerede har vi mistet år med arbeid på grunn av pandemi og konflikt. Skolen er en stor del av elevenes dannelse og har derfor en stor oppgave til å informere og gjøre elevene i stand til å takle bærekraftproblemer som vil oppstå i fremtiden.

Det er ikke lenge siden lærerplanen – kunnskapsløftet kom ut. Den satte bærekraftig utvikling i fokus som et tverrfaglig tema for hele skolen. Overordnet del av planen sier at i løpet av å jobbe med bærekraftig utvikling "skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er altså slik at skolen skal forberede elevene på bli samfunnsborgere som kan ta bærekraftige valg. Her ligger fokuset på

min oppgave. Selv om bærekraft er blitt et tverrfaglig tema og har vært på emneplanen i Naturfag i mange år er det ikke slik at å lære masse om bærekraft automatisk gjør at du tar disse bærekraftige valgene. For å kunne ta vare på denne og fremtidige generasjoner må man også være motiverte til å handle bærekraftig, se viktigheten av å ta vare på planeten og vite hvorfor hver enkelt person må gjøre en innsats. Jeg har derfor de siste årene lurt på hva jeg som naturfagslærer kan gjøre for å motivere mine elever for å handle bærekraftig. Som lærere har vi et spesielt ansvar for å sørge for at fremtidens generasjoner tar vare på jorda og da er denne kunnskapen viktig for å vite hvordan vi burde legge opp undervisning for bærekraftig utvikling. Jeg hadde et ønske om å se på hva lærerne gjør i sin undervisning for å fordre bærekraftige holdninger hos elevene, og hva de selv mener kan gjøres for å motivere elevene til det. Tidligere forskning på nettopp dette har vært ganske tilfeldig med tanke på hvilken type undervisning de ser på, eller hva eksterne aktører kan bidra med. Jeg har derfor valgt å bruke dybdeintervjuer med lærere for å få innblikk i hvordan de skaper motivasjon for det å handle bærekraftig. Min problemstilling blir derfor "Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse"

Trykker man seg inn på Fns nettside om bærekraftsmålene og inn på mål nummer fire står det blant annet om hva Norge gjør bra og ikke så bra. Her står det at Norge har et relativt godt utdanningssystem, men vi har mangel på kvalifiserte lærere, og spesielt mangler lærerutdanningen det at fremtidens lærere blir opplæring i å undervise i bærekraftig utvikling:

Norge har mangel på kvalifiserte lærere og barnehageansatte. Selv om bærekraftig utvikling har blitt en viktig del av fagfornyelsen og den nye lærerplanen i skolen, mangler fortsatt lærerutdanningen en tilpasset opplæring i hvordan man underviser i bærekraftig utvikling. (FN-sambandet, 2022)

Det er derfor viktig at videre forskning på feltet stadig blir gjort for å sørge for at lærerutdanningen utvikler seg i samsvar med samfunnets behov. Det at vi i Norge i dag fortsatt mangler kvalifiserte lærere til å undervise i bærekraftig utvikling selv om det er et tema som blir snakket så mye ut om. Hvis ikke vi klarer å utdanne en generasjon som tar bærekraftproblemene på alvor kan det hende de ikke har en planet å utdanne flere generasjoner på videre. Som Greta Thunberg sier må alle som

i dag har innsikt i klimakrisen snakke ut om det i et klart språk, selv om det kan være ukomfortabelt eller ulønnsomt:

We are at a time in history where everyone with any insight of the climate crisis that threatens our civilization - and the entire biosphere - must speak out in clear language, no matter how uncomfortable and unprofitable that may be (Thunberg, 2019)

1.2 Oppgavens oppbygning

Masteravhandlingen begynner med en innledning der det blir tatt opp oppgavens formål og dagsaktualitet, og til slutt problemstillingen for studien. Neste kapittel tar for seg den teoretiske forankringen til oppgaven. Her blir begrepene bærekraftig utvikling og handlingskompetanse forklart før den tar opp Deci & Ryans selvbestemmelsesteori. Videre blir tidligere forskning på forskningsfeltet dratt frem. I kapittel tre blir oppgavens metode for innsamling av data presentert. Her er det en kort gjennomgang av metode for innsamling av data, hvordan dataene er analysert, samt hvorfor disse metodene er valgt. Kapittel fire tar opp funna som har kommet frem fra datainnsamlingen. Her blir informantenes forståelse av begrepene bærekraft og handlingskompetanse fremvist etterfulgt av fire hovedfunn. Videre vil kapittel fem diskutere funnene opp mot problemstillingen, og drøftes opp mot selvbestemmelsesteorien. Til slutt vil kapittel seks ta for seg avslutningen av oppgaven, der det vil være en kort oppsummering som skal samle alle funnene i en avrunding.

1.3 Teorier som skal benyttes

Denne avhandlingen kommer til å ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan. Dette er en teori som omhandler tre psykologiske behov vi er avhengige av for å bli motivert. Disse behovene er praktiske i design og dermed mulig å sammenligne med den praksisen som informantene formidler. Teorien er også ganske fremtredende på sitt felt og blir ofte trukket frem i andre bøker som omhandler motivasjon, blant annet Skaalvik & Skaalvik.

I tillegg til denne vil vi også komme innom begrepet utdanning for bærekraftig utvikling.

Utgangspunktet for begrepet i denne oppgaven vil være Sinnes, som er professor ved Norges miljø

og biovitenskapelige universitet. Hun er en av Norges fremste professorer på temaet og har skrevet flere bøker om det. Hun har forsket mye på hvordan vi bør undervise om bærekraftig utvikling i skolen. Sinnes vil også bli brukt for å forklare og definere begrepet handlingskompetanse.

Vi kommer også kort innom Nussbaums teori om menneskers sentrale funksjoner som er nødvendige for mennesker. Av disse er det å bruke sanser som er relevante for denne oppgaven.

2 Teori og tidligere forskning

2.1 Bærekraftig utvikling

2.1.1 Hva er bærekraftig utvikling?

Bærekraftig utvikling er et begrep som allment anerkjent for å ha opprinnelse fra FNs konferanse om menneskelig miljø i Stockholm i 1972, men det var først etter 1987 når Brundtland-rapporten ble publisert av FN at bærekraftig utvikling som konsept fikk momentum. Rapporten introduserte nødvendighet for å integrere økonomisk utvikling, vern av miljøet og sosiale forhold (f.eks.: Whitfield, 2015; Asher, 2019; FN-sambandet, 2021).

I denne rapporten ble bærekraftig utvikling definert slik:

Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov (Verdenskommisjonen, 1987 s. 42).

Det er stor enighet om at bærekraftig utvikling er noe vi må fokusere på for å hindre miljøproblemer som global oppvarming. Men selv om dette er noe som stadig blir tatt opp i media og som nå finnes på lærerplanen som et tverrfaglig tema, er det ikke vært veldig mye forskning på hvordan vi skal undervise for å skape elever med bærekraftige holdninger. Som Hessen (2020) sier. *Hvorfor* er ikke så vanskelig å svare på. Men *Hvordan* derimot, det er vanskeligere (s. 8). Det er stor enighet i at vi må utvikle oss for en bærekraftig verden, men det finnes mye usikkerhet på hvordan vi skal gjøre det. På grunn av denne usikkerheten er det viktig at vi klargjør fremtidens generasjon til å svare på et spørsmål vi enda ikke vet svaret på. Dette er grunnlaget for det som heter Utdanning for bærekraftig utvikling.

2.1.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

Et annet begrep som er blitt viktig er utdanning for bærekraftig utvikling, fra nå av kalt UBU. Sinnes (2021) sier at UBU er en utdanning som skal gjøre elevene klare til å leve gode bærekraftige liv i en verden som er annerledes enn den vi lever i i dag (s. 15). Det vil si at vi kan ikke på forhånd vite hva elevene trenger å bli lært opp i for å kunne takle i fremtiden, men at de skal ha den kunnskapen, erfaringen og ressursene til å kunne løse de problemene som kan oppstå. Dette er mildt sagt ganske

ambisiøst, men som Sinnes (2021) forklarer vil dagens elever leve i en tid med mye usikkerhet. Vi vet ikke hvordan klimaet vil bli på jorda fremover de neste tiårene eller hvilke problemer som kan oppstå (s. 15). Det er derfor viktig at dagens unge får kunnskap og kompetanse til å ta riktige valg for å passe på livet på jorda. Dermed må lærere få kunnskap om hvordan de kan legge til rette for å utdanne for bærekraftig utvikling.

2.1.3 Handlingskompetanse

Handlingskompetanse defineres ifølge NOU 1991:4 som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver» (NOU, 1991: 4). Det er et begrep som beskriver hvilke egenskaper og kunnskaper man må besitte for å kunne løse ulike problemer. Det blir også i NOU'en beskrevet som en fire ferdigheter. Læringskompetanse, fagkompetanse, sosial kompetanse og metodekompetanse. At man har ferdighet i å tilegne seg nye kunnskaper, eller at man kan lære å lære, at man har innsikt i fag eller emneområder, evne til å samarbeide eller løse konflikter og at man kan analysere en situasjon, kan ulike metoder og praktisk kunnskap for å løse problemer som kanskje ikke er forventet (NOU, 1991: 4)

I FNs bærekraftsmål dukker handlingskompetanse opp under målet for god utdanning. I mål 4.7 står det at vi skal:

innen 2030 sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikkevoldskultur, globalt borgerskap og verdsetting av kulturelt forhold og kulturelt bidrag til bærekraftig utvikling (FN-sambandet, 2022)

Det står ikke direkte hva denne kompetansen går ut på, men hvilke temaer som er relevante for å fremme bærekraftig utvikling. Innen bærekraft handler handlingskompetanse ifølge Sinnes (2015) om å utvikle både kapasiteten og mulighetene til elevene for å stille spørsmål om ting vi kanskje til vanlig tar for gitt, og at de kan være med å påvirke sin egen livsverden (s. 44). Sinnes snakker om Mogensen og Schnack (2010) som mener vi må motivere elever til å se ting fra flere perspektiver og kunne få muligheter til å identifisere seg med andre for å utvikle empati. De må få muligheten til å

se og presentere argumenter for ulike synspunkter, samt få oppleve å se nye muligheter og alternative handlinger (s. 45). Handlingskompetanse mener Sinnes (2015) kan være det ultimate målet med skolen. At de tilegner kunnskap som skal til for å påvirke samfunnet gjennom medvirkning og engasjement, og at de selv kan leve på en måte som samsvarer med fremtiden man ønsker seg (s. 44). Sinnes (2015) tar opp flere kompetanser som kan bidra til at elevenes handlingskompetanse styrkes. Disse er kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeid, samt fremtidstenkning og tro på fremtiden (s. 40-44).

Klein (2020) kommer med flere eksempler på hvordan man kan fremme handlingskompetanse hos elever. En av metodene hun trekker frem er å ta utgangspunkt i det konkrete i elevenes hverdag før man trekker det over i det mer abstrakte. Hun mener vi bør begynne med elevenes mobiltelefon, olabukse, fotball eller matpakke. Så kan vi bruke hva, hvor, hvordan og hvorfor spørsmål for å utforske et objekts opprinnelse og hele dens livssyklus. Dette gir elevene mulighet til å koble det til førforståelsen med noe de allerede kan. Hun mener at dette kan stimulere deres nysgjerrighet og evne til å reflektere og resonnere (Klein, 2020)

Handlingskompetanse kommer også frem i lærerplanen. Der står det at «Gjennom arbeid med [bærekraftig utvikling] skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen har derfor et ansvar for å gjøre elevene i stand til å ta miljøbevisste og etiske valg og handlinger, og for å oppnå dette må vi lære dem kompetanser som fordrer dette.

2.2 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori, eller Self-Determination theory, er en motivasjonsteori av Deci og Ryan. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) den mest autoritative og siterte teorien om indre og ytre motivasjon. (s. 148). Indre motivasjon definerer de som "atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). Indre motivasjon er altså det som gir deg en indre glede av å gjøre noe, noe ingen trenger å fortelle deg at du skal gjøre eller som du forventer en belønning for å gjennomføre.

Deci & Ryans (2017) selvbestemmelsesteori er en empirisk basert teori om menneskelig atferd og personlighet utvikling, som hovedsakelig tar for seg hvordan faktorer i sosiale kontekster påvirker om man trives, ved å se på graden av tilfredsheten av tre psykologiske behov. Disse behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse (s. 3). I andre ord vil motivasjonen for noe påvirkes av om man føler at man kan ta valg, at man hører til et fellesskap og om man føler dette er noe man klarer. Teorien utforsker ifølge Deci & Ryan (2017) hvordan biologiske, sosiale og kulturelle forhold vil enten vil forsterke eller undergrave menneskets indre kapasitet for psykologisk utvikling, engasjement og trivsel. Teorien kan brukes for å spørre om hvilke faktorer i sosiale kontekster som kan legge til rette for blant annet motivasjon og sosial integrering (s. 3). Den kan dermed brukes som et verktøy for å forstå hvordan og hvorfor motivasjon oppstår, og hvordan man kan legge til rette for at man kan bli motivert. Skolen som er i stor grad en sosial kontekst kan være en arena som vurderes ut ifra teorien for å finne ut av hvilke elementer som motiverer som er til stede. Deci & Ryan (2017) tar også opp flere kontekster, blant annet skolen, som teorien kan systematisk kan anvendes på (s. 4).

(Legge til mer her)

2.3 Sentrale menneskelige funksjoner

Nussbaums (2000) teori om menneskers sentrale funksjoner handler om de funksjonene som er spesielt sentrale i menneskers liv på den måten at hvis de er fraværende kan vi ikke kalle det menneskelig liv. Hvis folk systematisk faller nedenfor terskelen for noen av disse funksjonene er det en situasjon som er både urettferdig og tragisk (s. 71). Kjerneideen er at et menneske er en fri skapning som skal kunne forme sitt liv i samarbeid med andre, ikke passivt gjennom å bli dyttet på av verden som en flokk med dyr (s. 72). Nussbaums liste over funksjonene inneholder liv, kroppslig helse, kroppslig integritet, sanser, fantasi og tanker, følelser, praktisk resonnement, tilhørighet, andre arter, lek og kontroll over ens miljø (s. 79-80).

2.4 Tidligere forskning

Dette kapitlet vil ta for seg tidligere forskning på motivasjon for bærekraft. Når man bruker akademiske databaser for å søke opp motivasjon for bærekraft både på engelsk og norsk dukker det

opp mange artikler som har med næringsliv, bygg industri eller andre bransjer. Spisser man det mer inn med å søke på hvordan man motiverer elever for bærekraft kommer det for det meste frem studier om undervisning om bærekraft, men som ikke har fokus på motivasjonen. Av de som har forsket på motivasjon har det vært forsket på blant annet hvordan skolehagen kan brukes for å legge til rette for motiverende undervisning i skolen (Lehrmann, 2020). En annen studie har forsket på elevers engasjement og handlingskompetanse for bærekraftig utvikling gjennom å se på et undervisningsopplegg hos en ekstern sensor, den magiske fabrikken. Denne studien la fokuset på elevene, gjennom observasjon, elevhefter, lærerintervjuer og spørreskjema ble det samlet inn data om hva som engasjerer elevene og om det kan knyttes til aspekter i handlingskompetanse. I motsetning til min forskning som har lagt fokus helt på lærerens tanker og meninger om hva som motiverer elevene har denne studien for det meste sett på svar fra elevene selv. (Aschim et al., 2020).

