



DET TEOLOGISKE  
MENIGHETSAKULTET

# Utdanning for bærekraftig utvikling i et samfunnsfaglig perspektiv

En kvalitativ studie om samfunnsfaglæreres opplevelser ved videregående skoler om utøvelse av utdanning for bærekraftig utvikling

**Petter Øverland**

**Veileder**

Førsteamanuensis Claudia Lenz

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved*

*Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, 2017, Vår

AVH 5055, Masteravhandling (45 stp.)

Masteroppgave Lektorprogram i KRLE/ religion og etikk og samfunnsfag:

Antall ord 21599

# Sammendrag

Utdanning for bærekraftig utvikling erstattet tidligere nasjonale og internasjonale mål om en miljøvernstudning. Dette som følge av definisjonen av bærekraftig utvikling som søkte en utvikling der økonomi, sosiale forhold og klima/miljø skulle utvikle seg i et samspill hvor det ene ikke fikk forrang for de andre. Utdanning for nettopp dette har vært ansett som nødvendig for at mennesket skal bevege seg i en bærekraftig retning. Denne oppgaven har fokus på hvordan samfunnsfaglærere ved videregående skoler i Norge opplever deres mulighet til å drive en utdanning for bærekraftig utvikling.

For å undersøke dette har det blitt gjennomført kvalitative semistrukturerte dybdeintervjuer med fire lærere ved tre forskjellige videregående skoler. Intervjuene har vært fenomenologisk inspirert ved at det har vært fokus på lærernes opplevelser og erfaringer. Lærerne har i hovedsak blitt spurt om deres forhold til utdanning for bærekraftig utvikling. Dette med bakgrunn i oppgavens forskningsspørsmål som omhandler deres private og fagspesifikke forhold til temaet. Deretter lærernes forhold til tverrfaglig arbeid med temaet. Avslutningsvis ble de spurt om hvilke utfordringer de møter i arbeidet med temaet i praksis.

Lærerne er stort sett positive til utdanning for bærekraftig utvikling, og deres personlig forhold til temaet kan beskrives som lite problematisk. De er opptatt av at elevene skal være bevisste slik at det selv kan bidra til bærekraftig utvikling. Dette ved at de fokuserer på aktuelle temaer som er relevante for elevene. Det som karakteriseres som de avgjørende utfordringene for lærerne, har i oppgaven blitt identifisert som tre ulike kontekster. Disse kontekstene baserer seg på at for å utøve utdanning for bærekraftig utvikling fordrer det et tverrfaglig samarbeid innad i skole og med eksterne aktører. De ulike kontekstene viser i denne oppgaven at det er opp til ledelsen og øvrige kollegaer å bidra gjennom samarbeid til virkeliggjørelse av utdanning for bærekraftig utvikling.

# Forord

Det er med blandende følelser jeg leverer denne masteroppgaven, da det sikkert er mye som kunne vært gjort annerledes. Det har vært en lærerik prosess som markerer slutten på en flott studietilværelse samtidig som det til tider har vært frustrerende å arbeide med en sånn type oppgave.

Det er noen personer som fortjener litt heder på denne dagen. Takk til veileder Claudia Lenz for gode råd og innspill. Takk til Thomas og Britt-Iren for gode bidrag i gruppeveiledning. Takk til samboer Helene som har bidratt til gjennomlesning, mat i kjøleskapet og generell psykisk- og fysisk pleie. Takk også til familie og venner som har interessert seg og bidratt til avbrekk fra denne «masterboblen» jeg har befunnet meg i. Dessuten, fortjener lærerne som har bidratt i denne studien en uendelig stor takk, uten dere hadde dette blitt tynn suppe. Det var en glede å få møte dere.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b> .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Avgrensning .....	4
<b>2. Metode</b> .....	4
2.1 Valg av metode; det kvalitative forskningsintervju .....	4
2.2 Intervju som metode .....	5
2.3 Validitet og reliabilitet (gyldighet og troverdighet).....	6
2.4 Metodiske valg.....	7
2.4.1 Hvem skal jeg snakke med? .....	7
2.4.2 Hvordan forberede seg til intervjuene? .....	8
2.4.3 Hvordan utføre intervjuene? .....	10
2.4.4 Hva gjorde jeg under intervjuene?.....	12
2.5 Analyse.....	13
2.6 Etske betraktninger.....	15
<b>3. Teoretisk rammeverk</b> .....	16
3.1 Begrepsavklaringer.....	16
3.1.2 Bærekraftig utvikling .....	16
3.1.3 Utdanning for bærekraftig utvikling .....	18
3.2 Undervisning om, for og gjennom .....	20
3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole .....	23
3.4 Læreplanverket.....	24
3.4.1 Generell del og fremtidens læreplanverk .....	24
3.4.2 Læreplanen i samfunnsfag .....	26

<b>4. Analyse/Diskusjon</b> .....	32
4.1 Hvordan opplever lærerne utdanning for bærekraftig utvikling .....	32
4.2 Hvordan ser de for seg å formidle utdanning for bærekraftig utvikling .....	35
4.3 Hvilke praksiser og arbeidsmåter ser de for seg og praktiserer.....	39
<b>5. Analyse/Diskusjon</b> .....	43
5.1 Tverrfaglig praksis.....	43
5.2 Eksterne aktører .....	51
<b>6. Analyse/diskusjon</b> .....	53
6.1 Hvordan opplever de at skolen legger opp til Utdanning for bærekraftig utvikling?53	
6.2 Hvordan opplever de at faget legger opp til utdanning for bærekraftig utvikling?..	57
<b>7. Konklusjon</b> .....	61
7.1 Hvilket forhold har lærerne til utdanning for bærekraftig utvikling? .....	61
7.2 Hvordan forholder lærerne seg til tverrfaglighet i utdanning for bærekraftig utvikling?.....	62
7.3 Hvilke utfordringer møter lærerne i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling?.....	63
7.4 Besvarelse av problemstillingen .....	64
7.5 Forslag til videre forskning .....	65
<b>Litteratur</b> .....	66
<b>Vedlegg</b> .....	71
Vedlegg A: Samtykke og forespørselsskjema .....	71
Vedlegg B: Intervjuguide .....	73
Vedlegg C: Bakgrunn lærere .....	74
Vedlegg D: Godkjenning NSD.....	75



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Den 12. desember 2015 ble Paris-avtalen utformet som den første klimaavtalen der nesten alle verdens land forpliktet seg til å sette klimamål. Disse klimamålene skal etter avtalen bli mer og mer ambisiøse for hvert femte år, med sikte på å hindre en temperaturøkning på to grader celsius (Arnslett, 2015). Den 4. november 2016 ble avtalen iverksatt da over 55 land som stod for minst 55% av de globale utslippene hadde ratifisert avtalen. Per dags dato har 145 land ratifisert avtalen, mens 195 land har skrevet under og ditto forventes å ratifisere den (UNFCCC, 2017). Til tross for klimaskeptikere og en amerikansk president, som det i disse dager forventes at skal uttale seg om sitt mål om å skrote avtalen, ser det på papiret ut til at resten av verden er innstilt på å jobbe for en grønnere fremtid (Røset, 2017).

Hvis den grønne fremtiden skal bli en realitet, må noe skje i form av menneskelig ressursutnyttelse og om dette skjer i form av fordeling, mindre forbruk, teknologiske nyvinninger, eller en blanding av disse, må noe skje basert på forpliktelsene i Paris-avtalen. Uavhengig av eventuelle løsninger er det gårdsdagens, dagens og morgendagens unge som skal realisere og leve i den grønne fremtiden, hvis alt går sånn tålelig bra. Hvordan de unge har blitt og skal bli forberedt på dette, er bakgrunnen for denne masteroppgaven. Den tar sikte på å fortelle en historie om hvilken rolle utdanning har hatt og har for å forberede for den grønne fremtiden. Dette er en historie som starter i 1972 da det under den første miljøkonferansen i regi av FN ble anbefalt et internasjonalt program for *environmental education* eller miljø(vern)undervisning som i dag går under navnet utdanning for bærekraftig utvikling (Straume, 2016).

Perioden fra 2005 til 2014 ble av FN utvalgt til å være tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling. Dette ble også fulgt opp i Norge gjennom kunnskapsdepartementets strategiplan for utdanning for bærekraftig utvikling kalt *kunnskap for en felles framtid*, som gjaldt fra 2005 til 2010, med revidering fra 2012-2015 (Natursekken, 2012).

Dessverre viste en sammenligning mellom Pisa-tester og utdanning for bærekraftig utvikling fra 2014 at utdanning for bærekraftig utvikling i liten grad har påvirket skolene i Norge gjennom tiåret som var dedikert til nettopp utdanning for bærekraftig utvikling (Eriksen & Sinnes, 2014).

Med tanke på temaets aktualitet virker dette rett og slett merkelig. Ettersom dette er en mastergradsoppgave med den konsekvens at jeg forhåpentligvis skal bidra til å utdanne nevnte dagens og morgendagens unge så jeg utdanning for bærekraftig utvikling som et interessant tema. Interessant både for min egen praktisering og som et tema som basert på sin aktualitet burde være interessant for alle de som har noe med utdanning i Norge å gjøre. Basert på en masteroppgaves begrensninger så jeg det mest hensiktsmessig å få svar fra lærere på hvordan de opplever det å utøve utdanning for bærekraftig utvikling på deres skoler i dag.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Oppgavens problemstilling lyder:

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere i den videregående skole sitt mandat både personlig og i praksis til å utdanne miljøbevisste mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling?*

Problemstillingen danner rammen for oppgaven som helhet og lærernes personlige betraktninger angående utdanning for bærekraftig utvikling i en samfunnsfaglig kontekst er det første som blir analysert og diskutert i kapittel 4. Deretter vil deres opplevelser av hvordan det praktisk arbeides med utdanning for bærekraftig utvikling tverrfaglig, som er en essensiell del av utdanning for bærekraftig utvikling jamfør Sinnes (2015), bli diskutert og analysert i kapittel 5. Der vil også eksterne aktører som bidrag for å virkeliggjøre utdanning for bærekraftig utvikling bli behandlet. Det siste analyse- og diskusjonskapittelet (6) vil inneholde lærernes opplevde utfordringer til å drive utdanning for bærekraftig utvikling i praksis både ved hvordan skolen og faget gjennom læreplanverket legger opp til det.



For å besvare problemstillingen har jeg valgt tre forskningsspørsmål som også har vært strukturerende for de tre analyse- og diskusjonskapitlene:

- *Hvilket forhold har lærerne til utdanning for bærekraftig utvikling?*
- *Hvordan forholder lærerne seg til tverrfaglighet i utdanning for bærekraftig utvikling?*
- *Hvilke utfordringer møter lærerne i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling?*

Oppgavens overordnede tema er utdanning for bærekraftig utvikling, men det miljøbevisste mennesket er tatt med i problemstillingen som en representant av det mandatet som ligger i læreplanverket ved generell del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet [UDIR], 2015a).

Teorien i oppgaven baserer seg på å definere både bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling i en historisk kontekst både internasjonalt og nasjonalt ved blant annet FN og Kunnskapsdepartementet. Hva utdanning for bærekraftig utvikling er, eller kan være, og hvordan det bør praktiseres er i hovedsak lagt til Sinnes (2015) som tilsynelatende har god kunnskap på emnet, og er særlig relevant i en norsk kontekst. Deretter kommer det en diskusjon om utdanning *om, for og gjennom* som sammenligner Sinnes (2015) sin forståelse av utdanning for bærekraftig utvikling med menneskerettighetsundervisning og demokratiopplæring henholdsvis representert av Vesterdal (2016) og Stray (2011). Etter det tar teorien sikte på å redegjøre for dagens og fremtidens fokus på utdanning for bærekraftig utvikling gjennom Ludvigsen-utvalget, stortingsmelding 28 og høringsutkastet for ny generell del av læreplanen. Til slutt blir læreplanverket og særlig læreplanen i samfunnsfag gjennomgått for å identifisere om disse styringsverktøyene gir rom for å utøve utdanning for bærekraftig utvikling.

Før teorien vil de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgaven bli redegjort for der jeg vil fortelle hva jeg gjort, hvordan jeg har gjort det, hvorfor jeg har tatt de valgene jeg har tatt og hvem jeg har snakket med. Det vil også bli redegjort for noen etiske betraktninger som hører med til en mastergradsoppgave. Analyse- og diskusjonskapitlene vil bli utført slik de er beskrevet over. Deretter kommer konklusjonskapittelet som vil besvare de tre forskningsspørsmålene før det blir felt en konklusjon av problemstillingen i sin helhet. Til slutt kommer det noen forslag til videre forskning.

## 1.3 Avgrensning

Studien er avgrenset til å intervju samfunnsfaglærere som underviser på videregående skole(r) på Østlandet. Utdanning for bærekraftig utvikling som felt er både uoversiktlig og komplekst som medfører at det sikkert er relevante syn på temaet som ikke blir behandlet. Studien har etter beste evne forsøkt å innhente teori som baserer seg på norske forhold, da det er lærere som arbeider i norske skoler som blir intervjuet. Unntakene her vil være FN sitt arbeid med bærekraftig utvikling og utdanning for bærekraftig utvikling.

# 2. Metode

## 2.1 Valg av metode; det kvalitative forskningsintervju

Basert på problemstillingen som søker å besvare lærernes opplevelser, virket det kvalitative forskningsintervju som metode som det mest relevante for denne studien. Dette på bakgrunn av at hensikten er å *forstå verden sett fra intervjupersonenes side* (Brinkmann & Kvale 2015, s. 20). Dette kunne også blitt gjort gjennom standardiserte kvantitative spørreskjema, men tanken om at intervjuet er en måte for både intervjuer og den intervjuede til å skape kunnskap sammen, appellerte til hva studiens hensikt innebar. Det kan også hevdes at det er en stor del av metodisk frihet innenfor det kvalitative forskningsintervjuet, som både kan være positivt og negativt (Brinkmann & Kvale, 2015, s.34-36).

Ulike variasjoner og strukturering av intervjuet gir en nesten uendelige muligheter, samtidig som det kan være komplisert å vurdere både gyldighet og troverdighet. Dette med tanke på både hva som angår egen prosess, og svarene en får av informantene. Slik sett, har tilnærmingen som er valgt til intervjuene og prosessen i sin helhet en litt blandet karakter. Dette vil det forsøkes å forklare åpent og slik på best mulig måte.

Det semistrukturerte dybdeintervjuet, eller livsverdensintervju, er det som syntes mest hensiktsmessig for studien. Fordi jeg søker å få svar på hvordan samfunnsfaglærere opplever å praktisere utdanning for bærekraftig utvikling i sin hverdag i en kontekst basert på styringsdokumenter, skoleledelse, kolleger, eksterne samarbeidspartnere og elever. Derfor bærer metoden preg av å være fenomenologisk inspirert, da jeg søker innsikt i deres erfaring /livsverden (Brinkmann & Kvale, 2015, s.46).

## 2.2 Intervju som metode

Betydningen av ordet metode går tilbake til det å finne veien til målet. Derfor betyr det at jeg i dette kapitlet vil vise hva, hvorfor og hvordan jeg har kommet frem til målet for denne studien (Brinkmann & Kvale, 2015, s.140). Det vil også bli redegjort for hvem jeg har snakket med for å nå mitt mål.

Intervjuferdigheter er som det meste annet vi mennesker foretar oss en praksis som vi naturligvis blir bedre av etter hvert som vi praktiserer det. Brinkmann og Kvale (2015) forstår intervjuet som et håndverk som avhenger av både praktiske og personlige egenskaper. Disse egenskapene utvikles gjennom intervjupraksis. For min del som med unntak av praksisopphold hverken har arbeidet på en videregående skole eller intervjuet lærere før denne studien, stiller jeg kanskje noe svakt til blant annet å utarbeide og stille spørsmål som kan få fruktbare svar på hvordan lærere erfarer sin hverdag. Opparbeidelse av slike egenskaper er også komplisert all den tid denne studien er begrenset av både tid og ressurser. Det finnes heldigvis en del *verktøy* jeg forsøksvis har fylt *verktøykassen* min med, som forhåpentligvis har påvirket resultatet i positiv forstand (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 36).

## 2.3 Validitet og reliabilitet (gyldighet og troverdighet)

Studiens validitet, eller gyldighet, innenfor kvalitativ metode, handler i hovedsak om observasjonene som gjøres er relevante for det jeg søker å finne ut av (Brinkmann & Kvale 2015, s. 276). Dette fordrer at hele prosessen med studien bærer preg av validering. Brinkmann og Kvale (2015, s.278) setter validering opp mot det kvalitative forskningsintervjuets syv stadier, og viser til valideringsperspektiver innenfor alle syv. Samtidig hevder Miles og Huberman at det ikke finnes noen *gudegitte* regler for validering, men at en fortolkning som står seg etter gjentatte falsifiseringsforsøk naturligvis står sterkt (Brinkmann & Kvale 2015, s. 281).

Hva angår denne studiens validitetsproblematikk skisserer Maxwell (2013, s. 124-125) to typiske trusler mot validitet i en kvalitativ studie. Disse kalles forsker bias og reaktivitet. For min egen del har jeg jo satt meg inn i eksisterende teori på området, og sitter således med fordommer som til en viss grad påvirker meg og kanskje informantene. Denne påvirkningen synes umulig å få bukt med. Derfor er det viktig å forstå hvordan jeg har påvirket og vise til det dersom det synes ufruktbart (Maxwell, 2013).

Reliabilitet, pålitelighet eller troverdighet handler om studiens evne til å bli reprodusert om den hadde blitt gjort av andre forskere (Brinkmann & Kvale 2015, s.276). For å sikre denne troverdigheten i studien forsøker jeg etter beste evne å forklare prosessene tilknyttet studien så åpent som mulig. På samme måte som validering, vil reliabilitet prege hele studien. Forhåpentligvis, har dette ført til at leseren er overbevist både hva angår troverdighet og gyldighet ved at prosessen rundt studien er gjennomsiktig, eventuelt har det ført til at leseren enkelt kan påpeke hvor den mener det har gått galt (Brinkmann & Kvale 2015, s.282).

## 2.4 Metodiske valg

### 2.4.1 Hvem skal jeg snakke med?

Valget om å snakke med samfunnsfaglærere i den videregående skole kom primært i kraft av at jeg selv utdanner meg til nettopp det. Deretter kom valget som en følge av at tidligere masteroppgaver ofte fokuserte på temaet i en annen kontekst som for eksempel naturfagslærere eller ved barne-/ungdomsskoler. Både med hensyn til temaets tverrfaglighet og tidligere oppgavers fokusering, så jeg en litt ny og for meg spennende vinkling. For å få tak i informantene, startet jeg med å sende ut e-post til aktuelle lærere, avdelingsledere og rektorer som lå i en viss geografisk avstand fra hverandre. Det bør kanskje presiseres at alle de forspurte videregående skolene lå på Østlandet, men med avstand på fylkesnivå hva gjelder geografi. Det eneste kriteriet som kom frem i e-posten var at jeg søkte etter lærere som underviste i samfunnsfag.

Lærere fra tre forskjellige skoler var interessert i å delta som informanter, og i starten var det fem av dem, noe jeg anså meg fornøyd med. Antallet ble av ulike årsaker redusert til fire lærere. Disse var/er to kvinner og to menn, med varierende erfaring i læreryrket, i forskjellig alder og med ulike fagkombinasjoner, med unntak av at alle underviste i samfunnsfag (se vedlegg C). Dette så jeg på som positivt i den forstand at deres ulikheter kunne bringe frem varierende opplevelser av temaet under intervjuene.

Utvalget av lærerne kan beskrives som strategisk ettersom de ble valgt ut i fra kriteriet om at de måtte undervise i samfunnsfag ved en videregående skole (Etikkom, 2010). Det er en vanlig innvending mot en studie med såpass få informanter og med et strategisk utvalg at det sjelden lar seg generalisere. Denne innvending er ikke nødvendigvis feil, men formålet med studien er å beskrive opplevelser i sine gitte kontekster. Derfor er ikke målet å vise til generelle kontekstuavhengige funn som skal gjelde alle mennesker inn i evigheten (Brinkmann, & Kvale 2015, s.289). Det er ikke dermed sagt at oppgaven ikke har noen overføringsverdi. *Analytisk generalisering* blir brukt for å vise at kontekstuelle funn kan brukes av andre i samme kontekst, slik sett er det leseren av oppgaven som feller dom over funnenes generaliserbarhet.

Dette fordrer at jeg argumenterer godt nok for mine funn, og på en slik måte kan funnene bli ansett som gyldige av de som er interessert (Brinkmann & Kvale, 2015 s. 291-294).