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg begrunne mitt valg av metode, forklare hva metoden går ut på og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. Jeg vil også presentere mitt utvalg i oppgaven, forklare hvordan jeg har analysert dataene og redegjøre for gyldigheten ved studien basert på vurderingene og valgene jeg har gjort i løpet av forskningen.

3.1 Valg av forskningsdesign

I denne oppgaven blir det forsket på hva som kan motivere elever for å handle bærekraftig. For å samle inn data om dette har utgangspunktet vært å brukelærernes erfaringer i både hvordan man kan observere om elever er motiverte og hvilke metoder som fungerer for å motivere. For å finne svar om dette er det flere klare fordeler med å bruke intervju som metode. Intervjuet har gitt innsikt i hvordan lærerne definerer både bærekraft og motivasjon. Vi får også vite hva de tenker om sine elevers motivasjon og hvilke metoder de mener passer for å lære om bærekraftig utvikling. Siden oppgaven trenger å ta fokus i lærernes erfaringer om undervisning for bærekraft, samt hva de opplever motiverer egne elever for bærekraft, vil det være nødvendig å spørre dem direkte. For å kunne svare på oppgavens problemstilling må lærerne ha muligheten til å gi meningsskapende utsagn, få muligheten til å reflektere og stilles oppfølgingsspørsmål. Datainnsamlingsmetoden som passer best til denne oppgaven, med tanke på å gi dem muligheten til å forklare, utdype, formidle meninger og erfaringer er et kvalitativt semi-strukturert intervju. Det vil også gi muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål for å styre intervjuet i den retningen som passer best for problemstillingen.

3.2 Vitenskapsteoretisk posisjon

Hermeneutisk tilnærming går ifølge Thagaard (2009) ut på å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som først fremgår for å kunne fortolke folks handlinger. Det er ikke slik at det bare finnes en sannhet om ulike fenomener, men de kan tolkes på forskjellige måter (s. 39). Vi må derfor se forbi kun overflaten av datamaterialet i forskning og fortolke hvorfor folk tar de handlingene de gjør

for å kunne vurdere forskjellige forståelser av fenomener. Thagaard (2009) sier også at Hermeneutikken må forstås i den sammenhengen som forskningen pågår i (s. 39).

3.3 Kvalitativ metode

I kvalitativ metode er man ifølge Tjora (2021) tett på de man forsker på. Dette gjør at man i større grad enn i kvantitativt får meningsfulle resultater fult av informantens meninger og erfaringer. Men kvalitativ metode gir også utfordringer fordi man ikke på forhånd vet hva slags data man får som svar. Forholdene kan være annerledes enn man hadde tenkt og man må derfor være forberedt på å endre store deler av prosjektet basert på hvilke resultater man får. Både teori og problemstilling kan derfor måtte endres (s. 17).

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) mener at et kvalitativt forskningsintervju brukes for å forstå en informants hverdag fra deres perspektiv (s. 42). Denne oppgaven har som formål å se på hva lærere på barneskolen mener kan motivere elever for å handle bærekraftig og passer dermed best med å se det fra deres perspektiv. Målet med et semistrukturert intervju er ifølge Tjora (2021) at intervjuer legger opp til en fri samtale rundt forhåndsvalgte temaer. Disse samtalene prøver å lage en autentisk samtale på rundt en time der informanten reflekterer over egne meninger og erfaringer (s. 127). Fordelen med semistrukturert intervju er at gjennom åpne spørsmål vil informanten kunne gå i dybden på det aktuelle temaet. Gjennom å kunne stille oppfølgingsspørsmål ut ifra hva informanten svarer kan intervjuet utvikles i en annen retning enn forventet. Denne metoden kan derfor belyse viktige deler relevante til temaet som man ikke kan beregne på forhånd. Det er derfor viktig som intervjuer å la informantene si det de mener er relevant, selv om det går litt utenfor intervjuguiden. Når man er ute etter meninger, holdninger og erfaringer bruker man hovedsakelig semistrukturert intervju (Tjora, s. 128, 2021). Spradley (1979) mener semistrukturert intervju blir brukt når informantens opplevelser og deres refleksjoner over de er viktige (i Tjora, s. 128, 2021). Et semistrukturert må derfor være bygget opp for å få frem disse opplevelsene og refleksjonene fra informanten. I tillegg må informanten skjønne naturlig gjennom samtalen hvilke punkter som intervjuer er ute etter og kan være relevante for oppgaven. Det er flere ting intervjuer kan gjøre for å legge opp til dette. Først at informantene må føle seg komfortable. Det bør være en avslappet stemning der informanten er åpen for å snakke om sine

personlige erfaringer. Intervjusituasjonen er uvant for de fleste informanter, så i noen tilfeller kan man prøve å forstå de ut i fra den situasjonen og at informanten kan svare for å "please" intervjuer. I intervjuet vil begge ha en forventning om den andre som vil være med på å sette rammer for intervjuet. Det er derfor hensiktsmessig å være så åpen som mulig om hvordan intervjuet vil gå, og hva man er ute etter. Intervjuet bør bygges på en respekt for informanten, deres situasjonsforståelse og deres erfaringer. Selv om man ikke er enige i det informanten sier selv, må man være forberedt på å opptre profesjonelt i møte med moralske konflikter. Det er tross informantens meninger man prøver å få frem gjennom et dybdeintervju. Man bør også innse at dataene som blir innhentet tilhører til den spesifikke intervjusituasjonen. Det er derfor mulig at samme intervju med samme person på et annet tidspunkt ville ha gitt andre resultater. Resultatene kan derfor ikke brukes som absolutte meninger hos intervjuobjektet, men som meninger der og da (Tjora, s. 128, 2021).

Noen ulemper med et kvalitativt forskningsintervju er blant annet det at det kan bli en kunstig situasjon nettopp fordi den ikke hender spontant. Informanten kan være nervøs, ting kan bli oppfattet feil eller intervjuer kan være uerfaren i intervjusituasjonen. Noen ting man bør gjøre for å redusere disse ulempene kan være å sørge for at informantene har forstått spørsmålene som stilles, at transkriberingen vektlegges å skrives ordrett og med riktige markeringer om tonefall eller følelser, samt at man går igjennom datamaterialet nok ganger for å forsikre seg om at alt blitt forstått riktig eller tatt med hvis relevant.

3.3.2 Semistrukturert intervju

Et semistrukturert intervju ligger mellom et strukturert og et ustrukturert intervju. I likhet med det strukturerte intervjuet vil det semistrukturerte ha en rekke forhåndsformulerte spørsmål til de ulike temaene som tas opp. Men det semistrukturerte vil også slik som i ustrukturert være åpent og fritt. Dette gjennom at det er åpne spørsmål og at de er veiledende for samtalen. Informanten får muligheten til å snakke ut rundt spørsmålene mens intervjuer stiller oppfølgingsspørsmål til det informanten forteller om. Det er altså en grunnstruktur som alle intervjuene følger, men ut ifra hva informantene svarer vil intervjuene kunne endre seg fra hverandre. Kanskje snakket den ene informanten mye om det ene tema som blir hovedpunktet i hele samtalen, mens hos de andre informantene var det et helt annet tema som tok mest plass.

Selv om intervjuene som ble gjennomført var beregnet som semistrukturerte, ble intervjuguiden fulgt ganske nøye. Informantene fikk snakke i lengden om hva de følte passet til spørsmålene og oppfølgingsspørsmål ble stilt hvis noe var uklart eller kunne utdypes mer. Likevel var det mange spørsmål i intervjuguiden og noen ganger måtte informantenes svar kuttet for å få tid til å gå igjennom alle hovedspørsmål. Mange av spørsmålene som ble stilt var åpne og ga muligheter for at informantene kunne utdype i helt forskjellige retninger basert på hva de fokuserte på som viktig. Men andre spørsmål var veldig lukkede. Dette var for at informantene skulle svare konkret på noen grunnleggende spørsmål. For eksempel for å si sin forståelse av begrepene som er relevant for oppgaven. Deres forståelse for disse begrepene var et grunnlag for å vurdere hvorfor de svarer som de gjør på videre spørsmål og gi muligheten til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Intervjuene ble alle gjennomført nesten som en vanlig samtale som der det var naturlige pauser og lite anstrengelse hos begge parter. Selv om det var informantene som i stor grad sto for pratingen føltes samtalen veldig naturlig.

Intervjuguiden var et god stillas for å sørge for at alle spørsmål ble stilt og at samtalen ikke var alt for langt fra hva som skulle svares på. Det var også til stor hjelp at alle tre intervjuene fulgte samme struktur for å kunne lettere sammenligne dataene i ettertid. Mange av spørsmålene var det naturlig for informantene å svare på tidligere enn de kom opp i intervjuguiden, noe som også var med på å gjøre samtalen naturlig siden samtaleemnet ikke ble endret så ofte.

3.4 Intervjuguide

I et semistrukturert intervju er det ofte nødvendig å ha en intervjuguide fordi er med på å strukturere de ulike temaene og spørsmålene som skal bli stilt. Selv om det skal være mulig å gå utenfor intervjuguiden i et semistrukturert intervju vil det være hensiktsmessig å følge samme rekkefølge og ha det som en hjelp så man er sikker man er gjennom alt man vil ha svar på.

I utformingen av intervjuguiden ble den delt inn i fem hoveddeler. Innledning, forståelse for bærekraft, hvordan skolen jobber med bærekraft, hvordan læreren jobber med bærekraft og motivasjonsbegrepet. Først ble det stilt noen innledende spørsmål for å skape en avslappet

situasjon samtidig som det kom frem viktig bakgrunnsinformasjon for analysen. Etter innledningen gikk intervjuet over på informantenes forståelse av begrepet bærekraft. Ved å starte med dette var det mulig å få et innblikk i deres forståelse tidlig, og gjorde det dermed lettere å tilpasse oppfølgingsspørsmål til hvordan de tolket begrepet. For eksempel svarte en av informantene mer praktisk på hva bærekraft var og dro fort inn erfaringer med begrepet. Dette gjorde at oppfølgingsspørsmålene gikk mer på hvordan informanten arbeidet og underviste om bærekraft. Videre ble det spurt hvordan deres skole jobber med bærekraft. Dette gir innblikk i bærekrafts miljøet på skolene, som hvordan de jobber med det, om de har en felles forståelse for begrepet eller om de samarbeider om bærekraft på tvers av klassene. Som sluttspørsmål for bærekraft ble det spurt om hvordan de underviste for bærekraft. Hvilke metoder de bruker, om de husker noen store/spesiell opplegg og hva de mener er viktig å lære om for bærekraft. Videre ble de spurt om den nye lærerplanen for å se om de har endret sin undervisningspraksis de siste få årene. Spørsmålene gikk så over på motivasjon. Hvordan informantene forstår motivasjon, hvordan de kan se om elever er motiverte eller demotiverte, og hvordan de arbeider for å skape motivasjon hos elevene. Etter å ha spurt om bærekraft og motivasjon separat ble det også tatt opp hva de mener motiverer elevene spesielt innen bærekraft.

Helt til sist i intervjuguiden ble de spurt om hvordan de forstår de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan. Denne delen passet dårlig inn sammen med resten av spørsmålene i intervjuet. Likevel hadde spørsmålet som formål å få vite hvordan lærerne forsto disse begrepene, for å vurdere de tidligere svarene opp mot deres tanker om autonomi, tilhørighet og kompetanse. Det at disse spørsmålene kom på slutten skapte en litt kunstig flyt i samtalen, men fungerte likevel som et spørsmål avgrenset fra resten av intervjuet. Fordi intervjusspørsmålene som skulle svare på problemstillingen alt var gjennomgått ville spørsmålene om selvbestemmelse begrepet heller ikke påvirke hovedsvarene i intervjuet

3.5 Utvalg

Til forskningsprosjektet ble det ikke stilt så mange krav til informantene. Lærerne skulle helst være lærere på mellomtrinnet, eller sent småtrinnet, som har hatt de samme elevene i hvertfall et år. Dette for å sørge for at informantene kjenner elevene godt nok til å kunne svare på hvordan man kan se at elever er motiverte, og for hvordan man kan legge til rette for å motivere elever. For å

kunne svare på dette var det en mistanke om at man må kjenne elevene sine godt for å kunne vurdere det.

Fordi bærekraftig utvikling er et tverrfaglig tema og alle lærere må undervise om det i de fagene det passer, ville det vært interessant å ikke bare se på naturfagslærere, men to med og to uten studiepoeng i naturfag. Naturfag har hatt bærekraft i lærerplanen i lang tid, men nå er det forventet at alle lærere tar det i bruk. Det ville derfor vært interessant å se på forskjellene i erfaringene og meningene til noen som har undervist i det lenge og de som nylig har tatt det i bruk. Dette for å se på hvordan skolene faktisk praktiserer bærekraft i undervisningen i alle fag. Problemstillingen tar for seg hvordan alle lærerne på skolen kan motivere for bærekraft og det er derfor viktig å få med både hva de erfarne bærekrafts lærerne mener fungerer og hva de nye til bærekraft tror vil være effektivt.

I utgangspunktet var det ikke tenkt noe på å velge informanter ut ifra hvor lenge de har jobbet i skolen, og det ble heller ikke satt noen krav til det. Likevel kan det store spriket i alderen på informantene være med på å gi et mer helhetlig bilde av hva ulike lærere i skolen praktiserer. Utdanningen og erfaringene til lærerne med tanke på bærekraft kan være veldig forskjellige utfra når de studerte og når de begynte å samle erfaringene sine.

3.5.1 Presentasjon av informanter

Her vil informantene som ble intervjuet presenteres. Alle informantene er lærere på tre forskjellige barneskoler fra samme kommune. For å ta vare på lærernes personvern vil de følgende navnene være fiktive.

Pernille er 64 år og har jobbet i skolen i 23 år. Hun har en cand.mag grad i bånn og underviser i naturfag, samfunnsfag, kroppsøving, norsk og flerkulturell pedagogikk. Hun har undervist mest på tredje til femte trinn.

Jonas er 29 år og har jobbet i skolen i 5 år. Han har lektorgrad i Engelsk og historie, men underviser også samfunnsfag, naturfag og musikk. Han jobber nå på femtetrinn.

Thale er 51 år og har jobbet i skolen i 28 år. Hun er utdannet adjunkt og underviser i kunst og håndverk, samfunnsfag, naturfag, matematikk, Norsk, Engelsk, KRLE, Media og har småskoleped. Hun har undervist alle trinn fra første til tiende, men de siste årene mest på femtetrinn.

3.6 Tematisk analyse

Det finnes flere måter å analysere kvalitative data på. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av Braun & Clarke sin tematiske analyse. Dette er en metode som blir brukt systematisk for å identifisere, organisere og skape innsikt i menings mønstre i et datasett. Det er derfor en analysemetode som passer godt til datamaterialet i denne oppgaven. Ved å se på et data sett med tematisk analyse kan man skape en mening ut ifra meninger og erfaringer. Denne metoden blir brukt til å se på hva som er fellestrekk i datasettet og finner ut meningene bak det som er felles. Ofte kan spørsmålet man svarer på gjennom studien bare bli synlig i løpet av analysen. Det er altså ikke sikkert man helt vet spørsmålet som blir stilt før alt datamateriale er gjennomgått. Tematisk analyse lar deg fokusere på hele datasettet, eller kan brukes til å se på et fenomen i dybden (Braun & Clarke, 2012, s. 57-58).

Fordi tematisk analyse er en fleksibel metode som lar deg finne ut hvilke spørsmål det kan svare på underveis i analysen var det en analysemetode som passet bra med datamaterialet som var innhentet. De tre intervjuene med lærerne hadde ved første øyekast veldig varierte svar på de forskjellige spørsmålene. Det var først når alle tre intervjuene var transkribert ferdig og leste igjennom flere ganger at noen likhetstrekk kunne sees. Etter å ha lest flere ganger ble det benyttet markering av tekst i fargekoder. Fargekodene var sortert i informasjon om informanten, sitater som tok opp noe viktig på en konkret måte, eksempler på noe læreren har gjennomført eller observert i praksis, viktige utdrag som ofte omhandlet et større avsnitt om det samme og mindre viktige ting som mest sannsynlig ikke kunne bidra til noe i oppgaven. Disse fargekodene gjorde det lettere å sammenligne og trekke slutninger på tvers av intervjuene. Gjennom å se på hva de viktigste meningene til lærerne kom det fort frem at det var et par fellestrekk i hva de mente er viktig for å motivere elevene. Gjennom arbeidet med å trekke ut alt av data som hadde med disse fellestrekkene å gjøre kom det frem enda et fellestrekk. I tillegg kom det frem at spørsmålet om hva

lærerne mente var den viktigste ferdigheten for å kunne utvikle handlingskompetanse passet godt å bringe videre til diskusjonen.

3.7 Forskningsetiske betraktninger

Etiske betraktninger går ifølge Dalland (2020) ut på mer en det å følge regler. Det handler om at man må tenke gjennom etiske utfordringer forskningsarbeide kan medføre. Det handler om å vurdere samfunnets normer og verdier ved å se det opp mot forskning, men det handler også om å ivareta personvernet for de som deltar i forskning, og sørge for at de ikke får skade eller unødvendige belastninger på grunn av forskningen. Forskning skal sørge for at vi får nye kunnskap om et emne, men skal ikke måtte gå på bekostning av integriteten og velferden til enkeltpersoner (s. 167-168). En av organisasjonene som er med på å passe på at forskningsetiske normer blir ivaretatt innen forskning er NSD, personvernbyrået for forskning. Dalland (2020) forteller at NSD er et personvernombud som veileder og gir råd til både intuisjoner, forskere og studenter i personvernspørsmål. Skal prosjektet behandle personopplysninger er det meldeplikt for å melde forskningsprosjektet inn til NSD (s. 169). I dette prosjektet har det blitt benyttet taleopptak for å kunne ta vare på intervjuet og transkribere det senere. Prosjektet har blitt meldt inn til NSD og mottatt godkjenning for bruk av taleopptak til intervjuene. For å ta hensyn til informantenes personvern fikk de ved invitasjon til intervjuet et informasjonsskriv om hva det de deltok i ville innebære. Her sto det blant annet at deres personopplysninger ville bli anonymisert i oppgaven, samt at bare jeg og min veileder kunne behandle intervjudataene direkte. I tillegg inneholdt informasjonsskrivet en liste over deres rettigheter ved å stille som informanter. Blant annet at de kunne få innsyn i hvilke personopplysninger som var registrert om dem, mulighet til å endre eller slette disse, samt at de kan når som helst trekke seg fra studien uten å måtte oppgi grunn. I tillegg vil alle lydopptak og personopplysninger bli slettet ved prosjektets slutt. Under intervjuet måtte informantene også skrive under på et samtykkeskjema der de bekreftet at de hadde lest informasjonsskrivet og at de var kjent med hva det innebærer å delta i prosjektet. Både informasjonsskrivet, samtykkeskjema, intervjuguide og godkjenning fra NSD finnes i slutten av oppgaven under vedlegg.

3.8 Kvalitetskriterier

Innen kvalitativ forskning er det noen kvalitetskriterier for forskningen. Ifølge Tjora (2021) blir det ofte benyttet tre kriterier; pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet for å indikere kvalitet (s. 259). Pålitelighet handler om at forskningsprosjektet skal ha en sammenheng og ha en logikk. Tjora understreker at det er krav til datagereringen, for hvordan analysen gjennomføres og hvordan teorier blir brukt (s. 259). Det bør være en viss begrunnelse for hvilke valg man tar i innsamling av data, analyse av disse og bruk av teorier. Ellers vil ikke forskningen henge sammen. Gyldighet handler om at det skal finnes en logisk sammenheng mellom utformingen på oppgaven, funnene man har og spørsmålet man er ute etter et svar til. Det må altså være en sammenheng mellom forskningen og den verden eller fenomenet man undersøker. Generaliserbarhet handler om forskningen har relevanse utenfor de faktorene eller situasjonene som er undersøkt. (Tjora, 2019, s. 260). Kan man ikke generalisere resultatene til å passe med andre situasjoner er det ikke særlig relevant for videre forskning.

4 Resultater

Dette kapittelet vil ta for seg resultatene fra intervjuene på en tematisk måte. Funnene er delt inn i kategorier der det vil bli fremhevet relevante sitater fra intervjuene som underbygger hver kategori. Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling og handlingskompetanse vil bli lagt frem først som en innledning til funnene, slik at leseren kan få en forståelse for hva informantene la vekt på under dette intervjuet. Dette vil bidra som en god bakgrunn for å tolke og analysere de etterfølgende funnene videre i diskusjonskapittelet.

4.1 Informantenes forståelse av bærekraftig utvikling

Hoveddelen av intervjuene ble det valgt å innlede med hvordan informantene forstår begrepet bærekraft. Dette var for å få en forståelse for hvordan de forsto begrepet og ga en pekepinn på hvor intervjuet ville gå videre. Det gjorde det også mulig å stille bedre oppfølgings spørsmål. I tillegg vil en forståelse for hvordan informantene forstår begrepene gjøre det enklere i analysen å se hvorfor de svarer som de gjør. Dette spørsmålet skulle se på hva lærerne selv syntes er det viktigste innen bærekraft og som først kom frem i tankene. Alle tre nevnte framtiden og at vi må passe på at ressursbruken vår sørger for at vi har en fremtid. Det at lærerne må bevisstgjøre elevene sine på hva bærekraftig utvikling går ut på, og hva vi kan gjøre for å hjelpe. Pernille snakket om hva bærekraft betyr personlig for henne. Hun mente at bærekraftig utvikling går ut på at de ressursene hun bruker bør kunne gjenvinnes slik at det kan gå i en loop. At hun ikke bruker opp det vi har i dag sånn at fremtidens generasjon ikke har ressurser igjen:

Å leve bærekraftig. Hvis jeg skal leve bærekraftig betyr det at min, den ressursbruken jeg har da skal være såkalt bærekraftig. Det vil si at ting bør egentlig gå i loop da. Så de ressursene jeg bruker kan gjenvinnes. (Pernille)

Thale beskrev det ganske likt med at hun også tenkte på gjenbruk og at ressursene skal brukes på best mulig måte. At vi bør dyrke det vi kan dyrke, gjenvinne det vi kan gjenvinne, og hvis vi ikke har muligheten til å gjenvinne det, hvertfall bruke på best mulig måte uten å la noe gå til spille. Dette for å sørge for at det finnes muligheter også for fremtidens generasjoner:

Da tenker jeg på at det er en måte å utnytte, eller gjøre noe på sånn at det ikke er ødeleggende eller utslettende. Eh, muligheter for å (...) enten dyrke det igjen, eller gjøre det om igjen eller hvertfall utnytte det så godt som mulig da. Sånn at det finnes muligheter siden og. (Thale)

Jonas nevnte at begrepet er vanskelig å konkretisere fordi det er så vidt. Isteden vinklet han spørsmålet mot hvordan han som lærer skal formidle begrepet til elevene. Han mente det handler om at vi skal kunne bevisstgjøre elevene på forbindelsene mellom samfunnet og naturen. At han har et ansvar for å gi dem kunnskapen de trenger for å løse verdens bærekrafts problemer:

Hvis jeg tenker på meg som lærer da. [...] hva bærekraft vil si for meg. Så ser jeg for meg at det handler om å bevisstgjøre elevene på relasjonen mellom samfunnet og natur da. Og gi dem kunnskap om hva som skal til for at vi skal ha en framtid. (Jonas)

Alle tre informantene hadde en lignende tilnærming til bærekraft. Det at vi må passe på at vi i dag bruker ressursene vi har på en måte som sørger for at de i fremtiden også har muligheter. Som lærere har vi ansvaret for å informere elevene om dette slik at de har muligheten til å ta de valgene som kan føre til disse mulighetene i fremtiden.

4.1.1 Informantenes forståelse av handlingskompetanse

Handlingskompetanse er et viktig begrep for hva som trengs for å ha kunnskapen og ferdighetene til å handle bærekraftig. Spørsmålet til informantene om deres forståelse av begrepet var derfor noe som også kunne belyse de videre svarene deres, og gjøre det lettere å analysere videre basert på hvordan de forstår begrepet. Handlingskompetanse er et begrep som gjennomsyrrer hele oppgaven, så forståelse for hvordan de forstår det som ligger til bunns kan gjøre at det blir mer innlysende hvorfor de svarer som de gjør.

Nok en gang var det ganske like svar fra Pernille og Thale. Pernille snakket om at handlingskompetanse gikk ut på hvordan man handlet ut ifra kunnskapen og erfaringene man hadde, og at man har en helhetlig forståelse for bærekraftig utvikling. At man ikke handler ut ifra fragmenter av kunnskap, men at de ulike delene kan settes sammen og gi mening. Thale nevnte at

det handler om at man har all kunnskapen man trenger for å handle bærekraftig. At man har informasjonen om hva bærekraftig utvikling innebærer, hvordan man kan bidra bærekraftig, og hvorfor vi skal gjøre det. Gjennom å tilegne all denne kunnskapen kan det bli til en handlingskompetanse for bærekraftige handlinger:

Da regner jeg med at man tenker at man har både tilgang til hva, hvordan og hvorfor. Du vet hva du skal gjøre. Du vet hvordan du skal gjøre det, for eksempel resirkulere da. Og at du har motivasjonen med hvorfor du må gjøre det. Så at du liksom har all den kunnskapen der. Og da blir det en kompetanse for å handle. (Thale)

Jonas fortsatte å snakke om sine erfaringer som lærer og hvordan han kunne legge til rette for å utvikle en handlingskompetanse hos sine elever. Han fokuserte på at elevene skal forstå det de jobber med og at den kunnskapen de tilegner seg skal oppnås gjennom varierte metoder. Spesielt å samarbeide med andre i grupper mener han er en viktig del for å oppnå en handlingskompetanse. I tillegg må de bli klar over både hva samfunnet må gjøre, og hva de som enkeltpersoner kan gjøre for å bidra til bærekraft:

Da tenker jeg at det er viktig for elevene at de skal forstå det vi jobber med. At de får kunnskap og sånne ting, men også at de bruker forskjellige metoder for å tilegne seg den kunnskapen. Og ikke minst samarbeide med andre. Og hvis jeg har elever at de får lov til å jobbe på grupper. Lager et produkt eller jobber med et tema sånn at de tilegner seg kunnskap på forskjellige måter. Og at de vet hva det innebærer. Hva tema innebærer, hva de kan gjøre, hva kan du selv gjøre for å hjelpe til med bærekraft. Og at det er forskjellige metoder (Jonas).

Her ser vi at informantene alle snakker om det samme. At for å skape en handlingskompetanse hos elevene må de ha tilgang på informasjon om både hva, hvordan og hvorfor. Jonas trekker også inn hvordan de skal tilegne denne kunnskapen, og nevner at man må benytte varierte arbeidsmetoder for det. Han trekker spesielt inn samarbeid som en arbeidsmetode som passer med å lære og skape handling for bærekraft.

4.2 Å konkretisere for bærekraft

Under intervjuet nevnte alle tre informantene at de var opptatte av å gjøre bærekraft relevant og konkret for elevenes hverdag. De var enige om at begrepet kunne oppleves vanskelig og abstrakt for elevene, og at det derfor var viktig å knytte det til deres liv. Pernille uttrykte dette når hun sa at det elevene skal lære om bærekraft må brytes ned i forståelige biter. Nettopp fordi det er et vanskelig begrep for ungene. Gjør man det konkret for deres liv vil det derimot være lettere å forstå:

Nettopp det å bryte det ned til å gjøre det, forståelig. Det er litt intellektuelt naturligvis for ungene, men også gjøre det så konkret at de har det her. I sitt liv. Veldig nærme liksom (Pernille).

For henne handler dette om at bærekraft i skolen må i første omgang ta for seg helt konkrete ting elevene kan forstå. Hva kan gjenbrukes, hvordan skal ting gjenvinnes og hvorfor. Pernille mener at å lære barna om gjenbruk og å ta vare på det vi har innimellom må ta prioritet over den planlagte undervisningen. Oppstår det en situasjon som kan lære elevene noe viktig om bærekraft griper hun den muligheten. Hvis en elev tar opp den trenger en ny bok fortalte hun at hun går igjennom boka og peker ut ledige sider de kan bruke først. Har de skrevet på et ark, kan de skrive på andre siden. Er det bøker fra i fjor så fortsetter vi på de i år. Det mener hun er deres hverdag. Det er der de er. Hun tok opp flere eksempler om hvordan hun gjør dette i skolehverdagen. Blant annet at hvis elevene mister et viskelær eller en blyant så må de faktisk lete etter det til de finner det. Med dette prøver hun å lære dem at ressursene de har på skolen er viktige, og at det ikke er greit å bare ta et nytt et hver gang noe forsvinner. De skal ta mer ansvar for sine ting:

Hvor er viskelet ditt? Jeg vet ikke. Nei, men da må vi faktisk lete etter det. Kan jeg få nytt. Nei det kan du ikke. Vi må lete. Ja da får vi bruke en time da. Eller det for å finne viskelet. Hvorfor skal vi finne viskelet ditt? (Pernille).

Pernille og Jonas tar begge også gjerne en titt oppi matavfallet etter matpausen og kommenterer hvis noen har kastet spiselig mat. De mener at å ta det opp når situasjoner oppstår er viktig for å gjøre det konkret for elevene, og for å bevisstgjøre dem på at små handlinger også har innvirkning

på miljøet. Selv om de tar opp at noen av elevene kan bli litt flau av det, er det sånn de vil kunne forstå hva bærekraftig utvikling betyr for dem i deres egen hverdag:

Oi her lå det et eple i [...] matavfallet. Jeg tar det opp. Det er tatt en bit [...]. Ja det var ditt ja. Fint du orket ikke eple nei. Det skjønner jeg for det var jo et helt eple. Jeg bare tar å skyller det litt jeg og pakker det inn i papir. Også putt det i matboksen din. [...] Jeg vet ikke jeg kanskje noen kan spise det hjemme. Eller så tar du det med på skolen imorra. Eller så spiser du det til kveldsmat. [...] Men kan ikke kaste et eple vettu (Pernille).

Jonas har også hatt perioder med veiing av matavfallet for å se hvor mye elevene kaster av mat i løpet av en uke. Han mener at å bevisstgjøre dem på hva de faktisk kaster kunne bidra til å redusere det de kastet. Ved å bevisstgjøre dem på hvor mye de kaster og hvorfor dette ikke er bra for miljøet ble de flinkere til å ikke kaste så mye mat:

Vi har også hatt perioder hvor vi har mål eller veid matsøppla vår da. På slutten av dagen. Hvor mye matsvin der det som er her. "her er det noen som har kasta en hel brødiskive". Ikke sant. Gjøre oss litt obs, gjøre dem litt bevist da på sånne ting (Jonas)

Thale snakket også om å konkretisere det for elevene, men hennes fokus var mer på mellomtrinnet. Der hadde de aller fleste nå forstått at matavfallet skulle sorteres så de lærte mer om forbruk og overforbruk. Der var de innom hvordan klær blir produsert, hva det er laget av og hvorfor overforbruk er dårlig for miljøet. En av problemstillingene for henne her ble å ikke skulle dømme elevene for deres forbruk, men heller rette undervisningen mot å informere og bevisstgjøre dem fremover. Også hun mente at bare det å bevisstgjøre elevene om noe de selv gjør i hverdagen kan gjøre at de tenker seg mer over før de handler:

Og at vi jobbet en god del med det med overforbruk og H&M og Sweatshop heter det. Hvor mye dem får de som jobber og sånn [...]. Det er vanskeligere å ta tak i sine egne ting. At man faktisk handler mye på H&M eller andre ting, og at man har utrolig mye klær hjemme ikke sant. Det er verre å ta tak i liksom. Men da fikk vi plassert det litt sånn utenfor og da var det litt mer å engasjere dem igjen (Thale).