De fire lærerne har fått nye navn i denne oppgaven. Dette er primært gjort av anonymiseringshensyn. Sekundært er navnene valgt for å få mer flyt i oppgavens analyse- og diskusjonskapittel, samt bidra til mer levende lesning. Navnene jeg har valgt er Sterling, Malory, Barry og Lana. Malory og Sterling jobber på samme skole (A) i et av de tre geografiske områdene. Malory beskriver at samfunnsfag er et fag ingen av elevene hater, samtidig viser Sterling til at interesse er på vei opp, med tanke på hvilke programfag elevene velger. Barry jobber på den andre av de tre skolene (B) og forteller at fjorårets elever syntes at faget var et av de beste fagene å jobbe med grunnet sin aktualitet. Lana jobber på den siste skolen (C) og beskriver faget som takknemlig å jobbe med, samtidig som hun tror at elevene synes faget er ganske gøy, eventuelt helt greit.

En av lærerne jeg intervjuet kjente jeg fra før. Hva angår negative innvirkninger på intervjuet hadde jeg gjort meg opp noe tanker på forhånd. Det kunne for eksempel være at vedkommende holdt tilbake informasjon på grunn av vårt bekjentskap (Repstad, 2004, s.82-83). Dette følte jeg ikke var tilfellet, og hvis vårt bekjentskap i noen grad påvirket intervjuet, må det ha vært at tonen kanskje var hakket mer hverdagslig. Dette gjorde transkriberingsarbeidet litt mer omfattende. De andre tre lærerne var både avslappet og i høyeste grad interessert i studien, og slik sett virket de oppriktige og ærlige i beskrivelsen av sine erfaringer.

## 2.4.2 Hvordan forberede seg til intervjuene?

Valget om å gjennomføre semistrukturerte intervjuer har jeg allerede skrevet om, men hvorfor jeg valgte dette er mindre redegjort for. Det er nærmest gitt at et semistrukturert intervju ligger mellom det som kan kalles et strukturert eller ustrukturert intervju. Der det strukturerte intervjuet har både klare spørsmål og svaralternativer. Finnes det, i videste forstand, ingen regler hva angår et ustrukturert intervju, bortsett fra samtalen. Det å velge bort det strukturerte intervju var ganske lett i kraft av at jeg ikke ønsket et lukket spørreskjema-intervju (Malt, 2015).

Den åpne samtalen var å trakte etter, men med mine begrensninger hva angår intervjuhåndverket, ville teknikker som kjennetegnes gjennom det semistrukturerte intervjuet være gode å ha med seg (Brinkmann & Kvale 2015, s.156).

Formålet mitt med et semistrukturert intervju er at den intervjuede skal hjelpe meg til å forstå fenomener som den opplever. Dette skjer i samspill gjennom intervjusamtalene mellom meg og den intervjuede. Dette samspillet står ovenfor visse farer hva angår formålet, men fra min side er det en del jeg kan gardere meg mot. Dette er gjennomgående forberedelser og teknikker. Det kan for det første være at jeg oppfører meg eller oppfattes negativt. Det kan for det andre være at jeg stiller feil spørsmål og at intervjuguiden ikke er god nok. Det kan for det tredje være manglende evne til å stille oppfølgingsspørsmål (Brinkmann & Kvale 2015, s. 156-157).

Det som var planen var å gjennomføre et pilotintervju før jeg startet med de andre intervjuene, dessverre så gikk ikke dette og med relativ kort tid til første intervju valgte jeg å begynne intervjuprosessen uten noen generalprøve. Dette medførte litt nervøsitet. Derfor valgte jeg å være åpen om dette med den første informanten. For det første for at jeg skulle være mer avslappet. For det andre for å by litt på meg selv samtidig som jeg forklarte litt generelt om studien, båndopptaker og lignende (Brinkmann & Kvale 2015, s.160). Heldigvis var den første informanten den mest erfarne med tanke på ansiennitet av dem og samspillet fungerte godt. Det ble ikke gjort store endringer i intervjuguide som følge av dette. Det som jeg merket, var at som intervjuer følte jeg meg tryggere i de andre intervjuene og basert på datamaterialet stilte jeg også flere oppfølgingsspørsmål til de andre lærerne. Hvorvidt jeg hadde vært tryggere på meg selv og flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål hvis jeg hadde gjennomført et pilotintervju er sannsynlig. Dette kunne kanskje gitt meg mer data, men ettersom dataene jeg fikk ble ansett som fruktbare nok og samspillet fungerte godt ble intervjuet tatt med videre til analyse og brukt i oppgaven.

Hvilke andre forberedelser som gjorde seg gjeldene var utarbeidelsen av intervjuguiden. Der valgte jeg å dele opp mine potensielle intervju spørsmål på et lettfattelig språk på bakgrunn av teori og mine forskningsspørsmål (Brinkmann & Kvale 2015, s.164). Teorien handler i korte trekk om hva utdanning for bærekraftig utvikling kan være og hvordan det blir forstått og vektlagt fra FN til læreplanverket.

Derfor ble det i intervjuene blant annet spurt etter lærernes synspunkter på hva utdanning for bærekraftig utvikling betyr for dem og hva de synes om læreplanverket.

Forskningsspørsmålene som er basert på teorien som hjelp til å strukturere oppgaven og intervjuguiden inneholder det som er antatt viktig for utøvelse av utdanning for bærekraftig utvikling som tverrfaglig samarbeid. Det ble også utarbeidet spørsmål med tanke på å få svar på om lærerne opplevde utfordringer knyttet til utdanning for bærekraftig utvikling. Se vedlegg B for fullstendig intervjuguide.

Hvordan jeg skulle stille spørsmålene ble også tatt høyde for ved å unngå bruken av hvorfor-spørsmål for slik å *utløse spontane beskrivelser*, og å unngå *over-reflekterte* svar der informanten måtte tenke seg for mye om (Brinkmann & Kvale 2015, s. 164-165). Formålet med studien er informantens opplevelser, ikke nødvendigvis dere tanker om hvorfor det oppleves sånn. Den tolkningen er eventuelt min jobb. Den siste forberedelsen som er tilknyttet både intervjuguide og generelt intervjuet, handler om kunnskap om tema som det skal samtales om (Brinkmann & Kvale 2015, s.165-166). Kunnskap om utdanning for bærekraftig utvikling eksisterer det jo en del om, samtidig har jeg funnet få lignende studier angående samfunnsfagslærere.

Derfor har det vært viktig for meg å sette meg inn i dette særlig med tanke på det som gjelder for deres livsverden, der læreplaner og lignende utgjør deres mandat for å utføre denne utdanning, før jeg utarbeidet intervjuguiden.

### 2.4.3 Hvordan utføre intervjuene?

Det å intervjuere lærere på søken etter deres opplevelser kan innenfor det semistrukturerte dybdeintervju løses på to måter, enten individuelt eller i grupper. Gruppeintervjuet virket appellerende på grunn av at lærerne sammen kunne bidra til å belyse både utfordringer og samarbeid i kraft av at de kunne kjenne seg igjen i de andres opplevelser. Gruppeintervjuet kunne med andre ord bidra til en egen samtaledynamikk som jeg som fersk intervjuer kunne balansere med oppfølgingsspørsmål (Repstad 2004 s. 98-99). Dette ble allikevel ikke førende for mitt valg, da det individuelle intervjuet ble foretrukket av forskjellige grunner.



Den faktoren som bidro mest til at individuelle intervjuer ble valgt, handler til dels om det politiske som ligger i utdanning for bærekraftig utvikling.

Utgangspunktet for oppgaven som er lærernes opplevelser av utdanning for bærekraftig utvikling fordrer forskjellige opplevelser og synspunkter, uavhengig av politikk, egeninteresse eller lojalitet. Derfor ble det ansett som en fare for at det kunne oppstå en gruppekonsensus som kunne hindre mangfoldet av opplevelser ved gjennomføring av gruppeintervjuer. Det å gjennomføre individuelle intervjuer virket også som logistisk enklere for en oppgave som er begrenset både i tid og ressurser. Eksemplifisert ved at tre av fire intervjuer ble gjennomført på skolene der lærerne arbeidet av hensyn til deres tid. Det er trolig at et gruppeintervju ville tatt lenger tid å planlegge og gjennomføre. Tid er noe undertegnede i arbeidet med denne oppgaven ikke har hatt overskudd med, noe jeg tror også gjelder for lærerne i en hektisk hverdag. Den beskjedne erfaringen jeg har som intervjuer var også førende for valget av intervjumetode, ved at jeg anså det som enklere å styre et individuelt-intervju kontra å styre en gruppe. Mulighetene til å stille oppfølgingsspørsmål for å klargjøre eller få en dypere innsikt i lærernes opplevelser virket mer gjennomførbart en-til-en.

Det ble i planleggingsfasen av intervjuene sendt et informasjonsskriv til lærerne som skulle delta som informanter. Informasjonsskrivet ble skrevet etter mal fra norsk senter for forskningsdata [NSD] der det ble redegjort for bakgrunnen og formålet med oppgaven, hva deltakelse innbar og hvordan informasjonen om deltakerne ble behandlet. Se vedlegg A og D for mer informasjon. Dette var den eneste informasjonen lærerne fikk før intervjuet. Det kan stilles spørsmål om de kanskje burde fått mer informasjon. Grunnen til at jeg for eksempel ikke valgte å sende intervjuguide til lærerne var at jeg ikke ønsket at intervjuguiden skulle være for førende for dem eller meg, og slik opprettholde en mulighet til fleksibilitet. Dessuten ønsket jeg en viss grad av spontanitet som kanskje best kommer uten for mye informasjon (Repstad, 2004, s. 87). Etersom jeg ikke fikk gjennomført et pilotintervju var dette en sjanse å ta, men jeg spurte alltid lærerne før intervjuet om de kunne ha tenkt seg noe mer informasjon på forhånd, noe ingen hadde behov for. Det var heller ingen som i etterkant av intervjuene ga inntrykk av at de skulle hatt mer informasjon.

#### 2.4.4 Hva gjorde jeg under intervjuene?

Foreløpig har jeg forklart og begrunnet mine valg opp mot intervjusituasjonene. Hvordan intervjuene i praksis ble løst vil bli forklart videre. Det grunnleggende for å intervju en person er et egnet sted hvor intervjuet kan ta plass. Dette er til en viss grad allerede nevnt ved at tre av fire lærere ble intervjuet på deres skole. Grunnen for det var i første omgang at jeg som forsker ville være på tilbudssiden slik at de ikke skulle føle at dette var noe som heftet dem. Sekundært ble deres arbeidsplass valgt med tanke på at de skulle føle seg komfortable (Repstad 2004, s.86-87). Den læreren som ikke ble intervjuet på sin arbeidsplass, var den jeg kjente fra før, og vi tok intervjuet på et grupperom tilknyttet skolen jeg studerer på.

Det å intervju personer, og kanskje særlig fremmede var en ny opplevelse, og for å være så *mellommenneskelig* som mulig startet jeg alltid samtalen med å introdusere meg selv, fortelle litt om lydopptaker og videre gang for intervjuet. Det var lærere jeg intervjuet og de var minst like *høflige og hjertelige* som meg og jeg ble ved alle mine besøk tilbudt kaffe, med unntak av det siste intervjuet hvor jeg bød på kaffen. Det var med andre ord ikke vanskelig å opprettholde en god tone (Repstad 2004, s.88).

Det var allikevel noe i min rolle som intervjuer jeg la merke til og det var et ønske om å bidra mer i samtalen uavhengig av om det var relevant for oppgaven. Dette valgte jeg å si til lærerne for å virke interessert, noe jeg var, men også for å komme videre i intervjuet. Dessuten ble jeg oppmerksom på spørsmål som kanskje kunne være litt vanskelig å svare på, og som jeg da la frem ved for eksempel å si: «Dette spørsmålet kan være litt vanskelig å svare på, men». Intervjuguiden som sådan er et viktig redskap for å holde seg innenfor en viss ramme, men også for å gå fra det generelle til det spesielle, der den generelle innenfor et emne blir spurt om før det spesielle. Dette gjaldt ikke bare innenfor de forskjellige emnene jeg hadde strukturert intervjuguiden min etter, men også selve intervjuguiden ved at jeg startet med å spørre dem om deres bakgrunn før jeg spurte om det mer spesielle som utfordringer og læreplanverk (Repstad 2004, s.78).

Det å være *mellommenneskelige, høflig og hjertelig* er gjerne det første en må ha på plass, deretter kommer du også et stykke med en god intervjuguide. Det som for meg var mest utfordrende var å stille oppfølgingsspørsmålene. For selv om jeg var ute etter spontane beskrivelser kunne ikke oppfølgingsspørsmålene komme spontant, da jeg ikke ønsket å avbryte lærernes beskrivelser. Det å være skjerpet og ha en god hukommelse er i seg selv et gode, som alltid ble strebet etter, men i fare for å stole for mye på egen person valgte jeg også å skrive korte stikkord på intervjuguiden hvis det kom noe jeg ville følge opp. For ikke å distrahere hverken meg selv eller læreren som ble intervjuet valgte jeg å skrive stikkordene samtidig som jeg holdt en viss øyekontakt. Dette bidro til at jeg enkelt kunne plukke opp tråden fra hva jeg anså som relevant i et senere spørsmål, eventuelt i et oppfølgingsspørsmål.

## 2.5 Analyse

Hvordan jeg har gjennomført og forberedt meg på intervjuene er redegjort for over. Målet med intervjuene var å skape noe meningsfullt sammen med lærerne basert på deres opplevelser av utdanning for bærekraftig utvikling. Det å analysere deres uttalelser som egentlig betyr å *dele noe opp i biter* var noe som var utfordrende i kraft at jeg ønsket å fortelle helhetlige opplevelser og ikke bare fragmenter av dem (Brinkmann & Kvale, s.218-219). Under har jeg forklart hvordan jeg forsøksvis har analysert lærernes uttalelser med sikte på å gjøre de til en god fortelling.

Alle intervjuene ble tatt opp på båndopptaker for deretter å bli transkribert.

Transkriberingsarbeidet ble lettere ved bruk av pedal for pause/avspilling. Det ble fortløpende vurdert om jeg skulle skrive ned alt av pauser, avbrytelser og lignende. Dette ble gjort til en viss grad ved at jeg skrev: «EH» ved pauser som varte lenge. Etter at transkriberingsarbeidet var ferdig begynte jeg å lese igjennom tekstene etter meningsfylte opplevelser som jeg deretter kodet og kategoriserte. Det å basere kodene på teorien alene kunne ført til at jeg mistet innsiktsfulle opplevelser. Derfor valgte jeg å bruke datastyrt koder som utviklet seg i samspill med lesningen av det transkriberte.

Kodene ble utarbeidet på bakgrunn av hva jeg fant relevant på bakgrunn av teorien, men også på det som dukket opp uventet. Kodene ble deretter systematisert i kategorier som danner rammen for analyse- og diskusjonskapitlene (Brinkmann & Kvale, s.226-228).

Arbeidet med å skape mening med bruk av datastyrt koder var til dels frustrerende arbeid fordi det dukket opp nye opplevelser som gjorde at jeg til stadighet måtte revurdere både kodene og kategoriene. Formålet med oppgaven er å skape en meningsfull fortelling, og av respekt for lærernes opplevelser la jeg vekt på at det de sa skulle bli presentert på en fruktbar måte. Dette har ført til at jeg har inkludert en god del direkte sitater, som fra min side kan ha blitt tolket feil, men da er det også rom for å kritisere det. Det har også blitt meningsfortettet der lengre utsagn har blitt kortet ned til det som virket mest relevant (Brinkmann & Kvale, s.232-233). Det har blitt forsøkt å gjøre analyse/diskusjonskapittelet så lettlest og fortellende som mulig, men de direkte sitatene er transkribert etter beste evne slik uttalelsene kom. Dette kunne ha vært gjort annerledes ved at jeg hadde omskrevet dem og slik gjort det enda mer lettlest, men av hensyn til at nye momenter kan springe ut av oppgaven har jeg valgt det sånn (Brinkmann & Kvale, s.219).

Basert på hvordan jeg har analysert datamaterialet ligger det nok nærmest en abduktiv tilnærming. Abduksjon er en pragmatisk tilnærming til analyse der en søker å forklare noe en er usikker på. Basert på gjenfortellingene av intervjuene har jeg vært åpen til kunnskapen som ble skapt i samspill med lærerne, samtidig som jeg har forsøkt å sette det i en teoretisk ramme. Dette har bidratt til at analyse- og diskusjonskapitlene også inneholder teoretiske bidrag for best å forklare lærernes opplevelser av utdanning for bærekraftig utvikling (Brinkmann & Kvale, s.224).

## 2.6 Ethiske betraktninger

For å sikre troverdigheten og gyldigheten for denne oppgaven har jeg forsøkt å være så åpen som mulig i dette metodekapittelet, og vist både der jeg har møtt problemer og hvilke grep jeg har tatt for å kompensere for dem. Brinkmann og Kvale (s.97) viser til at det er etiske problemstillinger ved forskningsintervjuets syv stadier og trekker frem fire etiske retningslinjer: informert samtykke, fortrolighet/konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Disse retningslinjene har også vært førende for dette prosjektet og vil bli redegjort for under.

Informert samtykke innebærer at deltakerne i studien er informert om hva de deltar på og samtykker til dette (Brinkmann & Kvale 2015). Det er tidligere nevnt at jeg utarbeidet et informasjonsskjema på bakgrunn av mal fra NSD som jeg sendte ut til lærerne i forkant av intervjuet som inneholdt en slik tye informasjon. Dessuten hadde jeg med dette informasjonsskjemaet til hvert intervju, slik at de kunne lese over, skrive under og slik sikret jeg at de var informert og samtykket til å delta. Studien er også meldt inn til NSD og deres tilbakemelding (vedlegg D) ble også fremlagt for lærerne. Dette ble gjort for at lærerne skulle føle seg trygge på at deres opplysninger ville bli behandlet konfidensielt i trå med tilbakemeldingen fra NSD. Denne konfidensialiteten fordret anonymisering av lærerne selv, men også av skolene de arbeidet på og eventuelle kolleger som ble nevnt under intervjuet.

Konsekvensene for deltakerne i denne oppgaven har blitt tatt høyde for basert på hvilken *nytte* studien potensielt har (Brinkmann & Kvale 2015). Målet med bærekraftig utvikling som fra FN sin side er få bukt med fattigdom, skape mindre ulikhet og stanse klimaendringene basert på deres bærekraftsmål er gode mål for majoriteten av alle mennesker (Forente Nasjoner [FN], 2017a). Slik sett er antagelsen at en utdanning *for* bærekraftig utvikling er noe som gagnar menneskeheten i seg selv. Derfor er utgangspunktet for oppgaven hvordan lærere opplever dette. Forhåpentligvis kan oppgaven bidra til å sette ord på hva som fungerer og hva som ikke fungerer i arbeidet med å utdanne det som foreløpig blir kalt miljøbevisste mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling.

Forskerens rolle, altså hvordan jeg har utarbeidet denne oppgaven i tråd med etiske prinsipper er ikke noe jeg selv kan føre dom over. Det har blitt forsøkt i hele metodekapittelet å vise hva, hvorfor og hvordan jeg har tatt de valgene jeg har tatt. Min *kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighetssans* gjennomsyrrer forhåpentligvis oppgaven til det gode, eventuelt har jeg påpekt mine mangler der jeg har sett det passende (Brinkmann & Kvale 2015).

## 3. Teoretisk rammeverk

### 3.1 Begrepsavklaringer

#### 3.1.2 Bærekraftig utvikling

Den første, og den mest kjente definisjonen av bærekraftig utvikling, kom med Brundtland-kommisjonen i 1987 og lød: «*Bærekraftig utvikling er en utvikling der behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt uten at det ødelegger muligheten for at framtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov*» (Sinnes, 2015, s. 25). Definisjonen kom femten år etter den første miljøkonferansen i regi av FN, som fant sted i Stockholm i 1972. Det foregående arbeidet frem mot definisjonen av Brundtland-kommisjonen, hadde gjerne brukt ord som miljøvern som beskrivende for hvilke utfordringer det internasjonale samfunnet stod ovenfor (Isnes & Sandås, 2014). Årsaken til den første miljøkonferansen var den økte bevisstheten på at menneskelig aktivitet påvirket klima og miljø i negativ art. Konferansen var starten på det som skulle bli kalt FNs miljø(vern)program som blant annet har stått for oppfølgingen av ulike klimakonvensjoner, som for eksempel den nylige Paris-avtalen (FN 2017b).