4.2.1 Sanser

I dette delkapittelet blir det tatt opp det med å lære gjennom sanser. Mange av informantenes undervisningsopplegg som var konkrete i elevenes hverdag tok også i bruk at elevene fikk bruke flere av sansene sine.

En ting både Pernille og Thale mener fremmer motivasjonen for bærekraft er å gå gjennom elevenes sanser. De mener at det å bruke sanseapparatet til å lære gjør at de husker ting bedre. Det å gjøre noe praktisk der man må føle, se, lukte, kanskje smake er en metode som fungerer på alle klassetrinn. Noe som gir dem flere inntrykk enn bare det å bruke øya. Dette er også en av grunnene til at Pernille mener uteskole er så viktig. Fordi elevene automatisk bruker sansene mye mer:

Ja, jo, det er jo veldig viktig å eksponere for noe praktisk først. Også dra det inn eller bare ha det ute og snakke om det. Gjerne gå gjerne å les noe, men rett og slett vise det i praksis. Nettopp fordi unger det med sanseapparatet sitt, at de husker godt når de har tatt på, sett, kjent, lukt eller hva det måtte være. Det er liksom nummer en mener jeg. Helt helt sikkert. Og det er derfor uteskole også er så viktig (Pernille).

Jonas sa ikke eksplisitt det å gå gjennom elevenes sanser, men han tok frem flere eksempler på undervisningsopplegg som gjorde det. Et opplegg gikk ut på å sette seg inn i en rolle som en person i en gate med en rekke hus. Her hadde elevene ansvar i grupper for å lage hver sin familie som skulle fylle et hus. Jonas sa at det tok en del merarbeid knyttet til opplegget i starten, men når gata først var etablert var det store muligheter for å introdusere problemstillinger. For eksempel kunne lærerne sette det ene huset i fyr og flamme. Da måtte elevene jobbe sammen for å finne ut hvordan de kunne løse det. Med tanke på bærekraft hadde han også flere ideer. Blant annet at en av de andre i gata klager på støy fra parken og sender brev til kommunen om å legge den ned. Lærerne sørget også for at det etter hvert blir et problem med søppel som må gjøres noe med.

Vi... det er en av de gamle damene i gata, det er også et nøytralt hus som vi lærerne har satt inn sant. Hun klager så fælt på støy fra parken. Eller fra lekeplassen/parken. Hu sender brev til kommunen og sier at, krever at vi må legge ned parken. Sant. Da må elevene komme med

argumenter. Diskutere seg imellom. Så skal vi forsvare lekeklassen/parken. Og argumenter for at den skal, at den er viktig for miljøet. Sant. Der har vi bærekraft der. Så kommer vi inn på kildesortering. Det er jo ingen, det hoper seg jo opp med søppel. Vi må jo ha en måte å håndtere dette på. Så da kommer vi inn på det også. Så det er en veldig sånn, veldig aktiv metode. For å jobbe rundt bærekraft på. Så enkelt å produsere nye problemstillinger. Elevene er så aktive. Og ikke minst så får du med alle. Det er ikke sånn at ehm. I hvertfall i veldig stor grad da. Så får du med de som også strever litt. Og som kanskje ikke synes det er spesielt gøy å lese i en bok (Jonas).

Et annet opplegg som både Jonas og Thale tok opp handler om å grave ned en planke med forskjellige typer avfall på høsten, for så grave den opp på våren for å se hva som har blitt nedbrutt. Jonas tok det opp som et opplegg som var spennende for elevene fordi det var annerledes. De får noe konkret å sette bærekrafts begrepet på. At det blant annet handler om ulike ressurser og hvordan de nedbrytes. Det er et veldig visuelt opplegg som elevene husker tilbake til igjen når de graver planken opp igjen et halvt år senere:

Når vi for eksempel går ut og graver ned en planke. Det er noe spennende, det er noe annerledes ikke sant. Da er det lettere, da får elevene noe å sette, de får en knagg å sette det på da. Det begrepet. Bærekraftig utvikling. Ja det husker når vi gravde ut en planke. Det husker jeg. Og til våren nå da så kommer vi til å grave den opp igjen da. Da kommer de til å huske tilbake til det. Sant når vi går ut og gjør ting (Jonas)

Den magiske fabrikken ble også tatt opp av Jonas. Han viste tydelig interesse i at klassen skal dit og at de får muligheten til å delta i dette opplegget. At elevene får sett prosessen fra å kildesortere helt fram til det blir til et nytt produkt, mener han at er med å bevisstgjøre elevene hvorfor vi skal resirkulere. At de ikke bare leser om det, eller hører det fra læreren, men at de får sett alt fra begynnelse til slutt. Og til og med får smake på produktet av dyrkingen på fabrikken, laget av matavfallet som er innsamlet. Opplegget gir elevene en mulighet til å ta inn bærekraft med alle sansene. Fra å se, til å lukte og å smake. De blir også med bevisstgjorte på hvorfor de skal resirkulere. At de ser hva det de kaster kan bli laget om til hvis det blir håndtert riktig:

Det er jo et opplegg fra en ytre hva skal jeg si en faktor. Men den magiske fabrikken er jo veldig på det med bærekraft. For sånn jeg har skjønnt det. Så virker det som de skal deles inn i grupper. De skal se litt på hvordan gjenvinning foregår. Hva som er gjenvinning. Også skal de se litt på kompost. Altså hva man kan gjøre med matavfallet og sånt noe. Ehm. Også skal de inn i drivhus. Så jeg tror de skal se da, hva som er mulig å gjøre med avfallet, for at det skal bli bærekraftig og at det skal bli en sirkel her. At det ikke bare skal bli sløsing. Også blir de servert mat og. Så uten å være helt sikker. Så ville jeg tro de kanskje blir servert noe som de har dyrka da. På den gjenvinningsstasjonen da. Det syns jeg er veldig kult da. Atte elevene kan se det. Og da, da er vi jo inne på at skolen må jo legge opp til at sånne ting er mulig. Og så for da ser de jo prosessen med egne øyne. Da er de jo der. Eh. Og blir igjen bevisstgjorte da. Ta en ordentlig jobb og kildesorter. Pant den flaskka. Ikke sant (Jonas).

For Pernille er det meningsfullt at en del av undervisningen foregår i nærområdet. Det er her elevene kan oppleve at det de snakker om har noe med deres hverdag å gjøre. Det er her elevene reagerer hvis det skjer forandringer. Hun forteller om en gang da klassen fant ut at et område de stadig gikk forbi plutselig hadde blitt fjernet fullstendig for å kunne bygge hus. For elevene sa hun det var overraskende og ganske uforståelig. At et naturområde de ofte gikk forbi, med masse av natur, planter og dyr, plutselig er borte. Dette ga Pernille en mulighet til å snakke om naturområder, tap av disse og hvorfor vi mennesker ødelegger og fjerner natur for å lage plass til oss selv. Det at naturområdet som er fjernet handlet om deres gangvei gjorde at elevene ble engasjert på en helt annen måte enn hvis skulle handlet om for eksempel et sted i nabokommunen. Pernille mener at elevene må eksponeres for slike naturområder og lære om hvorfor det kan fjernes:

"Så det er et område her som har blitt blinka ut, skulle vært bygd der. [...] Men ALT ble fjerna, ble sprengt. Det er ikke en løvetann engang igjen. Alt er vekk. Det var flotte furuer og det var blåbær ja og i det hele tatt veldig fint. [...] "Se her, se hva som har skjedd, husker dere sånn det var før, hva som har skjedd." "Men hvorfor har de gjort det". "Ja det er fordi menneskene skal ha et sted å bo. Og nå velger de dette." Men hva med alle, ikke sant alle mulige dyr." "Ja, hva med alle de". Og da så jeg mitt snitt selvfølgelig til å si noe om både når vi var der, men også når vi kom inn og leser i boka. Det om tap av naturområder. [...] Og det

kan for et barn kan det virke uforståelig. Fordi ting blir jo ødelagt og helt ødelagt det er jo bare giganthauger av svære steiner. Det er helt ugjenkjennelig (Pernille).

Videre forteller Pernille om at hun alltid lar årshjulet bestemme hva de skal jobbe med på uteskole. Hvilke planter og trær som blomstrer, og hvilke insekter som er aktive når undervisningen skal foregå. I fjor valgte hun at klassen skulle jobbe med seljetreet. Dette fordi selja blomstrer før alle andre trær og er en viktig matkilde for humlene tidlig på våren. De jobbet så tett med selja at hun sa at for ungene så handlet alt om selja på den tiden. Men en dag hadde noen av ungene funnet at noen hadde hogd ned flere seljetrær. For dem føles det helt utrolig at noen kan gjøre det når de nettopp har lært om hvor viktig selja er for humlene. Den sterke reaksjonen fra barna gjorde det naturlig for Pernille å snakke videre om det med tap av naturområder. Hun mener at å snakke om de områdene som finnes i kort avstand fra elevenes hverdag bidrar til at elevene respekterer naturen mer og at de får en større forståelse for det enn det å for eksempel lese om det:

Fulgt med på når den går i blomst. Jo før alle andre ikke sant. Alle andre trær. Og følge med på humler da. De første som tåler lav temperatur. Og etter hvert bier, men særlig humlene da. Tidlig på våren. Og fulgt da humler og bier og selja da videre utover sesongen da. Og bestøvning og planter. Og på høsten tok vi sånn overvintring og sånn da. Tok med sommerfugler hvor de kan overvintre og hvilke arter som overvintrer. Og hvem som overvintrer som egg. Følger syklusen. Også husker jeg det var. Og sånn selje ble liksom. Altså. På en måte hele verden handlet om selje for ungene, men sånn blir det med barn da. Selje for alle pengene. Også var det en gang noen i kommunen hadde hogd noen kanter antagelig også oppe ved bussplassen der så lå det sånne hauger med trær som ikke var kvista, bare lå masse. Blant annet selje. Og det var sånn å se (navn lærer) kom og se. "De har hogd SELJE". "HUH". Har.. Også blir de sånn hø. Da bare var ungene sånn tror ikke de visste det. Nei. For det er faktisk veldig mange voksne som ikke vet dette her. [...] Dem gjør noe som ungene da egentlig har lært at de ikke skal. Jo vi skal skjerme vi skal ta vare på Seljetreet (Pernille).

Informantene trakk frem det å konkretisere for elevene som en viktig måte å bryte ned et vanskelig begrep for elevene. Det at bærekraftig utvikling knyttes til elevenes hverdag der de er, gjør det også lettere for dem å forstå hva det betyr å handle bærekraftig. Jo den blyanten eller det viskelæret må

vi ta vare på fordi det ikke finnes evig av de i verden. Maten vi kaster finnes det ikke evig av, og det tar mye tid og penger å lage den så vi må spise det vi har. De tingene vi resirkulerer kan brukes for å lage nye ting. Ved å ta opp disse tingene med elevene vil de også ifølge informantene forstå lettere hva det vil si å handle bærekraftig, samt hvorfor det er viktig. Å gå gjennom sansene er også en god fremgangsmåte for å vise elevene det konkrete i deres hverdag. Informantene mener at elevene husker bedre det de har opplevd med flere sanser.

4.3 Å legge til rette for medvirkning

Å legge til rette for medvirkning anses av alle tre informantene som en drivkraft for motivasjonen. Både Pernille og Thale utrykte at elevenes mulighet til å bestemme hva de skal lære og hvordan, er med på å gi dem et eierskap til det de gjør. Det at de har en påvirkning i klassen og føle at de kan bidra til det klassen holder på med. Valgene elevene tar trenger ikke spille så mye rolle for læreren. Det kan være at de velger hvilken vei de skal gå på uteskolen, eller at de bestemmer arbeidsmåter i klasserommet. Det viktige er at de opplever å få et valg og Pernille sier at hun merker at det er en stor drivkraft for elevene at de er med å styrer undervisningen:

Og da er det jo opp til meg selvfølgelig å gi de hva de på en måte kan velge i da. Og da kan jeg utrykke det. For meg trenger ikke det å spille en rolle. "Skal vi gå nordover eller sørover, skal vi gå inni løypa der" det spiller ingen rolle for meg. "ja du vil vi skal gå der, og dere har lyst til det. Forklar hva er grunnen til at du har lyst til det. Flott altså det gjør vi. Vi går der for det er det og det. Enig." Og det er jo klart at det er en veldig drivkraft. Til å høre på dem og da eier på en måte de det her da. Og autonomi er jo viktig i alle menneskers liv. Hvis man ikke føler autonomi, da blir det så instrumentelt (Pernille).

Jonas forteller om at han synes det er viktig at elevene føler de blir hørt og at forslagene deres blir tatt på alvor. Hvis elever kommer med forslag til undervisningen bør de få snakke ut og ta forslagene seriøst. Han mener også at det å legge opp til og å utfordre elevene til å medvirke gjør at de også kan bli mer selvstendige og gir dem en større gjennomføringsevne.

At vi så på FNs bærekraftsmål og så får elevene velge. Hva er det vi skal fordype oss i. Ikke sant. Ehm. Og så er det viktig at de får lov til å dele sin kunnskap og at de også får stemmen sin hørt da. At man ikke døyver det, men la dem få snakke ut. Og la dem få komme med

bidrag. Det er viktig. Hvis de har forslag. Ta det seriøst. [...] Da føler jeg du kan utfordre dem litt mer. Da kan du gi dem litt kriterier. Også handler det jo og om autonomi. At de klarer å jobbe selvstendig og selv. Og har en gjennomføringsevne da. Den føler jeg kommer mer og mer (Jonas).

Thale som underviser mye i kunst og håndverk påpekte at det ofte er vanskelig å legge opp til valg av produkt eller arbeidsmåter i faget, men at hun heller da lar de ta små valg. Selv når det ikke er mulighet for at elevene kan bestemme innholdet av undervisningene, eller hvordan de skal arbeide med det, er det fortsatt mulighet for tilpasninger. De kan for eksempel velge ut forskjellige farger, hvilke stoffer de vil bruke eller hvilke redskaper som kan benyttes. Selv om disse små valgene kan ende i et produkt som Thale selv kanskje ikke ville valg så sier hun at når hun først har latt elevene velge så må hun nesten stå i det:

Du prøver litt da, sånn at det blir litt personlig, litt egenvalg og litt sånne ting. Og jeg sier "vil du ha farge på tråden som blir riktig" og de sier "nei". "Det kan vises, vil du ta et valg" "ja, jeg bryr meg ikke så mye". Altså så lar jeg de får lov til å velge litt selv da. Eh.. Også får det heller bli litt dårlig resultat noen ganger. (latter). Eller et resultat som ikke jeg ville valgt. Eh, så det må jeg stå i. Men jeg prøver å gi dem små valg så ofte jeg kan da (Thale).

Thale tok også opp at hun mener selvbestemmelse er en viktig egenskap for oss mennesker å føle at vi har. At man alltid har muligheten til å velge noe. Selv om det er innlysende hvilket valg man kommer til å velge har vi et valg. Hun mener at elevene ofte er beviste på hvilke valg de selv ikke kan ta for at klassen skal ha det bra. At elevene ikke selv kan velge å gjøre noe fordi de har lyst til det fordi det går utover de andre i klassen. Men uten å få faktiske valg så føler Thale at elevene ville blitt veldig passive og umotiverte for det de skal lære.

Men det med selvbestemmelse er jo utrolig viktig for mennesker. Å ha et valg, at du alltid har et valg. Selv om det høres helt... altså det høres helt utopisk å velge det andre, du gjør jo selvfølgelig det liksom. Men du har et valg. Det tror jeg er veldig viktig for folk. Men tror ikke folk eller elever føler de har valg på alt. Dem skjønner også at av og til må vi følge klassen og at vi går i den klassen her og da må alle sammen være stille så alle har det bra. Man kan ikke

bare gjøre matte når man har lyst. Så det er ikke sånn, men hvis de føler at dem ikke kan velge noe. Så tror jeg dem ville blitt veldig passiv. Og umotivert (Thale).

Det å legge til rette for medvirkning for elevene mente informantene er viktig for motivasjonen deres. Elevene må få muligheten til å påvirke undervisningen og føle at forslagene deres blir tatt på alvor. Likevel trenger valgene elevene tar ofte ikke ha mye å si for helheten av undervisningen for at de skal oppleve å påvirke sin egen læringsopplevelse. Det kan være nok at elevene velger hvor de skal gå på uteskolen, eller hvilken farge de vil ha på tråden for å motivere elever for det de holder på med. Det oppstår også situasjoner der elevene ikke har muligheter til å ta valg, men Thale mener dette er noe de fleste elevene forstår. At for at fellesskapet skal ha det bra, kan man ikke alltid være den som bestemmer hva man vil gjøre.

4.4 Hvordan lærernes holdning påvirker elevenes motivasjon

For alle tre informanter var det viktig å formidle at som klasseleder måtte de kunne stå for det de lærte bort. Hvis man skal undervise om bærekraftig utvikling vil det ikke fremstå som troverdig for elevene hvis man ikke selv handler bærekraftig. Uansett om man lærer elevene om resirkulering eller overforbruk må læreren derfor kunne stå inne for de tingene de sier. Pernille uttrykte at det er mye hun ønsker at lærerne på skolen skal gjøre for å vise at de er troverdige og at dette er noe alle på skolen står inne for. Hun mener blant annet at man må bruke begreper bevist. For eksempel føler hun uteskole kan bli devaluert av at andre lærere spør om de skal på tur. Hun mener at tur går man på i helgen eller etter skolen, men mens vi er på skolen bør det kalles uteskole.

Og jeg prøver å kalle det uteskole. Jeg gjør det, mens mange på skolen her sier vi skal ut å gå tur. Det blir sånn, nei vi skal ikke gå tur. Det kan du det gjør dere på lørdag og søndag. Eller hjemme. På skolen har vi uteskole, men det er sånn ord som sitter, mange ikke helt klarer å få inn i vokabularet sitt da. Det er uteskole. "Skal dere gå tur". Og da nei, synes jeg du devaluerer uteskole litt da. Vi går ikke tur. (Pernille).

Pernille mener også at lærerne må bli flinkere på resirkulering. Når ikke læreren vasker yoghurt begeret eller ikke vet hvor man skal kaste emballasjen til en energibar vil ikke elevene se på deg som troverdig. Det er ikke at vi kaster ting riktig hele tiden som har så mye å si for det bærekraftige,

men det er ifølge Pernille likevel en stor indikator på de store tinga som ligger bak det. Ved å fremstå som likegyldig på noe så enkelt som resirkulering, hvordan kan vi forvente at vi skal løse større problemer i dagens samfunn.

Men bak det. Så mener jeg at det er de store tinga som ligger bak det. Det handler jo ikke om å vaske et yoghurtbeger eller kaste kaffeposer eller papir, eller fks mange eter sånne barer, energibarer. Det er jo ikke lagt til resirkulering så det skal jo i rest. De leser ikke på de så bare nei er likegyldig. Og når de da skal være utdanne neste generasjon. Da kan du ikke være likegyldig (Pernille).

Jonas poengterer også at lærerkollegiet må være samkjørte med hvordan de forholder seg til bærekraft. På hans skole har de flere ganger i året dybdeperioder der hele skolen jobber med det samme temaet. Han mener at når hele skolen jobber med bærekraftig utvikling på samme tid og alle føler at nå jobber vi om dette sammen kan de øke følelsen av skolefelleskapet.

Og da har setter vi oss ned og jobber og planlegger. Ehm. En periode hvor vi skal jobbe med dette. Og det er hele skolen. Alle trinnene. Sånn at det et ønske vi har er at det skal være en vi-skole ikke sant. Sånn at alle kjenner at nå jobber vi med dette. Så da vet vi at alle trinna jobber med bærekraftig utvikling (Jonas).

En annen ting Pernille forteller er at i hennes klasse tror hun en del av elevene blir ytre motivert for å handle bærekraftig fordi de ser at hun blir så glad når de gjør det. Hun mener at dette er en form for motivasjon for elevene er fint. Som hun selv sier senere er det umulig at elevene alltid skal være indre motivert for det de holder på med og da er det at de handler for å glede læreren sin en god ytre motivasjon for de det gjelder.

Og jeg må jo bare innrømme at jeg tror nok en håndfull i hele tredjeklasse er ytre motivert fordi de ser at jeg blir så innmari glad. Og det har jeg tenkt at flere gjør. Ehm. Også tenker jeg at, men det er greit (Pernille).

En grunn til at skolen bør være samkjørte er som informantene tok opp, at elevene tar med seg holdninger hjemmefra. Hvis vi skal ha noen måte å lære bort og oppfordre bærekraftige holdninger hos elevene må vi noen ganger også jobbe imot holdninger foreldre kan ha. Jonas forteller om et utsagn fra en av elevene som tydelig er påvirket hjemmefra.

Bare være så lite som holdninger fra foreldre og. Det er jo. Hva var det det var for noe da. Noen elever som sa, vi snakket om elektriske biler. Også var det noen som sa "ekte mannfolk lukter diesel" (Jonas).

Thale og Pernille mener også at holdninger hjemmefra er vanskelig å jobbe imot. Når elevene først har begynt å få holdninger som å ønske seg klær er det vanskelig å få dem til å tenke bærekraftig. De mener at vi må begynne å lære om holdninger og hva som er det beste for miljøet så tidlig som mulig. Før elevene har fått disse holdningene. Og da handler det ikke om å skulle gå etter noen, men det å informere elevene og samtidig gå frem som et godt eksempel. Jo bedre læreren og skolen som helhet klarer å være gode forbilder for elevene jo lettere er det for de å også forme gode holdninger. Har skolen og hjemmet noen berøringspunkter for hva de mener er det veldig bra, men ellers kan det at elevene ser det finnes samme fokus uansett hvor de snur seg og hvem de prater med være med på å bevisstgjøre dem på hva som er bærekraftig og hvordan man bør handle.

Ja det er jo litt det der at, å føle at dem veldig raskt får sånne holdninger selv, at det er vanskelig for dem å etterleve det liksom. [...] når du har begynt å ønske deg klær og du skal ha sånne ting så er det vanskelig å skulle si nei, jeg. For alle andre har det, og ja. [...] Sånn at det er vanskelig å drive ja, må passe på og sånn for å ikke trække på noen. [...] Jeg syns det er vanskelig for det går nesten på liksom selvbildet på unga og foreldrene deres. Også på mitt eget og. Jeg og må jo stå for det jeg sier liksom (Thale).

Informantene mener at for å oppstå som troverdig for elevene må lærerne selv stå inne for det de lærer bort om bærekraftige holdninger. Lærer man elevene at de skal resirkulere, men elevene ser at de ikke gjør det selv, vil de ikke oppleve det som meningsfylt å lære om bærekraft. Det blir også poengtert at hvis lærerne på skolen ikke er samkjørte i de holdningene de viser for elevene, vil det

heller ikke oppleves som at dette er noe vi gjør sammen. Jonas trekker frem at skolen bør sette seg ned å planlegge sammen. Hvordan kan vi vise at vi er en vi-skole. At alle skal se at vi alle lærer om det samme samtidig, og derfor er dette viktig for oss på skolen. En annen grunn til at skolen bør være samkjørt er fordi holdningene fra hjemmet har mye å si for elevenes holdninger også. Informantene påpeker at elevene lager egne holdninger tidlig, og må derfor oppleve å ha gode forbilder som informerer om hvorfor vi bør handle bærekraftig. Hvis elevene opplever at alle lærere de ser og snakker med på skolen alle deler de samme holdningene for bærekraft vil elevene få mulighet til å bevisstgjøres på hvordan de bør handle for å fremme en bærekraftig utvikling.

4.5 Muntlig ferdighet

Et av spørsmålene som ble tatt opp i intervjuet var hvilke kompetanser informantene syntes var viktig å øve på når man arbeider med bærekraftig utvikling. Det kom fort frem at alle tre verdsatte kommunikasjon høyt. Pernille og Thale gikk rett på å snakke om at ting må kommuniseres, diskuteres, oss imellom for å kunne dele tankene og følelsene våre. Thale gikk også inn på at uten å tørre å diskutere med andre blir vi ikke utfordret, og da vil vi heller ikke komme så mye lenger. Gjennom å dele tankene våre og spille videre på hverandre vil det kanskje komme frem noe litt nye ting. Jonas snakket også om samarbeid, men fokuserte mer på at vi må tilegne kunnskap på flere forskjellige måter. Det å kunne samarbeide er en god metode, men for at den metoden skal fungere må vi snakke sammen om hvordan vi kan jobbe sammen. Variasjon i arbeidsoppgaver må til for at alle skal få mulighet til å lære på den måten de lærer best. Om det gjelder å ta på noe fysisk, å være i bevegelse og ta inn sanseinntrykk, lese eller å diskutere eller samarbeide med andre.

At man tilegner seg kunnskapen på forskjellige måter. At man klarer å samarbeide med andre for å lage et produkt. Det er jo vanskelig å samarbeide med andre. Snakka med mine elever om det. At vi har tatt en sånn samling på slutten og snakket litt om hvordan det var å jobbe sammen og hvordan det er sånn. Og da er man jo ærlig. Det var vanskelig. Men vi fikk det til. Ikke sant. Så det å samarbeide. Tilegne seg kunnskap på forskjellige måter. Det er så, det er ganske vagt å si det på den måten. Men det handler jo om at man finner sin måte som man klarer å tilegne seg kunnskap på da. Noen er taktile. Trenger å gå rundt og sånt noe. Noen er veldig gode på å lese og få med seg det. Klart. Men det er ikke alle som ehm...

hvor kunnskapen sitter best fra det. Noen trenger å prate og diskutere og lære best gjennom det da (Jonas).

Thale mener at man må øve på å kunne diskutere sammen så man får uttrykt tankene sine og reflektert over hva man mener. Det må også være et miljø for at her tør man å si sine meninger til de andre, men også å tørre å endre mening i løpet av en diskusjon. At man ikke skal alltid være fullstendig bestemt i sine egne meninger, men også være åpen for at hvis man synes andre kommer med gode poenger at man kan tilstå at man har blitt overbevist.

Det at vi må kunne diskutere noen ting. At vi må kunne mene noen ting og tørre å mene noen ting og tørre å kanskje ende opp i ja at okey, jeg mener det ikke allikevel lenger (latter) etterpå. Men at de bør ha litt trening i å reflektere rundt ting da. Det å tenke ordentlig. Ikke bare "Ja hva skal vi skrive nå, å ja hva skal vi skriv, hva er svaret på det". Ja det er kanskje ikke noe svar da. Så det er virkelig en jobb å gjøre. Mens det vi er litt dårlige på å lære barna å diskutere tror jeg. Ja du kan si meningen din, men altså sånn for og imot ting. Skikkelig sånn legg fram hva du mener og prøv å... Det tror jeg nok vi kunne jobbet mer på. Da hadde man kanskje kommet fram til litt nye ting også, hvis folk tørre å diskutere og (Thale).

Muntlig ferdighet er ifølge Pernille en ferdighet som kanskje kan være litt underkommunisert. Ofte tenker man at det brukes til det informative. At man forteller hva man skal gjøre, eller at man gir et riktig svar på et spørsmål. Men det handler faktisk om hva vi observerer, hva vi tenker, hva vi sanser. Det er et viktig verktøy for å kunne kommunisere tanker, ideer og følelser med andre. Det mener hun er den viktigste ferdigheten vi kan øve på i arbeidet med bærekraft. At for å kunne legge til rette for at vi skal handle bærekraftig, må vi kunne kommunisere med hverandre for å få det til.

Men muntlig ferdighet kan være en sånn ferdighet som er underkommunisert. For det går på sånn ja nå skal jeg lese. Riktig her nå. Men det er ikke det som er muntlig ferdighet. Det er jo å si noe om hva vi observerer, hva de tenker. Og hva vi sanser. Det tenker jeg er muntlig ferdighet. Det er så viktig, for å kunne snakke med de andre ungene, de andre voksne. [...] Jeg tenker muntlig da må du faktisk kommunisere tankene dine. Og følelsene dine. Med andre. Det er faktisk viktig (Pernille).

Det er tydelig at alle tre informantene mener at muntlige ferdigheter er en av de viktigste ferdighetene vi trenger å lære elevene opp i for å jobbe med bærekraftig utvikling. De mente at det er nødvendig å kommunisere og diskutere med andre for å kunne dele tanker og ideer. Og at gjennom disse diskusjonene kan man bli utfordret, reflektere og komme fram til nye ideer. Spesielt det å kunne bygge videre på hverandres tanker kan være viktig i arbeidet med å utvikle muntlige ferdigheter. Jonas mente også at vi må legge til rette for at elevene har mulighet til å tilegne seg kunnskap på mange forskjellige måter. For noen lærer best av å ta på ting, noen av å lese, mens noen gjør det gjennom diskusjoner og samarbeid med andre. Pernille tok opp at det å kunne kommunisere tankene og følelsene dine er viktig for å kunne handle bærekraftig. Samlet ser vi at kommunikasjon er verdsatt av alle informantene som en viktig kompetanse i arbeidet med bærekraftig utvikling. Både fordi elevene trenger å få mulighet til å uttrykke seg og dele følelsene sine, og fordi det er en viktig ferdighet for å utveksle ideer, utfordre hverandre, og endre meninger.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil funnene fra resultatdelen bli drøftet ut ifra den teoretiske forankringen til studien og ta utgangspunkt i problemstillingen "Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse?". Gjennom drøftingen vil vi se på informantenes tanker om hva de mener motiverer elever, og hva de mener fremmer bærekraftig handlingskompetanse. Informantenes tanker vil knyttes opp mot Deci og Ryans selvbestemmelsesteori for å se hvordan de samsvarer og differerer.

Motivasjon er en betydelig drivkraft for læring og det er dermed viktig å forstå hvilke faktorer som kan fremme at elever er motiverte. I forskningen til denne masteroppgaven har det blitt fokusert på hva et utvalg lærere mener kan fremme denne motivasjonen, med fokus på å skape en handlingskompetanse innen bærekraft. Gjennom arbeidet med å analysere funnene har det vært noen sentrale temaer som flere av lærerne har framhevet de mener skaper motivasjon hos sine elever. Disse temaene er å gjøre det konkret for elevenes hverdag, gi elevene muligheter for medvirkning, vise at lærerne på skolen har holdninger som fremmer bærekraft, og viktigheten av muntlige ferdigheter som verktøy for å jobbe bærekraftig.