Allerede ved den første miljøkonferansen, ble det fra utviklingsland rettet kritikk mot industriland for deres spørsmål knyttet til befolkningsvekst som et av problemene for miljøet. Utviklingslandenes største problem var fattigdom, og industrilandenes fokus på befolkningsvekst og forurensing ble virkelighetsfjernt for land som anså fattigdom som et større problem.

Dette førte med seg at vern av naturen skulle gå sammen med utviklingspolitikk, og miljøspørsmål ble koblet til rettferdighet og solidaritet mellom industriland og utviklingsland. Dette samspillet hvor miljøpolitikk også får følger for utviklingspolitikken, er noe av det samme som var utgangspunktet for den FN utnevnte Brundtland-kommisjonen. Det var utfordringen(e) miljøspørsmål utgjorde mot økonomi og samfunnsforhold som var bakgrunnen for definisjonen av BU. Det ble søkt å arbeide for en utvikling som ikke gikk på bekostning av hverken økonomi, samfunn (sosiale forhold) eller klima og miljø (Isnes & Sandås, 2014).

Brundtland-kommisjonens definisjon har vært kritisert, og Sinnes (2015) viser en typisk innvending mot definisjonen, hvor «behovene for dagens mennesker blir tilfredsstilt» kan vise seg vanskelig uten en betegnelse for hva disse behovene går ut på. Rent konkret skisserer Sinnes (2015) flyreiser som et eksempel på noe som kan virke som et behov for (noen av) dagens mennesker, men som må vike (slik teknologien er nå) for at fremtidige generasjoner skal få sine behov tilfredsstilt. Definisjonen har ikke blitt endret etter kritikk eller innvendinger, dog utarbeidet FN en handlingsplan i 1992 kalt Agenda 21, hvor det ble vektlagt at det er industriland i nord som må gå foran i arbeidet for BU. Handlingsplanen legger videre vekt på et lokalt fokus på BU for å bygge opp bærekraftige lokalsamfunn. Vektleggingen av industrilandenenes ansvar kan på en måte bety at behov i den industrielle verden er noe som må vike for at fremtidige generasjoner får tilfredsstilt sine behov. Definisjonen bør kanskje derfor leses i sammenheng med FNs videre arbeid (FN, 2016a).

Agenda 21 ble avløst av FNs tusenårsmål som i år 2000 ble vedtatt av alle land i verden. Tusenårsmålene var åtte mål med flere undermål som i stor grad skulle bidra til å bekjempe fattigdom. Det sjuende målet var det som konkret handlet om BU og hadde som mål å sikre miljømessig bærekraftig utvikling [BU]. Undermålene kategoriseres i fire deler. Det første undermålet omhandlet innføring av prinsipper for BU i alle lands politiske strategier. Det andre undermålet handlet om å motvirke tap av biologisk mangfold. Det tredje handlet om å halvere andelen av mennesker som lever uten rent vann. Det fjerde, og siste, handlet om å løfte minst 100 millioner mennesker ut av slumområder. Status for tusenårsmål nummer sju, var at delmål tre og fire var gjennomført (FN, 2016b). Det var også i denne tusenårsmålperioden fra 2000 til 2015 at begrepet utdanning for bærekraftig utvikling ble satt som mål for tiåret fra 2005 til 2014 av FN (Korsager & Scheie, 2015).

Tusenårsmålene ble ved årsskiftet 2015-2016 erstattet av bærekraftmålene, som fra FNs perspektiv er mål som er bedre rustet til å få bukt med årsakene til fattigdom, ulikhet og klimaendringer innen 2030. Det er totalt 17 mål og 169 delmål. Dette viser kompleksitetene av både begrepet og utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling. I starten begynte dette med å innvie naturvern som en del av utviklingspolitikken, og det ble videre sett en sammenheng mellom natur og miljø, økonomi og sosiale forhold. Deretter ble erkjennelsen om at land i Nord måtte endre adferdsmønstre, før ulike tiltak utvidet seg fra 8 mål til 17 mål (FN, 2017a). Viser til dette i tabell 1.



Tabell 1: Bærekraftmålene. KILDE: (FN, 2017a)

### 3.1.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

På starten av 2000-tallet ble begreper som miljøvernutdanning og miljøundervisning erstattet med begrepet utdanning for bærekraftig utvikling (Isnes & Sandås, 2014). Dette ble gjennomført som en følge av det overnevnte tusenårsmålet som ble fremlagt av FN, hvor en utdanning for bærekraftig utvikling ble vektlagt som et satsningsområde for tiåret 2005-2014. Utdanning for bærekraftig utvikling kan hevdes å ha hatt den samme historiske utviklingen som bærekraftig utvikling. Dette er et komplekst felt, og det hersker ikke full enighet om hva en utdanning for bærekraftig utvikling skal være.



Sinnes (2015) hevder at dette ikke nødvendigvis er noe problem, gitt at det vil være forskjellige måter å gjennomføre en slik utdanning avhengig av hvor en er i verden (Sinnes, 2015).

Det er likevel noe som tilsynelatende går igjen i diskursen om utdanning for bærekraftig utvikling. Dette blir av Sinnes (2015) beskrevet som fire elementer. Det første elementet beskriver hun som faglig kunnskap om klima og bærekraft. Det andre vektlegger tverrfaglig arbeid i undervisningen. Det tredje handler om å utvikle mer enn bare teoretisk kompetanse på området. Det søkes her å utvikle kompetanser som kritisk tenkning, kreativitet, systemforståelse, fremtidsstenkning og tro, kommunikasjon og samarbeidsevner, handlingskompetanse, samt det å kunne ha det godt med et mindre forbruk. Det fjerde elementet handler om at skolen må være et sted hvor en lærer å leve på en bærekraftig måte (Sinnes, 2015).

Disse elementene viser videre frem til ideen om at utdanningen skal være *for* bærekraftig utvikling. Det eksisterer et slags skille mellom å undervise *for* eller *om* bærekraftig utvikling. Hvor *om* begrenser seg til å handle om teori, handler *for* om å utvikle kompetanser slik at elevene selv kan bidra aktivt til bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). Begrepet kompetanse er i seg selv et debattert begrep hva angår bruken av det i skolen. Gran (2016) konkluderer i sin artikkel om dannelse og kompetanse med at skole-Norge generelt mangler fokus på kompetanseheving hos elevene. Reproduisering av kunnskap er fortsatt en stor del av undervisningen, selv om det med kunnskapsløftet ble innført kompetansemål som skulle bidra til at elever skulle tilegne seg både kunnskaper og ferdigheter innen et fag for å opparbeide seg kompetanse (Gran, 2016).

Til tross for kritikk ved at skolen i stor grad fortsatt reproducerer kunnskap fremstiller UDIR en forståelse av kompetanse som noe mer enn kunnskaper og ferdigheter som skal hjelpe elever til å løse utfordrende oppgaver i forskjellige konkrete situasjoner. Dette bidrar til at kompetansebegrepet i denne oppgaven blir forstått som noe som kan bli anvendt av elevene både i skolen og videre i livet (UDIR, 2016).

Det blir også lagt vekt på undervisning *i* og *som* bærekraftig utvikling. Hvor undervisningen bidrar til at elevene for eksempel har undervisning *i* en bedrift som driver bærekraftig, eller *som* at elever har byttedag av klær som en del av undervisningen (Sinnes, 2015).

Hva angår de fire elementene, vil det for det første og det andre handle om undervisning *om* bærekraftig utvikling. Det tredje elementet vil handle om å utvikle kompetanser *for* bærekraftig utvikling. Det fjerde vil handle om at elevene får ta del *i* og *som* en bærekraftig utvikling ved at skolen for eksempel driftes bærekraftig (Sinnes, 2015).

Det at undervisningen skal være *for* noe, i denne oppgaven bærekraftig utvikling, er noe som har blitt kritisert for å være blant annet indoktrinerende. Sinnes viser til Jickling (Sinnes 2015, s. 107-108) som i en artikkel hevder at utdanning *for* noe kan skape uselvstendige og u-utdannende individer. Problemet kan oppstå hvis undervisningen antar en autoritær form med en bestemt belærende målsetning. Løsningen som anbefales for om mulig å unngå dette, er at undervisningen blir lagt opp slik at elevene er deltakende i undervisningen med en åpen målsetning. Elevene vil på denne måten få et eierskap til temaet. Dette kan igjen bidra til at de danner egne meninger gjennom opparbeidelse av kompetanser, samt evner til å besvare komplekse spørsmål om temaet (Sinnes, 2015).

### 3.2 Undervisning om, for og gjennom

Undervisning *for* noe er ikke relevant bare med tanke på undervisning for bærekraftig utvikling. Det å undervise *for* noe blir også behandlet i både demokratiopplæring og menneskerettighetsundervisning. Vesterdal bruker begrepet «treenighet» som utgangspunkt for å drive helhetlig med menneskerettighetsundervisning. Treenigheten handler om å drive undervisning *om*, *gjennom* og *for* menneskerettigheter.

Undervisning *om* menneskerettigheter handler om kunnskap og forståelse for menneskerettighetene og hvilke verdier som ligger til grunnlag for og beskytter dem. Undervisning *gjennom* menneskerettigheter beskrives som å undervise og lære i samsvar med menneskerettighetene. Undervisning *for* menneskerettigheter beskrives som å utdanne elever til å nyte og bruke rettighetene, samt respektere og kjempe for at andre skal ha samme rettigheter. Videre beskrives denne treenigheten ikke som noe hellig, men som et utgangspunkt for å realisere menneskerettighetsundervisning (Vesterdal, 2016, s.15).

Treenigheten blir i stor grad anerkjent av organisasjoner og fagfolk som arbeider med det, men vektleggingen av innholdet kan variere fra de forskjellige. Vesterdal (2016) viser til menneskerettighetsundervisning som en læringssyklus hvor det først læres *om*, videre *gjennom*, og likeså *for*, og at dette utvikler seg syklisk gjennom konteksten elevene befinner seg i (Vesterdal, 2016).

Denne konteksten innebærer alder, erfaringer, kunnskaper og ulike former for bakgrunn. Det mest kompliserte med treenigheten innenfor menneskerettighetsundervisning, identifiserer Vesterdal med å lære *for*, der det kan oppstå problemer med indoktrinering hvis en skulle følge en autoritær måte å undervise på (Vesterdal, 2016, s.73).



Stray (2011) skiller mellom tre nivåer av demokratiopplæring. Utgangspunktet for opplæringen ligger i å undervise *om* demokrati, deretter undervisning *for* demokratisk deltagelse og til slutt undervisning *gjennom* demokratisk deltagelse. Undervisning *om* blir også her forstått som kunnskaper og forståelse som informerer elevene om demokrati. Undervisning *for* demokrati, gjøres ved å utvikle kritiske elever som har kompetanse til å vurdere saker fra forskjellige hold. Undervisning *gjennom* handler her om å aktivisere og ansvarliggjøre elevene gjennom demokratiske aktiviteter (Stray, 2011). Disse nivåene betraktes kanskje ikke like sykliske som hos Vesterdal. Det eksisterer allikevel en konsensus om at undervisningen i begge tilfeller skal være *for* og *gjennom* et tema, og at noe må undervises *i* videre forstand enn bare informasjonsutveksling innad i klasserommet (Vesterdal, 2016). Tanken om at undervisningen kan gjennomføres *om* og *for* noe er relativt likt mellom Vesterdal (2016), Sinnes (2015) og Stray (2011).

Sinnes (2015) bruker ikke ordet gjennom, men bruker ordene *i og som*, hvilket til dels har samme mening. Viser til dette i tabell 2.

Utdanning for Bærekraftig utvikling	I/som	Undervisning i/ som et/ bærekraftig miljø/ aktivitet
Menneskerettighetsundervisning	Gjennom	Undervisning i samsvar med menneskerettighetene
Demokratiopplæring	Gjennom	Undervisning gjennom demokratiske aktiviteter

Tabell 2: I/som, gjennom

Tabellen over, søker å vise sammenhengen mellom begrepene *gjennom* og *i/som*. Den viser til at det skal være tilrettelagt for at elevene skal ta del i undervisningen aktivt med teorien og den praktiske kompetansen de har ervervet seg gjennom undervisning *om* og *for* det aktuelle tema. Det tilrettelagte kan kalles en slag Dewiansk «learning by doing» måte for at elevene skal ta i bruk den nevnte ervervede kunnskapen (Dewey, 2001).

Poenget med kontekst og syklus som beskrives av Vesterdal (2016), kan sies å oppklare uenigheten om hva både menneskerettighetsundervisning og utdanning for bærekraftig utvikling skal være. Dette fordi det kan variere fra hvilke utfordringer en står ovenfor. Det kan være seg alder på elever. Det kan være lokale forhold som minimum av menneskerettigheter, som fordrer en myk start. Eller et nærmiljø der hjørnesteinsbedriften driver uten hensyn/mulighet til bærekraft, noe som fordrer løsninger som ikke medfører arbeidsløshet eller utflytting av ressurspersoner. Det finnes flere eksempler, men poenget er at kompleksiteten gjør at en rigid fasit på hva utdanning for bærekraftig utvikling kan synes fåfengt.

### 3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole

Innføringen av utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole kom som et resultat av FNs arbeid med tusenårsmålene. Perioden 2005-2014 ble av FN utvalgt som tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling. Utdannelse som virkemiddel for å bidra til bærekraftig utvikling har siden definisjonen kom med Brundtland-kommisjonen i 1987 vært et fokus for FN. «Agenda 21» som tidligere nevnt, var også en handlingsplan som var gjennomgående opptatt av utdanning som en nødvendig arena for opplysning om bærekraftig utvikling (FN, 2016a | UN, 1992, s.320). Begrepet utdanning for bærekraftig utvikling ble erstattet på bakgrunn av FNs arbeid med tidligere begrep som miljøvernutdanning eller miljøundervisning på 2000-tallet (Isnes & Sandås, 2014). Kunnskapsdepartementet kom i 2005 med en strategi for utdanning for bærekraftig utvikling som også ble revidert for perioden 2012-2015. Strategien ble gjort gjeldende for hele den norske grunnopplæringen (Korsager & Scheie, 2015). Definisjonen på begrepet fra kunnskapsdepartementet lød slik:

*Utdanning for bærekraftig utvikling innebærer å gi kunnskaper, ferdigheter og holdninger som trengs for at vi skal kunne ta vare på vår felles jord, til å ta reflekterte valg og til å delta i den demokratiske debatten om hvilke tiltak som er riktige og viktige for en bærekraftig utvikling for alle. (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 2).*

Dette samsvarer til en viss grad med det Sinnes (2015) beskriver som fire elementer for utdanning for bærekraftig utvikling. Hvor det første punktet hos Sinnes er faglig kunnskap om miljø og bærekraft samsvarer det med de *kunnskaper* som Kunnskapsdepartementet skriver er *riktige og viktige*. Det andre punktet handler om tverrfaglig tilnærming til undervisningen (Sinnes, 2015). Dette nevner Kunnskapsdepartementet i deres strategi der det står: «*For å kunne bidra i arbeidet for bærekraftig utvikling, trenger vi deltagere med god faglig basis i blant annet realfag og i samfunnsfag*» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.2).

Det tredje punktet handler om å utvikle mer enn bare teoretiske kompetanser som kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidenkning og fremtidstro, handlingskompetanse og å se muligheter til et godt liv med mindre forbruk (Sinnes, 2015).

Dette er en lang liste som kan identifiseres med kunnskapsdepartementets holdninger, ferdigheter og demokratisk deltakelse (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Det fjerde og siste punktet handler om at skolen skal være et sted hvor en lærer å leve på en bærekraftig måte (Sinnes, 2015). Dette kan gjerne oversettes til at skolen (bygg, ledere, lærere) virker bærekraftig gjennom skoledagen. Dette er også nevnt i strategien fra Kunnskapsdepartementet ved at ledere og lærere skal jobbe for at skolen skal være en bærekraftig enhet (Kunnskapsdepartementet, 2012).

## 3.4 Læreplanverket

### 3.4.1 Generell del og fremtidens læreplanverk

Hva angår læreplanen har den generelle delen et eksplisitt fokus på bærekraftig utvikling gjennom det miljøbevisste mennesket som gir skolen/lærer et mandat til å utdanne elvene til å bli bevisste ovenfor utfordringer knyttet til klima og miljø. Utfordringene til det tverrfaglige aspektet av utdanning for bærekraftig utvikling kommer frem i den generelle delen blant annet ved at: «*Samspelet mellom økonomi, økologi og teknologi stiller vår tid overfor særlege kunnskapsmessige og moralske utfordringar for å sikre ei berekraftig utvikling*» (UDIR, 2015a).

Dette stammer som skrevet fra den generelle delen av lærerplanen som er en overlevning fra før kunnskapsløftet, og som er planlagt fornyet. Dette kommer frem i stortingsmelding 28 og høringsutkastet for en ny generell del av læreplanen, også kalt overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2016; 2017). Grunnen til at generell del etter planen skal bli fornyet er kunnskapsdepartementets henvisning til at den blant annet blir lite brukt i arbeidet med lokale læreplaner. Kunnskapsdepartementet viser til at det i skolen er mest fokus på kompetansemål, og det er et ønske om å utarbeide et mer sammenhengende og helhetlig læreplanverk. Stortingsmelding 28 legger vekt på at en ny generell del av læreplanen skal legge opp til *ansvarlighet overfor klima- og miljøutfordringer*, hvor elever skal få god forståelse for utfordringene de står overfor (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.22).

Høringsutkastet inneholder en halv side om bærekraftig utvikling som en del av tre tverrfaglige temaer (de to andre er demokrati og medborgerskap, og folkehelse og livsmestring) som skolen skal legge til rette for. Det legges videre vekt på at elevene skal få mulighet til selv å bidra til bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dessuten skal bærekraftig utvikling legges frem slik at elevene skal forstå sin betydning og slik ha tro på fremtiden. Høringsutkastet er på mange måter, som Kunnskapsdepartementets tidligere strategi for utdanning for bærekraftig utvikling, ganske nært Sinnes sine fire elementer. Derfor ser det ikke ut som at mandatet for å drive utdanning for bærekraftig utvikling blir borte ved fornyelsen av generell del (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er ikke bare den generelle delen av læreplanverket som skal fornyes. Stortingsmelding 28 er et svar på en utredning gjort av Norges offentlige utredninger kalt fremtidens skole. Utredningen, også kalt Ludvigsen-utvalget, har hatt som mål å identifisere hvilke kompetanser som bør bli fokusert på i fremtidens norske skole. Bærekraftig utvikling blir i utredningen sett på som ett av tre særlig viktige flerfaglige temaer. Det opplyses om at temaet burde bli forsterket gjennomgående i læreplanverket og særlig innenfor samfunnsfag og naturfag. Kompetanser innenfor bærekraftig utvikling deles av Ludvigsen-utvalget i tre dimensjoner: sosialt miljø, økonomi og naturmiljø. Utvalget legger dessuten vekt på at elever bør få kompetanse til å bidra til klimabevisste handlinger (NOU, 2015:8).

Kunnskapsdepartementet har gjennom Stortingsmelding 28 valgt å prioritere bærekraftig utvikling slik Ludvigsen-utvalgets anbefalte. Gjennom Stortingsmelding 28 ser kunnskapsdepartementet for seg på sikt å fornye alle fag i grunnskolen og gjennomgående fag i videregående, der samfunnsfag er et av dem. Denne fagfornyelse legges det også vekt på at bærekraftig utvikling skal være en mer integrert del i kompetansemålene av fagene hvor det er relevant. Dette som en videre satsing på disse tre tverrfaglige temaene. Dessuten vektlegges disse tre tverrfaglige temaene som gode bidrag til å utøve dybdelæring som også skal være en satsing fremover (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### 3.4.2 Læreplanen i samfunnsfag

Over ble det redegjort for at bærekraftig utvikling, eventuelt en utdanning *for* dette, har en fremtid i morgendagens læreplanverk. Denne oppgaven utspiller seg allikevel i nåtid og tar primært for seg samfunnsfag på videregående skole. Derfor vil dagens læreplan bli presentert for å se hvilke føringer som er mest relevante for dagens samfunnsfaglærer og deres mandat til å drive utdanning for bærekraftig utvikling. Læreplanen i samfunnsfag starter med å beskrive formålet for faget. Blant demokrati og menneskerettigheter blir det også beskrevet at faget skal skape økt forståelse for bærekraftig utvikling (UDIR, 2013a)..

Dette skal gjøre det enklere for elever å se muligheter og utfordringer knyttet dette for eksempel gjennom entreprenørskap (UDIR, 2013a). Videre kommer hovedområdene for faget og kompetansemålene.

Hovedområdene for samfunnsfag på den videregående skole er delt inn i fem deler.

<b>Hovedområder:</b>	<b>Utforskeren</b>	<b>Individ, samfunn og kultur</b>	<b>Arbeids- og næringsliv</b>	<b>Politikk og demokrati</b>	<b>Internasjonale Forhold</b>
----------------------	--------------------	-----------------------------------	-------------------------------	------------------------------	-------------------------------

Tabell 3: Hovedområder (UDIR, 2013b)

Disse delene blir forklart hver for seg, men danner også utgangspunkt for kompetansemålene. Den første delen, utforskeren, har som målsetning at den skal være integrert i de fire andre hovedområdene, altså utforskeren skal brukes sammen med de andre i undervisningen. Utforskeren handler i stor grad om hvordan elevene skal utvikle en samfunnsfaglig forståelse gjennom for eksempel nysgjerrighet og skapende aktiviteter. Hovedområdet sikter også på å utvikle kritisk tenkning, kildekritikk og kommunikasjon ved for eksempel diskusjon. Det finnes ikke noe eksplisitt som handler om bærekraftig utvikling her, det finnes ingen fagspesifikke føringer i det hele tatt. Dette er ikke nødvendigvis så overraskende da det handler om å utvikle samfunnsfaglig forståelse for alle fagfelt som finnes i samfunnsfag (UDIR, 2013b). Kompetansemålene som er kategorisert under utforskeren er generelle i den kraft av at de skal brukes sammen med de andre kompetansemålene.



Derfor vil for eksempel dette kompetansemålet «*utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem og drøfte ulike løysingsforslag munnleg og skriftleg med presis bruk av fagomgrep*», kunne overføres til en bærekraftig kontekst hvis et annet kompetansemål omhandler bærekraftig utvikling (UDIR, 2013c).

Den andre delen, individ, samfunn og kultur, står ikke i forhold til de andre delene eller kompetansemålene på samme måte som utforskeren gjør. Dette gjelder for øvrig også de andre delene og kompetansemålene. Målsetning til denne delen handler ganske kort om å ruste eleven(e) til å navigere seg i samfunnet. Dette innebærer alt fra personlig økonomi via urbefolkning til kriminalitet (UDIR, 2013b).

For å sette dette i et bærekraftig perspektiv vil både sosiale og økonomiske forhold jamfør FNs definisjon være betegne for dette hovedområdet. Denne delen har åtte kompetansemål som elevene skal være igjennom før de har avsluttet samfunnsfag ved den videregående skole. Det er ingen av kompetansemålene som eksplisitt nevner bærekraft, klima eller miljø (UDIR, 2013c). Derimot, slik det allerede har blitt nevnt, er det sosiale og økonomiske forhold som kan beskrive som betegnende her, og altså beskrives som en del av bærekraftig utvikling basert på FNs definisjon og deres bærekraftsmål. Det vil også bli forsøkt å knytte de ulike hovedområdene og kompetansemål opp mot Sinnes (2015) elementer for utdanning for bærekraftig utvikling. Det kunne sikkert blitt argumentert for at alle åtte av kompetansemålene kan brukes inn i utdanning for bærekraftig utvikling, men det vil fra undertegnedes side kun bli brukt ett kompetansemål som eksempel.

Kompetansemål: Individ, samfunn og kultur	Utdanning for bærekraftig utvikling
«Gjøre rede for rettighetene man har som forbruker, og diskutere forbrukerens etiske ansvar» (UDIR, 2013c)	<p>Forbrukerens etiske ansvar ovenfor hvilke produkter en kjøper fordrer at det finnes etiske betenkeligheter ved varekjøp, ett eksempel som går igjen i mine intervjuer av lærere er dokumentarserien «SWEATSHOP» fra aftenposten og framtiden i våre hender (Garberg, 2014).</p> <p>FNs bærekraftsmål nummer 12 handler om ansvarlig forbruk og produksjon, målet er å sikre bærekraftige forbruks- og produksjonsmønstre (FN, 2017a).</p> <p>Sinnes sitt tredje element handler blant annet om handlingskompetanse, og det å kunne ha det bedre med mindre forbruk (Sinnes, 2015).</p>

Tabell 4: Kompetansemål, eksempel 1

Den tredje delen, arbeids- og næringsliv, er noe mer snever og handler i stor grad om nettopp arbeids- og næringsliv. Denne har som mål at elevene skal få kunnskap om hvilke yrkesvalg de kan stå ovenfor i forskjellige næringer, og hvilke rettigheter de eventuelt har krav på og kan få ved arbeid som er gjort i forskjellige arbeidslivsorganisasjoner, for eksempel LO (UDIR, 2013b). Denne delen omfatter i hovedsak det som kalles den økonomiske dimensjonen innenfor bærekraftig utvikling, og det finnes ikke noe eksplisitt knyttet til klima, miljø eller bærekraftig utvikling her eller (UDIR, 2013c).

Det finnes dog også her kompetansemål som kan knyttes til definisjonen av bærekraftig utvikling og bærekraftmålene. Undertegnede har også her valgt ut ett, selv om det sikkert kunne vært argumentert for alle av de totalt sju kompetansemålene som ligger under dette hovedområdet.

Kompetansemål: Arbeids- og næringsliv	Utdanning for bærekraftig utvikling
«Finne informasjon om ulike yrker og diskutere muligheter og utfordringer på arbeidsmarkedet i dag» (UDIR, 2013c)	<p>Den siste tidens nedbemanning i oljerelaterte bedrifter kan være en start for å se på utfordringer knyttet til arbeidsmarkedet (SSB, 2017), samtidig kan fokuset på det «grønne skiftet» være et sted å starte for å se muligheter (Lund, 2017).</p> <p>FNs bærekraftsmål nummer 7 handler om ren energi for alle, og har som mål blant annet å sikre tilgang til bærekraftig og moderne energi til alle (FN, 2017a).</p> <p>Sinnes sitt tredje element handler blant annet om å utvikle elevenes kompetanse i fremtidstenkning- og tro, og da gjelder det å se muligheter for fremtiden i en bærekraftig kontekst (Sinnes, 2015).</p>

Tabell 5: Kompetansemål, eksempel 2.

Den fjerde delen, politikk og demokrati, handler naturligvis om nettopp politikk og demokrati. Målet er at elevene skal opparbeide seg kunnskaper om politiske partier og hva som kan true demokratiet, samt det å forstå hvilken rolle styreform, rettsstat og menneskerettigheter spiller inn i menneskers liv (UDIR, 2013b). Dette går under dimensjonen kalt sosiale forhold, men i kompetansemålene kommer også for første gang begrepet bærekraftig utvikling (UDIR, 2013c). Det blir naturlig å ta utgangspunkt i dette kompetansemålet, av totalt ni, opp mot utdanning for bærekraftig utvikling.

Kompetanse mål: Politikk og demokrati	Utdanning for bærekraftig utvikling
«Diskutere begrepene økonomisk vekst, levestandard, livskvalitet og bærekraftig utvikling og forholdet mellom dem» (UDIR, 2013:c)	<p>Dette oppsummerer egentlig Brundtlands definisjonen av bærekraftig utvikling, ved at en skal se på økonomi, sosiale forhold (levestandard, livskvalitet) og bærekraftig utvikling (gitt at betyr det natur og miljø?) under ett. Mulig kompetansemålet er litt klønete fremstilt.</p> <p>Det kunne vært valgt flere av de totalt 17 bærekraftmålene. Gitt at bærekraftig utvikling her forstås som noe som har med natur og miljø og gjøre, velges det ut tre bærekraftmål som både tar for seg økonomi, sosiale forhold, og natur og miljø.</p> <p>FNs bærekraft mål nummer 8 handler om <i>anstendig arbeid og økonomisk vekst</i> og har som hovedmål å <i>fremme varig, inkluderende og bærekraftig økonomisk vekst, og full sysselsetting for alle</i> (FN, 2017a). Dette er målet som handler om den økonomiske dimensjonen. Mål nummer 11 handler om <i>bærekraftige byer og samfunn</i>, og har som hovedmål å <i>gjøre byer og bosetninger inkluderende, trygge, motstandsdyktige og bærekraftige</i> (FN, 2017a). Dette er et eksempel på levestandard og livskvalitet altså dimensjonen som rommer sosiale forhold. Mål nummer 13 handler om å bekjempe klimaendringene, det er naturligvis også hovedmålet for dette punktet, samt det å takle konsekvensene av klimaendringene (FN, 2017a). Dette går under natur og miljø dimensjonen som slik kompetansemålet er forstått og handler om bærekraftig utvikling.</p> <p>Sinnes sitt første element som handler om kunnskap om klima og bærekraft for å sette det inn i en kontekst sammen med økonomisk vekst, levestandard og livskvalitet. (Sinnes, 2015)</p>

Tabell 6: Kompetansemål, eksempel 3.

Den femte og siste delen er kalt internasjonale forhold og handler om forhold som krig og fred. Målet er at elevene skal være i stand til å se blant annet Norge som en internasjonal aktør hva angår internasjonalt samarbeid. Dessuten handler det om bærekraftig utvikling som en del av internasjonale utfordringer og samarbeid (UDIR, 2013b). Hva angår kompetansemålene for dette hovedområde finnes det ikke noe eksplisitt om bærekraftig utvikling, selv om det nevnes som en del av hovedområdet.

Kompetansemålene kan i større grad knyttes til økonomi og sosiale forhold hva gjelder dimensjonene for bærekraftig utvikling. Herunder valget av kompetansemål som handler om fattige og rike land, der det økonomiske som de sosiale forholdene gjerne spiller en rolle.

<b>Kompetansemål: Internasjonale forhold</b>	<b>Utdanning for bærekraftig utvikling</b>
«Gjøre rede for ulike forklaringer på hvorfor det finnes fattige og rike land, og diskutere tiltak for å redusere fattigdommen i verden» (UDIR, 2013c)	<p>Det sies gjerne at det er fattige utviklingsland som rammes hardest av klimaendringene, mye på grunn av skiftende værforhold, men også fordi tilgangen til mat og rent vann blir påvirket av klimaendringene (Miljøstatus, 2016).</p> <p>Agenda 21, fra 1992, la ansvaret over på industriland i nord for å fortgang i arbeidet med bærekraftig utvikling for at det skulle gagne dem, men også den fattige delen av verden (FN, 2016a).</p> <p>Fattigdomsproblematikk har lenge vært en del av bærekraftig utvikling, og det første bærekraftmålet til FN handler om å utrydde fattigdom i hele verden (FN, 2017a).</p> <p>Sinnes sitt tredje element som handler om mer enn utvikling av teoretisk kunnskap blir også relevant her. Det er kanskje særlig relevant med både systemforståelse og handlingskompetanse for både å bidra på individ nivå, men også for å diskutere det i en større sammenheng (Sinnes, 2015).</p>

Tabell 7: Kompetansemål, eksempel 4.

Basert på teorien som er lagt frem ligger det altså føringer for at lærere skal ha et mandat til å undervise for bærekraftig utvikling i den Norske skole. Føringene strekker seg fra internasjonalt hold, via kunnskapsdepartement, videre til læreplan(er), til en anbefaling om økt innsats på området fra de som har utredet veien videre for den norske skole. Føringene og anbefalingene er der selv om det miljøbevisste mennesket skulle forsvinne med den generelle delen av læreplanen.

## 4. Analyse/Diskusjon

Med utgangspunkt i teorien har de tre forskningsspørsmålene vært førende for hvordan analyse- og diskusjonskapitlene blir lagt frem og som hjelp til å besvare problemstillingen. Det kan derfor være hensiktsmessig å vise forskningsspørsmålene samt problemstillingen.

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere i den videregående skole sitt mandat både personlig og i praksis til å utdanne miljøbevisste mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling?*

For å besvare problemstillingen er kapitlene til en viss grad lagt opp etter forskningsspørsmålene der kapittel fire vil gjenfortelle: *Hvilket forhold lærerne har til utdanning for bærekraftig utvikling*. Deretter vil kapittel fem handle om *Hvordan lærerne forholder seg til tverrfaglighet i utdanning for bærekraftig utvikling?* Avslutningskapittel seks vil til slutt ta for seg *Hvilke utfordringer lærerne møter i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling?*

### 4.1 Hvordan opplever lærerne utdanning for bærekraftig utvikling

I teorien ble det forklart hvordan mandatet for utdanning for bærekraftig utvikling ligger fast gjennom internasjonale og nasjonale føringer. Hvordan lærerne selv ser på utdanning for bærekraftig utvikling var et av de første spørsmålene under intervjuene.

*Lana: Nei, altså utdanning for bærekraftig, altså det er jo fremtiden det er snakk om. Og vi utdanner jo fremtidens mennesker, eh, og vi har jo ikke noe fremtid hvis ikke vi er bærekraftig i alt det vi gjør da. Så det er jo en selvsagthet for meg hvert fall.*

Svaret til Lana illustrerer tonen både hos de andre lærerne og fra teorien hvor stortingsmelding 28 tar opp bærekraftig utvikling som en del av fremtiden gjennom fagfornyelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Barry svarer at selv om smarte folk skrev om dette på 70-80-tallet også, så har begrepet fått ny aktualitet gjennom politiske termer som «det grønne skiftet». Fremtiden er også vektlagt hos Malory som argumenterer for temaet som et av de viktigste for fremtiden, hvor hun videre følte at Ludvigsen-utvalget (NOU, 2015:8) endelig hadde sett lyset ved at de valgte bærekraftig utvikling som et av tre sentrale temaer for *fremtidens skole*. Sterling ser på utdanning for bærekraftig utvikling som viktig, men at temaet er såpass spesielt at det er vanskelig å fenge de som ikke er interessert i utgangspunktet.

Det at lærerne ser på utdanning for bærekraftig utvikling som et viktig tema for fremtiden er positivt i seg selv. Både med tanke på at dette har vært og er et satsingsområde, uten at det nødvendigvis sier noe om satsingen har fungert i praksis eller ikke. Lana sitt svar om at fremtiden er avhengig av bærekraft fordrer videre at utdanningen elvene får nettopp bør være *for* bærekraftig utvikling. Forøvrig lik det Sinnes (2015) hevder, og det samme som både Stray (2011) og Vesterdal (2016) sier om demokratiopplæring og menneskerettighetsundervisning. Det at utdanning skal være *for* noe, er allerede nevnt i teoridelen, men under intervjuene ble informantene spurt om hvilken rolle de så samfunnsfag hadde i å utdanne demokratiske medborgere.

Altså å utdanne *for* demokrati, som i Norge er uproblematisk jamfør opplæringslova (1998, §1-1). Stray (2011, s.15). hevder likevel at demokratisk medborgerskap er en forventet konsekvens i den norske skolen, uten noen videre føringer for hvordan dette skal gjennomføres. Denne kritikken kan overføres til utdanning for bærekraftig utdanning, ved at det foreligger få konkrete føringer hvor hvordan denne utdanningen skal gjennomføres. Mandatet til å drive utdanningen ligger derimot fast slik det er vist i teorien (Kunnskapsdepartementet 2012; UDIR 2015a). Spørsmålet om demokratisk medborgerskap ble med andre ord brukt som en døråpner til tanken om at utdanning skal være *for* noe. Der demokrati fra undertegnede på forhånd virket som det mest anerkjente å utdanne *for*.

Barry svarer avslutningsvis på spørsmålet om utdannelsen av demokratiske medborgere som det kuleste med jobben, og at samfunnsfag har et fantastisk mandat til å gjøre nettopp det. Malory svarer at det er jo det de gjør, og at det er kjernen i faget. Sterling mener at det er det som gjør faget til det viktigste i skolen, fordi det dreier seg om hele livet. Lana ser på mangel av demokratiinteresse som kanskje den største utfordringen for demokratiet, og at samfunnsfaglærere har som oppgave å utdanne elever til å verdsette demokratiet. Alle disse svarene viser til at dette er noe som betyr mye for lærerne, hvorvidt det fordrer utdanning *for* demokrati er ved første øyekast ikke sikkert. Der utdanning *for* noe gjerne betyr at det skal være mer enn teori og gjerne opparbeidelse av visse kompetanser for elevene.

Svaret til Lana er et eksempel på at hun ønsker at elevene skal ha et utbytte av samfunnsfag som gjør at de verdsetter demokratiet fra å gå i oppløsning. Dette som fordrer aktivitet slik hun beskriver det gjennom for eksempel valgdeltakelse. Sterling sitt svar viser til at den demokratiske medborgeren er noe som påvirker hele livet til elevene, altså noe de får brukt for i en videre forstand enn på skolen. Dette fordrer at de får et utbytte av utdannelsen som kan hjelpe dem å navigere seg i livet fremover, forstått som kompetanser innenfor det Sterling trekker frem videre som *utdanning, arbeidsliv og det sosiale*. Det at utdanning skal være for noe ser ut som er akseptert blant lærerne.

Hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kunne sammenlignes med utdanning for demokrati var en bakenforliggende tanke ettersom informantene var samfunnsfaglærere. På oppfølgingsspørsmålet til det om den demokratiske medborger, ble tre av fire informanter spurt om de så utdanning for bærekraftig utvikling som sammenlignbart med utdanning for demokrati. Grunnen til at den fjerde informanten, også kalt Malory, ikke ble spurt om det var at hun koblet de sammen på egenhånd:

*Malory: Så og, få dem til å skjønne at de har en betydning. De kan forandre ting hvis de står på. Hvis de vil. Og hvilke kanaler man skal bruke og kan bruke for å nå fram. Det tenker jeg er kjempe viktig. Det er jo rett inn i samfunnsfag. Der har vi jo liksom kompetansemål som er knytta til (det). Og vi har ja, det er rett i gata både i forhold til bærekraft, for der må de jo påvirke ellers så skjer det jo ikke noe og det er i forhold til demokratibygging.*



Malory sammenligner her demokratiopplæring og utdanning for bærekraftig utvikling gjennom at elevene må lære seg hvordan de kan påvirke og hvilke muligheter de har til å påvirke. Dette fordrer aktivitet på samme måte som Lana fordret aktivitet gjennom valgdeltakelse. Videre viser denne tanken om at elevene kan bli opplært til å påvirke noe tilsvarende det som Sinnes (2015) kaller handlingskompetanse.

Denne tanken om handlingskompetanse innenfor utdanning for bærekraftig utvikling kommer også frem i Barry sitt svar der han sier at elevene må bidra til å løse klimakrisa i fellesskap. Dette mener han må gjøres gjennom å ta ansvar på individnivå, på samme måte som en tar ansvar for demokratiet ved å gå å stemme.

Også Lana nevner dette med fellesskap og at alle må bidra til å støtte oppunder være seg demokrati eller miljø. Dette hevder hun krever videre innsats også fra ungdommen for at fremtiden skal bli god. Sterling mener utdanning for bærekraftig utvikling først og fremst er viktig i en demokratisk kontekst fordi politiske partier som miljøpartiet de grønne har fått større oppslutning. Utdanning for bærekraftig utdanning er med andre ord noe som lærerne ser på som relevant i samfunnsfag. Dette gjennom beskrivelsene av at elevene på samme måte som gjennom demokratiopplæring kan bli opplært til aktivitet *for* bærekraftig utvikling.

## 4.2 Hvordan ser de for seg å formidle utdanning for bærekraftig utvikling

Det at lærerne ønsker at elevene skal være aktive på individnivå for å være en del av fellesskapet, eventuelt å ta vare på et felleskap, være seg demokratisk eller i et bærekraftig øyemed, er i tråd med hva både FN og Kunnskapsdepartementet ønsker for grunnopplæring (Korsager & Scheie, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette sier derimot ikke noe om hvordan de ser for seg å formidle utdanning for bærekraftig utvikling.

Problemet med utdanning for noe, eksemplifisert med Jickling (Sinnes 2015, s.107-108) i teoridelen som advarte mot at det kan skape uselvstendige og u-utdannede individer, kan sies å handle om frykten for indoktrinering.

Klimarealistene representert ved Aaslid (2015a; 2015b) advarer mot både miljøambassadører og læreboka Tellus som indoktrineringsmekanismer i skolen. Argumentene til Aaslid skal ikke bli drøftet videre her, men det viser at temaer som utdanning for bærekraftig utvikling til en viss grad er betent. Der ordbruk som indoktrinerer, altså påvirkning i negativ forstand, bli brukt for å kritisere undervisning som handler om ansvarliggjøring av mennesker i lys av klimautfordringer. Hvorvidt lærerne ser/så det som utfordrende å utdanne for bærekraftig utvikling, danner bakteppe for hvordan de ser for seg å formidle dette i skolen.