For å analysere disse temaene og diskutere om disse lærernes tanker om motivasjon skal det drøftes opp mot selvbestemmelsesteorien. Denne teorien går ut på at det er tre psykologiske behov nødvendig for å kunne oppleve motivasjon. Disse behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Igjennom drøftingen skal vi utforske i hvilken grad lærernes meninger om motivasjon for å handle bærekraftig stemmer med det selvbestemmelsesteorien sier.

Diskusjonen vil også prøve å gi et større innblikk i hvordan vi kan forstå motivasjon for bærekraft i et skoleperspektiv, og prøvde å bidra til å informere lærere om hvilke undervisningspraksiser som man bør fokusere på for å motivere elever. Det må påpekes at denne oppgaven har et lite datagrunnlag, ettersom den baserer seg på bare tre lærere, men vi håper at den kan være en start og føre til videre forskning på dette området.

I de videre avsnittene vil det bli presentert de ulike temaene lærerne tok for seg om motivasjon for bærekraft. Hver av disse vil bli diskutert opp mot selvbestemmelsesteorien og i hvilken grad de samsvarer. Til slutt vil vi reflektere over funna som en helhet.

5.1 Konkretisering for bærekraft

Det å konkretisere bærekraft til elevenes hverdag var ifølge informantene en viktig faktor for å kunne motivere og engasjere elevene i bærekraft. Bærekraft er som nevnt av flere av informantene et veldig vidt begrep som kan være vanskelig for elevene å ta for seg. Det å konkretisere det til elevenes hverdag er derfor ifølge dem en viktig del av det å lære om bærekraftig utvikling, hva man kan gjøre og for at det skal kunne skapes en handlingskompetanse. Konkret er derfor brukt todelt i denne konteksten. Både for at elever er mer motiverte av å lære det de oppfatter som nyttig og relevant for deres verden, og fordi det kan hjelpe med å bryte ned det vanskelige begrepet i mindre overkommelige biter. En studie Deci & Ryan (2017) nevner gjennomført av Cordova og Lepper (1996) viste at både at elevene kan ta valg og at det de lærer er mer personlig relevant til dem ledet til styrket indre motivasjon og økt læringsutbytte (s. 174). Det kan derfor påvirke motivasjonen og læringsutbytte til elevene å legge opp undervisningen rundt deres verden. I småskolen har lærerne tatt opp at de fokuserer mye på nærmiljøet, på hvilke planter og dyr som er relevante i ulike årstider, hvordan ting nedbryter og at de lærer om resirkulering og hvorfor det er viktig på flere plan. I melloms skolen har de gått mer over på det med overforbruk av for eksempel klær og lære om FNs bærekraftsmål og hva de innebærer. Her får elevene mer mulighet til å velge hvilke deler av bærekraftig utvikling de vil fokusere på, om det er liv i havet, industri eller ren energi.

Et eksempel som ble nevnt av to av lærerne var at de til tider sjekket matavfallet i klasserommet. Var det kastet fullt spiselig mat tok de gjerne anledningen til å snakke om det med elevene. Lærerne tok disse mulighetene til å lære elevene om matsvinn og hvorfor vi må unngå å kaste mat vi ikke trenger. Denne situasjonen skaper en helt konkret og virkelighetsnær opplevelse for elevene. De fikk vite om hvorfor de ikke skal kaste mat, og hvordan de skulle gjøre det fremover, med å ta med maten hjem så den kan spises siden.

En annen tilnærming fra to av lærerne var å ta opp det med overforbruk ovenfor elevene og informere om hvorfor vi alle bør kjøpe mindre klær. Informantene mente dette er noe som elevene på mellomtrinnet kunne relatere seg til og dermed var et engasjerende tema. Samtidig er det vanskelig for elevene å ta tak i sine egne ting. Når man første har blitt vandt til å kjøpe masse ting og ha en stor mengde klær så er det ikke sånn at vi skal gå rundt å dømme dem for deres forbruk. Men undervisning om det er ifølge lærerne viktig for å gi elevene bevissthet om forbrukervarer og hvilke konsekvenser overforbruk har for miljøet og arbeidere på for eksempel «sweatshops». Denne

bevisstheten gir elevene muligheten til å reflektere over egne handlinger og til å ta informerte valg når de handler.

Ved å drøfte disse funnene opp mot selvbestemmelsesteorien ser vi at lærernes tilnærminger til å konkretisere bærekraft til elevens hverdag passer med teorien. Ved å gi elevene muligheter til å utforske og handle i forhold til konkrete og meningsfulle ting som omhandler dem, kan de få en følelse av autonomi gjennom valgfrihet og eierskap til sin egen læring. En studie Deci & Ryan (2017) nevner av Skinner, Chi og læringshagens utdanningsforening (2012) studerte på og fant ut at uinteresserte elever kunne bli mer engasjerte i skolearbeid hvis aktivitetene fant sted utenfor klasserommet, og var mer aktive og meningsfulle. Eksempelet de brukte var å la elevene drive med hagearbeid, der de opplevde at elevene var indre motivert for det lærte mer om hagearbeid. De fant også ut at de samme elevene senere gjorde det bedre i timene, noe som foreslår at den indre motivasjonen og interessen for hagearbeidet hadde blitt generalisert til opplevelsen av skolen som en helhet (s. 357). Dette kan tyde på at elever som opplever motivasjon i deler av skolen, også kan videreføre denne motivasjon til den generelle skoletilværelsen. Så lenge lærerne legger opp til at elevene opplever indre motivasjon for noe i løpet av skoledagen kan det bidra til at de lærer bedre i alt.

At elevene opplever at deres valg med tanke på å kaste mat eller kjøpe mye klær kan påvirke ressursene i samfunnet er viktig for å gi dem muligheten til å reflektere over hvordan de bør handle. Lærernes praksis med å prøve å konkretisere bærekraft til elevens hverdag er derfor med på å gi dem informasjonen om hvorfor og hvordan vi skal handle slik som Sinnes tar opp at handlingskompetanse innebærer. Sinner (2015) er opptatt av at elevene skal utvikle kompetanser som både lar de forstå verden slik den er, men også kan bidra til å endre verden mot bærekraftig utvikling (s. 39). Det at elevene først for oppleve bærekraft knyttet til deres hverdag gjør at det blir lettere for læreren å knytte det til større bærekraftsutfordringer etterhvert. I tillegg fordi det å konkretisere både er autonomifremmende og kompetansefremmende er det i tråd med selvbestemmelsesteorien og kan være et godt grunnlag for å fremme både motivasjon og engasjement for bærekraftig handling. Konkretisering som en vei til autonomi og kompetanse kan derfor ha en viktig rolle for lærere i alle fag for å motivere elever for å handle bærekraftig og for å gi dem informasjonen og evnene til å utvikle handlingskompetanse for bærekraft.

5.1.1 Bruke sanser for å konkretisere bærekraft

En annen ting lærerne tok opp innenfor det å konkretisere for elevene var det å gå igjennom deres sanser. Gi dem muligheten til å se, lukte, høre, føle, smake kunne ifølge dem være med på å gjøre at de husket bedre. Nettopp fordi det elevene opplever gjennom sanseapparatet skaper en mer helhetlig læringsopplevelse som de kan huske bedre. I tillegg til å snakke om sansene generelt, tok lærerne opp undervisningsopplegg som gikk ut på å benytte sansene. Det var for eksempel at elevene lagde sitt eget hus i en gate. Her skulle de lage sine egne familier og lime opp papphus. Senere kunne lærerne i denne klassen tenne på det ene huset for å skape en problemstilling som elevene måtte løse. Her blir det for elevene veldig visuelt at et hus i gata de har jobbet med står i fyr. De må diskutere sammen, lytte til hverandre, finne ut en løsning og bygge noe for å iverksette det de kommer opp med. Et annet opplegg som nevnes er å grave ned en planke med ulike ressurser, eller avfall, for å se hvordan de har nedbryt til våren. Dette er noe lærerne nevnte var veldig engasjerende for elevene fordi det var så konkret, de fikk muligheten til å velge hva som skulle på planken og fordi de kunne både observere, lukte det og føle det. Det siste opplegget som passet veldig med sanser er det at elevene fikk dratt til den magiske fabrikk. Her får de sett hva som skjer helt fra et produkt blir kildesortert til det blir til noe nytt. Her får elevene sett ulike deler av resirkuleringsprosessen. De får luktet på søppelet og komposten. De får til og med smakt på mat som er laget fra ingredienser fra drivhuset på gjenvinningsstasjonen. Dette kan være med på å engasjere elevene med å skape en veldig helhetlig opplevelse av hva som gjøres for å resirkulere avfall til nye produkter, gjennom at de får oppleve gjennom sansene. Dette påpeker også Deci & Ryan (2017) når de sier at elevene lever her og nå, og er ikke på skolen bare for å utrette mål etablert av voksne. De er på skolen store deler av sitt liv og skal også kunne leve livet på skolen med å oppleve positive erfaringer. Slike positive erfaringer er også med på å typisk forbedre de målene de kan utrette (s. 361). Det at elevene får vært med på den magiske fabrikk og se hva vi kan gjøre med det vi gjenvinner gjennom sansene er derfor viktig for at de skal få de positive erfaringene til bærekraft.

Gjennom å involvere sansene i undervisningen påpekte informantene at de får inn flere inntrykk enn vanlig undervisning, som også fører til at de husker dette bedre. At sansene får muligheten til å bli brukt kan også knyttes til autonomi i selvbestemmelsesteorien. Flere sanseintrykk kan gi flere

muligheter til å velge hvordan de skal oppleve noe. De får mer kontroll over egen læring ved at de kan fokusere mer på alle luktene, eller det å ta på enten det de produserer eller på naturen ute. I tillegg kan involvering av flere sanser bidra til å gi elevene mer kompetanse innen bærekraft. Gjennom å lære fra flere sanser er det også lettere at det man opplever er noe man husker til senere. Man får også inn mer informasjon igjennom disse sansene, blant annet nye aspekter man ikke har tenkt på før. Det er også slik at forskjellige elever lærer best på forskjellige måter, slik at en slik tilnærming for noen kan være en mye bedre metode for å lære. I Deci & Ryans selvbestemmelsesteori blir ikke sanser nevnt som en faktor for å føle motivasjon. Det eneste de nevner av det er at i Nussbaum (2000) teori om menneskers sentrale funksjoner blir det definert ti evner nødvendige for at mennesker skal trives der en av disse er å bruke ens sanser, fantasi og tanker (i Deci & Ryan, 2017, s. 613). Ifølge Nussbaum handler denne evnen om å bruke sanser, fantasi og tanker på en virkelig menneskelig måte. At man skal bruke fantasi og tanker i forbindelse med å oppleve og produsere selvuttrykkende verker. Ha muligheten til å ha behagelige opplevelser og unngå smerte (Nussbaum, 2000, s. 78-79). Utifra at det å sanse ting er en del av de nødvendige funksjonene for oss mennesker for å trives viser at dette kan være noe vi bør fokusere på. Begrenser vi sansene bare til å høre på læreren eller se på tavla, begrenser vi også deres trivsel, som kan påvirke motivasjonen og læringsutbytte.

Gjennom å legge opp undervisningen til å ta i bruk elevenes sanser kan lærerne styrke elevenes autonomi og kompetanse, og dermed også øke deres motivasjon for å handle bærekraftig. Ved å tilrettelegge for sansfylte læringsopplevelser kan lærerne derfor kunne bidra til både å utvikle deres forståelse for bærekraft, ferdigheter som er relevante for handlingskompetanse, og indre motivasjon for å ville handle bærekraftig.

5.2 Tilretteleggelse for medvirkning

Lærerne tok også opp at å legge opp undervisningen med tanke på medvirkning var viktig for elevenes motivasjon. Det at de har muligheter til å ta valg som påvirker hva og hvordan de lærer, gir dem et mye større eierskap til det de lærer. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien skal det drøftes at medvirkning kan være en faktor som fremmer både autonomi og tilhørighet hos elevene.

Når lærerne fortalte om hvordan de brukte medvirkning i timene sine var det ganske stor variasjon i typen valg elevene kunne ta. De hadde for eksempel noen ganger store valg som påvirket hva

undervisningen skulle handle om i flere uker fremover, mens andre ganger var det små valg som hvilken farge de ville ha på tråden de skulle bruke. Elever som merker at de aktivt kan delta i beslutninger om det de skal lære, kan stimulere autonomien deres ved at de får en følelse av kontroll over sin egen skolehverdag. Det at de opplever at deres meninger og valg blir tatt på alvor vil kunne gi dem en følelse av at de er selvbestemte og motiverer dem i det de gjør. En studie av Lewthwaite, Chiviacowsky, Drews, og Wulf (2015) så på om valg kunne påvirke deltageres følelse av autonomi, og om det kunne øke deres motivasjon. Valgene i denne studien hadde ingenting å si for hva deltagerne skulle gjøre, men gikk på for eksempel valg av farger eller hvilket maleri som skulle henge på veggen. De fant ut at selv disse valgene som ikke hadde noe å si for oppgaven påvirket både indre motivasjon for oppgaven, samt økt læringsutbytte (I Deci & Ryan, 2017, s. 174). Det at elevene får små valg av lærerne trenger derfor ikke å ha noe å si for undervisningen for at elevene skal oppleve mer motivasjon. Bare det at læreren legger opp til at elevene kan ta små valg i løpet av dagen kan ha mye å si for både motivasjonen deres, og deres læringsutbytte.

Et eksempel fra en av informantene var at elevene fikk muligheten til å velge hvor de skulle gå på uteskole. Ved å la elevene sammen ta valget om hvor de skal gå, legger læreren opp til at de får mulighet i å engasjere seg i naturopplevelser og at de opplever at deres valg har en reell betydning for hva klassen gjør. Dette kan bidra til at de får en styrket motivasjon for uteskolen og det de lærer der. Pernille fortalte også at hun var veldig kjent i nærområdet og dermed hadde god kunnskap til hvilke arter som finnes hvor, når de blomstrer og lignende. Derfor har ikke valget så mye å si siden hun alltid er forberedt på å endre hva uteskolen skal handle om.