*Barry: Men jeg synes det alltid er vanskelig å være sånn nøytral person, som ikke skal påvirke i noen retning. Og veldig sånn der at man prøver å være balansert i hvordan man viser eller belyser ting politisk da. For jeg tenker da hvis det blir sånn der Barry han stemmer høyre så kommer alle de som, at det blir en sånn slagside, at de sier at du sier det fordi du stemmer høyre, ikke sant. På de greiene der. Og det er litt sånn prøve å få de til å se ting selv da, uten å måtte si til de hva de skal mene. Det er det som er greia. Men sånn der bærekraftig utvikling, jeg gjør narr av Carl I. Hagen og Donald Trump liksom når de mener at klima er en konspirasjon.*

Barry sier her at det å være nøytral kan være vanskelig, men at han forsøker å være så nøytral som mulig i politiske sammenhenger for at elevene skal kunne lære seg til å danne sine egne meninger. Derimot når det kommer til klima og bærekraftig utvikling, er han ikke nøytral ovenfor typiske skeptikere som Carl I. Hagen og Donald Trump. Dette er han ikke alene om blant lærerne. Sterling sier blant annet: «Hvis dem sier at klimaendringene ikke er menneskeskapte og elevene hører på FRP; så føler jeg at vi har noen utfordringer». Nå skal det innvendes at FRP som parti ikke nødvendigvis hevder at klimaendringene ikke er menneskeskapte. Det er allikevel et faktum at sentrale personer innad i partiet har uttalt sin uvilje mot tanken om at klimaendringene er menneskeskapte (Westeng, 2016; Tjernshaugen, 2015).

Malory viser også til organisasjoner og personligheter når hun ser på hva som er utfordringer med utdanning for bærekraftig utvikling. Trump og klimarealistene er hennes eksempler på representanter som elevene bringer inn i debatten, og da forsøker hun å vise til hva majoriteten av forskningsmiljøet sier om temaet. Hun er dog bevisst på at hennes meninger kanskje skinner igjennom, men at det er elevenes rett å være uenig. Denne uenigheten må allikevel komme fra et sted som hun sier: *«Altså de må ha et bevisst forhold til det. Så kan de velge å gjøre for så vidt hva de vil, det er deres rett, men de kan ikke være hjernedøde i forhold til det, de må ha kunnskap om det og vite ulike sider og konsekvenser».*

Lana viser ikke konkret til personer eller organisasjoner som sådan, men opplever at det kan være utfordrende å få med alle elevene ved at temaet er komplekst. Måten hun ser for seg å løse det på er å gjøre det aktuelt for elevene og slik hjelpe dem til å forstå hvordan de kan bidra.

Alle lærerne beskriver med andre ord utfordringer ved å være nøytral i møte med skeptikere eller å gjøre undervisningen aktuell og meningsfull for elevene. Hvorvidt det i det hele tatt er et mål å være nøytral i et tema som bærekraftig utvikling er interessant i seg selv, når ulike tiltak blir ansett som indoktrinering i noen kretser. Mandatet for å utdanne for bærekraftig utvikling ligger fast, vist i teoridelen, men kritikk mot internasjonale og nasjonale føringer kan i seg selv være legitimt.

I en artikkel om akademia og miljøproblemene viser Jakobsen (2009) til filosofen Schrader-Frechette som hevder at: *«Det å ikke kritisere verdier som ikke kan forsvares er implisitt å gi sitt samtykke til dem og det å anta verdinøytralitet i alle saker, er å godta verdirelativisme og dermed urettferdighet».* Videre ramses det opp verdier det er verdt å *ta stilling til* som demokrati, menneskerettigheter, likestilling, og bærekraftig utvikling for å gagne barn og barnebarn (Jakobsen, 2009). Det å trekke inn bærekraftig utvikling som en verdi kan sikkert oppleves problematisk, men det er ikke problematisk å trekke det inn i utdanning for bærekraftig utvikling. Ettersom en av kompetansene Sinnes (2015) beskriver er det å ha det godt med mindre forbruk.

Barry formidler verditanken i bærekraftig utvikling i et tjuetårs perspektiv der han ser for seg at folk som, slik han eksemplifiserer det, *«drar på cruise til karribien»* i større grad vil bli sett på som uetiske mennesker.

Uetisk adferd i et bærekraftig perspektiv, har skapt medieoverskrifter eksempelvis ved hva vi kler oss i og hva vi spiser (Moflang, 2013; Omholt, 2016). Lana hevder at det er problematisk i 2017 å være en god samfunnsborger uten å bry seg om miljøspørsmål. Det er ikke elevene hun kritiserer, men som hun påpeker har lærerne et ansvar i å bevisstgjøre unge 16-åringer når det gjelder valg som kan gå på akkord med bærekraft. Derfor er det viktig for Lana å formidle bærekraftig utvikling på en måte som elevene: «*kan relatere seg til og hvor de faktisk kan utgjøre en forskjell*».

Også Malory er opptatt av å synliggjøre bærekraftig utvikling for elevene og ser på utdanning for bærekraftig utvikling som et middel for å skape *bevisste samfunnsborgere*. Hvor hun videre snakker om at skolegang ikke bare er for karakterer, men også for at elevene skal bidra til å: «*bære samfunnet videre på en god måte*». For å gjøre dette, er det viktig for Malory at elevene ser nytten av bærekraftig utvikling selv, og selv om oppgaven ikke bare tilhører skolen så påpeker hun at elevene er såpass mye på skolen at den bør kjenne sitt samfunnsansvar. Sterling er litt mer bekymret både på vegne av Norge som han mener har “*dabba litt akterut*” når det gjelder “*holdninger og synspunkter på miljøvern*”. Dessuten, mener han at tema er mer tverrfaglig enn det er lagt opp til. Temaets tverrfaglighet er essensielt for å drive god utdanning for bærekraftig utvikling, slik også Sinnes (2015) skisserer det.

Tverrfaglighetsutfordringer må allikevel vente litt, for tanken om *bevisste eller gode samfunnsborgere* må få sin plass. Det at elevene skal se *nytt* av eller kunne *relatere seg til* bærekraftig utvikling er noe elevene selv har etterspurt i en undersøkelse i forbindelse med forskningsprosjektet LINGCLIM som tar for seg klimadebatten. Skolen blir her rangert på tredjeplass som kanal for hvor elever ved videregående skoler i Hordaland får formidlet kunnskap og holdninger om klima. Dette er kanskje en utfordring i seg selv, men det at ungdommer synes det er vanskelig å vite hvordan de selv konkret kan bidra til bærekraftig utvikling er kanskje vel så relevant (Dahl, Fløttum, & Rivenes, 2014). Dette viser at ønsket til både Malory og Lana om at elevene nettopp skal se nytten av og kunne relatere seg til bærekraft-relatert tematikk som viktig slik at elevene selv kan få vite hvordan de kan bidra.

Lærernes ønsker om at de skal formidle temaet på en måte som gjør at elevene tar ansvar på egenhånd er en god tanke jamfør utdanning *for* bærekraftig utvikling. Primært fordi det samsvarer godt med det Sinnes (2015) definerer som det tredje element, nemlig kompetanser som går forbi teori og videre til handling. Sekundært fordi lærere har mandat til å gjøre det, selv om det kan bryte med en slags forståelse hos noen om at utdanning skal være nøytralt, så kan det forsvares både etisk og ved nasjonale og internasjonale føringer (Jakobsen, 2009; Korsager & Scheie, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2012).

### 4.3 Hvilke praksiser og arbeidsmåter ser de for seg og praktiserer

Lærernes uttalte ønske om blant annet å formidle bærekraftig utvikling slik at det blir relevant for elevene er som nevnt innenfor rammene av utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015). Hvordan de ser for seg personlig å gjøre nettopp dette er oppgavens videre mål å besvare. Oppgaven tar først sikte på å definere hva som er spesielt relevant i samfunnsfag.

Sterling nevnte at temaet kanskje var for tverrfaglig i forhold til hvordan er lagt opp. I spørsmålet om hva han så ser som særlig relevant å fokusere på i samfunnsfag nevner han *FN-sambandet og nord-sørproblematikk*. Samtidig er han veldig opptatt av å få frem hvordan elevene kan påvirke gjennom *kommunestyre, fylkesting og storting* og hvordan elevene kan bruke *media og interesseorganisasjoner* som allierte for å påvirke folkevalgte organer.

Dette supplerer han med nyhets-klipp og aviser, og nevner tv-serien «*Flukt*» som det nærmeste han kan komme på hva angår bærekraftig utvikling. Denne tilnærmingen er det han beskriver som særlig relevant for samfunnsfag. Dette kan være et produkt av hans tanker om at bærekraftig utvikling som tema er *såpass spesielt at det er vanskelig å fenge de som ikke er interessert i utgangspunktet*, som allerede nevnt i Sterling sitt synspunkt på temaet.

Lana velger en litt annen tilnærming som allerede nevnt er det viktig for hun å gjøre det så aktuelt som mulig for elevene:

*Lana: Det å gjøre elevene bevisste på bare sånne småting som de kan endre på i hverdagen sin da og det gjør vi gjerne gjennom læreplanmålene og vi har om etisk forbruk for det er jo gjerne det elevene våre her på skolen, hehe, er opptatt av. Forbruk og det materielle. Eh, så jeg tenker at det de læreplanmålene som tar for seg akkurat det med forbruk da, som de kan relatere seg til og hvor de faktisk kan utgjøre en forskjell.*

Det å bruke forbruk som relevant for elevene, henger sammen med hva hun påpeker som viktig videre under intervjuet der det å gjøre *små ting som vegetarmiddag en gang i uken*, og det å *velge bort plast* som relativt enkle tips som elevene kan bidra til selv. Det er ikke nødvendigvis det at man ikke skal fokusere på *de store og voldsomme endringene*, men for å få med flest mulig mener hun at det er viktig å ha fokus der elevene kan bidra individuelt. Hun viser videre til SWEATSHOP-dokumentarserien som en øyeåpner for de elevene som har sett den (Garberg, 2014). Hva angår hvordan hun legger opp undervisningen, er hun opptatt av elevaktivitet i arbeid med bærekraftsspørsmål hvor elevene skal presentere et produkt som de *individuelt eller i grupper kan fordype seg litt*.

Malory, som arbeider på samme skole som Sterling, forteller at det prosjektet de driver med på skolen i tilknytning bærekraft startet med bakgrunn i temaet *fattig og rik*, og at det har utviklet seg videre etter det. Skolen de arbeider på er en *FN(pluss)-skole* som innebærer ulike tilbud og skoleaktiviteter fra FN-sambandet (FN 2017c). Dette forklarer kanskje hvorfor fokuset hos Sterling er på *nord-sørproblematikk* og hvorfor bærekraftprosjektet som Malory nevner i starten handlet hovedsakelig om *fattig og rik*.

FN er en internasjonal organisasjon og derfor synes det til en viss grad logisk å knytte bærekraft opp på et internasjonalt nivå, særlig hvis en har et spesielt fokus på FN gjennom å være bruker av deres tilbud. Eksempelet fra teoridelen om kompetansemålet innenfor internasjonale forhold viser hvordan dette kan knyttes sammen.

Hvordan hun velger å legge opp undervisningen henger sammen med en av utfordringene hun beskriver for utdanning for bærekraftig utvikling: *«Også er det, eh, et fagfelt som er i ekstrem utvikling hele tiden. Så du trodde at du underviste det som var siste nytt, men så var det avleggs»*. Derfor velger hun ofte det hun kaller *stoff som er oppdatert*, og der er ikke *boka* så aktuell, men heller *dokumentarer, nett-ressurser, nett-tv* og *små (video)snutter*.

Det at temaet er utfordrende for lærere i kraft av å holde seg faglig oppdatert er et av funnene til Sundstrøm (2016, s.47). Der de tre største utfordringene tilknyttet utdanning for bærekraftig utvikling blant 51 primært naturfagslærere i den videregående skole ble besvart å være tid, temaets kompleksitet og det å holde seg faglig oppdatert. Prosjektet som de har på skolen der Sterling og Malory arbeider har som sagt utviklet seg, noe som vil bli drøftet mer senere i oppgaven, men for å vise utviklingen er det allerede verdt å nevne noe om prosjektet. Det er tverrfaglig og fokuset er på temaer som kan virke mer relevante for å *skape bevisste samfunnsborgere* ved at de skal se på bærekraft i lys av *energi, tekstil, transport, og mat*, altså typiske temaer som kan handle om hverdagen til eleven og som skaper overskrifter (Moflang, 2013 | Omholt, 2016).

Barry: *Jeg tror det ikke er mer enn ett kompetansemål som går på det med bærekraftig utvikling, hvor det står eksplisitt i læreplanen.*

UT: *Det er riktig.*

Barry: *Og da skal de se det i sammenheng med økonomisk vekst og liksom se det paradokset, at man legger til rette for økonomisk vekst og for at den skal opprettholdes så må vi forbruke mer på en eller annen måte, eller produsere mer, eller gjøre ting mer effektivt. Altså, et eller annet som ikke naturmessig sånn som vi kjenner det i dag da er bærekraftig. Da må vi jo finne på ny teknologi som gjør at vi kan holde på, på den måten uten å bruke ressurser.*

Barry besvarer her hva det første han kommer på som spesielt relevant for samfunnsfag med tanke på bærekraftig utvikling. Paradokset som Barry beskriver det som, er en het potet i diskusjonen om fremtiden til bærekraftig utvikling i norsk skole. Arbeidet med fagfornyelse i den norske skolen, som nevnt i teoridelen, representert ved Ludvigsen-utvalget, stortingsmelding 28 og høringsutkastet til ny generell del har fått skryt av Kroglund (2016). Men det er også noe som roper varsko, Ott (2017) advarer mot at et for ensidig teknologi-fokus kan føre til ansvarsfraskrivelse som igjen kan bidra til færre løsninger på det å utvikle bærekraftige samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016; 2017; NOU, 2015:8).

Troen på at teknologien skal berge oss i fremtiden er dessuten det elevene som deltok i LINGCLIM-prosjektet så på som mest sannsynlig (Dahle, Fløttum & Rivernes, 2014). Barry fortsetter resonnet sitt ved å trekke inn utforskeren, som skal bidra til å utvikle samfunnsfaglig forståelse gjennom for eksempel diskusjon, som relevant for å sette seg inn i komplekse temaer i fellesskap (UDIR 2013c). Videre fortsetter han å foreslå at elevene «kan jo utforske sånne lette ting», der de kan relatere seg til hvor mye det koster dem å bidra til miljøet ved å ha litt lavere levestandard som å halvere tiden de dusjer. Dette handler igjen om å gjøre det relevant ved at elevene gitt eksempelet med dusj faktisk kjenner på kroppen hvordan de kan bidra. Hva angår arbeidsmåter svarer Barry at «*noe er litt teoretisk, som de ideologiene og sånn, eh, og da er det vanskeligere å håndtere/varierte*», han er allikevel opptatt av å prøve å gjøre det aktuelt med for eksempel klipp fra nyhetene eller Urix: «*nesten alt kan du lage en case ut av det ved å vise en video*».

Definisjonen av bærekraftig utvikling som bestående av tre dimensjoner: sosiale forhold, økonomi og klima og miljø er sentrale for å utdanne for bærekraftig utvikling. Et av funnene til Kummeneje (2016) i hans analyse av lærebøker brukt i videregående skole er at samfunnsfag primært tar for seg sosiale forhold og økonomi, og at naturfag primært tar for seg klima og miljø. Svarene til lærerne over på hva som er relevant i samfunnsfag viser til en viss grad at dette stemmer ved at *fattig og rik, nord-sørproblematikk, økonomisk vekst* som representanter for samfunnsfag og dertil dimensjonene økonomi og sosiale forhold.



*Forbruk* som Lana nevner går inn under noe Kummeneje (2016, s. 67) kaller *flytende betegnere* fordi det handler om både økonomi og klima/miljø. Økonomi ved at produksjon av nye varer og derfor økt forbruk kan stimulere økonomien, og det er positivt så lenge det blir produsert etisk og grønt. Fra et klima- og miljøperspektiv blir ofte forbruket generelt beskrevet som for høyt (Kummeneje, 2016).

Det at samfunnsfag isolert sett muligens har mest fokus på sosiale forhold og økonomi, og naturfag muligens har mest fokus på klima og miljø fordrer at det tverrfaglige samarbeidet dem imellom er godt (Sinnes, 2015).

## 5. Analyse/Diskusjon

### 5.1 Tverrfaglig praksis

Sinnes (2015) beskriver tverrfaglighet som det andre elementet for å drive utdanning for bærekraftig utvikling. Lærernes beskrivelser av utdanning for bærekraftig utvikling i lys av samfunnsfag, kan til en viss grad virke litt for fokusert inn på dimensjonene sosiale forhold og økonomi, men som Malory svarte på spørsmål om hva utdanning for bærekraftig utvikling betød for hun: *«Det er ikke sånn at det er realfag skal jobbe med bærekraft, at det liksom er deres jobb, men det er på en måte et sånt tverrfaglig tema da»*.

Temaet er tverrfaglig, og alle lærerne anerkjenner det i kraft av uttalelser på spørsmål om hvilke fag det kan være relevant å samarbeide tverrfaglig med om utdanning for bærekraftig utvikling. Barry svarer: *«Man kan jo samarbeide med hvilke som helst»*. Sterling svarer: *«Så mange fag som kan trekkes inne her, ja»*. Lana svarer: *«Nei, det er jo mange fag, nesten de fleste fag»*. Selv om alle lærerne anerkjenner at det er mange fag som kan samarbeides med kan det være lang vei fra hva som er teoretisk til praktisk mulig. I første omgang ble lærerne spurt om hva de synes om å arbeide tverrfaglig.

Barry: *Eh, jeg er jo både norsk og samfunnsfaglærer i samme klasse så jeg har jo den fikse posisjonen at jeg kan samarbeide med meg selv. Så da samarbeider jeg med meg selv. Eh, så da jobber jeg tverrfaglig. Ellers så er det sånn det er lagt opp nå, vanskelig på vår skole.*

Barry samarbeider med andre ord med seg selv, grunnen til det ligger innad i skolen som skal bli drøftet senere, men han arbeider utelukket med seg selv. Dette er han nok ikke alene om i skole-Norge. Naturfagssenteret la i 2012 frem et sammendrag av deres kartlegging av hvordan det står til med utdanning for bærekraftig utvikling blant lærere i norsk, samfunnsfag og naturfag. Dette sammendraget konkluderer med at det er flere av norsk- og samfunnsfaglærere som aldri samarbeider med andre lærere tverrfaglig enn det er de som svært ofte gjør det (Andresen, 2012). Tallene er riktignok fra 2011, og det kan være at tallene er annerledes nå, men for Barry er ikke det realiteten.

Barry nevner riktignok at det var et tverrfaglig samarbeid som involverte flere lærere på fjoråret som han synes var: *«vellykka»*. Dette handlet om artikkelskriving i norsk hvor de valgte en samfunnsfaglig problemstilling innen tema utdanning for bærekraftig utvikling. De brukte SWEATSHOP som referanse for oppgaveskrivingen og hadde fokus på utforskeren, som Barry tidligere har nevnt som relevant i arbeidet med komplekse temaer (Garberg, 2014; UDIR 2013c). Målet for oppgaven er kanskje best vist med Barrys egne ord: *«Også skulle de diskutere på en måte fordelene ikke sant, for det er jo ikke svart-hvitt med økonomisk vekst og sånn i Asia. Sette det i sammenheng med globalisering og, utvikling i tredje-verden og miljø da»*. Oppgaven er med andre ord godt innenfor bærekraftig utvikling tematisk ved at alle dimensjonene sosiale forhold, økonomi og klima og miljø på papiret er ivaretatt (Sinnes, 2015). Dessuten er oppgaven kanskje særlig relevant for elever ved at referansen kaster lys på klesindustrien som de fleste ungdommer har et forhold til ved at de både går i klær og at de ofte bestemmer selv hvor nevnte klær blir handlet.

Det kan også kastes et bonuspoeng til at hovedpersonene i SWEATSHOP-serien er på samme alder som elevene (Garberg, 2014). Barry kan jo på egenhånd fortsette med dette, men i lys av utfordringer for temaet som kompleksitet og det å holde seg faglig oppdatert kan det være greit med noen allierte kolleger (Sundstrøm, 2016).

På de to skolene der de tre andre lærerne jobber beskriver de til dels skoleomfattende prosjekter, om i litt varierende grad, som er iverksatt. Sterling og Malory som jobber på samme skole har ikke nødvendigvis forskjellige historier om hvordan dette prosjektet ble satt sammen, men kanskje forskjellige roller der Malory tilsynelatende har hatt en mer aktiv rolle. Derfor starter det med den kortfattede versjonen til Sterling på spørsmål om hvem som legger til rette for tverrfaglig samarbeid lærerne selv eller ledelsen.

*Sterling: Ja, både ja og nei, det tverrfaglige prosjektet som vi jobber veldig mye med, det gjelder alle samfunnsfagklassene på studiespess [studiespesialiserende], altså vg1 studiespess, det er sju klasser. Det er satt av en hel uke til bærekraftig utvikling, der geografi, naturfag og samfunnsfaglærerne jobber veldig tett. Og der er alle med. Men så er det litt varierende da hvor mye de andre lærerne er med, altså norsklærerne kunne jo godt ha vært med å sett på språk og retorikk og, og grammatikk og sånne ting, men det er litt varierende oppslutning der, ikke av uvilje, men fordi dem har læreplanmål som kanskje dreier en annen retning, så ja.*

Fagene samfunnsfag, geografi og naturfag er hovedfagene i prosjektet og det er ikke uten grunn. Samfunnsfag er i oppgaven forhåpentligvis allerede argumentert godt nok for til å forsvare deltakelse i et prosjekt for utdanning for bærekraftig utvikling. Naturfag er også allerede nevnt i oppgaven som et fag relevant for utdanning for bærekraftig utvikling, selv om det riktignok kanskje har mest fokus på klima og miljø-dimensjonen (Kummeneje 2016; Sundstrøm 2016). Geografi har det blitt skrevet mindre om.

Sætre (2016) har i sin artikkel om utdanning for bærekraftig utvikling og geografipensum i Norge konkludert med at det til tross for lite endring fra en miljøvernstudium (min oversettelse av *environmental education*) til en utdanning for bærekraftig utvikling, så er temaet i det minste nevnt (Sætre, 2016). Hvorfor det bare er studiespesialiserende som deltar i prosjektet ble det ikke spurt om eller forklart nærmere. Malory nevnte også at det bare var for studiespesialiserende og at yrkesfag ikke var med, men det ble heller ikke der hverken forklart videre eller stilt oppfølgings spørsmål til utsagnet, og der legger undertegnede seg flat.

En uke dedikert til prosjekt i disse tre fagene er uten tvil bedre enn hvordan Barry opplevde sine muligheter til å drive tverrfaglig undervisning. Sterling nevner også at for eksempel norskfaget kanskje kunne bidratt mer, men at læreplanmål og lignende fører dem inn på andre spor. Satt opp mot naturfagssenteret sin konklusjon om at det er lite tverrfaglig samarbeid mellom lærere så viser jo uttalelsen til Sterling at det på deres skole er tatt noen grep (Andresen, 2012).

For å vise hvordan det jobbes på skolen til Sterling må Malory få uttale seg da hennes beskrivelser ga mer konkret informasjon om hvordan prosjektet fungerer. Det er allerede nevnt at prosjektet inneholdt temaene *energi, tekstil, transport, og mat*. Malory sier det samme som Sterling om de deltakende fagene i årets prosjekt, men hun gir også en innholdsrik fremstilling av hvordan prosjektet utviklet seg fra et samarbeid kun mellom geografi og samfunnsfag til noe mer.

*Malory: «Og da klarte vi å få til det, eh, og da fikk vi med faktisk, litt sånn ikke alle var like begeistra, men naturfag, samfunnsfag og geografi de skriver en slik felles oppgave rundt et tema eller problemstilling som elevene da må utarbeide på bærekraft, for der er det jo kompetansemål knytta til bærekraft i alle tre fagene. Også hadde vi engelsk og norsk som støttefag, så engelsk jobba med temaet, eh, sustainable development i timene sine, eh, de skrev ikke noe, de var på en måte ikke noe tilknyttet til oppgaven de skrev i de andre tre fagene da. Og norsk hadde også, de leste Mengele Zoo av han Gert Nygårdshaug, ikke sant, som på en måte er også tematisk innen samme gate».*

Prosjektet som Malory fremstiller her med naturfag, samfunnsfag, geografi, norsk og engelsk som alle arbeider tematisk med bærekraft, om ikke nødvendigvis på samme oppgave, betyr at i perioden oppgaven varte arbeidet eleven med bærekraft i fem av åtte fag. Basert på timefordeling i fagene vil det si at det ble arbeidet med bærekraftig utvikling i omtrent sekstire prosent av tiden elevene var på skolen (Vilbli, 2017).

Det ser tilsynelatende bra ut, men om det bidro til at elevene ble *miljøbevisste mennesker* som aktivt vil bidra til bærekraftig utvikling er vanskelig å vite sikkert basert på at de har vært gjennom et tverrfaglig prosjekt.

Det bør kanskje også påpekes at Norsk falt fra etter to år «fordi de ville heller kjøre noen andre prosjekter». Det kan allikevel være verdt å nevne at to av Sinnes (2015) sine fire elementer ser ut til å være gjennomført bare ved at det faktisk er et tverrfaglig prosjekt med tema bærekraftig utvikling. De to andre elementene som handler om ulike typer kompetanser for en bærekraftig utvikling og skolen som et sted der elevene kan oppleve bærekraft er spørsmål som kanskje best hadde vært stilt til elever og skoleeiere, men Malory har noen synspunkter på hvordan elevene har opplevd prosjektet.

*Malory: At elevene, og det er jo noen få eksempler ikke sant, det store flertallet blir jo ikke vegetarianere eller går hjem og sier halleluja vi skal. Men man er jo avhengig av at det er noe sånne og, ikke sant. For det er jo de som da kan påvirke videre, påvirke sine venner, påvirke samfunnet videre. At de står opp på en måte. Og da er jo noe av målet nådd, tenker jeg. At man, for alle er jo ikke stå på barrikadene og skrike høyt, men det er jo alltid noen. At ikke alle blir sånn passive. Og at man kan engasjere de som da i utgangspunktet ikke var sånn superinteressert, men fordi at de får lov til å jobbe med en ting over litt tid, og gå litt i dybden, så skjønner de det, ikke sant. Og da når de får jobbe med et tema de har valgt selv da. Innenfor en ramme selvfølgelig. Det funker hvert fall veldig bra for dem. Så er det selvfølgelig grupper som ikke gjør det da, som man tenker hva har disse fått ut av det. De har listet opp noen wikipedia-artikler også, ja. Men eh, ja jeg tenker at det ja, man må få noen på glid i hvert fall. Så har man oppnådd ganske mye.*

I samme del av intervjuet nevner Malory «dollejenter i gåseøyne, veldig opptatt av klær og sminke og sånn» som til tross for moderat engasjement på skolen har ved samtaler med foreldre vist seg å være bevisste på klesindustrien. Hun viser også til en elev som hadde blitt vegetarianer, om ikke nødvendigvis som en konsekvens av prosjektet, så hadde eleven valgt *mat* som tema.

Malory gir også dybdelæring, at elevene får tid til å sette seg inn i tema en del av æren for at noen faktisk blir engasjerte, eller i det minste mer engasjerte enn det de kanskje var.

Dybdelæring blir i stortingsmelding 28 vektlagt som noe det må bli mer plass til i skolen «*For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap og forståelse* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7)».

Hva angår Sinnes (2015) tredje element med utvikling av ulike kompetanser så kan det hevdes at *kritisktenkning, systemtenkning, glede uten forbruk, kreativitet og samarbeid* blir utøvd. For det første ved en endring i forbruksmønsteret der en er kritisk mot den delen av industrien som ikke har åpenhet om deres produksjonspraksis. For det andre ved oppmerksomhet mot systemene som gjør at en billig t-skjorte vanskelig lar seg produsere under ryddige arbeidsforhold. For det tredje vil bevissthet rundt produksjonspraksis kanskje føre til mindre innkjøp eventuelt vil øynene åpne seg for et bruktmarked (retro, vintagetrender) ergo glede uten forbruk, eventuelt glede ved gjenbruk. For det fjerde kan samarbeid gjøres ved fremføring av prosjektet i form av for eksempel grupper. Til slutt kan kreativitet en bli stimulert for eksempel ved rollespill i fremføringen eller hvis vurderingen skal være skriftlig kan elever lage en blogg.

Målet for Malory er at noen skal bli påvirket, at alle blir det virker urealistisk for hun, og det har hun kanskje rett i. Målet i samfunnsfag på Malory og Sterlings skole kan oppsummeres med Sterlings uttalelse:

*Sterling: «Så jeg vet at veldig mange begynner her i VG1 og er lite opptatt av samfunnet, målet er at, og noen er veldig opptatt av det som skjer i samfunnet, men målet er at alle skal heve seg ett trinn eller to, så de som er ikke interessert skal bli litt interessert. De som er litt interessert skal bli mer interessert. Og de som allerede er interessert skal bli enda mer interessert. Og for å få til det så må undervisninga være god og variert og aktuell».*

Elevene på skolen der Lana arbeider har også et tverrfaglig prosjekt angående bærekraftig utvikling på timeplanen i løpet av skoleåret.

Og der skolen til Malory og Sterling fokuserte på de elevene som går første året studiespesialiserende, har Lana og hennes kolleger gått et skritt lenger.

*Lana: Ja, eh, du snakke i stad om det med tverrfaglighet og sånt. Og det jobber vi jo ganske mye med her. Vi jobber mye på tvers av fag og klasser og sånne ting. Og nå, det er jo litt spennende og litt kult at du kom med det prosjektet her, eller det forskningsprosjektet her nå. Fordi bare for noen, rett, i januar nå, rett over nyttår så hadde vi prosjektdager, tre dager, hvor vi hadde bærekraft som prosjekt. Hele skolen jobbet med det, vi kutta alt i timeplanen i tre dager.*

Lana og hennes kolleger har gjennomført et prosjekt der hele skolen er med, til forskjell fra skolen til Malory og Sterling der prosjektet er for de som går første året på videregående og med utvalgte fag. Det kan selvfølgelig være at det arbeides godt med bærekraft videre oppover på skolen til Sterling og Malory, uten at det nødvendigvis kom frem under intervjuene. Denne oppgaven baserer seg på intervjuer med lærere som primært underviser i samfunnsfag, som stort sett undervises det første året på videregående, kanskje med en tanke om at bærekraftig utvikling blir mer tilfeldig undervist *om/for* i det elevene velger seg sine programfag. Særlig har lærere som underviser i samfunnsfag blitt valgt fordi både Ludvigsen-utvalget og Stortingsmelding 28 søker å *forsterke* bærekraftig utvikling som tema i skolen (NOU, 2015:8 | Kunnskapsdepartementet, 2016). Med det som bakgrunn har utgangspunktet for oppgaven vært å snakke med de som i hvert fall har mandatet til å utdanne for bærekraftig utvikling, slik teorien forsøksvis viser at samfunnsfaglærer har.

Prosjektet som Lana her forteller om er derfor særs positivt i forhold til flere aspekter ved utdanning for bærekraftig utvikling, særlig med bakgrunn i Sinnes (2015) fire elementer. For det første handler jo prosjektet naturligvis om bærekraftig utvikling. For det andre så er det jo så tverrfaglig som det er mulig å få til, ved at hele skolen deltar og at timeplanen må vike for å jobbe med det.

Det tredje elementet som handler om utvikling av kompetanser gis det ikke svar på i Lanas svar over, men hun forteller videre:

*Lana: Og elevene jobba da i grupper på tvers av klasser og på tvers av trinn og lagde blogg og produserte en slags etisk kampanje da mer sånn de reklamene du ser første juledag og i påsken og sånn. Ja, litt sånn opplysning. Og skrev blogg i tillegg da. Og var på mange foredrag og ja. Det var veldig, veldig spennende.*

Både det å utarbeide en blogg og det å lage en reklame fordrer kreativitet i utførelsen av arbeidet. I et gruppearbeid er det naturlig å samarbeide, og derfor utvikle samarbeidsevner. Dette er også relevant i og med at de jobbet på tvers av klasser hvor de kanskje må samarbeide med medelever de kanskje ikke kjenner så godt fra før (Sinnes, 2015, s. 150).

Det å samarbeide og presentere et prosjekt samt det å treffe noen med prosjektet kan bidra til å utvikle kommunikasjonsevner, både digitalt og menneskelig. Videre kan det tenkes at den kritiske tanken blir stimulert i arbeidet med å finne litteratur på området de skal lage blogg og reklame om (Sinnes, 2015, s. 150).

Det samme argumentet kan brukes på systemforståelse ved at de ser sammenhenger mellom for eksempel billige klær og dårlige arbeidsforhold for fabrikkarbeiderne som produserer klærne. Gitt at elevene også skal konkludere bloggen og reklamekampanjen sin vil de kanskje ha funnet mulige positive framtidsutsikter som bidrar til en fremtidstro som kan appellere til elevene slik at de kan ha det godt med mindre forbruk. Med andre ord kan prosjektet godskrives Sinnes (2015) sitt tredje element. Hva angår det fjerde elementet, at skolen skal være et sted elevene kan oppleve bærekraft som en del av hverdagen eller som en aktivitet, viser jo prosjektet i alle fall at de kan gjøre dette i de tre dagene dette prosjektet varer (Sinnes, 2015).



## 5.2 Eksterne aktører

Kunnskapsdepartementets reviderte strategi for utdanning for bærekraftig utvikling, som introdusert i teoridelen, satt som mål at utdanningssystemene i skulle: «Stimulere til å utvikle nettverk og samarbeidsrelasjoner mellom barnehager, skoler, aktuelle etater, frivillige organisasjoner og forskningsinstitusjoner på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Kunnskapsdepartementet, 2012, s.5)». Om det var noe samarbeid med eksterne aktører kom naturlig frem under intervjuene med lærerne, og det var også en del av intervjuguiden. Barry forteller om lite samarbeid med eksterne i tilknytning bærekraftig utvikling og sier at samarbeid ofte kommer i form av «den kulturelle skolesekken».

Selv har han dratt på ekskursjoner med klassene sine, men dette har vært til for eksempel fengsler og som han mener at elevene respondere godt på: «*Det var skikkelig kult, da fikk de møte en innsatt blant annet som fortalte dem om alt han hadde gjort da. Han satt inne for trippelmord. Sånt kommer man aldri til å glemme*». Han er klar over at det nok «*skjer veldig lite, kanskje for lite*», men Barry er også bevisst på at det å oppsøke eksterne aktører ofte er et økonomisk spørsmål og kanskje viktigere et spørsmål om «*guiden*» fenger elevene. Det er med andre ord flere faktorer som må tas med i beregningen om en skal ta til seg eksterne aktører.

På skolen til Malory og Sterling er det noe forskjell fra Barry sin tilværelse. Malory har hatt en del ansvar i kontakten med eksterne samarbeidspartnere og er den som gir mest informasjon om det. Hun forteller at de fikk Gert Nygårdshaug til å holde foredrag da elevene leste Mengele Zoo som en del av et prosjekt om bærekraft og som hun sier: «*Elevene digga jo han. Kom der med hatten sin og fortalte om det, og jungler og liksom helt, det var veldig bra*». Videre forteller hun om at de har hatt miljøambassadører inne som holder foredrag, primært unge mennesker som enten er i jobb eller utdanning, som er knyttet til bærekraftig utvikling (Westby, 2017). Hun trekker spesielt frem en arkitekt/-student som åpnet en del øyne med tanke på bærekraftige byggetekniske løsninger. «*Men de er lagt ned da, av en eller annen grunn, jeg vet ikke hvorfor jeg*».

Miljødirektoratets satsing på «generasjon grønn» med omreisende miljøambassadører ble avsluttet i juni 2016. Dette til tross for positiv evaluering som blant annet konkluderte med at både lærere og elever hadde fått bedre kunnskap om miljø og klima, og at: *«ung-til-ung formidling (rollemodell) har svært god effekt og påvirkningskraft»* (Westby, 2017). Dessuten var tilbudet gratis, noe Malory fremhevet som viktig, for det er ikke mange tusenlappene de har til rådighet for å betale eksterne aktører. Denne pengebruken er noe administrasjonen også naturligvis må godkjenne. Noe den som regel gjør innenfor rimelighetens grenser. Malory beskriver også det som utfordrende å finne fengende aktører, og særlig etter at miljøambassadørene ble avsluttet. De har allikevel funnet en i år som hun har troen på. Det er en surfer som har fokus på plastforsøpling og særlig plasten som havner i havet.

De har også fått midler av den naturlige skolesekken de siste to årene som har bidratt til at de kan fokusere på prosjektet i større grad (Natursekken, 2017)

Lana nevner for det første eksterne aktører i forbindelse med det skoleomfattende prosjektet de har på skolen hun arbeider på. Hun forteller at de *«Hadde besøk fra Norrøna, Ikea, hun ene fra SWEATSHOP, eh, og nå husker jeg ikke alle andre, men en del sånne naturverns, eh, institusjoner og sånne ting»*. Litt vage beskrivelser av naturvernsinstitusjonene og hun ene fra SWEATSHOP til tross, så er det også her aktører som både er unge (SWEATSHOP) og relevante. Dette i kraft av klær (Norrøna og SWEATSHOP) og interiør (IKEA). Lana forteller videre om aktører som ikke nødvendigvis var tilknyttet prosjektet og forteller at flere av skolens elever drar på bærekrafts-relaterte ekskursjoner til det lokale universitetet/høyskolen.

Disse elevene er riktignok stort sett realfagselever, noe som vil si de som har valgt realfag som videre vei i vg2 og vg3, noe Lana forteller er fortjenesten til de hun kaller «pionerer» innen realfagsavdelingen. Det eksisterer også et samarbeid med lokale aktører om opprydding og bevaring av strandområdet i området.

## 6. Analyse/diskusjon

### 6.1 Hvordan opplever de at skolen legger opp til Utdanning for bærekraftig utvikling?

De tre forskjellige måtene lærerne opplever å arbeide med temaet gjennom tverrfaglige prosjekter og samarbeid med eksterne aktører, viser tre forskjellige kontekster som lærerne arbeider i. Disse tre kontekstene blir beskrevet i større eller mindre grad som avgjørende hos lærerne på hvordan arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling virkeliggjøres gjennom tverrfaglige prosjekter. Kontekstene det dreier seg om er skolen i seg selv og mer spesifikt ledelsen i kraft av rektorer, avdelingsledere og videre lærerkollegium. Dette kan til en viss grad betegnes som Sinnes (2015) sitt fjerde element.

Skolen der Lana arbeider er kanskje den skolen som har tatt utdanning for bærekraftig utvikling på mest alvor jamfør arbeidet de hadde nedlagt i deres skoleomfattende prosjekt. Hva angår forholdet til ledelse og kolleger på skolen som kontekst for dette arbeidet forteller Lana om at på deres skole så: *«Sitter alle lærerne på samme sted. Vi har langbord på lunsjrommet, alle sitter sammen og prater. Alle kaster ideer, eh, så her er det veldig lett med tverrfaglighet. Veldig lett med samarbeid»*. Det tverrfaglige samarbeidet fungerer altså bra fordi lærerne kommer godt overens og Lana forstår at dette ikke nødvendigvis er tilfelle på andre skoler, men hun setter pris på at de har såpass godt kollegialt samhold. På spørsmål om det er noe negativ murring i det hele tatt, forteller Lana at det må eventuelt være på personnivå, uten at hun har opplevd det. Og som hun trekker frem er det ingen fagrelaterte fronter og alle er: *«Veldig, veldig positivt innstilt til tverrfaglighet og vi vil gjerne ha mer tverrfaglighet enn det vi har»*.

Det at lærerne har et godt forhold seg imellom er positivt for samarbeidsklimaet på skolen. Det som også er en faktor til at konteksten til Lana virker enklere å jobbe i for å virkeliggjøre utdanning for bærekraftig utvikling er rollen ledelsen på skolen spiller inn i det. Lana krediterer ganske kjapt ledelsen ved skolen for at bærekraftprosjektet ble realisert: *«Og det var jo ledelse som tok initiativ til det»*. Videre forteller Lana om at skolen, som hun kaller en utkantskole, valgte å profilere seg som en bærekraftig skole.

Dette skjedde som en følge av at ledelsen spurte de ansatte hvordan de ville profilere skolen og at de ansatte da valgte «en miljøvennlig skole og som en skole som løfter opp og frem det bærekraftige». Skolen er fortsatt i «startfasen» med profileringen, men Lana viser til at skolen har lagt til rette for elevaktiviteter som å lage såpe på en bærekraftig måte og utplassering av bikuber som elevene selger honning fra. Den konteksten Lana arbeider i viser at både kollegiet og administrasjonen bidrar til bærekraftig utvikling noe som i sum gjør det enklere å drive et slik prosjekt basert på Sinnes (2015) fire elementer.