Thale nevnte også det at valgene hun ga elevene ofte handlet om å gi dem små valg som ikke hadde mye å si for undervisningen. Det kunne være for eksempel det at de fikk velge farger på tråden i kunst og håndverken. Hun fortalte at dette var et bevist valg for at elevene skulle ha muligheten til å oppleve valg og få et bedre eierskap til det de lager gjennom å uttrykke seg selv. Men da sa hun at hun også måtte stå inne for at de fikk velge selv, også når det kanskje ikke ble så estetisk fint som hun ville gjort det. Det stemmer med studien litt lenger opp om at selv små valg kan ha mye å si for motivasjonen til elevene. Det er derfor i selvbestemmelsesteorien tydelig at medvirkning i undervisningen har en sammenheng med behovet for autonomi, og at det at elevene får ta valg dermed kan gi motivasjon for de de driver med. Fordi elevene opplever mulighet til å ha innflytelse på det de skal lære og de kan få et bedre eierskap til det. Men i tillegg kan det at elevene påvirker undervisningen kunne gi dem en følelse av at deres meninger og ideer er verdifulle i

klassefellesskapet. Fordi læreren lar elevene delta i å ta avgjørelser som påvirker elevenes læringssituasjon vil det også kunne styrke deres tilhørighet i klasserommet. Elever som opplever at de er i et fellesskap og at deres handlinger har innvirkning på dette kan føre til en mer samkjørt gruppedynamikk. Thale tok opp det at elevene selv skjønner at det ikke alltid er muligheter for å velge selv. At for at alle i klassen skal ha det bra kan ikke alle gjøre hva de vil hele tiden. For henne virker det som at medvirkning er et verktøy som må brukes på riktig måte for å styrke klassefellesskapet. Ha fokus på at elevene skal kunne ta valg når det passer, men også fremme en holdning i elevene om når det er passende. Det at elevene opplever at lærerne oppfordrer elevene til å ta ansvar og bidra til å bestemme hva klassen skal gjøre kan bidra til at de får bedre tilhørighet til hverandre. Deci & Ryan (2017) påpeker også dette når de sier at lærere må forstå sine elevers perspektiver og gir dem mulighet til å påvirke sin egen læring for å være autonomistøttende. De bør la elevene få valg og oppmuntre de til å ta ansvar for å styre læringen sin mot ting som er relevant for deres interesser. Autonomistøttende lærere bør også informere elevene med begrunnelser for de valgene de kan og ikke kan ta, slik at de er bevisste på hva som påvirker når de kan ta valg selv (s. 366-367). Dette passer med det Thale sier om at elevene bør informeres om hvorfor de ikke kan velge selv hele tiden, for at hele klassen skal ha det bra.

I tillegg til å fremme autonomi og tilhørighet, kan tilretteleggelse for medvirkning også fremme kompetanseutviklingen i undervisningen om bærekraft. Ved å ta del i beslutningene i klasserommet kan de få en mestringsfølelse over at det de bidrar med blir vurdert og skaper endringer i undervisningen. Denne mestringen gjør at de blir mer selvsikre og trygge på å fortsette å bidra. Som Jonas sier er det derfor viktig at lærerne tar elevenes forslag seriøst. At de blir hørt, får muligheten til å snakke ut og at deres forslag også kan ha en effekt på læringen. Ved å være deltagende i undervisningsvalg kan de utvikle sine egne interesser for bærekraft, og de kan bli bedre rustet til å handle bærekraftig. Både det at de føler at det de tilfører undervisningen blir tatt på alvor, og at de føler seg mer klare til å takle bærekraftige problemer, kan gi dem følelsen av mestring og selvtillit innen temaet. Et eksempel som Jonas tok opp var et prosjekt han hadde på mellomtrinnet der elevene skulle selv velge ut hvilke av Fns bærekraftsmål de ville fordype seg i. Her får elevene muligheten til å velge noe de interesserer seg spesielt i. I denne klassen sa han at det var spesielt interesse for livet i havet. At flere av elevene får lov til å velge at klassen skal fordype seg i noe de alt er interessert i kan gjøre at de føler de mestrer det de skal gjøre i undervisningen, og det at de mestrer det å være en del av klassen. Ved å oppmuntre elevene til å aktivt ta del i sin egen læring,

og bestemme hva klassen skal lære om, gis de av lærerne muligheten til å oppleve suksess og anerkjennelse for deres deltagelse. Dette kan igjen øke motivasjonen for å fortsette å utvikle kompetansen sin innenfor bærekraftig utvikling. Dette stemmer også selvbestemmelsesteorien. med Ifølge to studier gjort av Deci & Ryan vil elever i klasser med autonomistøttende lærere være mer indre motivert, ser på seg selv som mer kompetente og rapporterte høyere selvtillit enn de med lærere uten. Av disse to studiene baserte den ene seg på lærerens egen oppfattelse av seg selv som autonomistøttende, mens den andre baserte seg på om elevene opplevde læreren som autonomistøttende (Deci & Ryan, 2017, s. 355). Denne studien kan tyde på at de lærerne som er beviste på at de er autonomistøttende, og legger opp til at elevene får være med å bestemme, bidrar til å motivere elevene sine og gjør dem tryggere på seg selv. Det at Jonas legger opp til at elevene får bestemme hva de skal lære videre kan føre til at de blir mer indre motivert. Og bare det at han er bevisst på at han bør være autonomistøttende kan vise at elevene oppfatter det slik også.

Fra disse eksemplene kan vi anta at lærerne, slik som ble nevnt at i Deci og Ryans studie tidligere, har en følelse av at selv små valg virker mye inn på elevenes motivasjon. Det er mange muligheter for sånne små valg i arbeidet med bærekraft, med alt fra arbeidsmåter til temaer til farger brukt på en plakat. Disse valgene har en innvirkning både fordi de kan gi elevene en følelse av autonomi gjennom å ha kontroll over sin egen skolehverdag, og fordi de gjennom å delta og ta valg i et fellesskap øker sin følelse av tilhørighet. Så gjennom å legge til rette for medvirkning, kan lærere styrke elevers autonomi, tilhørighet og kompetanse, og dermed bidra til å motivere dem til å handle bærekraftig

5.3 Lærernes holdninger

I tillegg til det å gjøre undervisningen konkret og å legge til rette for medvirkning, sa lærerne at for at elevene skulle tro på det de lærte bort, måtte de også kunne stå inne for det de sa. Hvis man skal undervise at vi må handle på en bestemt måte for å fremme bærekraftig utvikling, men selv handler motsatt, så vil det heller fremstå som troverdig for elevene. Det var derfor vesentlig for dem at vi skal vise at dette er noe vi står for og at dette er viktig. De mente at ved å være gode forbilder og ved å vise elevene at de lever i tråd med de bærekraftige verdiene de formidler vil det også kunne inspirere og motivere elevene til å handle riktig. I tillegg snakket den ene informantene om at flere av elevene ble motiverte bare av å se at hun var så engasjert i det. Det at de så hun ble så glad når de resirkulerte, eller var opptatte av naturen rundt dem, kunne gjøre dem glade tilbake. Dermed

mente hun at flere elever ble motivert bare av at læreren var motivert. Dette går igjen også i Deci og Ryan (2017), der de fant at lærere som opplevde støtte fra administrasjonen for deres autonomi og kompetanse pleier å lage mer støttende klassemiljøer. De mener at når læreren er motivert kan det også føre til elevmotivasjon (s. 351).

Lærerne mente også at skolen som en helhet måtte vise at de sto inne for bærekraftige holdninger. Ved å vise elevene at lærerne og skolen har en tydelig holdning til hvordan og hvorfor vi skal handle bærekraftig, kan det kunne bidra til å gi elevene en følelse av fellesskap der de opplever de er en del av noe større. Troverdigheten og engasjementet til lærerne for bærekraft kan derfor være avgjørende for å inspirere elevene til å selv ha handlingskompetanse, og lærernes og skolens holdninger kan derfor være med på å styrke tilhørigheten til skolen. Tilhørigheten til skolen, lærerne og de andre elevene er noe informantene mente kunne bidra til mer motivasjon for bærekraft fordi de føler at alle skal lære det samme og at alle bidrar til å ta vare på planeten. For at lærerens og skolens holdninger til bærekraft skal skape dette fellesskapet må lærerne være enige og konsekvente på hvordan de skal handle. Opplever elevene å få forskjellige signaler fra forskjellige lærere kan det føre til forvirring om hvordan de skal handle, og svekke troverdigheten til budskapet om bærekraft. Men hvis lærerkollegiet samarbeider for å formidle en enhetlig, klar beskjed om viktigheten av bærekraft til alle elever, vil det kunne oppleves som lettere å delta i fellesskapet.

Å føle tilhørighet er jo ifølge selvbestemmelsesteorien en av behovene man trenger oppfylt for å være motivert (Deci & Ryan, 2017, s. 319). Når elevene opplever at de sammen i klassen skal samarbeide om å handle bærekraftig kan det oppstå følelse av tilhørighet og fellesskap fordi alle deler de samme holdningene. Et slikt læringsmiljø kan både oppmuntre og støtte elevene for å handle bærekraftig. Ved at klassen gjennom lærerne som rollemodeller skaper dette læringsmiljøet vil det kunne motivere for å handle bærekraftig sammen videre. Lærernes holdninger for bærekraft kan også knyttes til selvbestemmelsens autonomi. Når elevene opplever at holdningene hos lærerne på skolen er konsistente med det de lærer om bærekraft, kan de oppleve at de har mulighet til å ta ansvar for å handle basert på de felles holdningene som er etablert på skolen. Thale tok opp det at alle trenger å føle mulighetene til å velge. Selv om det kan ses på som virkelighetsfjernt å velge det andre har man et valg. For henne var det viktig at selv om lærerne viste at sine holdninger var konsekvente med det de lærte bort, skulle ikke elevene tvinges til det. At det fortsatt er et valg, samtidig som holdningene på skolen viser hva som bør være det riktige

valget, vil kunne gjøre at alle velger det riktige samtidig som de opplever valget de hadde med å gjøre det motiverende.

Lærernes og skolens holdninger til bærekraft kan ha en stor innvirkning på elevenes motivasjon for å handle bærekraftig. Informantene tok også opp behovet for at skolen skulle oppleves som en samlet helhet innen bærekraft for elevene. Gjennom å arbeide for at lærerkollegiet skal ha forståelse for de samme definisjonene, holdningene og handlinger rundt bærekraftig utvikling kan lærerne bidra til å skape et engasjerende og bærekraftig skolemiljø der alle føler de hører til. Dette innebærer at skolen må blant annet jobbe sammen for å etablere en felles forståelse for hva bærekraft innebærer, hvordan det kan implementeres i skolens praksis, og sørge for at alle ansatte på skolen formidler de samme holdningene og responderer likt til elevene. For elever som opplever at de ansatte på skolen snakker om og praktiserer bærekraft på samme måte, vil det kunne vise dem en konsistent og troverdig tilnærming til bærekraftig utvikling.

Jonas tar blant annet opp at på hans skole har de temauker der hele skolen jobber med det samme hele uka. Han mener at når elevene opplever at alle de møter på jobber med bærekraft samtidig får de større opplevelse av tilhørighet, og dermed motivasjon for det. De ser og opplever hvorfor dette temaet er viktig og at alle er like seriøse om det. Han tar også opp at han gjerne også skulle sett skolen jobbe slik litt oftere en noen ganger i året, fordi han ser det fungerer. Deci og Ryan (2017) mener at kontekster som støtter tilhørighet gjennom å gi elevene valg, gode tilbakemeldinger og empati fører til at elevene opplever styrket indre motivasjon (s. 355). I en situasjon der skolen som en helhet har de samme holdningene og holder på med de samme tingene samtidig, vil det også skape en følelse for empati med at alle gjør det samme. I tillegg vil elevene oppleve at alle lærerne kan gi samme gode tilbakemeldinger som også styrker motivasjonen.

Informantene tar også opp at elevene tar med holdninger hjemmefra. Ofte føler de at de nesten må jobbe imot de holdningene foreldrene viderefører til barna sine. Dette er noe Deci og Ryan (2017) også tar opp, at i alle kulturer er det foreldrene som har den største innflytelsen på ungenes utvikling. Ikke fordi de i seg selv trenger å være de mest kritiske personene i deres liv, men fordi spiller en stor rolle i å skape de sosiale og emosjonelle kontekstene elevene møter i sine tidlige liv (Grolnick, 2009; Pomerantz, Ng, & Wang, 2008 in Deci & Ryan, 2017, s. 319). Foreldrene er de som kan påvirke hvor elevene bor, hvem de møter på, om de har noen trening og lignende.

Informantene påpekte det er vanskelig for de å skulle undervise om bærekraft, men samtidig gå

imot de holdningene noen av foreldrene har. For samtidig som de skal informere elevene, skal de jo ikke gå etter noen. De påpekte derfor at det at skolen er samkjørte og at elevene opplever at uansett hvor de snur seg er alle samstemte hjelper med å skulle lære elevene andre holdninger enn foreldrene. At elevene er alle på skolen er samkjørte kan gjøre dem mer bevisste på hva bærekraftig utvikling handler om og hvordan de bør handle selv.

Vi ser at gjennom å jobbe for en felles tilnærming til bærekraft i kollegiet på skolen kan det føre til å styrke både tilhørighet og autonomi hos elevene. Lærere som vises som gode forbilder og en skole som helhetlig har samme konsistente meninger om bærekraft gjør at elevene kan oppleve en sterkere tilknytning til bærekraftige verdier og føle en større grad av autonomi i å handle bærekraftig. I tillegg gjør dette det lettere for lærerne å skulle gå imot elevenes foreldres holdninger. At hele skolen er samkjørte om dette viser eleven hva bærekraftig utvikling er og hvordan de bør handle. Lærernes og skolens holdninger kan derfor være en viktig motivasjonsfaktor for å fremme bærekraftig handlingskompetanse hos elevene.

5.4 Muntlig ferdighet

I resultatdelen ble det presentert at muntlige ferdigheter er den kompetansen lærerne mente var viktigst å øve på i arbeidet med bærekraftig utvikling. Dette mente de fordi muntlige ferdigheter gir elevene muligheten til å uttrykke sine meninger, samarbeide, løse problemer og reflektere. Dette er ferdigheter som er relevante for å kunne adressere og løse bærekrafts problemene i verden både i dag og i fremtiden. Jonas sa blant annet at kunnskapen vi tilegner om bærekraft må komme fra flere forskjellige metoder, nettopp fordi alle har sin egen måte å lære på. Noen trenger å oppleve gjennom å ta på, noen trenger å gå rundt, mens noen trenger å prate og diskutere. Blant disse var det det å samarbeide med andre for å for eksempel lage et produkt han tok opp mest. For han så var det viktig at samarbeid er en prosess der man bør være ærlige med hverandre om hvordan det er å samarbeide sammen. Thale mente noe lignende når hun sa at det bør være et miljø i klassen for å kunne diskutere sammen for å uttrykke meninger og reflektere over dem. At man kan tørre å si sine meninger til hverandre, men også at klassen er åpne for å endre sine meninger.

Pernille mente muntlige ferdigheter er et verktøy som ikke blir snakket nok om, fordi det er så viktig for å kommunisere våre tanker, ideer og følelser med andre.

Muntlige ferdigheter kommer også opp i lærerplanen. I lærerplanen blir det lagt vekt på at elevene skal utvikle kommunikative ferdigheter fordi det «er en forutsetning for livslang læring og aktiv deltagelse i arbeids- og samfunnsliv på en reflektert og kritisk måte» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom å legge til rette for å utvikle muntlige ferdighet kan elevene få del sine tanker og meninger med andre elever eller klassen i helhet. Det at de kan føle seg hørt og sett kan også bidra til en følelse av både medvirkning og tilhørighet til klassen. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori støtter også dette fordi de hevder at mennesker har en iboende motivasjon for å oppleve autonomi og bidra til å ta valg som påvirker deres hverdag (s. 130). Det at de aktivt deltar i klasse eller gruppe diskusjoner om bærekraftige temaer kan gjøre at de får en følelse av tilhørighet. Muntlige ferdigheter passer også spesielt med bærekraft fordi det gjør elevene i stand til å dele sine tanker og ideer, samt lytte ting andre og felles kunne utvikle sine forståelser og løsninger.

Muntlige ferdigheter er også en ferdighet som kan bidra til å styrke elevenes følelse av mestring og dermed også motivasjonen. Gjennom å utvikle muntlige ferdigheter øver elevene seg på å formidle sine meninger til andre, og å delta i diskusjoner. Hvis de har en følelse av at de mestrer det å delta og komme med bidrag til samtalen om for eksempel bærekraftige spørsmål, vil de kunne oppleve en økt selvtillit og få mer tro på sin egen evne til å delta i klassemiljøet og bidra til bærekraftig handling. De vil også bli bedre rustet til å skape meninger og påvirke i situasjoner som angår å handle bærekraftig. Selvbestemmelsesteorien uttrykker at en følelse av kompetanse, at man får til det man prøver å oppnå, vil kunne stimulere elevenes indre motivasjon. At de føler at de kan delta i klassesamtalen vil kunne gi en følelse av glede og videre motivasjon til å fortsette å være en aktiv deltager, og mulighet til å engasjere seg i bærekraft (Deci & Ryan, 2017, s. 438)

I tillegg vil utvikling av muntlige ferdigheter kunne styrke tilhørigheten blant elevene. Ved å kommunisere seg imellom for å samarbeide, komme opp med løsninger og reflektere over hverandres meninger, kan det skapes en felles forståelse for bærekraftige temaer. Hvis klassen opplever at de har et felles mål, og at de bidrar med en felles innsats for å løse bærekrafts problemer kan det også styrke følelsen av tilhørighet. Som igjen kan øke motivasjonen og engasjementet for å handle bærekraftig som et fellesskap.

Samlet sett kan vi se at utvikling av muntlige ferdigheter, i tillegg til å være en viktig ferdighet for å fremme bærekraft, kan være motiverende for elevene. Ved at lærerne legger til rette for bruk av muntlige ferdigheter i undervisningen kan det føre til elevenes opplevelse av tilhørighet, mulighet for valg gjennom å si sin mening, og opplevelse av å mestre det å delta i klasserommet. Elevene får muligheten til å føle motivasjon for å handle bærekraftig, samt de utvikler kompetanser som kritisk tenking som kan bidra til bærekraftig handling og løsninger.

Det at lærerne ser på muntlige ferdigheter som den viktigste ferdigheten for å utvikle bærekraftige holdninger hos elevene ser vi igjen i læreplanen. Læreplanen mener det er en ferdighet elevene må utvikle for å kunne samarbeide, dele kunnskap, reflektere og bli samfunnsborgere som kan handle etisk riktig. Muntlige ferdigheter er nødvendige i arbeidet med bærekraftig utvikling nettopp fordi det gir muligheten til å diskutere sammen for å komme opp med nye løsninger. Muntlige ferdigheter passer også med selvbestemmelsesteorien som hevder at mennesker har en iboende motivasjon for autonomi og å ta valg. Muntlige ferdigheter er nødvendig for å kunne oppleve autonomi og for å kunne ta valg som påvirker egen hverdag. Oppsummert er muntlige ferdigheter ikke bare viktig som et redskap for å fremme bærekraft, men det kan skape motivasjon og tilhørighet hos elevene fordi det legger til rette for å ta valg, mestre diskusjoner, skape engasjement, og fordi det er nødvendig for å tenke kritisk og reflektere med andre for å skape nye løsninger.

6 Oppsummering

I denne oppgaven har målet vært å bidra til forskning innen utdanning for bærekraftig utvikling og motivasjon i skolen. Gjennom å gjennomføre dybdeintervjuer med lærere i grunnskolen har det blitt forsket på deres forståelse av bærekraftige begreper, hvordan de gjennomfører undervisning som skal være bærekrafts fremmende og hva de mener motiverer deres elever for å handle bærekraftig.

Gjennom analyse av de transkriberte intervjuene kom det frem flere faktorer som lærerne mente var viktig når man underviser for bærekraft. Disse er å sørge for at det man underviser om er konkret i elevenes hverdag, å gi elevene muligheten til å medvirke, at lærernes og skolens holdninger må samsvare med de verdiene de underviser om, og at muntlige ferdigheter er den viktigste ferdigheten å fremme for å fremme bærekraftighet. Disse faktorene kom frem gjennom å analysere hvordan lærerne snakket om bærekraft, hvordan de fortalte de gjennomførte undervisninger, og eksempler de trakk frem der de opplevde at elevene var engasjerte og motiverte for det de drev med

I diskusjonsdelen av avhandlingen tok vi og drøftet funnene fra intervjuene opp mot Deci & Ryans selvbestemmelsesteori. Selvbestemmelsesteorien går ut på at det finnes tre psykologiske behov vi mennesker må ha oppfylt for å kunne oppleve motivasjon. Disse behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Altså at vi må oppleve at vi har muligheten til å ta valg, vi må føle at vi hører til et sted, at vi er i et fellesskap, og at vi klarer å mestre det vi prøver å lære. I drøftingen tok vi opp at faktorene lærerne nevnte kunne settes opp mot en eller flere av disse behovene.

Det å sørge for at elevene opplever undervisningen som konkret og relevant i deres hverdag passer med autonomi og kompetanse. Det at lærerne gjør at undervisningen oppleves som konkret for elevene kan gjøre det enklere for dem å forstå det kompliserte begrepet bærekraft. Informantene tok opp at for å konkretisere kan man ta opp ting som matavfall i klasserommet, mista viskelær eller forbruk av klær. Alle disse viser elevene at bærekraft handler ikke bare om de store tingene i andre land, men er relevant for de her og nå, og er noe de kan være med å påvirke. Dette passer med selvbestemmelsesteorien om sier at elevene lever her og nå, og at de må oppleve positive opplevelser for å være motivert (Deci & Ryan, 2017, s. 361).

Videre ville det at lærerne la til rette for medvirkning i sine timer kunne knyttes til autonomi og tilhørighet. Vi fant ut at selv små valg i undervisningen kan ha mye å si for om elevene er motiverte. De små valgene trenger ikke engang ha noe med undervisningen å gjøre, men kan være estetiske. Bare det at elevene opplever følelsen av autonomi kan motivere. I tillegg kan medvirkning fra elevene bidra til en økt følelse av tilhørighet, fordi de opplever at de er en del av et fellesskap og det de bidrar med er viktig for gruppa.

Lærernes og skolens holdninger var også viktig for om elevene opplever motivasjon for bærekraftig utvikling. Lærerne er viktige forbilder for elevene, men skolen bør samarbeide for at lærerne viser de samme holdningene til elevene. Det at elevene opplever at alle voksne på skolen deler de samme holdningene er viktig for å få følelsen av fellesskap med at alle er enige om bærekraftig utvikling. I tillegg gir det elevene en større følelse av tilhørighet og kompetanse når alle på skolen gjør de samme tingene

Konkretisering av bærekraft, medvirkning og lærernes holdninger, og arbeid med muntlige ferdigheter er kan være viktige faktorer for elevenes motivasjon for bærekraft. Gjennom å legge opp til disse faktorene på skolen mener informantene at elevene vil være motivert for bærekraft, og at dette kan føre til handlingskompetanse. Alle disse passer også ganske godt med selvbestemmelsesteorien og de treffer hverandre på mange punkter.

Referanser/litteraturliste

- Aschim, E. L., Gabrielsen, A., Tesikova, M. & Bøe, M. (2020). Å fremme elevens engasjement og handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 241-256. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-03>
- Asher, D. (2019). The origins and evolution of sustainable development concepts. LinkedIn. Hentet 31. Mai 2023 fra <https://www.linkedin.com/pulse/origins-evolution-sustainable-development-concepts-dillion-asher>.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- FN-sambandet (2021, 28. oktober). Bærekraftig utvikling. Hentet 31. mai 2023 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>.
- FN-sambandet (2022, 15. desember). God utdanning. Hentet 26. mai 2023 fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>.
- Hessen, D, O. (2020). Verden på vippepunktet: Hvor ille kan det bli?. Res Publica.
- Klein, J. (2020, 8. oktober). Handlingskompetanse for en bærekraftig utvikling: Hva slags didaktikk trengs nå? FN-sambandet. Hentet 31. mai 2023 fra <https://www.fn.no/nyheter/handlingskompetanse-for-en-baerekraftig-utvikling>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – bærekraftig utvikling*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-baerekraftig-utvikling/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lehrmann, M. (2020). *Skolehagen som en realisering av utdanning for bærekraftig utvikling: hvordan legge til rette for en motiverende skolehageundervisning på skolen?* [Masteroppgave]. Institutt for Læring og lærerutdanning (SLL).
- NOU 1991: 4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Nussbaum, M, C. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Publications.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva hvorfor og hvordan?* (2. utgave). Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utgave). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Thunberg, G. (2019). Adress at World Economic forum: Out house is on fire [Tale]. Hentet 30. Mai fra <https://awpc.cattcenter.iastate.edu/2019/12/02/address-at-davos-our-house-is-on-fire-jan-25-2019/>.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- United nations department for economic and social affairs. (2022). *Sustainable development goals report 2022*. United Nation. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf>
- Verdenskommisjonen. (1987). *Vår felles framtid: verdenskommisjonen for miljø og utvikling*. Tiden Norsk Forlag.
- Whitfield, K. (2015). *Quick guide to sustainable development: history and concepts*. (Enquiry no: 15/0389). Senedd Cymru Welsh Parliament.

Vedlegg

Godkjent søknad fra NSD:

[Meldeskjema](#) / [Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlin...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

 Skriv ut

 13.12.2022 ▾

Referansenummer

399295

Vurderingstype

Automatisk 

Dato

13.12.2022

Prosjekttittel

Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Marit Loftsgarden

Student

Kevin Husebø

Prosjektperiode

12.12.2022 - 01.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.07.2023.

[Meldeskjema](#) 

Samtykkeskjema

Samtykkeskjema for deltagelse i masteroppgave "Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse"

Jeg har lest informasjonsskrivet og er kjent med hva det innebærer å være deltaker i denne masteroppgaven.

Jeg samtykker til å delta i intervju som en del av prosjektet

Navn: _____

Sted og dato: _____

Underskrift: _____

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om "Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse"

Dette er en forespørsel til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt for en masteroppgave om...
Dette informasjonsskrivet skal gi deg informasjon om hva prosjektet går ut på, hva det vil innebære for deg å delta og dine rettigheter i dette prosjektet

Formål:

Formålet med dette forskningsprosjektet er at jeg skal skrive en masteroppgave på 30 studiepoeng innen pedagogikk med fordypning i naturfag. Jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge campus Vestfold og min oppgave skal leveres til sommeren 2023. Problemstillingen min i masteren er "Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse"

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for forskningsprosjektet. Jeg, Kevin Husebø, er også ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å komme i kontakt med både lærere med og uten studiepoeng i naturfag. Jeg ønsker også at dette er lærere som har undervist de samme elevene i hvert fall et par år sånn at de kjenner de godt. Utvalget mitt i prosjektet skal være på 4 deltakere. Jeg oppfordrer til å delta uavhengig om du er veldig engasjert i bærekraft eller ikke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i mitt forskningsprosjekt vil det innebære å delta på et ca. 45 min intervju. Dette intervjuet vil bli holdt i løpet av Januar på et tidspunkt som passer for deg. Spørsmålene du vil bli stilt vil bli sendt til deg på forhånd slik at du kan forberede deg hvis det er nødvendig. Spørsmålene vil handle litt om din bakgrunn, erfaringer, planlegging av undervisning og selvfølgelig dine tanker rundt motivasjon og bærekraft. Under intervjuet vil det bli benyttet lydopptaker og det kan hende jeg tar noen notater.

Det er frivillig å delta

Deltakelse i mitt forskningsprosjekt er helt frivillig. Hvis du velger å delta i prosjektet skal du når som helst kunne trekke samtykke ditt tilbake uten å måtte oppgi grunn for dette. Da vil alt av personopplysninger bli slettet og det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg.

Ditt personvern

Ditt personvern er viktig for meg i denne oppgaven. Opplysningene jeg samler inn fra deg vil kun bli brukt til det formålet jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet etter personvernregelverket. I arbeidet med prosjektet er det kun jeg (Kevin Husebø) og min veileder (Marit Loftsgarden) som vil ha tilgang til intervjudataene. Skal noe på noen tid deles med noen andre vil alt av personopplysninger på forhånd være anonymisert. Lydopptakene vil bli tatt opp og lagret med diktafon appen til Universitetet i Oslo som er godkjent for bruk ved sensitive data. Prosjektet forventes ferdig og innlevert 01.06.23 og ved prosjektslutt vil alle lydopptak bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- få utlevert en kopi av personopplysninger om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet eller personvernombudet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysning om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester 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 vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Kevin Husebø (147191@usn.no) eller veileder Marit Loftsgarden (Marit.Loftsgarden@usn.no)
- Vårt personvernombud: Hvis du har spørsmål knyttet til personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)
- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Intervjuguide:

- Problemstilling:**
"Hvordan kan læreren legge til rette for at elever blir motiverte for bærekraftig handlingskompetanse"
- Gå igjennom informasjonsskrivet på forhånd.
1. Innledende spørsmål:
 - Kjønn og alder?
 - Hvilken utdanning har du?
 - Hvor mange år har du jobbet i skolen?
 - Hvilke trinn har du vært på?
 - De siste årene?
 - Hvilke fag underviser du i?
 2. Hvordan forstår du begrepet bærekraft/bærekraftig utvikling?
 - Begrepet Handlingskompetanse?
 3. Hvordan arbeider skolen med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling?
 - Føler du at alle dine kolleger deler samme forståelse på hva bærekraftig utvikling innebærer?
 - Har dere arbeidet for å få en felles forståelse for dette?
 - Av alle forandringene som har skjedd med fagfornyelsen, hvor mye fokus har skolen hatt på bærekraftig utvikling i forhånd til det andre?
 - Hvordan mener du at skolen bør møte bærekraftsutfordringene vi har i samfunnet i dag?
 4. Hvordan jobber du med bærekraft i undervisningen?
 - Faglig?
 - Hvilke metoder bruker du når du underviser for bærekraft?
 - Får elevene medvirke på noen måte?
 - Er det noen spesielle opplegg du husker godt eller la mye planlegging i?
 - Jobber du med bærekraft i andre fag enn naturfag. I så fall hvilke fag og hvordan?
 - Hvordan tenker du alderen på elevgruppa påvirker hvordan du legger opp undervisningsopplegg i bærekraft?
 - Hvilke kompetanser mener du at det er viktig å øve på i arbeidet med bærekraftig utvikling?
 - Hva synes du er utfordrende med å undervise om bærekraftig utvikling?
 5. Hva tenker du om bærekraftig utvikling i skolen?
 - Er det viktig at dette er et stort fokus i skolen? Burde det heller bare vært i naturfag?
 - Har du den kompetansen du føler du trenger for å undervise om bærekraft i forskjellige fag?
 - Hvordan har du fått eller hvordan tenker du at du skulle fått denne kompetansen?
 6. Fagfornyelsen
 - Har du forandret hvordan du arbeider med bærekraft i undervisningen etter fagfornyelsen
 - Hvis ikke naturfag:
 - Hvordan har det at bærekraft nå er et tverrfaglig tema påvirket undervisningen din?
 7. Hvordan definerer du motivasjon?
 - Indre/ytre motivasjon?
 - Hvordan kan du se at en elev er motivert i en av dine timer?
 - Er det noe du ikke kan se?
 8. Føler du at elevene dine er motivert innen bærekraft?
 - Hva erfarer du at motiverer elevene dine innen bærekraft?
 - Hva gjør du når du opplever at de har/har ikke motivasjon?
 - Føler du dine elever får utviklet en handlingskompetanse?
 - Får du en følelse av at elevene dine bryr seg om bærekraftig utvikling?
 9. Ifølge Deci & Ryan er det tre psykologiske behov som må være møtt før man kan bli indre motivert. Disse er autonomi (selvbestemmelse), tilhørighet og kompetanse.
 - Hvordan vil du definere disse begrepene?
 - Er du bevisst på disse i undervisningen?
 - Hvordan jobber du for at elevene skal oppnå disse behovene?
- Samtykkeskjema til slutt