Barry jobber i en ganske annen kontekst enn det Lana gjør. Det har allerede vært nevnt at Barry opplever at forholdene på skolen ikke bidrar til tverrfaglig samarbeid. Han beskriver som en følge av bekjentskaper at han foreslo for fagkoordinatorteamet å dra på en «bærekraftig utdanning på ILS dag» (UiO, 2015). Det ble som han sier: «Stemt ned, det var ingen som var interessert. Så da gadd ikke jeg heller. Så det er ingenting som skjer med det på skolen, nei». Barry forteller videre om det å samarbeide med kollegene:

*Barry: «Nå prøver jeg som samfunnsfaglærer, nå høres det ut som jeg er så perfekt og lett da, men jeg prøver med en som har den samme klasse som meg i geografi for nå starter vi snart der vi skal begynne med internasjonale forhold og globalisering og sånne ting. Jeg vet at det ligger de samme målene i geografi, så skal vi liksom få til noe, kanskje en ekskursjon, kanskje et slags sånt felles prosjekt eller at vi bare avtaler litt at den ene tar den ene delen av globalisering og den andre det andre, så trenger vi ikke dobbeltundervise liksom, det trenger jo ikke være vanskeligere enn det. (I) «Ja, jeg det kan jeg gjøre for det, men da må jeg få minst tre timer, kan jeg få dine tre timer». Og jeg bare nei, du kan ikke få mine undervisningstimer, det var ikke det vi sa. Og da kjenner jeg bare, nei, men da gidder jeg ikke. Det er litt sånn. Jeg tror det er veldig lett å få til hvis du tilfeldigvis hadde hatt en god kollega på nabopulten og gjort ting tverrfaglig da. Men det er ikke alle, jeg tror det handler mye om personlig kjemi og sånn».*

Det prosjektet Barry forsøker/forsøkte å få i gang er mellom de to fagene som både Malory og Lana fortalte at var de fagene som prosjektene de har på sine skoler startet med, før det

utviklet seg videre. Barry ser også at «*personlig kjemi*» kan hemme det tverrfaglige samarbeidet. Dette sier også Lana, og beskriver at det kan være det eneste som er problemet på skolen hun arbeider på, riktig nok har hun ikke opplevd det selv. Barry opplever nå det på sin skole, og det kan ha med å gjøre at de ikke er så sammensveiset som på skolen Lana representerer.

Den andre faktoren er om ledelsen har noe fokus på utdanning for bærekraftig utvikling, slik det er hos Lana. Barry forteller at det ikke er noe fokus på det på skolen, det var riktignok det før, men det var året før han starta der med en annen leder og uten den lederen ble det lagt helt vekk. Derfor kan en se ut som at konteksten Barry arbeider ikke bidrar til utdanning for bærekraftig utvikling. Selvfølgelig kan lærerne gjøre en god jobb med det på egenhånd. Det kan allikevel beskrives som utfordrende basert på det som kjennetegner utdanning for bærekraftig utvikling som tverrfaglig arbeid, en skole som har fokus på det og eksterne samarbeidspartnere som supplerende ressurs. Barry sin skole bidrar tilsynelatende i mindre grad til virkeliggjøringen av mandatet til å utøve utdanning for bærekraftig utvikling ved fravær av dette (Sinnes, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2012).

De to kontekstene som Lana og Barry arbeider i kan kalles motsetninger der det på den ene siden er godt samarbeid mellom lærere og ledelse til å bidra til utdanning for bærekraftig utvikling, er det på den andre siden lite interesse til samarbeid og fokus på temaet. Den tredje konteksten og skolen hvor Malory og Sterling arbeider kan beskrives som et sted midt imellom denne motsetningen, selv om det kanskje er nærmere skolen der Lana arbeider. Sterling som har ledelsesansvar på skolen ved siden av lærergjeringen i samfunnsfag svarer «*ja*» på spørsmål om det gis noe informasjon fra ledelse på skolen om utdanning for bærekraftig utvikling og om det eventuelt er noe fokus på det på deres skole. Han fortsetter riktignok med «*men samtidig så er det ikke ledelsen sitt ansvar, sånn jeg ser det, det er mere rådgiveransvar så, men vi legger til rette*». Det at han hevder det er et rådgiveransvar er i lys av rådgivernes arbeid med karriereveiledning og han ønsker egentlig mer fokus på det der. Forklaringen på det kan være hans tanker om at det er vanskelig å fenge de elevene som er uinteresserte i bærekraftig utvikling. Derfor bør rådgiverne veilede de som er interessert til å søke videre til utdannelse hvor de kan bidra til bærekraftig utvikling.

Dette er nok godt ment, og rådgiverne har nok også sin rolle å spille, selv om også Sterling sier at karriereveiledningen nok blir nedprioritert til fordel for «*psykososiale-problemer*». Det er derfor verdt å merke seg forskjellen på hvordan administrasjonen/ledelsen på skolene til Lana og Barry har håndtert bærekraftig utvikling på, og hvor forskjellig resultatene på prosjektene har blitt. Det at skoleledelsen har en svært sentral rolle til å tilrettelegge for utdanning for bærekraftig utvikling er også et av funnene til Jegstad og Sinnes (2011). De intervjuet to nyutdannede lektorer i videregående skole som begge hadde skrevet masteroppgave om temaet, men som følte de ikke fikk benyttet kompetansen sin blant annet på grunn av dårlig samarbeid i kollegiet og lite interesse fra ledelsen (Jegstad & Sinnes, 2011).

Det at ledelsen legger til rette som Sterling sier kan til en viss grad sies å stemme jamfør hva Malory sa om at det var aksept for å bruke penger, innenfor rimelighetens grenser, på blant annet foredragsholdere. Bærekraftprosjektet har allikevel ikke vært uten motstand og norsk falt av som støttefag etter hvert. Noen av engelsklærerne forsøkte også på mytteri med setningen: «*Ja, men vi underviser jo ikke i miljøfag*», noe som ifølge Malory ikke ble sett på som et godt argument ettersom de har «*kompetansemål som går i forhold til internasjonale problemstillinger, eh, og da er jo, hva er det som er mer internasjonalt enn bærekraftig utvikling*».

Fagkoordinatoren fikk etter litt arbeid med seg Engelsk slik at de tematisk har om bærekraftig utvikling samtidig som prosjektet med geografi, samfunnsfag og naturfag pågår. Malory forteller også at det har vært litt uenigheter med ledelsen om bruk av «*møtetid*» for å planlegge bærekraftprosjektet, noe de ikke fikk. Det var derfor de søkte midler fra den naturlige skolesekken, slik at de kunne synliggjøre for ledelsen at «*det vi gjør det er det andre som faktisk anser som viktig og de er villig til å betale oss penger for det*». De er som nevnt på det andre av maksimalt tre år med støtte fra den naturlige skolesekken og Malory har sett fremgang også hos ledelsen ved at «*når de liksom skal snakke om utviklingsplaner og sånt, så er liksom bærekraftig utvikling prosjektene de er nevnt som et sånt punkt da*» (Natursekken, 2017). Håpet til Malory er at dette skal fortsette etter at midlene fra den naturlige skolesekken tar slutt og at bærekraftig utvikling kan bli en del av «*varemerket*» til skolen.

## 6.2 Hvordan opplever de at faget legger opp til utdanning for bærekraftig utvikling?

Problemstillingen i denne oppgaven bruker begrepet miljøbevisste mennesker. Dette er som nevnt tatt fra den generelle delen av læreplanen og skal i teorien være grunnlaget for grunnopplæringen i Norge (UDIR, 2015a). Fornyelse av den generelle delen er i disse dager ute på høring, og bakgrunnen for fornyelsen er blant annet at den generelle delen blir lite brukt i arbeidet med læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2016; 2017). Dette kommer til dels frem i Lanas syn på hvordan hun forholdet seg til den generelle delen av læreplanen: *«Veldig generelt, hehe. Nei, altså det er en slags føring da. Eh, men det er jo de konkrete kompetansemålene vi legger mest vekt på, og jobber mest med»*. Grunnen til at det er kompetansemålene som oftest blir lagt vekt på sies gjerne å ha en sammenheng med det økte fokuset på målbare resultater (Eriksen & Sinnes, 2014).

Malory er den av lærerne som forsøker å ha et visst fokus på det, men det er ikke sånn at hun skriver det opp på tavla. Hun tror allikevel at de fleste lærere nok har det i bakhodet og som hun sier: *«Vi skal ikke utdanne fagidioter, vi skal utdanne hele mennesker, ja»*. Barry forteller om den generelle delen at han tenker at *«det er mandatet for faget da, og legger meg veldig opp til den for å kunne drite i det jeg ikke synes er så viktig, egentlig litt feil å si»*. Han forteller videre at den sosialiseringbiten og demokrati verdsetter han høyere enn å bruke verdifull tid på at elevene skal regne ut hvor dumt det er å låne penger til tjuefemproSENTS rente. Det kan beskrives som problematisk at den generelle delen av læreplanen viker for kompetansemålene, da det som Jegstad og Sinnes (2011) hevder er her *kompetanser for bærekraftig utvikling behandles*. Uten at det nødvendigvis er funnet i denne oppgaven da Lana som representant for den skolen som driver mest gjennomgående for utdanning for bærekraftig utvikling forholder seg ganske generelt til den generelle delen. For andre skoler derimot kan en oppdatert og om mulig mer aktuelt generell del av læreplanen med fokus på bærekraftig utvikling, slik høringsutkastet per nå legger til rette for, bidra til at flere skoler blir bevisste på hva som er grunnlaget for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen i samfunnsfag har i teoridelen blitt forsøkt gjort så spiselig som mulig med tanke på bærekraftig utvikling, der kompetansemål har blitt forsøkt knyttet opp til temaer som er relevant for FNs bærekraftsmål (FN, 2017a). Denne øvelsen til tross er det bare ett kompetansemål som eksplisitt nevner bærekraftig utvikling. Læreplanen ansees av alle lærerne i forskjellig grad somsprenget med tanke på hvor mange kompetansemål det er, og som den generelle delen av læreplanverket skal også de forskjellige læreplanene i de gjennomgående fagene fra grunnskole til videregående bli fornyet fra tidligst 2019 (UDIR, 2017). Også her er bærekraftig utvikling ansett som et tema som bør bli fokusert på i relevante fag og som særlig relevant for tverrfaglig samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Det kan virke rart å skrive om hvordan lærerne opplever at læreplanen legger opp til utdanning for bærekraftig utvikling ettersom den tilsynelatende er på bedringens vei, men om ikke annet kan deres opplevelser bidra til å legitimere fagfornyelsen som kommer. Ganske tidlig i intervjuene med Barry og Malory før vi egentlig snakket om læreplanverket brukte begge to dybdelæring som et hedersord som de ønsket seg mer tid til (Kunnskapsdepartementet, 2016). Begge to brukte det i en sammenheng hvor de beskrev samfunnsfag som et fragmentert fag som legger opp til å bruke lite tid på mange temaer.

*Barry: Jeg tror det er 36 kompetansemål jeg, og det blir liksom sånn at du skal ned på ett sentralgitt kompetansemål i uka hvis du følger slavisk. Men jeg tror det er viktig for å ivareta det liksom demokratiske mandatet å rydde plass til de store viktige tingene og bruke mye tid på det, prøve og gå større inn i dybdelæringsperspektiver og det å se litt i sammenheng der. Rett og slett det å tørre og stå i det da, å tørre og bruke tid.*

Det er riktignok 35 kompetansemål i samfunnsfag hvis en inkluderer de i utforskeren (UDIR, 2013c). Barry synes uansett at det er utfordrende å bruke nok tid på et tema samtidig som en følger kompetansemålene slavisk. Barry var en av lærerne som brukte den generelle delen av læreplanen for å kunne bruke mindre tid på det han ikke anså som viktig.



Dette er han klar på at kanskje har noe å gjøre med hans utdanningsbakgrunn som er innenfor sosiologi og statsvitenskap. Hadde han for eksempel hatt utdannelse som samfunnsøkonom hadde han kanskje lagt mer vekt på personlig økonomi. Det er nærmest konsensus blant de andre lærerne om at faget inneholder for mye. Malory som tidlig også snakket varmt om dybdelæring mener at faget «*dypper liksom pennen i veldig mange temaer, også lærere man så lite om alt*». Lana er heller ikke fornøyd med dagens læreplan og sier: «*det som er med læreplanen i samfunnsfag er at det er så innmari mye, altså den gaper jo over alt. Jeg tenker at en del av det her bør nok kuttes ut, sånn at vi kan gå mer i dybden*». Sterling referer til stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og forteller at han er veldig spent på utviklingen på de nye læreplanene angående dybdelæring og tverrfaglig samarbeid for som han sier «*det er absolutt forbedringspotensialet på læreplanene*».

Alle lærerne er med andre ord opptatt av dybdelæring og har et litt anstrengt forhold til læreplanen. Malory og Sterling nevner ikke noe om det å fokusere mindre på noe, slik som Barry gjorde. Lana derimot synes det er problematisk å fokusere mindre på kompetansemål ettersom det på eksamen blir forventet at elevene har en viss kunnskap om alt. Selv om hun også trekker frem at det å bruke såpass mye tid på budsjett rett og slett er uinteressant både for lærerne og elevene. Det å åpne opp for mer dybdelæring, slik som Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8) og Stortingsmelding 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) foreslår virker derfor i høyeste grad legitimt basert på opplevelsene til de intervjuede lærerne.

Bærekraftig utvikling er som skrevet også forestilt en plass i relevante læreplaner, herunder samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2016). Alle lærerne har allerede beskrevet utdanning for bærekraftig utvikling som et viktig tema. Hvordan de opplever at læreplanen legger opp til utdanning for bærekraftig utvikling er til tross for ønsket om mer plass til generell dybdelæring ikke besvart, selv om det har en sammenheng. Denne sammenhengen er det Malory og Lana som representerer ved at de begge egentlig ønsker kutt i antall temaer i samfunnsfag, men samtidig ønsker mer plass for bærekraftig utvikling.

Lana: *Ja, så jeg tenker det at fordi vi alle er enige om at det er viktig del av fremtiden, en viktig del av samfunnet. Så tenker jeg det bør reflekteres i læreplanmålene da. Men vi får se om det skjer. For det er som sagt deler som jeg tenker er på tiden å kutte. Fordi det er for mye. Elevene klarer ikke forholde seg til fag hvor det skal være mange små drypp som er så forskjellige.*

Det er her forstått som bærekraftig utvikling, og Lana håper på kutt i andre temaer for eventuelt å erstatte noe av det med bærekraftig utvikling. Malory er enig i at det bør kuttes noe i samfunnsfag, men lanserer en litt annen ide om hvordan få integrert bærekraftig utvikling mer inn i samfunnsfag.

Malory: *Den [utforskeren] integreres jo bare i de andre temaene. Det er ikke noe man gjør, eh, sånn selvstendig man bruker jo utforskeren inn i de andre temaene. Og det kunne man jo også hatt i forhold til bærekraftig utvikling. At man kunne hatt det som et tema, også kunne man på en måte synliggjort eller ja, synliggjort det på en bedre måte da, hatt større plass. Uten at det nødvendigvis hadde ført til at man utvida faget.*

Malory ønsker med andre ord plass til en mer overordna del i læreplanen som fokuserer på bærekraftig utvikling ala utforskeren som skal være med gjennom alle kompetansemålene. Det er derfor fristende å tilpasse utforskeren slik den er beskrevet i teorien til en «bærekraftforsker» som er basert på Sinnes (2015) sine elementer. «Bærekraftforskeren har som målsetning at den skal være integrert i de fire, nå fem, andre hovedområdene. Bærekraftforskeren handler i stor grad om hvordan elevene skal utvikle en forståelse for bærekraftig utvikling gjennom for eksempel kreativitet og handlingskompetanse. Hovedområdet sikter også på å utvikle kritisk tenkning, systemforståelse, samarbeidsevner, kommunikasjon, fremtidstenkning og fremtidstro, og det å se muligheter til et godt liv med mindre forbruk» (Sinnes, 2015; UDIR, 2013b). Hvorvidt akkurat dette er en god ide forblir ubesvart, men at arbeidet med fagfornyelsen må lage plass til bærekraftig utvikling uten å utvide læreplanen ser ut til å være relevant. Det kan også påpekes at økt fokus på bærekraftig utvikling i fremtidige læreplaner virker legitimt basert på lærernes opplevelser.

## 7. Konklusjon

I kapittel 4 ble forholdet lærerne hadde til utdanning for bærekraftig utvikling både personlig og i et samfunnsfaglig perspektiv analysert og diskutert. Deretter ble deres forhold dratt med inn i en tverrfaglig ramme der deres syn og praksiser på å arbeide med utdanning for bærekraftig utvikling gjennom tverrfaglig prosjekt ble drøftet. Til slutt i kapittel 6 ble utfordringene til å drive utdanning for bærekraftig utvikling behandlet, da særlig i lys av nevnte prosjektarbeid og eventuelt fravær av det. For å besvare problemstillingen, vil de tre forskningsspørsmålene som har dannet rammen for analyse- og diskusjonskapitlene bli besvart før selve problemstillingen blir konkludert.

### 7.1 Hvilket forhold har lærerne til utdanning for bærekraftig utvikling?

Alle lærerne beskriver et positivt syn på utdanning for bærekraftig utvikling. Dette gjennom at de forsøker å utdanne elevene til å ta valg, eventuelt bevisste valg, og derav ønsker en slags handlingskompetanse. Det gir noe forskjellige utslag i hvordan de ønsker å skape denne handlingskompetanse, der noen har fokus på forbruk, har en annen et fokus på handlingskompetanse gjennom demokrati. Utfordringene knyttet til å formidle utdanning for bærekraftig utvikling til elevene er for de fleste lærerne organisasjoner og personer som forsøker å tilbakevise de menneskeskapte klimaendringene. Lærerne velger i forskjellig grad å vise til det videre forskningsmiljø i sin argumentasjon for utdanning for bærekraftig utvikling slik at elevene i hvert fall har mulighet til å gjøre seg opp informerte meninger. De beskriver videre utdanning for bærekraftig utvikling som en naturlig del av sin lærergjerning, selv om det kan være vanskelig å holde seg faglig oppdatert. Hva angår deres syn på utdanning for bærekraftig utvikling relevans i samfunnsfaget, har de kanskje et syn som fordrer et fokus på økonomi og sosiale forhold, mer enn klima/miljø. Eventuelt, det som ble betegnet som flytende betegnere av Kummeneje (2016).

## 7.2 Hvordan forholder lærerne seg til tverrfaglighet i utdanning for bærekraftig utvikling?

Hva angår tverrfaglighet, viser lærerne til forskjellig grad av samarbeid. Der det for en er mangel, er det for de andre utviklede tverrfaglige prosjekter. Disse prosjektene bærer preg av aktualitet for elevene ved at de tar for seg temaer som forbruk, tekstil, mat, energi og transport. Fokuset på tverrfaglighet i utdanning for bærekraftig utvikling synes avgjørende for god praksis, jamfør blant annet Sinnes (2015). Aktualiteten ved prosjektene kan beskrives som viktig ved at elevene som deltok i LINGCLIM etterspurte nettopp hva de som elever i Norge kunne bidra med på individnivå (Dahl, Fløttum, & Rivenes, 2014). De tre forskjellige beskrivelsene av hvordan det arbeides med tverrfaglighet, viser at de fire lærerne arbeider i ulike kontekster. Disse kontekstene er kanskje det mest avgjørende funnet for denne oppgaven, ved at de viser forskjellige måter å tilnærme seg utdanning for bærekraftig utvikling på.

Med tanke på viktigheten av tverrfaglig samarbeid har kontakt med eksterne aktører en sammenheng med de ulike kontekstene lærerne arbeider i. Dette ved at det i læreren Barrys kontekst hverken er noe tverrfaglig samarbeid eller noe fokus på kontakt med eksterne aktører hva angår utdanning for bærekraftig utvikling. De to andre kontekstene bærer begge preg av samarbeid med eksterne aktører. Eksterne aktører blir forstått som miljøambassadører, besøk fra Ikea, besøk fra Norrøna, samt generelt samarbeid med høyskoler og universiteter. Derfor kan det allerede konkluderes med at det er to kontekster. Den ene hvor det ikke er noe tverrfaglig prosjekt eller eksternt samarbeid og dermed tilsynelatende mindre rom for gjennomføring av utdanning for bærekraftig utvikling. Den andre konteksten er der både prosjekt og eksterne aktører bidrar til utøvelse av utdanning for bærekraftig utvikling.

### 7.3 Hvilke utfordringer møter lærerne i arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling?

Kontekstene som beskrevet over, gir utslag ved utfordringene lærerne opplever ved gjennomføring av utdanning for bærekraftig utvikling. Den fremste utfordringen syntes å være hvordan skolene med ledelse og kollegaer bidrar til tverrfaglighet ved utdanning for bærekraftig utvikling. Ledelsen viser i den første konteksten (Barry) lite eller ingen interesse for utdanning for bærekraftig utvikling til tross for faktiske forslag om å dra på et relevant arrangement. Det blir i denne konteksten også vist til dårlig samarbeid med kolleger der forslag om samarbeid blir forkastet mulig grunnet dårlig kjemi. Den andre konteksten representert ved Lana beskriver en skole der ledelsen sammen med de ansatte har gått inn for å profilere skolen som bærekraftig. Dette har gitt resultater ved et omfattende prosjekt med fokus på utdanning for bærekraftig utvikling uavhengig av timeplan og klasser, som hvert fall under prosjektets varighet gjennomsyrrer hele skolen.

Profilering som en bærekraftig skole ble beskrevet som i oppstartsfasen, men har allerede båret frukter utover prosjektet ved innstallering av bikuber og bærekraftig såpeproduksjon. Dessuten blir skolen beskrevet som en grunnleggende samarbeidsorientert skole der de gjerne ville ha mer tverrfaglig samarbeid. Beskrivelsen av det som blir kalt den andre kontekst kan ikke overføres til Malory og Sterlings opplevelser. Utfordringer knyttet til ledelse og kolleger blir også nevnt av Malory og Sterling og det bidrar til at det åpner opp for en tredje kontekst. Denne konteksten der de egentlig driver et prosjekt basert på utdanning for bærekraftig utvikling med eksterne aktører viser at det har vært utfordrende å holde prosjektet gående. Utfordringene har vært manglede støtte fra ledelse ved at det ikke har blitt satt av tid til å utforme et prosjekt. Det har også vært manglede interesse fra kolleger som har gjort arbeidet mer krevende for de som har holdt det i gang. Det har dog latt seg gjøre å gjennomføre et omfattende prosjekt med samfunnsfag, geografi, naturfag, med ulik oppslutning fra Norsk og Engelsk som støttefag. Dette har skjedd på bakgrunn av noen læreres engasjement, som etter hvert også tilsynelatende har smittet over på ledelsen.

Læreplanverket ble av alle lærerne beskrevet som moden for revisjon. Lærerne ønsket mer tid til dybdelæring. Dette er egentlig bare en bekreftelse av arbeidet som blir gjort i forbindelse med utarbeidelsen av ny generell del, samt den annonserte fornyelsen av fag. Lærerne er positive til mer fokus på utdanning for bærekraftig utvikling, men ønsker ikke en utvidelse av en allerede sprengt læreplan som inneholder for mange kompetansemål. Hva angår den generelle delen blir den både brukt, og ikke lagt særlig vekt på da kompetansemålene virker mest førende. Det er allikevel verdt å nevne at det ikke er belegg for å støtte opp ved tidligere funn om at den generelle delen av læreplanen er viktig for utøvelse av utdanning for bærekraftig utvikling (Jegstad & Sinnes, 2011).

## 7.4 Besvarelse av problemstillingen

*Hvordan opplever samfunnsfaglærere i den videregående skole sitt mandat både personlig og i praksis til å utdanne miljøbevisste mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling?*

Basert på funnene jeg har gjort i denne studien, kan oppgaven konkluderes med at lærerne opplever det ulikt å utdanne miljøbevisste mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling. Det gjør mest utslag i praktiseringen ved at det er avhengig av hvordan ledelsen og kollegaene samarbeider om å legge til rette for en utdanning for bærekraftig utvikling. Dette har ført til beskrivelsen av tre ulike kontekster, der den andre konteksten synes mest hensiktsmessig for å utøve utdanning for bærekraftig utvikling basert på teorien og opplevelsene til lærerne. Derfor konkluderes oppgaven med at sammenhengen av et godt samarbeid mellom og på tvers av ansatte og ledelse for å utøve utdanning for bærekraftig bidrar til å forberede elevene på en eventuell grønnere fremtid. Dette kan igjen bety at for å drive utdanning for bærekraftig utvikling gjennom Sinnes (2015) sitt andre element, tverrfaglig samarbeid, så fordrer dette også Sinnes sitt fjerde element; at elevene har mulighet til å gå på en skole der de kan lære *i og som* en bærekraftig setting.

## 7.5 Forslag til videre forskning

For det første, er det svært få studier som omhandler utdanning for bærekraftig utvikling i et samfunnsfaglig perspektiv. Derfor er det behov for ytterligere forskning på dette området, både hva angår kvalitative og kvantitative studier. I tillegg er studier med større omfang enn en masteroppgave å betrakte som fornuftig for å økes forståelsen for temaet. I henhold til studiens funn, kan det også være interessant med forskning på skoleledernes syn på utdanning for bærekraftig utvikling. For det andre, på bakgrunn av temaets tverrfaglige natur, vil forskning som tar for seg andre relevante fag som blant annet geografi og naturfag, være bidrag for å forstå temaets kompleksitet. Dette kan også bidra til å se mulige løsninger på tverrfaglighetsproblematikk. Dessuten, vil videre forskning forhåpentligvis gi utdanning for bærekraftig utvikling den plassen den er forespeilet i utarbeidelsen av nye læreplaner.

# Litteratur

Aaslid, G. (2015, 19. august). Naturfagboka Tellus og indoktrining i skolen. Hentet fra <http://www.klimarealistene.com/2015/08/19/naturfagboka-tellus-og-indoktrining-i-skolen/>

Aaslid, G. (2015, 23. august). Holdningskampanje eller indoktrining i skolen. Hentet fra <http://www.klimarealistene.com/2015/08/23/holdningskampanje-eller-indoktrining-i-skolen/>

Andresen, U. M. (2012) *Hva vet vi om status for utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) på norske skoler*. Upublisert manuskript. Naturfagsenteret. Hentet fra <http://www.natursekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=2090232>

Arnslett, A. (2015, 16. Desember.). Parisavtalen – hva ble egentlig vedtatt? Hentet fra [http://cicero.uio.no/no/posts/klima/parisavtalen-hva-ble-egentlig-vedtatt?utm\\_source=apsis-anp-3&utm\\_medium=email&utm\\_content=unspecified&utm\\_campaign=unspecified](http://cicero.uio.no/no/posts/klima/parisavtalen-hva-ble-egentlig-vedtatt?utm_source=apsis-anp-3&utm_medium=email&utm_content=unspecified&utm_campaign=unspecified)

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Dahl, T. Fløttum, K. & Rivenes, V. (2014). Ungdommers forståelse av og holdninger til klima. *Naturen,06*, s. 242-249. Hentet fra [https://proxy.via.mf.no:2480/natur/2014/06/ungdommers\\_forstaaelse\\_av\\_og\\_holdninger\\_til\\_klima](https://proxy.via.mf.no:2480/natur/2014/06/ungdommers_forstaaelse_av_og_holdninger_til_klima)

Dewey, J. (2001). *Democracy and Education* [Ebok]. Hentet fra

Eriksen, C.C. & Sinnes, T.A. (2014, 06. april.). Styring av skolen i møte med klimaendringer. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/styring-av-skolen-i-mote-med-klimaendringer/>

Etikkom. (2010, 15. januar.). Utvalgsstrategi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/3-Utvalgsstrategi/>

FN. (2016, 04. April). Bærekraftig utviklings historie. Hentet 12. Oktober 2016 fra: <http://www.fn.no/Tema/Baerekraftig-utvikling/Baerekraftig-utviklings-historie>



- FN. (2016a, 04. April). Bærekraftig utviklings historie. Hentet 12. Oktober 2016 fra: <http://www.fn.no/Tema/Baerekraftig-utvikling/Baerekraftig-utviklings-historie>
- FN. (2016b, 07. Januar). Status: Tusenårsmål 7. Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/FNs-tusenaarsmaal/Sikre-miljoemessig-baerekraftig-utvikling/Status-Tusenaarsmaal-7>
- FN. (2017a). Hva er FNs bærekraftsmål? Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/FNs-baerekraftsmaal/Dette-er-FNs-baerekraftsmaal>
- FN. (2017b). Dette er Paris-avtalen. Hentet fra <http://www.fn.no/Tema/Klima/Klimaforhandlinger/Dette-er-Paris-avtalen>
- FN. (2017c). Bli FN-skole. Hentet fra <http://www.fn.no/Skole/Bli-FN-skole>
- Garberg, A. K. (2014, 13. August). Sweatshop i norske klasserom. hentet fra [Shttps://www.framtiden.no/201408136533/aktuelt/levelonn/sweatshop-i-norske-klasserom.html](https://www.framtiden.no/201408136533/aktuelt/levelonn/sweatshop-i-norske-klasserom.html)
- Gran, L. (2016). Sammenhengen mellom dannelse og kompetanse. *Læring & medier, årgang 9 (nr.15)*, s. 1-19. Hentet fra <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/lom/article/view/23367?acceptCookies=1>  
<http://library.um.ac.id/images/stories/ebooks/Juni10/democracy%20and%20education%20-%20john%20dewey.pdf>
- Isnes, A. & Sandås, A. (2014): Naturvern – miljøvern – bærekraftig utvikling – et historisk blikk og internasjonale forpliktelser som har ført til utdanning for bærekraftig utvikling. *Naturfag, 2*, 4-7. Hentet fra: <http://www.naturfagsenteret.no/binfil/download2.php?tid=2091872>
- Jakobsen, T.G. (2009, 29. september). *Akademia og miljøproblemene, GD*. Hentet fra [http://www.hil.no/pensum/pensum\\_studieaaret\\_2016\\_2017/BAER1001-1](http://www.hil.no/pensum/pensum_studieaaret_2016_2017/BAER1001-1)
- Jegstad, M. K. & Sinnes, T. A. (2011). Utdanning for bærekraftig utvikling: To realfagslæreres møte med skolehverdagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift, årgang 95 (4)*, s.248-259.
- Korsager, M. & Scheie, E. (2015, 16. Januar). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling. Hentet 11. Oktober 2016 fra <http://www.natursekken.no/c1187995/artikkel/vis.html?tid=2102114>
- Kummeneje, E. (2016). *Bærekraftig utvikling i samfunnsfaget* (Masteroppgave). UiO, Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/52014/26-02Master-PDF.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2012). Kunnskap for en felles fremtid. *Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter\\_og\\_planer/strategi\\_for\\_ubu.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/strategi_for_ubu.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag- Fordypning – Forståelse. En fornyelse av kunnskapsløfte*. (St. meld. 28. 2015-2016). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017, 10. Mars.). Overordnet del – verdier og prinsipper. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/ac9720408d464a83a7926f33dbcb7616/horingsutkast-fra-kunnskapsdepartementet-10.03.17--overordnet-del--verdier-og-prinsipper.pdf>

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). LOV 17. Juli 1998. Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.

Lund, S. K. (2017, 30. Januar). På jobb for en grønn framtid. *Dagbladet*. Hentet fra

<http://www.dagbladet.no/kultur/pa-jobb-for-en-gronn-framtid/66913597>

Malt, U. (2015, 12. mai). Strukturert Intervju. I Store norske leksikon. Hentet fra

[https://snl.no/strukturert\\_intervju](https://snl.no/strukturert_intervju)

Maxwell, A. J. (2013) *Qualitative Research Design – An interactive approach* (3. Utg). Thousand Oaks: Sage.

Miljødirektoratet. (2016, 11. Juli). Klimaendringer og matsikkerhet. Hentet fra

<http://www.miljostatus.no/tema/klima/konsekvenser-av-klimaendringer/klima-matsikkerhet/>

Moflang, T. (2013, 14. september). Norske klesbutikker får stryk. Hentet fra

<http://www.dinside.no/okonomi/norske-klesbutikker-far-stryk/61261912>

Naturesekken. (2012, 16. juli.). Kunnskap for en felles fremtid. Hentet fra

<http://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=1957392>

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole*. Hentet fra:

<http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>

Omholt, O. (2016, 21. februar). Bærekraftig kjøttproduksjon. Hentet fra

<http://naturogmat.no/baerekraftig-kiottproduksjon/>

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse* (utg. 4). Oslo: Universitetsforlaget.

Røset, H. H. (2017, 5. mai.). Solheim mener USA blir taperen hvis Trump skroter Parisavtalen. *NRK*.

Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/solheim-mener-usa-blir-taperen-hvis-trump-skroter-parisavtalen-1.13502624>

Sinnes, A.T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, Hvorfor og Hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.

SSB. (2017, 26. januar). Registrerte arbeidsledige, 2016. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/regledig>

Straume, I. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk Tidsskrift For Pedagogikk Og Kritikk*, 2(3). doi:<http://dx.doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>

Stray, J. H. (2011). *Demokrati på timeplanen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sundstrøm, E. M. (2016). *Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) fra et lærerperspektiv* (Masteroppgave). UiT, Tromsø.

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/9690/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Sætre, J. P. (2016). Journal of Humanities and Social Science Education, Education for Sustainable Development in Norwegian Geography curricula, *Nordidactica*, 01, s. 63-71.

Hentet fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1047515/FULLTEXT01.pdf>

Tjernshaugen, K. (2015, 29. april). Frp-toppene er splittet om menneskeskapte klimaendringer. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/norge/politikk/Frp-toppene-er-splittet-om-menneskeskapte-klimaendringer-41304b.html>

UN (FN). (1992, 14. Juni). Agenda 21. Hentet fra

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

UNFCCC. (2017). Paris Agreement- Status of Ratification. Hentet fra

[http://unfccc.int/paris\\_agreement/items/9444.php](http://unfccc.int/paris_agreement/items/9444.php)

Utdanningsdirektoratet. (2013a) *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2013b) *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. (2013c) *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Oslo. Hentet fra

<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1-vg2>

Utdanningsdirektoratet. (2015a) *Generell del av læreplanen*. Oslo. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/det-miljomedvitne-mennesket/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 18. mai). Å forstå kompetanse. Oslo. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 8. mai) Nye læreplaner i 2020. Oslo. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/nye-lareplaner---2020/>

Vesterdal, K. (2016). *THE ROLES OF HUMAN RIGHTS EDUCATION IN NORWAY: A Qualitative Study of Purposes and Approaches in Policy and in Upper Secondary Schools* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.

Westeng, K. (2017, januar). MDG-Hansson om klimadebatten: vil FRP ta stilling til om Jorda

er flat. *Nettavisen*. Hentet fra <http://www.nettavisen.no/nyheter/innenriks/mdg-hansson-om-klimadebatten---vil-frp-ta-stilling-til-om-jorda-er-flat/3423294106.html>

# Vedlegg

## Vedlegg A: Samtykke og forespørselsskjema

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *Utdanning for bærekraftig utvikling*

### Bakgrunn og formål

#### Problemstilling:

*«Hvordan forstår samfunnsfaglærere i den videregående skole sitt mandat til å utdanne miljøbevisste mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling?»*

Formålet med studien er å intervju samfunnsfaglærere i den videregående skole om deres syn og praksis på utdanning for bærekraftig utvikling. Dette er en mastergradsstudie ved det teologiske menighetsfakultet som gjennomføres som en del av lektorprogrammet på nevnte institusjon.

Noen av personene som er trukket ut er valgt ut i fra bekjenskaper. Det er også de som er trukket ut for å få geografisk variasjon i utvalget. Det kan derfor kalles en blanding av bekvemmelighetsutvalg og variasjonsutvalg.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Hovedtrekkene i studien er individuelle dybdeintervju. Dette vil medføre at samtalen underveis i intervjuet blir tatt opp på båndopptaker, og lagret av undertegnede frem til oppgaven er sluttført

(15.mai). Det vil bli lagret lokalt av undertegnede. Intervjuene vil ta den tiden de tar, men ca. varighet kan vel varierer fra 20-60 min. Det vil ikke bli innsamlet noen andre opplysninger om informantene, enn kontaktinformasjon som blir utvekslet for å avtale intervjuet. Informantene vil bli anonymisert i oppgaven. Spørsmålene vil handle om lærerens syn og praksis som utøvende samfunnsfaglærer. Det vil også bli stilt spørsmål om samarbeid mellom andre lærere og ledelse. Skolen vil også bli anonymisert. Data fra intervjuene vil som nevnt bli tatt opp på båndopptaker og senere bli transkribert av undertegnede. Dette vil bli lagret lokalt bak beskyttet passord. De transkriberte tekstene vil naturligvis også være anonymisert.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Det er kun undertegnede som er student som vil behandle personopplysningene. Navn på informanter vil bli «lagret» som eposter, til intervjuene er ferdige. Videre vil data som lydopptak og det transkriberte være lagret lokalt på PC og eventuell bærbar harddisk som kun undertegnede har tilgang til. Transkriberte tekster og lydopptak vil ikke inneholde kjennetegn av person, med unntak av stemme.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon, de skal anonymiseres og er kun relevante i kraft av å være samfunnsfaglærere.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai. Datamaterialet(lydopptakene) vil bli slettet etter prosjektslutt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Petter Øverland på telefon: 45481342 eller epost: Oeverland\_@hotmail.com. Veileder er Claudia Lenz, telefon: 22590629, epost: Claudia.Lenz@mf.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg B: Intervjuguide

### Intervjuguide for masteravhandling: «Utdanning for bærekraftig utvikling».

Intervjuguide

Del 1: A. Utdanningsbakgrunn B. Hvor lang erfaring har du med undervisning i samfunnsfag? C. Hvilke andre fag, hvis noen, underviser du i? D. Hva betyr utdanning for bærekraftig utdanning for deg? E. Interesserer du deg for bærekraftig utvikling i noen grad?

Del 2: Tanker om bærekraftig utvikling i samfunnsfag A. Hvilken rolle ser du samfunnsfag har for å *danne demokratiske/miljøbevisste medborgere*? B. Ser du utdanning for bærekraftig utdanning(UBU) som relevant i samfunnsfag? C. Har det vært gitt/gis det noe informasjon fra ledelse eller kolleger om UBU?

Del 3: Tverrfaglig arbeid. A. Hva synes du om å arbeide tverrfaglig? **B. Hvilke fag samarbeider du eventuelt med?** C. Hvor ofte vil du si dere arbeider tverrfaglig sammen? D. Hvilke fag kunne det vært særlig relevant å samarbeide med om UBU? E. Har dere samarbeidspartnere (utenfor skolen) det kunne vært aktuelt å samarbeide med, med tanke på UBU?

Del 4: Forståelse og tolkning av læreplanen i faget. A. Hvordan forholder du deg til den generelle delen av læreplanen? (MBM) B. Hva(Hvordan) tenker(forholder) du om (deg til) læreplanen i samfunnsfag? C. Hvordan synes du læreplanen legger opp til UBU? F. I hvor stor grad avhenger tema av hvilke materiale/metode/fagstoff du bruker i undervisningen? G. **Hva har du brukt/ kunne du tenkt deg å bruke i UBU?**

Del 5: Syn på elevenes opplevelse av faget A. Hvordan tror du elevene opplever faget? B. Kan du si noe om spørsmål knyttet til bærekraftig utvikling, klima og miljø engasjerer mer eller mindre enn andre tema? C. I hvilken grad vil du si elevene engasjerer seg i lokale eller internasjonale spørsmål knyttet til UBU? D. Opplever du ulike syn blant elevene i klassen («miljøvernere» mot «skeptikere»)? Kan det være utfordrende å undervise om UBU? D. (Har du noen tanker om) Hvor går grensen mellom indoktrinering og dannelse?

Er det noe du har lyst til å tilføye?

### Vedlegg C: Bakgrunn lærere

Lærere	Fagsammensetninger	Ansiennitet	Skole	Elevenes opplevelse av faget
Sterling	Samfunnsfag og lederansvar	20 år	A	«Interessen er på vei opp»
Malory	Samfunnsfag og geografi	9 år	A	«Et fag som ingen hater».
Barry	Norsk og samfunnsfag	2 år	B	«Fjorårets elever synes samfunnsfag var det beste faget»
Lana	Norsk, historie og samfunnsfag	4 år	C	«Ganske gøy, helt greit, takknemlig fag å undervise i»



## Vedlegg D: Godkjennelse NSD



Claudia Lenz  
Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet  
PO BOX 5144 Majorstuen  
0302 OSLO

Vår dato: 20.01.2017

Vår ref: 51578 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51578</i>	<i>Utdanning for Bærekraftig Utvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Claudia Lenz</i>
<i>Student</i>	<i>Petter Øverland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Petter Øverland petteroeverland@gmail.com



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 51578

Vi minner om at informantene har taushetsplikt, og at de derfor ikke kan gi opplysninger som kan identifisere en enkeltelev direkte eller indirekte.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det kan framkomme enkelte opplysninger om tredjeperson (kolleger). Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan du unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at du etterfølger Stiftelsen Det teologiske menighetsfakultet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/ mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak