



Uio • Universitetet i Oslo

Elevperspektiver på bærekraftig utvikling i samfunnsfag

*En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer i
møte med bærekraftig utvikling i undervisningen
og utenfor skolen*

Julie Moe

SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Juni 2021

Elevperspektiver på bærekraftig utvikling i samfunnsfag

*En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer i møte med
bærekraftig utvikling i undervisningen og utenfor skolen*

Copyright Julie Moe 2021

Elevperspektiver på bærekraftig utvikling i samfunnsfag - En kvalitativ undersøkelse av
elevers erfaringer i møte med bærekraftig utvikling i undervisningen og utenfor skolen

Julie Moe

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

FNs klimapanel har gitt oss et vindu på ti år for å legge om samfunnet, og det er i dag uklart hvordan bærekraftundervisningen i skolen skal bidra til dette (IPCC, 2018). I Kunnskapsløftet av 2020 blir bærekraftig utvikling prioritert som et av de viktigste målene med opplæringen. I læreplanen i samfunnsfag blir temaet fremhevet både som kjerneelement i faget, og utgjør elementer i flere av målbeskrivelsene. Denne masteravhandlingen undersøker skoleungdommers erfaringer og opplevelser i møte med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen, og i sin hverdag. Formålet med studien er å bidra til større innsikt i hvordan elever forstår begrepet bærekraftig utvikling, hvilke erfaringer elever har fra arbeid med bærekraftig utvikling undervisningen, og utenfor skolen, og hvilke tanker elevene har om engasjement og ansvaret for klodens fremtid. Oppgaven baserer seg på et datamateriale fra to kvalitative fokusgruppeintervjuer med elever i den videregående skolen og på ungdomsskolen. Tidligere forskning på feltet viser at dagens tilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling strekker seg over mange innfallsvinkler og kompetanser, og viser med tydelighet at temaet dreier seg om mer enn bare naturfag. Sosial endring og handlingskompetanse blir ansett som hovedmålet med en utdanning for bærekraftig utvikling, og handler blant annet om å ha visjoner om et godt liv og den fremtidige verden. Oppgavens funn viser at elevene knytter bærekraftig utvikling til å ta hensyn til fremtidige generasjoners behov. Elevene forteller at bærekraftundervisningen de har tatt del i har et stort fokus på enkeltindividets vaner, og mangler en progresjon i læringen. Elevene er klare på at det ikke er skolen som har bidratt til at de tar miljøvennlige valg i sin hverdag. Elevene føler selv på et ansvar for å bidra til en bærekraftig fremtid, men de legger også noe av ansvaret på statlige aktører. Dette viser seg gjennom elevenes samtaler at et felles *vi* sammen har ansvaret for klodens fremtid.

Forord

Samfunnsfaget har et stort ansvar, noe som gjør at det føles viktig å utdanne seg til å bli samfunnsfaglærer. Det har vært spennende å bruke elever som informanter, og mitt inntrykk er at de har mange gode refleksjoner å komme med. Jeg har lært masse av å snakke med ungdommer om deres erfaringer og tanker om de store klimautfordringene vi står overfor, og vil ta med meg det jeg har lært fra denne oppgaven ut til samfunnsfagklasserommet.

Nå som oppgaven er ferdig og skal leveres, er det noen som fortjener en takk. Jeg vil først og fremst takke mine informanter, for utrolig morsomme og ikke minst nyttige gruppediskusjoner. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave! Jeg ønsker å takke min veileder, Elin Sæther, for fantastiske tilbakemeldinger og oppmuntrende ord. Din hjelp har vært helt uvurderlig. Verdens beste quizlag, Nedre Blindern quiz- og swingersklubb, fortjener naturligvis en stor takk. Jeg takker for morsomme hytteturer, lærerike (og noen mindre effektive) kollokviesamarbeid og utallige quizkvelder på Kjellern. Studietiden hadde ikke vært den samme uten!

Universitetet i Oslo, juni 2021.

Julie Moe

It's surely our responsibility to do everything within our power to create a planet that provides a home not just for us, but for all life on Earth.

– David Attenborough

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og mål for studien	2
1.2	Problemstilling	3
1.3	Oppgavens oppbygging.....	3
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Bærekraftig utvikling som begrep.....	4
2.2	Utdanning for bærekraftig utvikling	6
2.2.1	<i>Utdanning om, for og som bærekraftig utvikling</i>	7
2.2.2	<i>Bærekraftdidaktikkens utfordringer og forutsetninger</i>	8
2.2.3	<i>Handlingskompetanse i bærekraftundervisningen</i>	10
2.3	Samfunnsfagets rolle i bærekraftopplæringen.....	13
2.3.1	<i>Bærekraftig utvikling i samfunnsfag</i>	13
2.3.2	<i>Progresjon i samfunnsfag</i>	14
2.3.3	<i>Økologisk medborgerskap</i>	16
2.4	Ungdom og bærekraftig utvikling	18
2.4.1	<i>Ungdommers handlekraft</i>	18
2.4.2	<i>Ungdommers syn på fremtiden og ansvar</i>	20
2.5	Oppsummering	22
3	Metode	23
3.1	Valg av metode.....	23
3.2	Fokusgruppeintervju som metode	25
3.3	Utvalg og utvalgsmetode.....	27
3.4	Planlegging og gjennomføring av datainnsamling.....	28
3.4.1	<i>Forberedelser til intervjuet</i>	28
3.4.2	<i>Intervjusituasjonen</i>	29
3.5	Etterbehandling av datamaterialet.....	30
3.5.1	<i>Fra tale til tekst</i>	30
3.5.2	<i>Koding av datamaterialet</i>	31
3.6	Analyseprosessen	31
3.7	Forskningsetiske overveielser	32
3.8	Studiens kvalitet	34
3.8.1	<i>Validitet</i>	34
3.8.2	<i>Reliabilitet</i>	36
3.9	Oppsummering	36
4	Presentasjon av funn og analyse	37
4.1	Hvordan forstår elevene bærekraftig utvikling som begrep?.....	38
4.2	Hvilke erfaringer har elevene fra undervisning om bærekraftig utvikling?.....	39
4.2.1	<i>Fokus på enkeltindividet</i>	43
4.2.2	<i>«Det ender opp med at vi gjør det samme igjen og igjen»: Progresjon</i>	45
4.3	Hvilke erfaringer har elevene med bærekraftig utvikling utenfor skolen?	46
4.3.1	<i>«Enten bryr man seg, eller så bryr man seg bare ikke»: Økologisk medborgerskap</i>	47

4.3.2	«Det er ikke på grunn av skolen at jeg har gjort endringer»: Hvor er kunnskapen og engasjementet fra?.....	50
4.4	Elevenes tanker om fremtiden og ansvar	53
4.4.1	«Vi skal lære opp en ny generasjon. Vi må jo vite hva vi gjør»: Handlekraft	53
4.4.2	Hvordan ser fremtiden ut?	55
4.5	Oppsummering	57
5	Konklusjon	59
5.1	Oppsummering av funn	59
5.2	Didaktiske implikasjoner.....	61
	Litteraturliste.....	63
	Vedlegg	68
	Vedlegg A: Prosjektbeskrivelse/samtykkeskjema.....	68
	Vedlegg B: Intervjuguide	71
	Vedlegg C: Samtykke fra NSD	74

1 Innledning

Tidligere generaldirektør i UNESCO, Irina Bokova, sier at vi mennesker trenger en grunnleggende endring i hvordan vi tenker og handler, for at vi skal kunne leve i en bærekraftig verden. Hun peker på utdanning som den viktigste veien til en bærekraftig fremtid (Bokova, 2012). Ifølge Sinnes (2015, s. 13) kan utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) defineres som «en utdanning som tar på alvor at den verden dagens elever lever i vil være fundamentalt annerledes enn den verden vi lever i i dag». Dette krever at elevene må lære et sett med kompetanser, som utruker dem til å leve bærekraftige liv i fremtiden, som innebærer at elevene tilegner seg både holdninger og forpliktelser som trengs for å forbedre miljøet. Hovedmålet med UBU er å utstyre elevene med både evnen og viljen til å bidra til en fremtid som er mer bærekraftig, noe som knyttes til økt handlingskompetanse (Aschim, Gabrielsen, Tesikova & Bøe, 2020; Bjønness & Sinnes, 2019; Mogensen & Schnack, 2010). Kompetansebegrepet handler om å være i stand til og villig til å være en kvalifisert deltaker, og at elevene får muligheten til å ta del i demokratiske prosesser, om menneskenes utnyttelse og avhengighet av naturressurser. Handlingsaspektet dreier seg en rekke atferder, aktiviteter, bevegelser og vaner som fører til handling (Jensen & Schnack, 2006). Klimakrisen tydeliggjør hvordan samfunnet vårt er avhengig av naturen, og det økende fokuset på bærekraftig utvikling, og implementeringen av grønne verdier inn i de politiske arenaene, utfordrer tenkning omkring medborgerskap og utdanning til medborgerskap (Cao, 2015, s. 72).

Ifølge (Sinnes, 2015, s. 39) har vi tilgang på en betydelig mengde teoretisk kunnskap om hvordan vi skal sikre en bærekraftig utvikling. På tross av all denne kunnskapen viser det seg at vi i liten grad endrer holdninger og handlingsmønstre. Sterling (2001, s. 23) observerte i sin forskning fra tidlig 2000-tall, at utdanningsforskning lå langt bak andre forskningsfelt, når det kommer til å utvikle ny tenkning og respons på utfordringene knyttet til bærekraftsspørsmål. Når dette er sagt har det oppadgående fokuset på nødvendigheten av å sikre en bærekraftig fremtid, gjort at det de siste årene foreligger mye forskning på UBU. Andresen, Høgmo og Sandås (2015) har vurdert fremgangen til UBU i Norge under FN's tiår for utdanning for bærekraftig utvikling. De konkluderte med at de overordnede rammene, inkludert den nasjonale strategien for UBU og de gjeldende læreplanene, gir skolene et klart mandat og muligheter. Men på tross av dette er den faktiske implementeringen i skolene utfordrende, og langt fra konvensjonell. Dagens ungdom viser i stor grad en følelse av ansvar for klodens fremtid, og forskning viser at elever uttrykker håpløshet, pessimisme og til og med frykt i sine

forestillinger om fremtiden (Ojala, 2012, 2017). Bærekrafttematikken blir i dag tilgjengelig for ungdom gjennom mediene, internett, foreldre, jevnaldrende, og gjennom internasjonalt fokus på klimasaken, som for eksempel gjennom FNs satsninger, klimakonferanser, klimaavtaler og tusenårsmålene. Dette har ført til at norske elever kommer i kontakt med miljøproblematikken på mange nivåer og arenaer, som påvirker miljøengasjementet på ulike måter (Blanchet-Cohen, 2008).

1.1 Bakgrunn og mål for studien

Opplæringslovens formålsparagraf utgjør en av hjørnesteinene i den norske skolen, og forplikter oss å utdanne elever til å handle etisk og miljøbevisst, ha medansvar og rett til medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Kunnskapsløftet av 2020 (LK20) blir bærekraftig utvikling prioritert som et av de viktigste målene med opplæringen, og temaet blir fremhevet både som kjerneelement og tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det å inkludere miljø og klima i norske læreplaner er langt ifra et nytt konsept. Allerede i 1922 var et av målene i Normalplan for landfolkeskolen eksempelvis: «Det bør være et hovedformål i arbeidet med naturhistorien at barnet får interesse for og kjærlighet til det dyre- og planteliv som det har omkring sig» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1922, s. 48). UBU er et forskningsfelt som tar større og større plass i samfunnsfagsdidaktikken, og dette kommer spesielt til syne i den nye læreplanen i faget. Elementene i målbeskrivelsene fra læreplanene i samfunnsfag i LK06 og LK20 som inkluderer bærekraftig utvikling, viser ikke nødvendigvis en betydelig forskjell mellom de to læreplanene. Det må dog understrekes at LK20 forfekter et enda tydeligere fokus på bærekraftig utvikling i opplæringen som helhet. Illustrerende for dette er at bærekraftig utvikling står som et av kjerneelementene i faget og tverrfaglig tema i hele LK2020. I læreplanen for samfunnsfag nevnes det blant annet at: «Elevane skal få innsikt i dei økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonane ved berekraftig utvikling, og samanhengen mellom desse. Dei skal forstå korleis endringar i fortida har påverka dei tre dimensjonane og dermed kor berekraftige ulike samfunn er» (Utdanningsdirektoratet, 2019). FNs klimapanel (IPCC) gir oss et vindu på ti år for å legge om samfunnet, og det er i dag uklart hvordan bærekraftundervisningen i skolen skal bidra til dette (IPCC, 2018). Ifølge FNs bærekraftsmål er utdanning nøkkelen til utvikling, og åpner for muligheter som gjør at hver enkelt av oss kan bidra til et bærekraftig samfunn (FN-sambandet, 2015). Et samfunn som er i

endring krever også at skolen utvikler seg, og skolens tilnærming til bærekraftsspørsmålene henger sammen med samfunnet rundt.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne oppgaven er: *Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i møte med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen og utenfor skolen?* Det betyr at oppgavens fokus er å undersøke hvilke kompetanser elevene har tilegnet seg fra bærekraftundervisningen, som de har tatt med seg til sitt hverdagsliv utenfor skolen, på bakgrunn av samfunnsfagdidaktikkens mål om å utvikle elevenes handlingskompetanse.

Følgende fire forskningsspørsmål har strukturert analysen:

- 1: Hvordan forstår elevene bærekraftig utvikling som begrep?
- 2: Hvilke erfaringer har elevene fra undervisning om bærekraftig utvikling?
- 3: Hvilke erfaringer har elevene med bærekraftig utvikling utenfor skolen?
- 4: Hvilke tanker har elevene om fremtiden og ansvar?

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 setter problemstillingen og teamet for oppgaven inn i et teoretisk rammeverk. Dette innebærer en diskusjon av bærekraftig utvikling som begrep og tema i dagens undervisningstilnærming, og hvilke utfordringer og forutsetninger som følger. I tillegg dreier diskusjonen seg om ungdommers engasjement og handlingskompetanse og tanker om fremtiden og ansvar. I kapittel 3 redegjør jeg for metodiske valg som er tatt under forskningsprosessen. Dette gjelder valg av metode og undersøkelsens utvalg, beskrivelse av innsamling og bearbeiding av data, og relevante forhold ved studiens validitet og reliabilitet, samt etiske overveielser. I kapittel 4 presenteres resultatene og analysen fra undersøkelsen. Her diskuteres resultatene med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og i lys av det teoretiske rammeverket. Den overordnede tematikken for analysen vil dreie seg om hvorvidt elevenes erfaringer fra UBU har en sammenheng med deres følelse av handlingskompetanse, handlekraft og økologiske medborgerskap, og hvordan skolen og samfunnsfaget kan utvikle disse kompetansene. Avslutningsvis vil jeg presentere studiens konklusjoner og didaktiske implikasjoner.

2 Teoretisk rammeverk

Dette forskningsprosjektet søker kunnskap om skoleungdommers opplevelser og erfaringer i møte med bærekraftig utvikling som tema på skolen, og i sin egen hverdag. Det finnes store mengder forskning og informasjon om klimautfordringene. Til tross for dette møter lærere mange utfordringer når de skal undervise om temaet, og det finnes ingen bred enighet om hvilke strategier som er mest hensiktsmessige. Det er derfor viktig å undersøke hvilke erfaringer og tanker elever har om bærekraftundervisningen de har tatt del i. I følgende kapittel vil jeg diskutere denne problemstillingen gjennom teorier og tidligere forskning på feltet. Jeg ønsker å undersøke temaet *bærekraftig utvikling* fra et samfunnsfaglig perspektiv, for å plassere diskusjonen i en samfunnsfagdidaktisk kontekst. Innledningsvis redegjør jeg for begrepet *bærekraftig utvikling* og hvordan det har utviklet seg i en historisk kontekst. Videre vil jeg undersøke nærmere hva utdanning for bærekraftig utvikling innebærer, samt drøfte forutsetninger og utfordringer. I neste omgang drøfter jeg hvordan UBU kan bidra til økologisk medborgerskap og handlingskompetanse hos elevene. Avslutningsvis presenterer jeg ulike perspektiver på hvordan ungdom erfarer og håndterer utfordringene knyttet til bærekraftig utvikling, samt handlekraften og handlingsrommet norsk ungdom har og kjenner på i dag. De samfunnsfagdidaktiske implikasjonene følger den teoretiske diskusjonen i alle kapitlene.

2.1 Bærekraftig utvikling som begrep

Begrepet *bærekraftig utvikling* fungerer i dag som et paraplybegrep for FNs brede, politiske agenda. Alt tyder på at bærekraftig utvikling er et tema som har kommet for å bli, og som vil være gjeldende i samfunnsdebatten i all overskuelig fremtid (Lafferty & Langhelle, 1995, s. 160; Sinnes, 2015). Det har blitt et hyppig brukt begrep i dagligtalen, men det er lite enighet om begrepets konkrete betydning. Opprinnelsen til begrepet *bærekraftig utvikling* er først og fremst knyttet til rapporten *Vår felles fremtid*, utarbeidet av FNs verdenskommisjon for miljø i 1987. Rapporten oppfordrer til global omlegging av politikk, samfunnsliv og menneskelige praksiser i bærekraftig retning. Rapporten la frem det som i dag regnes den mest utbredte definisjonen av begrepet bærekraftig utvikling, og lyder som følger: «development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs» (WCED, 1987, s. 16). Definisjonen baseres på tre grunnpilarer, klima og miljø,

sosiale forhold og økonomi (Sinnes, 2015, s. 25). Definisjonen ble utviklet på bakgrunn av et ønske om å finne strategier som fremmer en sosial og økonomisk utvikling, og samtidig styrke klodens ressurser gjennom en rettferdig fordeling av goder (WCDE, 1987). Dette kan tolkes som et forsøk på å forene to temaer som lenge har stått i et motsetningsforhold til hverandre, nemlig miljø og utvikling (Lafferty & Langhelle, 1995). Til tross for definisjonens utbredelse, har den mottatt kritikk for å være tvetydig. Sentralt i definisjonen står ordene *utvikling* og *behov*, uten at det konkretiseres ytterligere hva disse begrepene egentlig innebærer. Ifølge Maslow (1943) sin behovspyramide har vi mennesker et sett grunnleggende fysiologiske behov, som å tilgang til mat og god helse. I tillegg har vi behov for trygghet, kjærlighet og tilhørighet, og behov for å bli respektert og verdsatt. På toppen av behovspyramiden er vårt behov for selvrealisering. Ingen av disse behovene krever nødvendigvis en miljøfiendtlig livsstil, men behovet for selvrealisering kan potensielt få utløp i ting som ikke er bærekraftige. Materielle behov og vellykkethet har lenge gått hånd i hånd, men man kan finne måter å måle fremgang og utvikling på som tar hensyn til andre faktorer enn økonomisk vekst (Sinnes, 2015, s. 27).

Et annet aspekt som ikke nevnes i *Vår felles fremtid*, er naturen. Dette gir uttrykk for at menneskelige hensyn står i sentrum (Lafferty & Langhelle, 1995, s. 16). I denne definisjonen står bærekraftig utvikling igjen som et tvetydig begrep, som er åpent for tolkninger. Lafferty og Langhelle (1995, s. 16-17) problematiserer definisjonens fokus på mennesker og menneskelige behov, og manglende søkelys mot et økonomisk miljøperspektiv. Med et økonomisk miljøperspektiv mener de at den økonomiske utviklingen ikke må skje på bekostning av natur og mennesker. Brundtlandkommisjonens definisjon fremmer en oppfatning om at naturen er verdifull i den grad den er nyttig for mennesket. På den andre siden kan vi ta utgangspunkt i Arne Næss' (1976) begrep «dypøkologi», som sier at alt liv har en verdi i seg selv, og ikke bare ut fra nytten den har for mennesket. Derfor må menneskeheten tilpasse seg naturens behov og krav. Hensikten med dette er å bidra til forståelse av at alle avgjørelser på vegne av et lokalt eller annet fellesskap, må tas ut fra verdiprioriteringer som går langt dypere enn bekvemmelighet og økonomisk vekst for menneskene. Bærekraftagendaen har helt siden *Vår felles fremtid* uttrykt en om positiv holdning til prinsippet om økonomisk vekst, og uttrykkes i dag gjennom bærekraftsmål nummer åtte, «anstendig arbeid og økonomisk vekst» (FN-sambandet, 2015).

I dag retter bærekraftagendaen seg mot den globale oppvarmingen, artsutryddelsen og ødeleggelsen av naturens økosystemer, men også mot diskrimineringen av mennesker, og utfordringene med å leve fredelig sammen til tross for kulturelle og religiøse forskjeller (FN-sambandet, 2015). Denne agendaen fremholder en utvidet forståelse, som forener FNs ulike programmer, og som fremmer verdenssamfunnets ansvar for våre felles truede goder. «FNs bærekraftsmål er verdens felles arbeidsplan for å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030» (FN-sambandet, 2015). Denne visjonen for en bærekraftig fremtid rommer både klima og miljø, økonomi og sosiale forhold og retter søkelyset på at alle tre aspektene må ivaretas for at man skal kunne sikre en bærekraftig fremtid. Dagens elever vil bli en del av fremtiden, og utdanning har blitt fremhevet som en viktig bidragsyter for å fremme bærekraftig utvikling.

2.2 Utdanning for bærekraftig utvikling

I 1990-årene ble uttrykket «Education for Sustainable Development» tatt i bruk, og fikk bred støtte da FN vedtok å satse på FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling fra 2005 til 2014. I FNs bærekraftagenda frem mot 2030 er retten til god utdanning bærekraftsmål nummer fire, og satsningen på UBU er ytterligere konkretisert i delmål 4,7 (Kvamme & Sæther, 2019, s. 26). Ifølge Sinnes (2015) er de elementene som oftest trekkes frem som sentrale i en utdanning for bærekraftig utvikling følgende: faglig oppdatert kunnskap knyttet til klima og bærekraft, tverrfaglig tilnærming til undervisningen og vekt på å utvikle andre kompetanser enn bare de rent teoretiske. Kompetansene som trekkes frem er eksempelvis kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidenkning og fremtidsstro og handlingskompetanse. I tillegg må skolen være en arena for å leve på en bærekraftig måte (Sinnes, 2015, s. 37). Denne forståelsen av UBU strekker seg over mange innfallsvinkler og kompetanser, og viser med tydelighet at temaet dreier seg om mer enn bare naturfag. Økonomiske, samfunnsmessige og naturvitenskapelige temaer og problemstillinger henger ofte sammen, og spørsmålene vil ofte føre til ulike svar alt etter hvilket perspektiv man ser spørsmålet fra (Sinnes, 2015, s. 42). Innenfor UBU går det et skille mellom tilnærminger som framholder et strukturperspektiv på endring, og tilnærminger som fremhever betydningen av individuelle valg (Dimick, 2015). Systemforståelseskompetanse innebærer at elevene forstår kompleksiteten i ulike problemstillinger, kunne se og vurdere sammenhenger ut fra ulike ståsteder (Sinnes, 2015, s. 42). Dette er et komplekst begrep som

har en sentral, men uavklart posisjon i samfunnsfaget. Det er sentralt i den sammenheng at det handler om kunnskap om hvordan samfunnet vårt er bygd opp og henger sammen. Eksempler på dette er klima og miljø og hvordan dette henger sammen med andre fenomener i samfunnet. Begrepet er uavklart i den forstand at det er utfordrende å avgjøre hvorvidt denne kompetansen kan måles eller vurderes, og om det egentlig er en kompetanse elevene kan ha.

Frisk og Larson (2011, s. 12) hevder at bærekraftig utvikling ikke kan oppnås ved kun å belage seg på statlig inngripen, lovgivning eller ny teknologi, men det krever at folk deltar aktivt i beslutningsprosesser, problemløsning og bærekraftig endring. For å oppnå en bærekraftig fremtid kreves det at individer tilegner seg ulike verdier, holdninger, vaner og atferd, som gjerne læres og anvendes i en ung alder. Ifølge FNs bærekraftsmål er utdanning nøkkelen til utvikling, og åpner for muligheter som gjør at hver enkelt av oss kan bidra til et bærekraftig samfunn (FN-sambandet, 2015). I takt med et økende press på å løse miljømessige, sosiale og økonomiske utfordringer verden over, blir utdanning gang på gang fremhevet som en sentral samfunnsaktør i løsningene på en bærekraftig fremtid.

2.2.1 Utdanning om, for og som bærekraftig utvikling

UBU kan henholdsvis deles inn i tre deler: utdanning *om*, *for* og *som* bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015; Sterling, 2001). Den første handler om at elevene skal tilegne seg en teoretisk forståelse av bærekraftig utvikling. Dette stiller krav til læreren i utvelgelsen av relevant og faglig kunnskap, som elevene trenger for å kunne forstå og leve i en bærekraftig fremtid (Sinnes, 2015, s. 49-51). Dette kan for eksempel være å tilegne seg naturvitenskaplige faktakunnskaper om hvordan de ulike systemene og prosessene opererer alene og sammen med hverandre (Dobson, 2003). Utdanning *for* bærekraftig utvikling handler om at elevene skal utvikle og tilegne seg kompetanser, verdier og holdninger som gjør dem i stand til å engasjere seg for en mer bærekraftig utvikling (Kvamme, Sæther & Ødegaard, 2019; Sinnes, 2015; Sæther, 2017). Sinnes (2015, s. 37) legger vekt kompetanser utover det rent teoretiske, og trekker frem «kreativitet, kritisk tenkning, systemforståelse, kommunikasjon og samarbeidsevner, fremtidstekning og fremtidstro, handlingskompetanse og å kunne ha det godt med et mindre forbruk» som eksempler på slike kompetanser. Wiek, Withycombe og Redman (2011) har utforsket kompetanserammeverket, og kommet frem til en rekke basiskompetanser som har vært fremtredende i den tradisjonelle utdanningen, som kritisk tenkning, kommunikasjon og datahåndtering. I UBU trenger man disse basiskompetansene i

tillegg til et sett bærekraftkompetanser som systemtenkning, deltakelse, normative og strategiske kompetanser. Disse kompetansene gjør det mulig for elevene å forstå og løse komplekse bærekraftproblemer ved å utstyre dem med evnen å bli endringsagenter (Wiek et al., 2011, s. 211-212).

Sosial endring er selve kjernen i UBU og kan dermed bidra til å skape engasjement for klimaet hos eleven (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers & Chaves, 2019, s. 791-792). Utdanning *for* bærekraftig utvikling fremhever læring for endring. Dette kan handle om hvordan elevene kan endre livsstilen sin i en mer bærekraftig retning, men også hvordan de kan påvirke samfunnet til å bli mer bærekraftig (Sinnes, 2015; Sterling, 2001). Dette innebærer at elevene er i stand til å tenke kritisk og forstår sammenhenger. Eksempler på dette er at undervisningen bidrar til elevenes forståelse om hvordan valgene vi tar her i Norge, påvirker situasjonen på den andre siden av kloden (Sinnes, 2015, s. 50).

Utdanning *som* bærekraftig utvikling handler om at skolen i seg selv skal være grønn (Sinnes, 2015; Sterling, 2001). Dette innebærer at skolen er en læringsarena hvor elevene gjennom å gå på skolen får kunnskap om hvordan man kan leve bærekraftig. Eksempler på dette er at skolen tar miljøvennlige valg, som å kildesortere eller at elevene må sykle i aktiviteter, og at oppleggene fremmer elevdemokrati og deltakelse (Sinnes, 2015, s. 50-51). Oppsummert innebærer UBU å utstyre elevene med evne og vilje til å bidra til en fremtid som er bærekraftig, noe som knyttes til økt handlingskompetanse (Aschim et al., 2020; Bjønness & Sinnes, 2019; Mogensen & Schnack, 2010).

2.2.2 Bærekraftdidaktikkens utfordringer og forutsetninger

For 20 år siden hevdet Sterling (2001) at utdanningsforskning ligger langt bak andre forskningsfelt når det kommer til å utvikle ny tenkning og respons på utfordringene knyttet til bærekraft. Mange unge har høy bevissthet knyttet til klimautfordringene, men man ser ofte mangel på forståelse. For at elevene skal kunne utvikle sin forståelse og bli en aktør i den verden de selv lever i, er det viktig at de får muligheten til å være en del av verden og samfunnet mens de går på skolen (Sterling, 2001, s. 23). Læreren og skolen kan legge til rette for at elevene skal få erfaringer med å se sammenhengen mellom det som skjer på skolen og i verden, samt hjelp til å forstå og utvikle kunnskapen. De må også få hjelp til å sette denne kunnskapen ut i livet, og engasjere seg for reelle utfordringer både lokalt og globalt (Sinnes,

2015; Sterling, 2001). Derfor kreves det en ny måte å tenkte på. Sinnes (2015, s. 39) bekrefter dette med et argument om at mer teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling nødvendigvis ikke fører til at vi endrer atferden vår og lever mer bærekraftige liv.

Bærekraftundervisningen i norsk skole har i stor grad vært knyttet til naturfaget. En internasjonal gjennomgang av Norges oppfølging av FNs tiår for UBU viser at det har vært utfordrende å skulle utvide perspektivet fra å vektlegge det naturfaglige, med fokus på miljø, til mer tverrfaglige og integrerte arbeidsmåter og perspektiver (Andresen et al., 2015). Utfordringen med å begrense bærekraftundervisningen til naturfag, er at man forholder seg til kun miljøaspektet ved begrepet. Medborgerskap, politikk, og handling er sentrale temaer i samfunnsfaget, men også i bærekrafttematikken. Dette er temaer som kan integreres i UBU, og viser at temaet kan jobbes med på tvers av temaer innenfor ett fag. Sinnes (2015) poengterer at spørsmål knyttet til bærekraft og klima er komplekse, og kan gjøre organiseringen av undervisningen utfordrende. Ettersom problemstillingene er så komplekse og sammenvevde, kan de ikke forstås innenfor de tradisjonelle faglige grensene. Det kan i tillegg være krevende for lærere å holde seg faglig oppdatert, finne frem i all informasjonen og forholde seg kritisk til vitenskapen (Sinnes, 2015, s. 17). En tendens i dagens skole er at UBU i hovedsak preges av enkeltstående prosjekter i regi av enkeltlærere. Lærere erfarer at det mangler en helhetlig tilnærming til perspektivet, og at det er utfordrende å få til tverrfaglige prosjekter (Bjønness & Sinnes, 2019). En helhetlig satsing på bærekraftig utvikling i skolen forutsetter at elevene får kunnskap om bærekraftproblematikken, men også at de får muligheten til å utforske hva problemene dreier seg om, og at de lærer hvordan de kan bidra til en mer bærekraftig verden (Breiting & Mogensen, 1999).

Til tross for en enorm mengde informasjon om klimaforskning og miljøproblematikk, møter lærere mange utfordringer når de skal undervise om klimaendringer, og det finnes ingen bred enighet om hvilke strategier som er mest effektive. Monroe et al. (2019) identifiserte i sin forskning veldig få undervisningsopplegg om klimaendringer, som tok for seg både sosiale og forskningsmessige aspekter. Lærere må ikke bare adressere den komplekse vitenskapen på feltet, men må også vurdere hvordan sosiale faktorer, som gruppeidentitet, mangel på politisk vilje og medienes praksis med å balansere motstridende synspunkter, gjør det utfordrende å utforske klimaendringene og klimaløsninger. Kort fortalt møter lærere som underviser i bærekraftig utvikling utfordringer når det kommer til å skape et klasserom, der et mangfold av perspektiver om klimaendringer ønskes velkomne, men samtidig avviser elevers

misforståelser om klimaendringer (Monroe et al., 2019, s. 805). Ifølge Monroe et al. (2019, s. 799) er det spesielt to strategier som bidrar til vellykket bærekraftundervisning: 1) undervisningsopplegget må gjøre informasjonen om klimaendringene personlig relevant og meningsfullt for elevene og 2) aktivitetene må utarbeides for å engasjere elevene. Dette innebærer at læreren utvikler undervisningsopplegg som møter elevenes livsverden og interesser, samt gir elevene muligheten til å engasjere seg. En innfallsvinkel på å gjøre undervisningen både personlig relevant og engasjerende, kan være å utforske det lokale og kjente, som for eksempel eget lokalsamfunn.

Frisk og Larson (2011) fremhever viktigheten av at elevene får utforske den virkelige verden ved hjelp av stedbaset og problembasert læring. Ved å utforske den virkelige verden får elevene utført autentiske undersøkelser og man unngår forenklingene og begrensningene i hypotetiske scenarier. Stedbaset læring muliggjør at elevene kan engasjere seg i egne lokalsamfunn, samtidig som de undersøker virkelige problemer. Problembasert læring er en iboende del av å utforske den virkelige verden, og det gjør det mulig for elevene å utforske problemene og finne mulige løsninger på kritiske spørsmål, som forbruksmønstre og fattigdom (Frisk & Larson, 2011, s. 9). Ved hjelp av slike tilnærminger kan undervisningsopplegg gjøres morsomme, praktiske og relevante for livet utenfor skolen, samtidig som de fremhever utfordringene i samfunnet. En helhetlig satsing på bærekraftig utvikling i skolen innebærer at elevene får kunnskap om bærekraftproblematikken, men også at de får anledning til å utforske i praksis hva problemene handler om, og at de lærer hvordan de kan bidra til en mer bærekraftig verden (Breiting & Mogensen, 1999; Sterling, 2001).

2.2.3 Handlingskompetanse i bærekraftundervisningen

Å oppnå en bærekraftig fremtid krever at vi som enkeltpersoner, tar til oss forskjellige verdier, holdninger, vaner og atferd, som læres i ung alder. Hovedmålet med UBU er å utstyre elevene med evne og vilje til å bidra til en fremtid som er mer bærekraftig, noe som knyttes til økt handlingskompetanse (Aschim et al., 2020; Bjønness & Sinnes, 2019; Mogensen & Schnack, 2010). Handlingskompetanse handler om at elevene skal utvikle en kritisk, reflekterende og deltakende tilnærming til hvordan å håndtere klimautfordringene. Kompetansebegrepet refererer til å være i stand til og villig til å delta i samfunnet, mens handling må sees i sammenheng med en rekke atferder, aktiviteter, bevegelser og vaner som fører til handlinger for en bærekraftig utvikling (Jensen & Schnack, 2006, s. 475-476). Ifølge

Breiting og Mogensen (1999, s. 352) består handlingskompetanse av tre avgjørende komponenter: 1) kunnskap om egne muligheter til å handle, 2) et ønske om å handle og 3) tro på egen handlekraft. Dette krever med andre ord at elevene tar del i en opplæring som både informerer dem om hvilke muligheter de har, men også sørger for at de får muligheten til å handle. UBU har ofte et stort fokus på å inkorporere ulike praktiske aktiviteter inn i undervisningen, som å dra på ekskursions eller utføre biologiske undersøkelser (Christensen & Schnack, 1991; Jensen & Schnack, 2006). I mange sammenhenger blir disse aktivitetene beskrevet som handlingsorienterte. Aktivitetene i seg selv er verdifulle og produktive i den forstand at de kan bidra til motivasjon og tilegnelse av kunnskap, men for at de skal kunne karakteriseres som handlinger, må de også representere en løsning på problemet som undersøkes. Med andre ord må handlingen være rettet mot et at det skal skje en endring (Jensen & Schnack, 2006, s. 476-477). En skole blir ikke umiddelbart bærekraftig ved å spare strøm, samle på batterier og kildesortere, men den avgjørende faktoren må være hva elevene lærer av å delta i slike aktiviteter.

Å utvikle elevenes handlingskompetanse innebærer å utvikle deres ferdigheter og vilje til å ta del i demokratiske prosesser, om menneskenes utnyttelse og avhengighet av naturressurser, på en kritisk måte. Handlingskompetansen handler om å utvikle en kritisk, reflektert og deltakende tilnærming til hvordan man kan håndtere fremtidige miljømessige problemer (Breiting & Mogensen, 1999; Jensen & Schnack, 2006). Oppsummert kan en si at å lære om bærekraftig utvikling dreier seg om mer enn økonomisk utvikling, sosialpolitikk og å beskytte miljøet, nemlig det å tenke kritisk om de menneskeskapte utfordringene vi står overfor i dag, samt løsningene som eksisterer. I denne sammenhengen handler ikke å tenke kritisk om å være i opposisjon eller være negativ, men tvert imot handler det om å ha interesse for å analysere underliggende strukturer, betingelser og forutsetninger for at fenomenene skal vises. Spørsmålet er hvordan samfunnsfaget skal inkorporere dette i bærekraftundervisningen. Hva må vi legge til rette for at ungdommer kan tenkte kritisk rundt disse spørsmålene?

Jensen og Schnack (2006) refererer til fire aspekter ved handlingskompetanse: *kunnskap og innsikt, forpliktelse, visjoner og handlingserfaringer* (s. 481). Kunnskapsaspektet handler om elevenes tilegnelse av kunnskap om problemet, årsaker til problemet og hvordan man kan løse det. Det er kunnskap som danner grunnlaget for videre utvikling av handlingskompetanse. Det andre aspektet, forpliktelse, refererer til elevenes motivasjon og drivkraft. «[...] knowledge about environmental problems cannot be transformed into action if courage and commitment

are not present» (Jensen & Schnack, 2006, s. 482). Dette krever at de informerte elevene må finne motivasjon og drivkraft for å kunne gjøre konkrete endringer for klimaet. Det tredje aspektet dreier seg om elevenes visjon for fremtiden. Her utvikler elevene sine ideer, drømmer og oppfatninger om deres fremtidige liv i samfunnet de vokser opp. Det siste aspektet, handlingserfaringer, fremhever viktigheten av å delta i konkrete handlinger i undervisningen på skolen. Det å kombinere følelser, verdier, kunnskap og handling er en viktig del av undervisningsprosessen.

En viktig del av handlingskompetansen handler om å ha visjoner om et godt liv og den fremtidige verden, men hvordan kan samfunnsfaget legge opp til at elever kan utvikle slike visjoner? Skolen spiller både en sosialiserende og frigjørende rolle, og ifølge Starkey (2012) innebærer dette overføring av samfunnets normer og offisielle måter å lese verden på, og samtidig utvikle evnen til å utfordre dem. Utdanning skal fremme kritisk tenkning, fantasi og evner, særlig kapasiteten til å konstruere flere identiteter og subjektiviteter. Utdanning krever både normative standarder og utopisk visjon (Starkey, 2012, s. 29).

Medborgerskapsundervisningen er en arena der elevene kan lære om normative forventninger og de mulighetene som utopisk forestilling gir kan utforskes gjennom demokratisk dialog. Skolen har vært en arena for myndighetene, så vel som lærere, å implementere politikk for å adressere store sosiale og politiske spørsmål (Starkey, 2012, s. 33). Eksempler på dette er forventningen om at skoler adresserer og hjelper elevene med å forstå globale spørsmål, som klimaendringer, ressursbruk og verdens økonomiske system. Denne typen utopisk visjon kan knyttes til det Ojala (2017, s. 79) kaller utopisk håp. Hun beskriver det som en målrettet type håp som er basert på et ønske om alternative kollektive fremtider, og som er utopisk i den forstand at målene ikke nødvendigvis er realistiske. En utfordring ved disse utopiske visjonene, er at en fremtid som er ønskelig for én person, er ikke nødvendigvis ønskelig for en annen person, og hvem skal bestemme hvilken av disse fremtidene vi skal strebe etter? De normative standardene kan si noe om hvilken retning som er den ønskelige for samfunnet, men den inkluderer ikke alle individers visjoner. Samfunnsfagsklasserommet er en arena som legger til rette for uenighet og diskusjon, og som opp legger opp til deliberasjon. Imidlertid kan medborgerskapsundervisning som inkluderer denne utopiske visjonen potensielt utfordre eksisterende strukturer (Starkey, 2012, s. 33).

2.3 Samfunnsfagets rolle i bærekraftopplæringen

I læreplanen i samfunnsfag heter det at: «Medborgarskap og bærekraftig utvikling handlar om demokratisk medborgarskap, samfunnsdimensjonen av bærekraftig utvikling og korleis menneske samarbeider, organiserer seg og tek avgjerder i samfunnet. Dette inneber òg at elevane skal få handlingskompetanse til å medverke i demokratiske prosessar og samfunnsforming» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som det omtales her, innebærer altså samfunnsfagene i skolen at elevene ikke bare skal lære om samfunnet og dets prosesser, men også at de skal tilegne seg en kompetanse til å delta i samfunnet de lever i.

I denne delen vil jeg først plassere bærekraftig utvikling i en samfunnsfaglig kontekst, med fokus på samfunnsfaget som dannelsesfag, samt hvilke krefter som ligger til grunn for samfunns- og holdningsendringer. Videre rettes fokuset mot progresjon i samfunnsfag, og hvilke forutsetninger dette har. Til slutt vil jeg drøfte hvordan medborgerskapsbegrepet forstås i sammenheng med samfunnsfaget i skolen, og hvordan dette utspiller seg i praksis.

2.3.1 Bærekraftig utvikling i samfunnsfag

Breiting og Mogensen (1999) presiserer at UBU ikke er det samme som naturfag, og utdyper dette med argumentet om at naturen i seg selv ikke har noen problemer, men at måten menneskesamfunn utnytter naturen, er problematisk. Dette frembringer dermed problemer for våre leveforhold nå og i fremtiden. Kjerneelementene i LK20 synliggjør at samfunnsfaget har en viktig rolle å spille i bærekraftdidaktikken, og det er spesielt to aspekter ved samfunnsfaget som er spesielt relevant for bærekraftdidaktikken: vektleggingen av systemer og menneskelig handling (Sæther, 2019). Det er samfunnsfaglærerens oppgave å gjøre elevene i stand til å tenke kritisk og skape en kontekstuell forståelse om at bærekraft er mer enn bare miljøet og naturen. Danningsteoretikeren Wolfgang Klafki (2011) oppgir evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som de viktigste sidene av et dannet menneske. Dannelse, som blir forstått som målet med utdanningen, uttrykker et ønske om hvordan fremtiden ser ut. Børhaug (2005) retter fokus mot dannelsesperspektivet i samfunnsfaget. I artikkelen *Hvorfor samfunnskunnskap?*, blir det presentert et myndiggjøringsaspekt ved dannelsesperspektivet, som fokuserer på at danning innebærer kritisk vurdering av samfunnsforholdene, og forholdet en selv har til disse. En sentral ferdighet man ofte har som mål å utvikle i samfunnsfagklasserommet, er diskusjon, og målet med dette er å tydeliggjøre ulike verdisyn. Dette stiller krav til samfunnsfaglæreren, spesielt når det kommer til rollen som veileder og

deltaker i dialogen. Ifølge danningsperspektivet skal samfunnsfaget anmode til deltakelse. «Deltakelse er meningsfull handling i en sosial kontekst» (Børhaug, 2005, s. 76). Denne deltakelsen skal være reflektert og faget må legge vekt på de sosiale sammenhengene deltakelse er en del av. På denne måten blir deltakelsen meningsfull for elevene. Dette kan videreføres til bærekraftig utvikling som en del av samfunnsfaget. En sentral del av bærekraftopplæringen er å utvikle handlingskompetanse, som har en deltakende tilnærming til hvordan å håndtere klimautfordringene. Deltakelsen i denne sammenheng omfavner både holdningene og handlingene man har til å endre både enkeltindividers vaner, med også samfunnet i en bærekraftig retning.

Dobson (2007) presenterer to forklaringsmodeller for å forstå menneskers holdninger til samfunnsendringer: strukturorienterte forklaringsmodeller og voluntaristiske forklaringsmodeller. Den strukturorienterte tilnærmingen forholder seg til tanken om at samfunnet er et resultat av maktforhold og praksiser, som må forandres for å skape mening, før vår egen atferd kan endres. Eksempler på denne typen dype strukturer er økonomiske strukturer. Disse forklaringsmodellene understreker viktigheten av kollektiv mobilisering gjennom, strukturer i samfunnet, som politiske partier og sosiale bevegelser. På den andre siden står de voluntaristiske forklaringsmodellene. Disse aktørorienterte tilnærmingene legger vekt på hvordan handlingene og holdningene våre former strukturer (Dobson, 2007). Selv om systemforståelse er viktig, kan det imidlertid skape en barriere for individuell endring, ettersom enkeltindivider kan innse at deres handlinger alene ikke vil føre til vesentlige resultater. Nettopp derfor er det viktig at skolen formidler et budskap om at endring skjer når individer handler som medlemmer av et fellesskap. Skolen må lære opp elevene i sosiale normer som fremmer bærekraftige handlinger, slik at elevene lærer at enkeltindivider kan ta bærekraftige valg, og at handlingene er viktige (Frisk & Larson, 2011, s. 6).

2.3.2 Progresjon i samfunnsfag

Samfunnsfag er obligatorisk i den norske skolen hvert eneste år gjennom grunnskolen, og også obligatorisk kurs i videregående opplæring. Når et fag har en så stor rolle i opplæringen, stiller det store krav til utviklingen og progresjonen i faget (Børhaug, 2015, s. 159). Børhaug (2015) begrunner viktigheten av progresjon gjennom flere aspekter. Han peker på at progresjon er en innfallsvinkel til både differensiering og vurdering. Differensiering vil innebære at en skiller mellom det elementære og det avanserte, mens vurdering dreier seg om rangering av elever. Man kan tenke seg progresjon som innføring av stadig nye temaer, som

enten presenteres historisk og kronologisk, eller etter spiralprinsippet. Den kronologiske tilnærmingen følger en lineær utvikling, mens spiralprinsippet sørger for at man kommer tilbake til samme tema mange ganger, kanskje med en ny innfallsvinkel eller de utdypinger. For at progresjon skal forekomme, må det skje en endring eller utvikling både på kunnskapssiden, de faglige ferdighetene og holdningene. Progresjon kan vises gjennom kunnskapsutvikling, i den forstand at elevene utvikler sine faktakunnskaper gjennom å kontinuerlig innføre nye begreper, som får gradvis høyere abstraksjonsnivå. Progresjon kan også vises gjennom utvikling av faglige ferdigheter. Børhaug (2015, s. 163) deler de faglige ferdighetene i samfunnsfag inn i ulike nivåer. Det laveste nivået dreier seg om å tilegne seg kunnskap, mens nivå to handler om å kunne gjengi fakta. På det tredje nivået skal elevene kunne bruke faglige prinsipper for å løse problemer, og på det fjerde nivået skal de kunne analysere. Til slutt kommer syntese, som betyr å kunne sette ting sammen i en meningsfull sammenheng. Den progresjonen som Børhaug gjør rede for, vil også være relevant i bærekraftundervisningen, nettopp fordi bærekraftig utvikling som begrep og tema vil dukke opp i flere fag og på flere årstrinn. I bærekraftdidaktikken promoterer også å jobbe tverrfaglig, og på denne måten vil man kunne undersøke klimaproblemstillinger fra ulike sider og abstraksjonsnivå.

Nivåene i Børghaug's kunnskapsutvikling kan sammenlignes med utdanning om, for og som bærekraftig utvikling (Sinnes, 2015; Sterling, 2001). De første nivåene dreier seg om å tilegne seg kunnskap, og henger sammen med utdanning om bærekraftig utvikling, som handler om at elevene skal tilegne seg en teoretisk forståelse av bærekraftig utvikling.

Problemløsningsnivået, analysenivået og syntesenivået kan knyttes opp mot utdanning for og som bærekraftig utvikling. Det dreier seg om at elevene skal utvikle og tilegne seg kompetanser, verdier og holdninger som gjør dem i stand til å engasjere seg for en mer bærekraftig utvikling, i tillegg til at skolen må være en læringsarena, der elevene gjennom å gå på skolen får kunnskap om hvordan man kan leve bærekraftig.

Børhaug (2015) diskuterer hvorvidt progresjon i samfunnsfag også omfatter et handlingsaspekt. Her kan progresjon være at elevene gradvis lærer at holdninger og verdier må være gjennomtenkte og kvalifiserte. En grunnidé ved samfunnsfag er ønsket om at borgerne i et demokrati skal ta informerte og gjennomtenkte politiske standpunkt (Børhaug, 2015). Dette henger sammen med handlingskompetansen i UBU, men ifølge Jensen og

Schnack (2006) vil ikke ny kunnskapstilføring om miljøproblemene alene føre til handling. Elevene må ha både viljen og forpliktelsen til å handle (Jensen & Schnack, 2006, s. 482).

2.3.3 Økologisk medborgerskap

Et miljøengasjement av nytt kaliber kom til uttrykk da 40 000 skoleungdom deltok på skolestreik for klimaet i mars 2019. Dette tilsvarer rundt 10 prosent av alle norske elever i grunnopplæringen (Moe, Enge, Husøy & Øvergård, 2019). Ifølge dannelsesperspektivet skal samfunnsfaget anmode til deltakelse. «Individet må dannes til å bli et tenkende subjekt som også kan bli et politisk, handlende og frigjørende subjekt» (Børhaug, 2005, s. 174).

Klimakrisen tydeliggjør hvordan samfunnet vårt er avhengig av naturen, og det stadig økende fokuset på bærekraftig utvikling, og implementeringen av grønne verdier inn i de politiske arenaene, utfordrer tenkning omkring medborgerskap og utdanning til medborgerskap (Cao, 2015, s. 72). I samfunnsfagdidaktikken blir betydningen av det aktive medborgerskapet fremhevet, som kan forstås som deltakelse i demokratiet (Sæther, 2019, s. 99).

Medborgerskapsopplæringen kan deles inn i to hovedkomponenter: deltakelseskompetanse på ulike arenaer, og informert meningsdannelse (Børhaug, 2018). Disse deltakelsesarenaene dreier seg om blant annet det representative demokratiet, i form av valgkanalen, deltakelse i organisasjoner og aksjoner, samt det deliberative demokratiet og offentlige debatten.

Meningsdannelse innebærer at elevene lærer seg å tenke kritisk. Målet er å utdanne medborgere som har evne til politisk og kildekritisk dømmekraft. Unges politiske engasjement i dag beveger seg utover de tradisjonelle måtene å se på deltakelse, for ungdom deltar politisk på alternative arenaer som ikke plukkes opp i tradisjonelle studier av politisk deltakelse (Sloam, 2014).

Dagens medborgerskapsopplæring påvirkes av utviklingen av ny teknologi og nye former for medier. Ekström og Shehata (2018, s. 743-744) ser på hvordan folks politiske engasjement og deltakelse endres i lys av denne nye teknologien. Et eksempel på dette er hvordan sosiale medier karakteriseres av porøse grenser mellom privat og offentlig sfære, og mellom politiske og ikke-politiske aktiviteter, og dermed senker terskelen for ungdommers politiske engasjement og deltakelse. Ifølge Ekström og Shehata (2018, s. 743-744) fire måter borgere kan involvere seg i og slutte seg til politiske saker: politisk informasjon, politisk interaksjon, offentlig produksjon og kollektive handlinger. De to første dreier seg om å lese, søke etter, kommentere og dele politisk innhold, mens de to siste handler om å skape politisk innhold og starte og delta i protester eller annen form for aktivisme. Disse fire måtene representerer et

bredere forståelse av politisk deltakelse. Begrepet om lavere terskler gjør at aktive brukere av sosiale medier i større grad engasjerer seg i politikk, uavhengig av deres interesse for politikk.

Den liberale tilnærmingen til medborgerskap har dreid seg om at en rettighetsbasert forestilling om statsborgerskap, som har som mål å maksimere individuell frihet. Denne tilnærmingen omfatter statsborgerskap som en status som gir enkeltpersoner juridisk beskyttelse, og samtidig lar dem utfolde sine private interesser. Liberalismen tar sikte på å beskytte hvert enkelt persons rett til å velge verdiene og moralene de ønsker å leve etter, forestillingen om det gode liv de ønsker (Cao, 2015, s. 45-46). Hvor mye og hvordan man skal delta er bestemt av hvert enkelt individ, og medborgere står fritt til å delta så mye de vil, men er ikke forpliktet til å gjøre noe annet enn å overholde rimelig lovgivning. I hovedsak er liberalt medborgerskap avhengig av individuelle valg og frivillige handlinger. Klima- og miljøkrisen får fram enda en dimensjon ved den private sfærens betydning for medborgerskap, fordi eksempelvis forbruk og transportmønster er blant årsakene til problemene. Dobson (2007) argumenterer for at medborgerskap dreier seg om de handlingene som har konsekvenser for andre mennesker. Med en slik definisjon problematiseres skillet mellom privat og offentlig sfære, fordi private hverdagsvaner har konsekvenser for andre mennesker gjennom for eksempel klimautslipp.

Den stadig oppadgående vektleggingen av miljøutfordringene, og implementeringen av grønne verdier inn i de politiske arenaene, utfordrer de eksisterende oppfatningene av medborgerskap som begrep (Cao, 2015, s. 72). Liberale tilnærminger til miljøborgerskap dreier seg for mye om individuelle valg, mangler fokus på kollektiv handlekraft (Cao, 2015; Dimick, 2015; Melo-Escrihuela, 2008). Cao (2015) kritiserer den liberale tilnærmingen for å dreie seg for mye om individuelle valg, og at denne voluntarismen indikerer at det haster å løse klimautfordringene. Videre tar ikke fokuset på den enkelte borger tilstrekkelig hensyn til strukturelle spørsmål og bekymringer, som mange anser som sentrale i den nåværende miljøkrisen (Cao, 2015, s. 76). Økologisk medborgerskap forstås ofte som et fellesskap av forpliktelser og ansvar, som beveger seg utover landegrensene. Disse forpliktelsene omfatter ikke bare andre medborgere innenfor nasjonalstaten, men også mennesker langt unna, samt fremtidens medborgere (Hayward, Selboe & Plew, 2015). Økologisk medborgerskap blir ofte sett på som en fremgangsmåte for inkludering og politisk deltakelse (Melo-Escrihuela, 2008, s. 118). Melo-Escrihuela (2008) presenterer to hovedtilnærminger i promoteringen av økologisk medborgerskap: retten til deltakelse-tilnærmingen og personlig plikttilnærmingen. I

den første tilnærmingen blir det fremhevet at individer har rett til å få tilgang til informasjon og deltakelse. I deltakelsen i beslutningsprosesser om miljøspørsmål må medborgerne få tilgang til pålitelig informasjon om miljøet, dets utfordringer, bakgrunnen for dem og konsekvensene av dem. Den personlige plikttilnærmingen, på den andre siden, beskriver økologisk medborgerborgerskap som å ta ansvar for enkeltindividets handlinger og utrettelsen av personlige plikter for å ivareta miljøet. Et sentralt aspekt ved denne tilnærmingen til er at hjemmet blir ansett som et sted for borgernes reaksjon og deltakelse, som for eksempel kildesortering (Melo-Escrihuela, 2008, s. 121). Melo-Escrihuela (2008) kritiserer nettopp plikttilnærmingen for å dreie seg i størst grad om den private sfæren og er begrenset til individuelle handlinger. Dimick (2015) støtter denne kritikken, og mener slike individuelle valg ofte er begrenset til individets rolle som konsument, og at forbrukerrollen er utformet i en nyliberal tilnærming, som promoterer økonomiske hensyn fremfor hensynet til klima og miljø. Hun understreker viktigheten av å at ungdom får muligheten til å utvikle deres miljøborgerskap, og at utdanningen setter rammer for hvilket nivå beslutningene for et bærekraftig samfunn må ligge på. Selboe og Sæther (2018) gjør rede for norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger på miljøproblematikken i samfunnet i dag. Ungdommene fremstår som reflekterte og handler på etisk og miljøbevisst grunnlag, men også i denne undersøkelsen vektlegger elevene individuelle valg og endringsmønstre.

2.4 Ungdom og bærekraftig utvikling

Ifølge Blanchet-Cohen (2008) kommer barn og unge i kontakt med miljøet på mange nivåer og arenaer, som påvirker miljøengasjementet på ulike måter. Det kan være for eksempel lærere, jevnaldrende, foreldre eller kilder på internett. Skolen spiller en viktig rolle i å vise elevene at en bærekraftig fremtid er en god fremtid (Sinnes, 2015).

I dette kapitlet vil jeg drøfte ungdommers handlekraft og engasjement for en bærekraftig fremtid, og hvilke sosialiseringstørser som påvirker dette. I tillegg vil jeg gjøre rede for ungdommers syn på fremtiden og ansvar.

2.4.1 Ungdommers handlekraft

I dag har vi tilgang på en betydelig mengde teoretisk kunnskap om hvordan vi skal sikre en bærekraftig utvikling. På tross av all denne kunnskapen viser det seg at vi i liten grad endrer holdninger og handlingsmønstre (Sinnes, 2015, s. 39). Innenfor litteraturen om miljø og

medborgerskap er det mange som tar utgangspunkt i betydningen av hverdagslivet og lokalsamfunnet (Frisk og Larson, 2011). Frisk og Larson (2011) knytter dette til stedbasert læring, og oppfordrer til å utforske problemstillinger i lokalsamfunnet. På denne måten får unge muligheten til å hjelpe til i sitt eget lokalmiljø, som igjen kan bidra til tilhørighet til lokalsamfunnet og naturen. Som vist i forrige kapittel, er det avgjørende for ungdommers fremtidshåp at de kan feste lit til at egne handlinger kan påvirke klima- og miljøproblemene. Elevene må trene på endring, og ha eierskap og ha tiltro til at det faktisk kan bidra. Studier viser at mange unge både interesserer seg for og er bekymret for globale utfordringer, som klimaendringene, og i noen tilfeller mer enn eldre generasjoner (Grønhøj & Thøgersen, 2012; Ojala & Bengtsson, 2019). Samtidig viser det seg at livsstilen til barn og unge ikke er mer miljøvennlig enn sine foreldre og besteforeldre. Blant ungdommer i dag kan vi se en kløft mellom bekymring på den ene siden, og miljømessig atferd på den andre. Et aspekt som kan forklare denne kløften mellom bærekraftige holdninger og handlinger, er ungdommers noe dystre og negative holdning til fremtiden. Denne pessimismen ser ut til å øke fra sen barndom til ungdomsårene (Ojala, 2012). Samtidig kan det se ut til at mange ungdommer mangler en følelse av myndiggjøring og handlekraft, når det kommer til klimautfordringene. Det er med andre ord viktig at elevene får muligheten til å kjenne på, og har tro på egen handlekraft. Det vil også være viktig å fokusere på hvordan ungdommer takler disse bekymringene som fremkalles av klimaendringene (Ojala & Bengtsson, 2019, s. 909).

Hartung (2017, s. 53) sier at i dagens medborgerskapsdiskurs blir barn og unge ofte beskrevet som selvstendige, informerte, ansvarlige og bevisste sin egen kultur. Hun stiller spørsmål ved måten det ofte tas for gitt at barn og unges deltakelse vil være for fellesskapet beste, og at dette kommer tydelig frem særlig innenfor bærekraftdidaktikken, hvor det virker som at hvis barn og ungdom får muligheten, vil de alltid handle på lag med naturen. Hun stiller også spørsmål ved at barn og ungdom blir omtalt som én gruppe med felles meninger og oppfatninger. Det gjøres ikke forskjell på de ulike personlige meningene eller forskjellene mellom barn og ungdommer, men i stedet blir deres stemme ansett som en enhetlig og homogen gruppe (Hartung, 2017, s. 83). I motsetning til voksne, har ikke barn og ungdom fullstendige politiske rettigheter, som at de ikke stemme ved valg. Derfor har medborgerskapsopplæringen ofte blitt regnet som en forberedelse til fremtidig medborgerskap, forklart som at barn og unge skal kunne bli aktive medborgere. Innenfor diskursen om barn og unges deltakelse debatteres det hvorvidt de egentlig er fremtidige borgere eller aktive borgere i dagens samfunn. Sistnevnte oppfatning representerer et bredere

skifte i statsborgerskapsdiskursen, som er opptatt av en utdypende demokratitilnærming, der innbyggerne oppfordres til å være aktivt involvert i beslutninger som påvirker deres liv på stadig dypere nivåer (Hartung, 2017, s. 24). I samfunnsfagundervisning vil dette bety at man vektlegger hverdagslivets valg som betydningsfulle, likeledes ha et kritisk blikk på de ulike forutsetningene folk har for å ta de valgene de tar, og rette søkelyset mot de mange måtene medborgere individuelt og i fellesskap kan bidra til samfunnsmessig endring på.

Å fremme handlekraft handler ikke bare om å iverksette konkrete tiltak, men også om å forstå implikasjonene av egne handlinger, noe som krever emosjonell intelligens, mellommenneskelige ferdigheter og en forståelse av problemer og potensielle løsninger (Frisk & Larson, 2011). Dette er ferdigheter som barn lærer gjennom sosialiseringen. Foreldrene spiller en viktig rolle i overføringen av bærekraftige verdier og vaner (Grønhøj & Thøgersen, 2012; Ojala & Bengtsson, 2019; Sæther, 2017). De fleste beslutninger om forbruk og andre private økonomiske forhold tas i familien, og det er her barn sosialiseres for å bli ansvarlige borgere (Grønhøj & Thøgersen, 2012, s. 292). Spørsmålet er hvorvidt ungdommers handlingsrom og handlekraft blir svekket, nettopp fordi de bor sammen med familien sin. Sæther (2017, s. 223) viser i sin undersøkelse at norske elever opplevde at tilrettelegging fra familien var en helt rettmessig forventning. Det å ta egne valg som bryter med veletablerte vaner og holdninger i familien, ble forbundet med tap av goder og fellesskap, og økte krav til innsats fra ungdommene selv. Elevene erfarte at fellesskapene de inngår i, gjorde det vanskelig å endre seg. Selv om foreldrene sannsynligvis er de viktigste sosialiseringstørene i ungdommens liv, kan det tyde på at jevnaldrende spiller en rolle når det gjelder ungdommers engasjement for miljøproblemer (Ojala & Bengtsson, 2019). Både foreldre og venner hjelper til med å utvikle en følelse av moralsk forpliktelse til utføre miljømessige handlinger. I tillegg kan sosiale medier være en viktig arena for klimaendringsaktivisme, som bidrar til å spre informasjon og som en arena hvor ungdom får utøvd sin handlekraft (O'Brien, Selboe & Hayward, 2018).

2.4.2 Ungdommers syn på fremtiden og ansvar

Dagens ungdom viser i stor grad en følelse av ansvar for klodens fremtid, men forskning viser at unge mennesker enten har et veldig dystert bilde av den globale fremtiden, eller underutviklede synspunkter på den. Underutviklede i den forstand at de konstruerer sitt syn på fremtiden ved å ha tro på videreføringen dagens trender, snarere enn å trekke konklusjoner fra

demokratiske forhandlinger og offentlige aktørers interesser. Hvis de har positive holdninger til fremtiden, er de hovedsakelig basert på optimistiske visjoner om at teknologiske innovasjoner vil løse klimaproblemene (Ojala, 2017). Ifølge Sterling (2001, s. 23) kan raske sosiale, økonomiske og teknologiske endringer føre til stress, angst og tap av identitet hos unge mennesker. Dette krever at utdanningen spiller en kritisk rolle i forståelsen og veiledningen av elever som føler på disse bekymringene og følelsene. Forskning viser at elever uttrykker håpløshet, pessimisme og til og med frykt i sine forestillinger om fremtiden (Nagel, 2005; Ojala, 2007, 2012; Sinnes, 2015; Sterling, 2001). Derfor kan man hevde at emosjonelle aspekter, som følelsen av håp eller bekymringer for fremtiden, burde inkluderes i bærekraftundervisningen. Et sentralt aspekt ved UBU er diskusjonen om i hvilken grad dagens fremgangsmåter bidrar til å skape frykt og engstelse hos elevene. Utfordringene ved dette er ikke nødvendigvis knyttet til hvordan man skal unngå å spre frykt gjennom UBU, men hvordan opplæringen kan lære elevene å takle frykten eller bekymringen som de allerede føler på (Ojala, 2012, s. 232). Det er avgjørende å oppmuntre elever til å sette ord på tankene sine, slik at de kan diskuteres i klasserommet. Ojala (2012, s. 232) presenterer et forslag til hvordan man kan få til dette: Lærere må vektlegge problembaserte strategier kombinert med positiv tenkning, tillit til samfunnsaktører og optimisme angående klimaendringene. Hun understreker at dette ikke betyr at lærerne skal oppmuntre til en naiv og ukritisk tillit, men heller hjelpe elevene å forstå at problemet er mer nyansert. Dette kan fungere som en inngangsport til å få frem sammenhengene mellom bærekraft, livsmestring og medborgerskap.

Konstruktivt håp, i motsetning til håp basert på fornektelse, er viktig for at elevene skal kunne inn ta en aktiv holdning, og være motivert til å bruke kunnskapen sin på en konstruktiv måte. Ojala (2012) foreslår å flytte undervisningen fra klasserommet og ut til eksterne aktører, som kan gi sterke sanseinntrykk og virkelighetsnære opplevelser for elevene. Dette kan virke motiverende på elevene og tydeliggjør konkrete problemstillinger fra egen hverdag, som elevene opplever at de selv kan løse, som igjen kan gi elevene et konstruktivt håp for fremtiden. Et mål med bærekraftundervisningen må være å få elevene til å forstå at bærekraftig utvikling er et stort og komplekst problem som må løses i nær fremtid, men dette uten å bidra til økt engstelse og frykt knyttet til fremtiden. Det er avgjørende at læreren erkjenner følelsenes plass og betydning, men at elevene utvikler en kritisk følelseskompetanse. Dette kan innebære at følelsene knyttes til strukturelle og kulturelle faktorer, som kan fremkalle et etisk og politisk engasjement hos elevene. For å oppnå dette er

det viktig at skolen ikke utelukkende vektlegger hva man *ikke* kan gjøre for å få til en bærekraftig fremtid, men heller at elevene får et innblikk i hva man *kan* gjøre (Sinnes, 2015, s. 43).

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for begrepet bærekraftig utvikling, og vist at det foreligger uenighet om begrepets definisjon. Videre har jeg beskrevet hva som kjennetegner dagens utdanning for bærekraftig utvikling, og hvilke forutsetninger og utfordringer som ligger til grunn for undervisningen. Dagens tilnærming til UBU strekker seg over mange innfallsvinkler og kompetanser, og viser med tydelighet at temaet dreier seg om mer enn bare naturfag. Økonomiske, samfunnsmessige og naturvitenskapelige temaer og problemstillinger henger ofte sammen, og spørsmålene vil ofte føre til ulike svar alt etter hvilket perspektiv man ser spørsmålet fra. Jeg har også drøftet forholdet mellom handlingskompetanse og medborgerskap, og vist at en viktig del av handlingskompetansen handler om å ha visjoner om et godt liv og den fremtidige verden. Medborgerskapsundervisningen er en arena der elevene kan lære om normative forventninger og de mulighetene som utopisk forestilling gir kan utforskes gjennom demokratisk dialog. Videre har jeg gjort rede for hvilke aspekter som ligger til grunn for ungdommers følelse av handlekraft. Noen erfarer at fellesskapene de inngår i, gjør det vanskelig å endre seg og ta miljøvennlige valg. Avslutningsvis har jeg vist at elever uttrykker håpløshet, pessimisme og til og med frykt i sine forestillinger om fremtiden, og at det er avgjørende å oppmuntre elever til å sette ord på tankene sine, slik at de kan diskuteres i klasserommet.

3 Metode

Ordet metode betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale, 1997). Målet med denne studien er å undersøke hvilke oppfatninger og erfaringer norsk skoleungdom har, knyttet til bærekraftig utvikling i undervisningen og utenfor skolen. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hvilken metode jeg har benyttet meg av, for å nå dette målet. I dette kapitlet vil jeg først ta for meg valg av forskningsdesign, og belyse og begrunne valg tatt under datainnsamlingsprosessens gang. Deretter gjøre rede for dilemmaer knyttet til forskningsetiske prinsipper. Videre følger refleksjoner knyttet til oppgavens kvalitet, validitet og reliabilitet, og avslutningsvis valg knyttet til analysestrategi. Jeg har et ønske om at forskningsprosessen skal være så transparent som mulig, slik at leseren får være med på hele prosessen som er det å ta metodiske og etiske valg.

3.1 Valg av metode

Når en skal bestemme seg for hvilken metode en har lyst til å bruke, er målet at valget skal foretas på en reflektert måte, basert på kunnskaper om emnet og om hvilke metodevalg som finnes, samt hvilke konsekvenser disse vil ha for prosjektet som helhet (Kvale, 2007, s. 44). Forskning kan sees på som å starte en samtale. Et forskningsspørsmål blir interessant på grunn av dets forskningsrelevans, eller fordi det er viktig for samfunnet eller samtiden (Firebaugh, 2007, s. 4). I arbeidet med å utforme et forskningsprosjekt må man ta et valg om hvilket forskningsspørsmål man ønsker å svare på, hvem man ønsker å involvere i forskningen, og hvilken metode man skal benytte seg av. Metoden fungerer som et verktøy for å få ny kunnskap og informasjon innenfor et fagfelt, og den metoden en velger, får stor innvirkning på innsamlingen, resultatene og hva en kan bruke resultatene til.

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man kan tilegne seg kunnskap om den sosiale verden, og hvordan man skal analysere informasjonen (Larsen, 2017, s. 17). I kvalitative studier ønsker man å gå i dybden på en problemstilling eller et tema som man ønsker å undersøke (Kvale, 2007). I denne studien har valg av metode blitt tatt på bakgrunn av problemstillingen: *Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i møte med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen og utenfor skolen?* Et kvalitativt forskningsdesign vil dermed være hensiktsmessig for å besvare problemstillingen, og det er denne som legger

føringer for hva som skal bli undersøkt og fungerer som en avgrensning for studien (Dalen, 2011; Krumsvik, 2014).

Det sentrale i en kvalitativ tilnærming er å få innsikt i informantenes livsverden (Dalen, 2011; Krumsvik, 2014; Kvale, 1997). Livsverden, ifølge Dalen (2011), innebærer en persons opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Kvalitativ forskning har som hovedmål å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer i situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det er nettopp dette jeg ønsker å undersøke i min studie. Jeg er interessert i å få en dyp forståelse av informantenes erfaringer fra sin samfunnsfagopplæring og hverdag. Oppgaven tar på bakgrunn av dette utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv, hvor det er hva elevene uttrykker som blir tillagt vekt. Formålet med det kvalitative intervjuet er ikke å søke den skjulte meningen bak elevenes uttalelser (Kvale, 1997). Derfor ønsker jeg å presentere elevenes tanker og erfaringer så helhetlig som mulig, for deretter å reflektere over hva denne informasjonen sier oss. Det kan likevel være utfordrende å beskrive det overfladiske rett frem, for alt datamateriale befinner seg i en kontekst som kan påvirke materialet. Jeg har forsøkt å være bevisst dette i alle ledd i forskningen. Jeg som forsker vil alltid tolke elevenes uttalelser på bakgrunn av mine egne erfaringer, og gjennom denne fortolkningen tilfører jeg materialet nye innfallsvinkler og forståelser.

Det kvalitative forskningsdesignet jeg har valgt å benytte meg av i denne studien, er semistrukturerte fokusgruppeintervjuer¹. I denne tilnærmingen er formålet å skape samtale og dialog mellom forskeren og informantene. Bakgrunnen for dette valget, baserer seg på et ønske om å undersøke hvilke tanker, opplevelser, erfaringer og følelser elever har knyttet til bærekraftig utvikling på skolen og i hverdagslivet. «Gjennom konversasjon lærer vi andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, om den verden de lever i» (Kvale, 1997, s. 21). Samtalen som metode er en måte å tilegne seg kunnskap på, og i samfunnsvitenskapelig intervjuforskning legges det vekt på intervjuet som samtale og tolkning av mening. Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå verden fra informantenes side, frembringe betydningen av erfaringer, og gjøre deres opplevelse av verden synlig, med fokus på fortolkning av fenomenene som beskrives. Intervju er med andre ord en egnet metode for å få tak i den intersubjektive mening (Kvale, 1997). En av fordelene

¹ Ifølge Kvale (2007), består fokusgruppeintervjuer gjerne av seks til ti informanter, men jeg har valgt å bruke betegnelsen likevel siden resten av kriteriene passer for mine intervjuer. Se kapittel 3.2.

ved å benytte seg av kvalitative intervjuer, er at man som forsker kan stille oppfølgings spørsmål underveis i intervjusituasjonen. Dermed kan en få utfyllende og utdypende svar fra informantene, og dykke dypere inn i temaet (Larsen, 2017). Jeg opplevde dette som vært nyttig i intervjuene av mine informanter, og det bidro til dyptgående diskusjoner og samtaler i fokusgruppeintervjuene.

3.2 Fokusgruppeintervju som metode

I et semistrukturert fokusgruppeintervju er formålet å skape samtale og dialog mellom forskeren og informantene. Fokusgruppeintervjuer blir hyppig brukt som en kvalitativ tilnærming for å oppnå en dybdeforståelse av sosiale fenomener (Kvale, 1997; Nyumba, Wilson, Derrick & Mukherjee, 2018). Forskeren samler en gruppe individer til å diskutere et spesifikt tema, med fokus på å undersøke de komplekse erfaringene, oppfatningene og holdningene til deltakerne gjennom moderert interaksjon (Nyumba et al., 2018; Smithson, 2007). Fokusgruppeintervjuer har som regel et noe uformelt uttrykk, der informantene også kan supplere med sine egne innspill og tema. En fordel med fokusgruppeintervjuet, i motsetning til en-til-en-intervju, er at informantene får mulighet til å respondere på det hverandre sier. «Ved at informantene er i dialog og diskusjon med dei andre informantene i fokusgruppa, kan ein få fram ein annan type informasjon enn berre ved å intervju informantene einskildvis» (Krumsvik, 2014, s. 141). Informantene kan komme med innspill og har mulighet til å påvirke intervjuet underveis, og på denne måten en få frem uenigheter i synspunkter, i tillegg til spontane reaksjoner på andres utsagn. Hovedargumentet for bruk av fokusgruppeintervjuer som forskningsdesign er at jeg ønsket å få en dybde i elevenes livsverden, ikke en bredde. Denne metodiske tilnærmingen gir muligheten til å høre mange elevers tanker og oppfatninger på relativt kort tid. Jeg opplevde at elevene i stor grad bygde på det hverandre sa, og jeg som intervjuer, trengte ikke ta så stor del i intervjuet. Et eksempel på dette var da jeg spilte spørsmålet: «Hvis jeg sier begrepet «bærekraftig utvikling», hva tenker dere på da?». Dette spørsmålet satte i gang en diskusjon i begge gruppene, og informantene brukte i stor grad hverandre til å komme med innspill.

Forutsetningen for et vellykket fokusgruppeintervju er at intervjueren bidrar til å skape en åpen og trygg stemning i gruppen, helst på et sted informantene kjenner. Det er viktig at informantene får muligheten til å si sine personlige meninger uten å være redd for hvordan intervjueren og de andre informantene opplever utsagnene (Nyumba et al., 2018). Jeg valgte å

reise til skolen elevene gikk på, og fikk tilgang til klasserom eller grupperom der intervjuet kunne finne sted. Før selve intervjuet sørget jeg for å informere deltakerne om at jeg ikke var interessert i å vurdere det faglige, men kun undersøke deres oppfatninger og erfaringer. Jeg presiserte også at jeg hadde taushetsplikt, og faglæreren deres ikke får vite hva de har sagt. Den ene informant min sa i starten av intervjuet at hun følte at hun hadde en muntlig prøve, da trygget jeg henne ved å gjenta at dette ikke er en faglig vurdering, kun en undersøkelse av erfaringene og tankene deres knyttet til bærekraftig utvikling. Jeg opplevde senere i intervjuet at denne eleven fort la dette bak seg og var en av de informantene som bidro mest i diskusjonen. Dette viste meg som moderator, viktigheten av å både gi tydelig informasjon, og å ha gode oppvarmingsspørsmål i starten. Fokusgrupper er best egnet til mindre følsomme temaer. Det er derfor viktig at forskeren er klar over dette i planleggingen av intervju spørsmålene (Nyumba et al., 2018). Temaet i denne studien vil ikke kunne kategoriseres som sensitivt, og egner seg godt til gruppediskusjon. Flesteparten av intervju spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg B) er åpne og lite konkrete, og baserer seg på overordnede temaer, som gir mulighet for flere typer svar.

Under fokusgruppeintervjuer er diskusjonen gjerne basert på spørsmålstriggere, som skal få informantene til å starte en diskusjon. Eksempler på dette kan være at forskeren presenterer et emne eller visuelle hjelpemidler, som bilder og video (Silverman, 2011). I planleggingen av intervjuguiden valgte jeg å finne fire bilder knyttet til bærekraftig utvikling (vedlegg B). Disse viste jeg til begge gruppene før selve intervjuet startet, og ba informantene beskrive det de så. Dette gjorde jeg for å få elevene til å få en idé om hva diskusjonen skulle dreie seg om, og for å starte en samtale. Jeg opplevde at begge gruppene beveget seg tilbake til bildene underveis i diskusjonen, og kom med eksempler basert på temaene i bildene.

En av utfordringene ved fokusgrupper er at det kan være vanskelig å moderere gruppediskusjonen fordi det er flere informanter til stede. I større grupper er det større sjans for at noen av informantene vil forbli stille eller snakke mindre, mens mindre grupper kan bidra til at flere av deltakerne deltar aktivt i diskusjonen. Mindre grupper kan til og med føre til mer interessante og relevante data, ettersom de gir mer plass til alle deltakernes utsagn (Smithson, 2007). Man kan også møte på utfordringer i transkriberingsfasen hvis gruppa blir for stor. Bemerkelser knyttet til utvalget og utvalgsmetode vil bli gjort rede for i neste delkapittel.

3.3 Utvalg og utvalgsmetode

Informantene representerer den populasjonen som studien undersøker. I enkelte tilfeller kan det være aktuelt at utvalget ikke er det samme som i andre deler av forskningsdesignet, slik at man får frem kontraster i oppfatningene til informantene (Krumsvik, 2014, s. 141). I kvalitativ forskning anvendes sammensatte utvalg som inkluderer individuelle ulikheter som er relevant for fenomenet som undersøkes (Dalen, 2019, s. 96). Denne studien fokuserer på norsk skoleungdom, og jeg har derfor valgt et utvalg bestående av en gruppe elever fra en videregående skole og en gruppe fra ungdomsskolen. Målet med studien er ikke først og fremst å undersøke forskjellene mellom erfart bærekraftundervisning på ungdomsskolen og videregående skole, men ved å undersøke eventuelle likheter og forskjeller i elevenes oppfatninger og erfaringer, kan man få en enda dypere og mer nyansert forståelse av temaet. I analysen vil jeg gjøre rede for disse likhetene og ulikhetene der det er relevant for diskusjonen. Utvalget i denne studien består av én gruppe med videregående elever med fire jenter, og én gruppe med ungdomsskoleelever bestående av tre gutter og fire jenter.

Utvelgelsen av informanter til denne undersøkelsen ble av praktiske hensyn gjort gjennom «convenience sample», eller såkalt bekvemmelighetsutvalg. Denne utvelgelsen baserer seg på at forskeren gjør det som er enklest og mest praktisk. Fordelen med denne utvelgelsesmetoden er at det sparer tid og arbeid for forskeren (Cozby & Bates, 2015, s. 151-152). Da jeg skulle rekruttere informanter fra videregående opplæring tok jeg kontakt med en bekjent som jobber som samfunnsfagslærer på en videregående skole i Oslo-området. Hun informerte klassen om forskningsprosjektet og sa at flere av elevene ville stille som informanter til undersøkelsen. Jeg sendte informasjon- og samtykkeskrivet til henne på e-post, og hun videreformidlet informasjonen til elevene. Jeg hadde et ønske om å intervju elever fra Vg2, nettopp fordi de har vært gjennom samfunnskunnskap som fellesfag. Min tanke var at Vg1 ville ha for lite grunnlag fra samfunnskunnskapsundervisningen, ettersom intervjuene fant sted på høsten, og at det ville vært for lenge siden Vg3 hadde faget. I rekrutteringen av ungdomsskoleelever tok jeg først kontakt med en bekjent som er kontaktlærer på en ungdomsskole i Oslo. Hun svarte at hun nå var lærer på åttende trinn, og mente selv at de ikke ville være i stand til å gi meg den informasjonen jeg trengte, basert på alderen deres, og at de ikke hadde hatt om bærekraftig utvikling enda i skoleåret. Jeg sendte derfor en e-post til en annen bekjent, som er kontaktlærer på niende trinn. Han gav informasjonen videre til elevene, som viste stor

interesse for å delta. Siden disse elevene er under 16 år, bad jeg læreren om å skrive ut samtykkeskjema, for å få underskrift av foreldrene.

Informantene i undersøkelsen består av syv informanter fra en ungdomsskole i Oslo og fire fra en videregående skole like utenfor Oslo. Ifølge Silverman (2011) består vanligvis fokusgrupper av seks til åtte informanter, og en forsker som leder an intervjuet. Da jeg skulle møte videregåendeklassen viste det seg at kun fire jenter ønsket å delta i intervjuet. Jeg forsøkte å motivere flere av elevene for å få med informanter fra begge kjønn, men ettersom det er frivillig å delta, så sa jeg meg fornøyd med de fire som hadde meldt interesse. Det viste seg at det lave antallet informanter ikke hadde noe å si for kvaliteten på verken gruppediskusjonen eller svarene de kom med. Jeg opplevde faktisk at denne gruppa fikk til en mer fruktbar diskusjon, og som intervjuer trengte jeg ikke stille like mange oppfølgings spørsmål som i ungdomsskolegruppa. Det ble en mindre kaotisk datainnsamling, og transkriberingen av videregåendegruppa viste seg å være enklere, siden det bare var fire stemmer å skrive ned.

3.4 Planlegging og gjennomføring av datainnsamling

I kvalitative studier følger man gjerne en prosjektplan, som sier noe om fasene man skal gjennom i forskningsprosessen. Denne prosessen trenger ikke være fastlagt eller følge en progresjon, og det er mulig å avvike fra planen slik den ble planlagt på forhånd (Dalen, 2011; Kvale, 1997). I de følgende delkapitlene vil jeg gjøre rede for valg tatt under alle fasene i forskningsprosessen.

3.4.1 Forberedelser til intervjuet

Forskningsprosessen starter som regel med å tematisere og etablere målene med prosjektet. Her handler det om å bestemme hva man vil undersøke, hvem man vil forske på, og hvordan man skal undersøke. Når forskeren har valgt hvilket tema som skal studeres, må det settes inn i en teoretisk ramme (Dalen, 2019, s. 25). Det er i denne fasen man utvikler intervjuguiden. «En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha» (Kvale, 1997, s. 76). Det var ønskelig med en semistrukturert intervjuform, med en intervjuguide med en grov skisse over emner og forslag til spørsmål. På denne måten gir en rom for informantene til å komme med spontane og levende beskrivelser av sin livsverden

(Kvale, 1997). I tillegg får intervjueren større fleksibilitet og mulighet til å følge opp interessante emner som dukker opp underveis, samt å komme dypere inn i problematikken som diskuteres (Kleven, 2014).

I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden utvidet jeg min forståelse for temaet, ved å sette meg inn i forskningslitteratur, både på temaet og metoden. Hvis det er forhåndsbestemt hva forskeren er ute etter kan en risikere å miste verdifull informasjon. Jeg ønsket derfor ikke at mine forventninger og oppfatninger skulle bli for styrende i datainnsamlings situasjonen, og hadde et ønske om å utvikle en mest mulig åpen intervjuguide. Et fokusgruppeintervju følger typisk en relativt ustrukturert intervjuguide, som genererer en liste av temaer til diskusjonen (Smithson, 2007). Min veileder, Elin Sæther, bidro med stor hjelp over Zoom, i utarbeidelsen av intervjuguiden (vedlegg B). Vi kom frem til en liste med overordnede temaer med veiledende underpunkter for å sørge for dekning og utdypning av temaene. Når det kommer til rekkefølgen på spørsmålene, følger intervjuguiden en naturlig og tematisk progresjon, uten å være bindende for selve intervjuet.

3.4.2 Intervjusituasjonen

Datainnsamlingen fant sted i november og desember 2020. Begge intervjuene ble gjennomført på elevinformantenes respektive skoler, i klasserom og grupperom der kun intervjuer og informanter var til stede. Intervjuet av videregående gruppa varte i rundt 45 minutter, mens intervjuet av ungdomsskolegruppa varte i overkant av 30 minutter, og ble spilt inn på diktafon. For å kunne benytte meg av lydopptak ble det hentet samtykke fra informantene, og NSD for behandling av persondata. Lydfilene og transkriberingen av intervjuene ble i etterkant av datainnsamlingen oppbevart på en UiO OneDrive (Microsoft 365) i henhold til retningslinjene fra NSD og personvernlovgivningen.

Nyumba et al. (2018, s. 29) foreslår et sett av ferdigheter som forskeren burde inneha som moderator i et fokusgruppeintervju. Det trekkes blant annet frem at man som intervjuer må sørge for en varm, støttende og komfortabel setting for å sørge for en åpen og ærlig dialog innad i gruppa. Videre bemerkes det at man må være en god lytter og gode observasjons- og kommunikasjonsferdigheter. Til slutt tilføyes viktigheten av å være fleksibel og upartisk til det som blir sagt. Jeg var bevisst på betydningen av disse ferdighetene, og etterstrebet å følge dem under intervjuet. På grunn av Covid-19 måtte jeg sitte minst to meter fra informantene,

men jeg opplevde ikke at dette hadde noe innvirkning på intervjusituasjonen. Vi hørte hva hverandre sa, og diktafonen fikk med alle stemmene på lydopptaket.

Det var alt i alt flere faktorer som påvirket utfallet av de to fokusgruppeintervjuene. Min erfaring er at alder og relasjon mellom informantene hadde spesielt påvirkningskraft. Jentene fra videregåendegruppa viste seg å være gode venner, og de virket tryggere på hverandre enn elevene i ungdomsskolegruppa. I etterkant av datainnsamlingen har jeg reflektert over at settingen også kan ha hatt noe å si for utfallet. Med videregåendegruppa utførte vi intervjuene i et lite grupperom og alle satt rundt samme bord, mens i ungdomsskolegruppa brukte vi et stort klasserom og jeg satt litt unna elevene. Enkelte av informantene snakket mye og uoppfordret, og frembrakte mye informasjon. Mens andre snakket mindre, og stoppet opp i påvente av nye spørsmål og styring fra intervjuer. Sistnevnte krevde mer av meg som intervjuer, og jeg måtte i større grad stille oppfølgingsspørsmål og holde meg til intervjuguiden. I tilfellene hvor elevene snakket mye og nærmest gikk fra tema til tema på egenhånd, stilte det større krav til improvisasjon fra intervjuer. Intervjuene forandret seg også underveis, og jeg tok med meg erfaringer om hva informantene synes var interessant å snakke om, videre til neste intervju.

3.5 Etterbehandling av datamaterialet

I de foregående avsnittene har jeg presentert og reflektert over forholdene i planleggingen og gjennomførelsen av fokusgruppeintervjuene. Jeg vil i det følgende gjøre rede for avgjørelser som ble gjort i etterbehandlingen av datamaterialet. Dette inkluderer transkribering av intervjuopptakene og kodingsarbeidet gjort av det transkriberte datamaterialet.

3.5.1 Fra tale til tekst

Valgene man tar i en forskningsprosess får konsekvenser for hva slags informasjon man sitter igjen med fra datamaterialet. Før man begynner å transkribere må man ta noen valg knyttet til hva man skal ha med i analysen. Ifølge Kvale (1997, s. 107) avhenger valget om hvilken transkriberingsmåte man skal benytte seg av, av hvordan transkriberingene skal brukes. Lydopptakene fra de kvalitative fokusgruppeintervjuene ble først transkribert, og deretter analysert. Da jeg satte i gang med transkriberingen ønsket jeg å skrive ned ordrett hva elevene sa under intervjuet, men det var ønskelig å skille mellom muntlig og skriftlig tale, uten å la

dette gå utover budskapet til informantenes ytringer. Jeg valgte å utelate uttalelser som «eh», «sånn» og «liksom», for å få bedre flyt i teksten. Under transkriberingen hadde jeg i bakhodet at informantene skulle kunne lese gjennom sine egne sitater, uten å bli flau eller føle at det som stod der ikke stemmer overens med det de sa i intervjusituasjonen. Jeg har valgt å skille mellom fokusgruppene, for å sammenligne utsagnene fra de to gruppene. Det fremkom ingen store forskjeller innad i gruppene eller mellom kjønnene, og derfor så jeg ikke nødvendigheten i å ha med hvilke elever som sa hva i analysedelen. Det mest sentrale var hva som ble sagt, ikke hvem som sa det. UiO OneDrive (Microsoft 365) er databehandler i prosjektet, og filene med transkriberingen har blitt oppbevart der. Disse filene slettes etter at sensuren har falt.

3.5.2 Koding av datamaterialet

Som forsker må man systematisk gjennomgå datamaterialet for å undersøke hva det egentlig handler om (Dalen, 2011, s. 62). I arbeid med avgrensning og fremstilling av datamaterialet, tok jeg utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden. Intervjuguiden var delt inn i følgende temaer: bærekraftig utvikling som begrep, erfaringer fra bærekraftundervisning, tanker om fremtiden og ansvar, samfunnsfag, bærekraftige valg utenfor skolen, engasjement og hvor er kunnskapen fra. Under kodingsprosessen gav jeg hver av temaene et tall fra en til sju, og gikk systematisk gjennom transkriberingen for å finne sitater som kunne høre til kodene. Jeg lagde et skjema med utgangspunkt i temaene fra intervjuguiden, og limte inn sitatene med den riktige koden. Dette gjorde at jeg fikk en veldig ryddig oversikt over datamaterialet, og som gjorde det videre analysearbeidet enklere. Underveis i kodingsarbeidet fant jeg også enkelte underkategorier som gjorde det enda enklere å starte på analysen. Et eksempel på dette er under koden *tanke om fremtiden og ansvar*, der jeg delte sitatene inn i positive syn og negative syn på fremtiden.

3.6 Analyseprosessen

I kvalitative studier kan en ikke skille ut datanalysen som en bestemt fase av studien, for analyse og koding går hånd i hånd (Kleven, 2014, s. 34). Den foregår stadig parallelt med datainnsamlingen, men etter hvert tar arbeidet med analysen en større del av prosjektet (Grønmo, 2004). Når man har gjennomført transkribering og koding, går man over til analyseprosessen, og det er her intervjuenes mening utvikles. I etterkant av kodingen ble

kategoriene gjenstand for en fortolkning i tre faser: informantens selvforståelse, forskerens kritiske forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse og analyse (Kvale, 1997, s. 144-145). I første trinn av analysen forsøkte jeg å ligge tett på det informantene uttrykte, og gjengi det slik det ble sagt. I denne fasen sørget jeg for en tolkning basert på informantenes egne synspunkter, slik jeg som forsker forstod dem. Senere vurderte jeg disse sitatene med et kritisk blikk, og min analytiske og fortolkende stemme ble tydeligere. Informantenes egne forståelser hentes frem i lyset, og forskeren tolker dette og presenterer nye innfallsvinkler på fenomenet (Kvale, 2007, s. 125). Forskeren går dypere enn det som blir direkte uttrykt, og utvikler strukturer og sammenhenger som ikke umiddelbart viser seg i teksten. Her kan man få en bredere forståelse enn intervjupersonenes egen, ved å stille seg kritisk til det som blir sagt. Spørsmålene forskeren stiller kan enten basere seg på innholdet i uttalelsene, eller på personen som uttalte seg. Til slutt går man lengre enn informantenes selvforståelse og også lengre enn tolkning basert på sunn fornuft. I denne fasen gikk jeg over til å benytte annen forskning aktivt, og til å analysere empirien basert på bakgrunn av det teoretiske rammeverket.

3.7 Forskningsetiske overveielser

I kvalitativ forskning kommer man tidvis over dilemmaer knyttet til forskningsetiske prinsipper. Dette innebærer et særlig hensyn til at anonymitet, konfidensialitet og at personvern ivaretas (Befring, 2015; Krumsvik, 2014; Kvale, 1997; Postholm & Jacobsen, 2011). Ifølge Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er vitenskapens viktigste forpliktelse idealet om å søke sannhet (NESH, 2016, s. 9). Forskeren må derfor innfri høye krav for valg av forskningsspørsmål, metode og analyse, men også sørge for at forskningen dokumenterer slutninger og konklusjoner, slik at egne forutinntatte meninger og vurderinger i liten grad preger forskningen. NESH tydeliggjør at forskning er verdifull, samtidig som det er fare for at den kan skade. Forskeren må derfor være sikker på at sin forskning ikke bryter med lover og regler. Den må heller ikke utgjøre en risiko for mennesker, samfunn og natur, i tråd med forskningsetiske prinsipper. «Med forskningsetikk menes vurdering av forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet. Vurderingen omfatter både hvilke problemstillinger det forskes på, hvilke metoder som benyttes og på hvilke måter resultatene av forskningen kan tenkes anvendt» (Lackner, 2020).

De etiske avgjørelsene foretas ikke bare i én del av intervjuundersøkelsen, men må foregå gjennom hele forskningsprosessen, helt fra planleggingen av tema og problemstilling til analysen av resultatene (Kvale, 1997). En viktig forutsetning for etisk forsvarlig forskning er at deltakelsen bygger på samtykke, som skal være fritt, informert og forståelig. For å innfri disse kravene for etisk forsvarlig forskning, sørget jeg for at alle informantene fikk tilsendt samtykkeskjema med informasjon om prosjektet, som de måtte skrive under på. Ettersom flere av informantene er under 15 år, måtte jeg få underskrift fra foreldrene. Her ble det presisert at elevene er frivillige og anonyme deltakere, og har muligheten til å trekke seg fra studien når som helst. Det var en annen person som presenterte elevene for samtykkeskjemaet, så jeg kan ikke være helt sikker på at alle informantene satt seg inn i informasjonen på egenhånd. Det var derfor viktig for meg at all informasjon om anonymitet, konfidensialitet og personvern ble fortalt til informantene muntlig i før begynnelsen av intervjuet. Informasjonen må tilpasses deltakernes kulturelle bakgrunn og formidles på et språk og en måte som de forstår. Alle informanter som deltar i forskning, har krav på at alle opplysninger om personlige forhold blir behandlet konfidensielt. Det er prosjektansvarlig sin oppgave å sørge for informantene er informerte, og denne informasjonen må også være forståelig og forstått. Informasjonen må formidles på en nøytral måte, slik at deltakerne ikke utsettes for press (NESH, 2016). Jeg ønsket at informantene skulle få informasjon om alt som angikk deres deltakelse i forskningsprosjektet, og forsøkte å bruke et klart og forståelig språk. Deltakerne må også ha muligheter for å trekke seg fra prosjektet når som helst (Befring, 2015). Når man gjennomfører forskning på barn stilles det særlige krav til beskyttelse, og forskeren må ta veloverveide forskningsetiske avgjørelser. «I tillegg til samtykke fra foreldre opp til 15-årsalderen, vil det være nødvendig med barnas egen aksept fra de er gamle nok, ved å gi uttrykk for informert samtykke» (Befring, 2015, s. 32).

«Forskeren har et vitenskapelig ansvar overfor progresjonen og sine intervjupersoner for at forskningsprosjektet produserer kunnskap av verdi, og at kunnskapen er så kontrollert og verifisert som mulig» (Kvale, 2007, s. 69-70). Under etterarbeidet med dataene fra undersøkelsen, er det også viktig at forskeren tar de etiske sidene ved forskningen til betraktning. Når en transkriberer må blant annet konfidensialitetshensynet vurderes, og man må foreta en lojal transkripsjon av de faktiske uttalelsene til informantene (Kvale, 1997). Under analysen er det sentralt at forskeren stiller spørsmål ved hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres. Før forskningsprosjektets begynnelse søkte jeg om godkjenning av prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjennelsen er lagt ved som

vedlegg i oppgaven (vedlegg C). Lydfilene og transkriberingen av intervjuene ble i etterkant av datainnsamlingen oppbevart på en UiO OneDrive (Microsoft 365) i henhold til retningslinjene fra NSD og personvernlovgivningen. Jeg har valgt å anonymisere informantene i alle ledd av forskningen. Verken under transkriberingen, kodingen eller analysen ble det ikke skrevet ned navn på deltakerne.

3.8 Studiens kvalitet

I denne studien er det produsert kunnskap i samtale med norsk skoleungdom. Et overordnet mål for kvalitet er at denne kunnskapen er gyldig og pålitelig, og at etiske hensyn er ivaretatt (Kvale, 2014). I de foregående kapitlene er det gjort rede for valg av metode og utvalg, forberedelser og gjennomføring av datainnsamlingen og analyse av datamaterialet. I det følgende vil jeg ta for hvilke hensyn jeg har tatt for å sikre validiteten og reliabiliteten til studien.

3.8.1 Validitet

Validitet handler om resultatenes gyldighet, og uttrykker i hvilken grad og med hvilken pålitelighet et sett resultater viser det de er ment å vise, også kalt intern validitet, og i hvilken grad konklusjonene som kan trekkes fra dem, er generaliserbare, kalt ekstern validitet (Krumsvik, 2014, s. 27). Validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om en har undersøkt det som en hadde til hensikt å undersøke. Dette dreier seg om å undersøke hvorvidt metoden man tar i bruk kan besvare forskningsspørsmålene. Det er viktig at forskeren gjennom hele forskningsprosessen er bevisst på hvilke forhold som kan være med på å styrke eller redusere validiteten til studien. Dalen (2019, s. 94) presenterer følgende forhold som avgjørende for validiteten i kvalitative studier: forskerrollen, forskningsopplegget, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og tolkninger og analytiske tilnærminger.

Validiteten handler også om hvordan man har tolket det som kommer frem i intervjuene, og hvordan man har relatert dette til teorien (Krumsvik, 2014). Kvale (2007, s. 136-137) foreslår at forskeren redegjør for prosedyrer, som en måte å kontrollere intervjuanalysen på. Det sentrale her er at forskeren presenterer eksempler fra materialet som tolkes, og eksplisitt forklarer de ulike trinnene i analyseprosessen. Dette gir leseren mulighet til å kunne kontrollere analysens ulike trinn. Kvalitative intervju bygger på samspillet mellom

mennesker, og det er avgjørende at det skapes et samspill mellom informant og forsker, slik at uttalelsene som kommer frem ligger nær informantenes egne opplevelser og forståelse (Dalen, 2019, s. 95). I intervjustudier er det informantenes ord og fortellinger som utgjør datamaterialet som skal danne grunnlag for tolkning og analyse, og det er derfor er det hensiktsmessig at datamaterialet er fyldig og relevant (Dalen, 2019, s. 97). Validiteten i materialet styrkes ved at forskeren stiller gode spørsmål som gir informantene muligheten til å bidra med fyldige og rikholdige uttalelser.

I kvalitative intervjuer er det intervjueren som er forskningsinstrumentet. Som intervjuer bør man ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes, være språklig dyktig, lyttende og åpen (Kvale, 1997). Forhold som kan medvirke til styrket validitet er eksempelvis å sette seg inn i tidligere forskning og aktuelle teoretiske perspektiver i forkant av intervjuprosessen. «Det kritiske forskerblikket er eit viktig moment som bør vere til stades gjennom heile forskningsprosessen for å styrkje validiteten i forskningsarbeidet» (Krumsvik, 2014, s. 154). For å forberede seg til et forskningsintervjuet kan man sørge for at den teoretiske kunnskapen er på plass, ved å finne informasjon i bøker og tidligere forskning, men enda viktigere er kanskje den praktiske erfaringen. «Man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer» (Kvale, 1997, s. 92). Jeg ønsket å være så trygg og forberedt som mulig til intervjuene, derfor bestemte jeg meg for å utføre pilotintervjuer i forkant. Jeg brukte en bekjent som jobber som lærer som informant. I pilotintervjuene øvde jeg med på å bruke lydopptakeren, hvordan jeg skulle formulere meg i intervjusituasjonen, og rekkefølgen på spørsmålene. På denne måten fikk jeg testet ut utstyret og intervjuguiden, men også meg selv som intervjuer. Jeg lærte at intervjuguiden fungerte bra slik den opprinnelig var utformet, men noen små justeringer ble gjort. Jeg ønsket å forberede meg så godt som mulig til datainnsamlingen, nettopp fordi det er datamaterialet som fremkommer av intervjuet som er avgjørende for kvaliteten på den senere analysen.

I tillegg er det avgjørende at forskeren eksplisitt gjør rede for sin tilknytning til fenomenet som undersøkes, og informantene som intervjues (Dalen, 2019, s. 94). Informantene i utvalget mitt var klar over at jeg hadde var en bekjent av deres faglærer, og for meg var det viktig å gjøre det klart at det de sa under intervjuene ikke ville gjøres tilgjengelig med navn.. Kanskje enda viktigere er forskerens rolle i analysen, og for å unngå subjektivitet i tolkningen av intervjumaterialet, og det er viktig at man tydeliggjør egen forskerrolle for leseren.

3.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om hvor pålitelig forskningen er, om vi kan stole på resultatene. Høy reliabilitet betyr at uavhengige målinger av samme fenomen gir samme resultat. I et kvalitativt forskningsdesign er datamaterialet produsert gjennom et møte mellom forskeren og informantene. Således vil datamaterialet farges av dette unike møtet og gjennom forskerens bruk av sunn fornuft (Kvale, 2007). Forskeren må sikre reliabiliteten til intervjueren, transkripsjonen og analysearbeidet (Krumsvik, 2014; Kvale, 2007). For å styrke studiens reliabilitet har jeg som forsker derfor ønsket å fremstå som transparent, og redegjort for valg jeg har tatt under hele forskningsprosessen. Under arbeidet med intervjuguiden ble det tatt hensyn til faktorer som kunne føre til skjevheter i besvarelsene. Det vil si at spørsmålene ble formulert på en nøytral, og ikke verdiladet måte, og at de ikke ga ledende informasjon som kunne bidra til at informanten dannet seg oppfatninger om hvilke forutinntatte holdninger jeg som forsker hadde til de ulike temaene, og dermed hvordan de burde svare. I kvalitativ forskning kan det være utfordrende å etterprøve resultatene fordi måleinstrumentet er forskeren selv og intervjuguiden. Under intervjuet fikk informantene riktignok muligheten til å stille spørsmål hvis de var usikre på begreper eller formuleringer, dette sikret tilgang til fylldige data. Transkriberingen ble gjort ordrett og umiddelbare inntrykk etter intervjuet ble nedskrevet. Å utføre transkriberingen selv er en faktor som gjør at en blir mer kjent med empirien, som er med på å styrke den interne validiteten (Krumsvik, 2014, s. 159). Dette har trolig bidratt til økt forståelse for hva elevene formidlet under intervjuet, og rettmessige tolkninger av utsagnene.

3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for alle metodiske valg jeg har tatt under forskningsprosjektet. Først begrunnet jeg valget om å benytte meg av et kvalitativt forskningsdesign, mer konkret fokusgruppeintervjuer. Deretter gjorde jeg rede for valg tatt under datainnsamlingsprosessens gang, og redegjørelse for valg knyttet til analysestrategi. Videre fulgte refleksjoner om tiltakene jeg har gjort for å innfri kravene for etisk forsvarlig forskning. Dette innebærer et særlig hensyn til at anonymitet, konfidensialitet og at personvern ivaretas i alle deler av forskningsprosessen. Avslutningsvis følger refleksjoner om studiens kvalitet, validitet og reliabilitet.

4 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere datamaterialet fra to fokusgruppeintervjuer med videregående- og ungdomsskoleelever. Jeg ønsker å besvare studiens problemstilling gjennom å vise til elevenes samtaler, studiens teoretiske rammeverk og min egen analyse. Følgende problemstilling har vært gjeldende for studien: *Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i møte med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen og utenfor skolen?*

Samfunnsfaget blir vektlagt som et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og økologiske medborgere (Utdanningsdirektoratet, 2019). I samtalene forteller og diskuterer elevene rundt sine erfaringer og tanker om egen utdanning for bærekraftig utvikling, eget engasjement og handlekraft for bærekraft, samt tanker om ansvar og fremtiden. Det er hensiktsmessig å lytte til elevene, for det er nettopp de som utgjør fremtiden, og som skal bli viktige økologiske medborgere i morgendagens samfunn og skole. Jeg har derfor vært interessert i å finne ut mer om hva elevene tenker og erfarer, og hvilke undervisningsmetoder de mener utvikler forståelse og engasjement for klimautfordringene. Jeg ønsket også å undersøke hvilke bærekraftige valg elevene gjør i sin hverdag utenfor skolen, og hvorvidt skolen har bidratt til valgene.

Den overordnede tematikken for analysen vil dreie seg om hvorvidt elevenes erfaringer fra UBU har en sammenheng med deres følelse av handlingskompetanse, handlekraft og økologiske medborgerskap, og hvordan skolen og samfunnsfaget kan utvikle disse kompetansene. Dataene vil bli presentert og analysert fortløpende, og vil følge en tematisk inndeling og progresjon på bakgrunn av forskningsspørsmålene. Kapittelet er delt inn i fire delkapitler, som igjen er delt inn i underkapitler. Jeg vil først ta for meg elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling. Deretter gjør jeg rede for elevenes erfaringer fra bærekraftundervisningen, etterfulgt av et underkapittel om erfaringer utenfor skolen. Her diskuterer jeg hva elevene anser som engasjement for klimaet, og hvor dette engasjementet kommer fra. Og avslutningsvis presenterer jeg elevenes tanker om ansvar og fremtiden. Jeg vil kommentere likhetene og forskjellene mellom ungdomsskolegruppa og videregåendegruppa der det er relevant.

4.1 Hvordan forstår elevene bærekraftig utvikling som begrep?

FNs bærekraftagenda fremholder en visjon om å bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030 (FN-sambandet, 2015). Denne visjonen rommer både klima og miljø, økonomi og sosiale forhold, og retter søkelyset mot at alle tre aspektene må ivaretas, for at man skal kunne sikre en bærekraftig fremtid. Det første spørsmålet i fokusgruppeintervjuene handler om hva elevene forbinder med begrepet bærekraftig utvikling, og noe av det første elevene i denne undersøkelsen trekker frem i den sammenheng, er at vi må redde verden. For elevene blir bærekraftig utvikling koblet opp mot hva vi som lever på jorda akkurat nå, kan gjøre for de kommende generasjonene. Det sentrale i både ungdomsskolegruppa og videregåendegruppa forståelse av begrepet handler om å utnytte ressurser på riktig måte, for å ta hensyn til fremtidens generasjoner og for at vi skal kunne leve på jorda så lenge som mulig. To av elevene uttrykte seg slik i spørsmål om hva de tenker når de hører begrepet *bærekraftig utvikling*:

Videregåendeelev: Redde verden. Utnytte ressurser uten at det ødelegger for kommende generasjoner. Man må også utnytte ressursene på riktig måte da.

Ungdomsskoleelever: Greia med at vi jobber med klima er at mennesker og verden skal kunne overleve så lenge som mulig.

Mennesker er grunnen til hvorfor naturen går så helt shit nå.

Elevenes forståelse av begrepet *bærekraftig utvikling* viser seg å ligge nært Brundtlandkommisjonens definisjon, som peker konkret på hensynet til fremtidige generasjoners behov. Grunnen til at elevene sitter inne med denne forståelsen henger nok sammen med at det antakelig er den definisjonen de har lært. Basert på datamaterialet viser det seg at begge gruppene holder seg innenfor en forståelse av at bærekraftig utvikling dreier seg mot dette fremtidsrettede perspektivet. Det er kun én elev som belyser hvordan vi mennesker utnytter naturen. Ingen av fokusgruppene snakket om at bærekraftig utvikling handler om flere aspekter, som fattigdom og ulikhet, og elevene gir ikke uttrykk for at å se sammenhengene mellom de sosiale og økonomiske dimensjonene i sine oppfatninger av begrepet. LK20 baserer seg i stor grad på UNESCO sin mer helhetlige tilnærming, og anmoder til at elevene skal «(...) få innsikt i dei økonomiske, miljømessige og sosiale dimensjonane ved bærekraftig utvikling, og samanhengen mellom desse. Dei skal forstå

korleis endringar i fortida har påverka dei tre dimensjonane og dermed kor berekraftige ulike samfunn er» (Utdanningsdirektoratet, 2020). De gjeldende styringsdokumentene og dagens rådende oppfatning av begrepet viser til flere dimensjoner og viktigheten ved å se sammenhengen mellom disse. Måten elevene formulerer seg på i samtalene tyder på at de i liten grad har denne helhetlige forståelsen. Dette kan være påvirket av måten vi snakker om bærekraft på i vår dagligtale, og hvilke aspekter som blir fremhevet i media, eller hva som har blitt vektlagt i undervisningen de har tatt del i.

Det er viktig å poengtere at bærekraftig utvikling på mange måter er et abstrakt begrep, og det er gjort mange forsøk på å finne en passende definisjon (jf. 2.1). Diskusjonen dreier seg om hvilke elementer som skal vektlegges i definisjonen, og gjør det tydelig hvor komplekst begrepet er. I samfunnsfagundervisningen bruker vi lærere forskjellige fagbegreper som kan være komplekse og kan ha varierte meningsinnhold (Fjeldstad, 2009, s. 196). Ifølge Fjeldstad (2009) er arbeid med definisjoner og begreper to komplekse ferdigheter som må øves på i samfunnsfag. Det vil antakelig være hensiktsmessig å ta med elevene på utviklingen av begrepet bærekraftig utvikling, slik at man sammen kan undersøke og diskutere hva begrepet egentlig innebærer, siden begrepet er så omstridt. Dette er en sentral del i utdanningen om bærekraftig utvikling, som skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskap om temaet og dets problemstillinger (jf. 2.2.1).

4.2 Hvilke erfaringer har elevene fra undervisning om bærekraftig utvikling?

I spørsmål om elevenes egne erfaringer med bærekraftig utvikling i undervisningen på skolen, sier opp til flere elever fra videregåendegruppa at de umiddelbart ikke kan huske å ha hatt om temaet. Etter litt diskusjon kommer de frem til at de har hatt et tverrfaglig endringsprosjekt, som innebar at de skulle endre på en vane i en uke, slik at de levde mer bærekraftig, og loggføre egen opplevelse av endringen. Tanken bak dette endringsprosjektet var at elevene skulle reflektere over eget forbruk og egne vaner. Elevene sier selv at prosjektet ikke førte til ny læring om bærekraftig utvikling, og påpeker at de fikk lite informasjon i forkant, og at det ferdige produktet, i form av en plakat, ikke var så spennende. En av elevene sa følgende:

Men det føltes litt ut som vi bare gjorde den uka for å gjøre den uka. Det var ikke noe som ble lagt til det, at lærerne på en måte snakket om det, men det var ikke noe

faktabasert, så vi lærte ikke så veldig mye, vil jeg si. De forklarte det litt dårlig hva det gikk ut på egentlig. Jeg husket ikke begrepet bærekraftig utvikling, det var mer om miljø. Litt mer hva som er miljøvennlig og ikke miljøvennlig.

Elevene opplever selv at de fikk lite informasjon i forkant av prosjektet. De fikk ingen kunnskap om problemet, informasjon om årsaker til problemet eller innsikt i hvordan de kunne løse det. Elevene forteller at de kun fikk beskjed om å velge en vane i sin hverdag, og endre den til å bli mer miljøvennlig. Det kan naturligvis ha vært mer innhold i undervisningsopplegget, men dette er det elevene selv opplever at de sitter igjen med etter prosjektet. Monroe et al. (2019) fremholder at det er viktig at det legges til rette for at informasjonen om klimaendringene gjøres personlig relevant og meningsfullt for elevene, i tillegg må aktivitetene utarbeides for å engasjere. I gruppediskusjonene kommer det frem at elevene ikke satt igjen med læring etter prosjektet, men hva legger de i læring i bærekraftsammenheng? På bakgrunn av det foregående sitatet knytter den ene eleven læring opp mot faktakunnskap. Sett i sammenheng med bærekraftdidaktikkens mål om utdanning om, for og som bærekraftig utvikling, dekker faktakunnskap bare en av mange kompetanser som elevene skal lære.

Det primære målet med UBU er å utruste elevene med evne og vilje til å bidra til en mer bærekraftig fremtid, noe som knyttes til økt handlingskompetanse (Mogensen & Schnack, 2010; Bjønness & Sinnes, 2019). Elevenes erfaringer fra bærekraftundervisningen kan kobles opp mot Jensen og Schnack (2006) sine fire aspekter ved handlingskompetanse: kunnskap og innsikt, forpliktelse, visjoner og handlingserfaringer. Kunnskapsaspektet handler om at elevene tilegner seg kunnskap om et miljømessig problem, årsaker til problemet og hvordan man kan løse det. Med utgangspunkt i det elevene forteller om prosjektet, ble ikke endringen av en vane problematisert eller utdypet noe mer utover at det ville gagne miljøet. Under intervjuet ble elevene stilt spørsmål om hva som kunne vært gjort annerledes i undervisningen, for at de skulle fått mer ut av prosjektet. Da nevnte flere av elevene at selve prosjektet ville vært mer spennende hvis de hadde fått mer informasjon på forhånd. Dette viser at elevene selv ønsker utdanning om bærekraftig utvikling, og de konkluderer med at hele prosjektet ville vært mer interessant og lærerikt hvis de kunne mer om temaet. Ifølge Jensen og Schnack (2006) er det er nettopp kunnskap som danner grunnlaget for videre utvikling av handlingskompetanse.

Det andre aspektet, forpliktelse, refererer til elevenes motivasjon og drivkraft for en bærekraftig fremtid. Jensen og Schnack (2006, s. 482) poengterer at hvis kunnskapen elevene har skal kunne føre til handling, må elevene ha mot og forpliktelse for å gjøre noe med problemet. Disse verdiene er helt essensielle for at elevene skal kunne handle bærekraftig. Endringsprosjektet som videregående elevene forteller om, var i seg selv basert på handlingserfaringer fra eget liv. Men på bakgrunn av det foregående sitatet: «*Men det føltes litt ut som vi bare gjorde den uka for å gjøre den uka*», kan det også tyde på at prosjektet ikke appellerte til elevens motivasjon og drivkraft. Sitatet fremholder en oppfatning av prosjektet som bare en av mange oppgaver på skolen. Det faktum at elevene i første omgang ikke kunne huske å ha hatt om bærekraftig utvikling, understreker at prosjektet ikke engasjerte elevene. Mitt umiddelbare inntrykk av det elevene fortalte om prosjektet, var at det ikke førte til verken motivasjon eller vilje til å handle bærekraftig på eget initiativ etter prosjektets slutt.

Det tredje aspektet dreier seg om elevenes visjon for fremtiden, og innebærer å bevisstgjøre elevene rundt egne ideer, drømmer og oppfatninger om deres fremtidige liv i samfunnet. Elevene forteller om et prosjekt som i all hovedsak dreide seg om hva de kunne gjøre her og nå, og ikke hvilke konsekvenser handlingene ville ha for fremtiden. I undervisningen ble det ikke presentert konkrete mål for videre handling, og selv om endringsprosjektet hovedsakelig var virkelighetsnært for elevene, så manglet følelsen av at dette var viktig for å sikre et bedre liv i fremtiden. Det siste aspektet, handlingserfaringer, handler om at elevene skal delta i konkrete handlinger i undervisningen på skolen. Det å kombinere følelser, verdier, kunnskap og handling er en viktig del av denne undervisningsprosessen. Bærekraftprosjektet elevene deltok i var basert på handlingserfaringer fra eget liv. Oppsummert handler Jensen og Schnack (2006) sin tilnærming om at informerte elever må finne motivasjon og drivkraft for å kunne gjøre konkrete endringer for klimaet nå, og for å sikre den fremtiden de selv har visjoner om. Frisk og Larson (2011) foreslår et prosjekt der elevene kan utforske matproduksjonen i sitt lokalmiljø, ved å kartlegge hva de selv spiser, hvor maten kommer fra og hvordan den blir produsert. Dette krever at elevene må snakke med kantineansatte på skolen, ansatte hos den lokale dagligvaren og foreldre. Dette prosjektet er et eksempel på utforskende og virkelighetsnær undervisning som baserer seg på problembasert læring. På denne måten får elevene innblikk i alle leddene i prosessen, og vil dermed få en større forståelse for problemets omfang og mulig løsninger.

Når jeg spør elevene hvordan de har arbeidet med bærekraftig utvikling på skolen, sier den ene eleven følgende: «Jeg husker i hvert fall at læreren min sa at hun ikke kunne noe om det». Denne læreren er nok ikke alene i å oppleve at det er krevende å undervise om bærekraftig utvikling. Det kan være utfordrende å navigere i dette havet av informasjon på temaet, og samtidig vurdere denne informasjonen kritisk. I tillegg er klimaspørsmål ofte komplekse og sammensatte, som kan gjøre det utfordrende å organisere undervisningen. Dette kan for eksempel være å legge til rette for at elevene skal få erfaringer med å se sammenhengen mellom det som skjer på skolen, og i verden, for å kunne engasjere seg for utfordringer både lokalt og globalt (Sinnes, 2015). Det er viktig at lærere både viser til den komplekse vitenskapen på feltet, men også vurdere sosiale faktorer, som gruppeidentitet, politisk uenighet og mediernes rolle i å få frem ulike synspunkter (Monroe et al. 2019). Et annet aspekt som gjør UBU krevende, er at temaet gjerne beveger seg utenfor de tradisjonelle faglige rammene, og det er ofte hensiktsmessig å jobbe tverrfaglig (Bjønness & Sinnes, 2019; Kvamme et al., 2019; Sinnes, 2015). Dette stiller krav til samarbeid mellom lærere på tvers av fag, noe som mange lærere opplever seg utfordrende. Bjønness og Sinnes (2019) erfarer at UBU i årene frem mot fagfornyelsen ofte preges av prosjekter satt i gang av enkeltlærere, som gjenspeiler en tendens der bærekraftig utvikling lenge har vært et nedprioritert tema. Det kan være grunn til å tro at den økte vektleggingen av temaet i de nye læreplanene, vil bidra til å løfte bærekraftig utvikling til å få en større rolle i opplæringen. Noe som kan gjøre det lettere å promotere prosjekter om temaet, og engasjere andre lærere og skoleledelsen til å prioritere bærekraftig utviklinger i undervisningen og satsingsområdene til skolen.

Etter å ha utført de to fokusgruppeintervjuene er min umiddelbare oppfatning at videregåendegruppa hadde hatt lite om temaet i undervisningen, mens ungdomsskolegruppa hadde hatt mye om det. Det eksisterer et likhetstrekk mellom gruppene, og det er at ingen av elevene opplever at de satt igjen med ny kunnskap om temaet i etterkant av undervisningen. Videregåendegruppa endret en vane i en uke, men ingen av informantene kunne si at de fortsatte med dette etter prosjektet. Ungdomsskolegruppa hadde ikke i oppdrag å endre sin hverdag, men heller kartlegge forbruk og avfallshåndtering. Selv om de ble oppmerksomme på eget forbruk, førte heller ikke dette til at de gjorde noen endringer i sin hverdag. På bakgrunn av elevenes utsagn opplevde ingen av elevene undervisningen som motiverende, engasjerende eller læringsfremmende.

4.2.1 Fokus på enkeltindividet

Elevene fra begge fokusgruppene kan fortelle om et stort fokus på enkeltindividets vaner og ansvar, både når det gjelder elevenes egne oppfatninger av hva man kan gjøre for å sikre en bærekraftig utvikling, men også deres erfaringer fra bærekraftundervisningen:

Videregåendeelev:

Det var ganske mye fokus på matsvinn, og fornybare ressurser var det en del fokus på og klær.

Ungdomsskoleelev:

Jeg ble mer obs på hvor mye vi kaster, og hvor mye vi bruker. Det er forbruket vi hadde mest om.

Dette samsvarer med et nyliberalt individualisert medborgerskap, som ofte kritiseres for å fremheve individets handlinger og valg, og mangel på vektleggingen av de strukturelle årsakene til klimaendringene. Kritikken baserer seg på at individuelle valg ofte begrenser seg til individets rolle som konsument, og at forbrukerrollen setter økonomiske hensyn fremfor hensynet til klima og miljø (Dimick, 2015; Cao, 2015; Melo-Escrihuela, 2015). På bakgrunn av elevenes erfaringer fra bærekraftundervisningen, har de lært mest om hvordan individet kan gjøre bærekraftige endringer i sin hverdag. Ungdomsskoleelevene forteller at de hadde en periode der de jobbet med bærekraftig utvikling i flere fag. De hadde blant annet i lekse å kartlegge vannforbruket sitt, telle antall klesplagg i skapet og veie hvor mye mat familien kastet i løpet av en uke. I tillegg skulle de finne løsninger på hvordan de kunne redusere søppel og matsvinn. Utforskende undervisning brukes ofte som en måte å stimulere til mer aktive elever, og baserer seg på undring og at elevene skal ha en aktiv rolle. Denne typen undervisning tar gjerne utgangspunkt i et problem som skal løses. Oppgavene ungdomsskoleelevene har vært gjennom er utforskende og virkelighetsnære, i den forstand at elevene selv skal finne ut hvor mye vann de bruker når de dusjer, men disse oppleves som lite engasjerende, fordi de samme oppleggene blir brukt igjen og igjen. I fokusgruppa var det en del ulike meninger om disse undervisningsoppleggene. Noen av elevene mente at det var unødvendig å lære om disse tingene, fordi de allerede visste at de hadde et stort forbruk: «*Vi vet jo at vi bruker veldig mye vann når vi dusjer*». En annen elev uttrykte derimot at hun synes timene hadde vært morsomme: «*Med vår forrige lærer hadde vi veldig mye om*

bærekraft, da skulle vi ha sånne eksperimenter, og vannekspesiment der vi skulle finne ut hvor mye vann vi bruker. Veldig mye morsomme ting egentlig».

Målet med bærekraftundervisningen er at elevene skal utvikle et sett med kompetanser. Ifølge Biesta (2015) er det som er i fokus når vi diskuterer bærekraftkompetanser følgende: «den komplekse kombinasjonen av kunnskap, ferdigheter, forståelser, verdier og formål» (s. 676-677). Den vanligste oppfatningen er bærekraftkompetanse som helhetlig, kontekstuell, relasjonell og fremvoksende, fremvoksende i den forstand at vi ikke helt kan si noe om hvordan en bærekraftig fremtid skal se ut, men vi kan bare fortelle hva som ikke er bærekraftig i dag (Ojala, 2016, s. 77). Elevene forteller at de ikke fortsatte med den bærekraftige vanen, men gikk tilbake til sin vanlige hverdag umiddelbart etter prosjektets slutt. «Vanens makt er stor» heter det, og elevene i undersøkelsen er unge mennesker som fortsatt skal lære og erfare mange ting i livet sitt. De bestemmer heller ikke over egen autonomi. Måten elevene snakker om bærekraftundervisningen på viser at det ble gjort rede for hva som er miljøvennlig og ikke, og valget om endringen av en vane ble tatt på bakgrunn av dette. De fleste elevene i fokusgruppene stiller spørsmål ved det som ble vektlagt i bærekraftundervisningen, og mener at en for ensidig vektlegging av personlig forbruk er lite læringsfremmende. De begrunner dette med at det er lite hensiktsmessig å bli bevisstgjort noe de allerede er bevisste på.

Elevene uttrykker en forventning om å lære noe av bærekraftundervisningen. Samtidig får en ikke inntrykk at oppleggene de har vært gjennom har vektlagt dette i så stor grad, men har vært veldig tett forbundet med å skulle endre atferd. Det er interessant at elevene fremhever læring som det prosjektet handler om, for hva er egentlig læring i bærekraftsammenheng? I LK20 fastholder læreplanen i samfunnsfag en tydelig vektlegging på bærekraftig utvikling i opplæringen. Illustrerende for dette er at bærekraftig utvikling står som et av kjerneelementene i faget, og utgjør viktige komponenter i flere av målbeskrivelsene. Bærekraftig utvikling knyttes opp mot andre samfunnsfaglige temaer som medborgerskap, demokrati og teknologisk utvikling og økonomisk vekst. Behovet for endring eller transformasjon av den nåværende samfunnsordenen er en sentral del av UBU, og blir trukket frem i både FNs mål for bærekraftig utvikling og det globale målet for UBU (FN-sambandet, 2015). Begge fokusgruppene forteller om at de har hatt perioder eller prosjekter på skolen, der temaet bærekraftig utvikling ene og alene har vært fokusområdet i undervisningen. Elevene forteller at de i disse periodene har lært om blant annet kostholdsendringer og dusjvaner i

sammenheng med bærekraftig utvikling. Hvilke kompetanser er det elevene lærer når de skal kartlegge vanene sine? Og hvordan kan dette knyttes opp mot samfunnsfaget? Sinnes (2015, s. 42) gjør et poeng ut av at økonomiske, samfunnsmessige og naturvitenskapelige problemstillinger ofte er tett knyttet sammen, og at det ofte er ulike svar på samme spørsmål, alt etter hvilket perspektiv man legger til grunn. Dette argumentet forklarer at det ikke nødvendigvis alltid er hensiktsmessig med et enkeltstående prosjekt dedikert til bærekraftig utvikling, men heller innlemme temaet i flere samfunnsfaglige temaer. Vil bærekrafttematikken gjøres tilgjengelig og relevant for elevene hvis i større grad blir behandlet i sammenheng med andre temaer i samfunnsfaget?

Forskningen på UBU vektlegger viktigheten av å jobbe tverrfaglig med bærekraft, fordi temaet ikke er avgrenset til kun ett fagområde (Bjønness & Sinnes, 2019; Kvamme et al., 2019; Sinnes, 2015). Sett fra et samfunnsfaglig perspektiv vil mange aspekter ved samfunnsfaget være med på å belyse bærekraftproblematikken, og kan jobbes med på tvers av flere temaer og kompetansemål i samfunnsfag, fordi bærekraft ikke er avgrenset til kun ett samfunnsfaglig tema. På denne måten kan man nå en dypere forståelse, og det kan også være en innfallsvinkel til å lære elevene endring og transformasjon av den gjeldende samfunnsordenen. En slik samfunnsvurdering tar både utgangspunkt i samfunnets normative standarder, men også i elevenes forståelse av og holdninger til bærekraftproblematikken. Sinnes (2015, s. 45) argumenterer for at systemforståelse er en viktig kompetanse for fremtiden. Dette dreier seg om å kunne forstå kompleksiteten i problemstillinger, vurdere sammenhenger, se ting i forhold til hverandre, og se at saker kan se ulike ut fra ulike ståsted, som også er sentrale ferdigheter i samfunnsfaget.

4.2.2 «Det ender opp med at vi gjør det samme igjen og igjen»: Progresjon

I diskusjonen i ungdomsskolegruppa kom elevene frem til at de nærmest hadde hatt for mye om bærekraft på skolen, og at de gjorde mye av det samme igjen og igjen.

Når vi har tatt opp ulike temaer på ulike trinn, så snakker vi om det samme hele tiden, vi vet jo at vi bruker veldig mye vann når vi dusjer for eksempel, det er jo viktig å lære, men jeg føler ikke vi trenger å lære om det flere ganger.

Jeg ble mer obs på hvor mye vi kaster, og hvor mye vi bruker. Det er forbruket vi hadde mest om.

Jeg føler at vi har det for mye. Det ender opp med at vi gjør det samme igjen og igjen.

I uttalelsene fra elevene viser det seg at fokuset blir rettet mot det personlige forbruket gang på gang. Nå som bærekraftig utvikling utgjør en stor del av norske læreplaner kommer temaet til å dukke opp flere ganger i flere fag, og på flere årstrinn. Dette stiller krav til at det skjer en utvikling i kunnskapen og ferdighetene elevene skal tilegne seg. Med andre ord må det skje en progresjon, for å sikre fremdrift og for å unngå gjentakelser. Ifølge spiralprinsippet må man sørge for at temaet blir aktualisert med nye innfallsvinkler eller utdypinger (Børhaug, 2015). En forutsetning for at progresjon skal forekomme er at læreren i en kunnskapsutvikling hele tiden må tilføre nye begreper, som gradvis får høyere abstraksjonsnivå. I et bærekraftperspektiv kan dette dreie seg om å se på en klimautfordring fra en ny side, eller bevege seg fra personlig til kollektivt nivå, eller fra nasjonalt til globalt. På denne måten får elevene et større innblikk i hva problematikken dreier seg om. I samtaler om bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig tema, snakker begge om at bærekraftig utvikling er med på å endre samfunnet. Videregåendegruppa kommer med flere konkrete eksempler som kan overføres til hvorfor bærekraft sentralt i samfunnsfaget. De knytter det opp mot politikk og hvordan enkeltindivider handler. I ungdomsskolegruppa startet diskusjonen med mer generelle forklaringer som: «*Fordi vi, samfunnet, kan gjøre noe med det*» eller «*det handler om samfunnet vi lever i og hvordan vi lever*», men etter hvert kom de med mer konkrete eksempler som knyttet til enkeltpersoners valg: «*Det er ikke bare naturfag, det handler om hva vi må gjøre*». For ungdomsskoleelevene stopper diskusjonen her, og de holder seg til et individbasert endringsperspektiv. En mulighet for å skape progresjon i bærekraftundervisningen kan være å se temaet i mulige sammenhenger til andre kompetansemål og temaer i samfunnsfag, som vist i forrige delkapittel.

4.3 Hvilke erfaringer har elevene med bærekraftig utvikling utenfor skolen?

Læreplanen i samfunnsfag nevner eksplisitt kritisk tenkning og engasjement i sammenheng med bærekraftig utvikling: «Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar. Faget skal bidra til at elevane ser samanhengar mellom individuelle val, samfunnsstrukturar og tolegrensene i naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Skolen og samfunnsfaget har fått et stort oppdrag i å utdanne engasjerte og kritisk tenkende medborgere. Dette kapittelet forsøker å forstå hva

deltakelse og engasjement er i sammenheng med bærekraft, på bakgrunn av elevenes samtaler om bærekraftige valg utenfor skolen, økologisk medborgerskap og hvor de henter kunnskapen og engasjementet fra.

4.3.1 «Enten bryr man seg, eller så bryr man seg bare ikke»: Økologisk medborgerskap

Elever fra begge gruppene mener de hadde nesten utelukkende fokus på personlig forbruk i sin bærekraftundervisning. Mer konkret matsvinn, vannforbruk og kildesortering, noe som i stor grad allerede var en del av elevenes hverdag. Elevene snakker om sine erfaringer med bærekraftige valg utenfor skolen, og samtlige kan informere om at de kildesorterer hjemme, fordi *«det er noe alle gjør»*. En av elevene mener at *«man trenger ikke være rakettforsker for å forstå at man skal kildesortere»*. Elevenes tanker om tiltakene de gjør hjemme baseres på en oppfatning om at det er en selvfølgelighet. Hva regnes egentlig som engasjement i sammenheng med bærekraft? Kan man kalle det engasjement for klimaet hvis man kildesorterer? Måten elevene snakker om kildesortering på, viser en forståelse av at dette er en så vanlig del av hverdagen, at de ikke forbinder dette med å være engasjert for klimaet, men heller en selvfølgelig del av hverdagen. Det er heller ikke elevene som aktivt har tatt dette valget selv, men det er normen i familien de bor sammen med. Dette henger sammen med personlig plikttilnærmingen, presentert av Melo-Escrihuela (2008), som dreier seg om et økologisk medborgerborgerskap forstått som å ta ansvar for enkeltindividets handlinger og personlige plikter for å ivareta miljøet. Her blir den private sfæren ansett som et sted for borgernes reaksjon, som for eksempel kildesortering.

Videregåendegruppa snakker om at de ofte bruker gjenbruksappen *Tise*, som er en norsk gratis-app for kjøp og salg av brukte klær. Når de blir spurt om dette er motivert av å ta bærekraftige valg, sier de at det først og fremst er på grunn av mote og økonomi. *«Når jeg handler på Tise så tenker ikke jeg «nå redder jeg miljøet», det er egentlig litt dumt, men jeg tenker ikke det, jeg tenker at klærne er fine»*, sier den ene videregående eleven. Eleven forteller at hvis hun har lyst på et plagg, så sjekker hun først Tise for å se om det er billigere der, enn i klesbutikken, og tar valget deretter. Hun er ikke villig til å kjøpe et dyrere plagg, selv om det gagnar miljøet. Eleven er bevisst sine egne valg, og sier at hensynet til miljøet kommer mer som en bonus på toppen av det hele. Det å handle på Tise, er i seg selv et bærekraftig valg, ettersom det bidrar til mindre forbruk av klær. Ifølge FN-organet UN

Conference on Trade and Development (UNCTAD) slipper klesindustrien ut mer drivhusgass enn all flytrafikk og sjøfart i verden. Dette baseres på Quantis' analyse av miljøkonsekvenser som følge av tekstilindustrien, og viser at denne industrien står for åtte prosent av verdens klimagassutslipp (Quantis, 2018). Selve handlingen er positiv for miljøet, men eleven forteller at den ikke tas på bakgrunn av et valg om å handle med hensyn til miljøet. Spørsmålet her er om vi skal si oss fornøyd med at bærekraftige valg er trendy, selv om valget ikke bunner i et engasjement for klimaet.

Jensen og Schnack (2006) skiller mellom begrepene *handling* og *aktivitet* i bærekraftundervisningen. De viser til tendensen i bærekraftdidaktikken som tar i bruk forskjellige praktiske aktiviteter i undervisningen, som å dra utflukter. For at disse aktivitetene skal være handlingsfremmende må de være rettet mot løsninger på problemet man setter søkelys på. Det vil si at fokuset må rettes mot et ønske om endring (Jensen & Schnack, 2006, s. 476). Jensen & Schnack (2006, s. 477) beskriver dette skillet ved følgende eksempel: Hvis en skoleklasse rydder en strand for søppel kan det ikke karakteriseres som en handling hvis elevene ikke får presentert forurensning av strandlinjen som et miljømessig problem. Selv om rengjøring av stranden fører til at noen av de forurensende elementene som stammer fra havet umiddelbart forsvinner, vil ikke aktiviteten ha noen innvirkning på problemet, nettopp fordi aktiviteten ikke adresserer årsakene til problemet, men tvert imot er utelukkende rettet mot symptomene. Det kan derfor ikke karakteriseres som en handling for det aktuelle miljøproblemet. Elevens refleksjoner kan sees i sammenheng med Dimicks (2015) kritikk av det neoliberale medborgerskapet, som hun mener setter økonomiske og betraktninger før klimabetraktninger. Elevene innrømmer at de setter økonomiske og moteriktige hensyn, foran de miljømessige, og sier selv at dette er dumt. Dette indikerer at elevene har en bevissthet om hva som er bærekraftig, men velger å ikke handle deretter. Ifølge Dobson (2007) er holdningene bak, eller motivasjonen for, handlingene, spesielt viktig i økologisk medborgerskap. I det øyeblikk økonomi settes foran konsekvensene det vil ha for klimaet, bunner ikke handlingen i en følelse av forpliktelse for fellesskapets beste. Økologiske medborgere derimot, baserer sine handlinger på et dypere nivå, etter prinsippet om rettferdighet (Dobso, 2007, s. 282).

Elevens tanker om bakgrunnen for valgene følger en økonomisk selvinteresse, og kan indikere at de ikke har fått opplæring i å utvide perspektivet sitt fra det individuelle, til å se handlingene i sammenheng med et større fellesskap. Da kommer vi inn på spørsmålet om

hvor langt bærekraftundervisningen skal gå i å foreskrive riktige holdninger, og riktig motivasjon for å handle. Menneskelige handlinger kjennetegnes av at vi har flere ulike grunner til å handle, og ikke nødvendigvis bare én. Sinnes (2015) refererer til et argument som problematiserer Jensen og Schnack og Dobsons synspunkt, nemlig at handlinger, uavhengig av motivasjon, kan bidra til å skape nye holdninger. «Hvis det legges til rette for at vi handler bærekraftig, vil dette føre til at vi også får mer bærekraftige holdninger» (Sinnes, 2015, s. 101). Elevene sier selv at det er dumt at de ikke kjøper klær på Tise på grunn av miljøet, men dette trenger ikke nødvendigvis være så dumt, hvis man tar utgangspunkt i Sinnes' argument. Dersom elevene velger å kjøpe bruktklær fordi dette er på billigere og på moten, vil de kanskje etterspørre dette tilbudet flere steder, og på denne måten kan handlingen føre til holdningsendring.

Begge gruppene snakker om skolestreik for klimaet i gruppediskusjonene, og elever fra begge gruppene var med på streiken. Det er interessant at det mest tydelige eksempelet på denne typen engasjement og deltakelse ikke er i regi av skolen, men en ungdomsbevegelse startet av Greta Thunberg. Spørsmålet vi må stille oss er hva skolen kan gjøre for å skape engasjement blant elevene. Vi må da finne ut hva elevene selv anser som engasjement for en bærekraftig fremtid. Elevene uttrykker et ønske om å gjøre noe, og snakker om klimaengasjement i sammenheng med skolestreik for klimaet og bærekraftige valg i hverdagen.

Videregåendegruppa nevner at de har venner på en annen skole, som engasjerer seg for klimaet. Når jeg stiller spørsmål knyttet til engasjementet, så fremkommer denne diskusjonen:

Jeg føler de som går på (nevner en skole i området) kanskje er litt mer miljøbevisste, jeg vet ikke helt hvorfor. Jeg føler vår skole er litt mer russetid-skole, vi er kanskje ikke så smarte i tankegangen.

Det er litt del av kulturen der. Å bruke gjenbruksklær. Kanskje det fokuset vi har på russetid, har de på miljø, at det er kult der?

Noen av vennene våre er veldig miljøengasjerte og er med på sånne grupper på fritiden. Jeg husker ikke hva det heter, men de legger ut ofte at de er på sånne..., de er veldig engasjerte i hvert fall. Det blir veldig kontraster fra skolen her.

Jeg tror nok det er interesser. Og kanskje fordi det er litt hipt. Det var mye mer fokus på dette for noen år siden. Greta Thunberg. Da ble det en greie, det var da de vennene våre begynte å engasjere seg, men det var litt fordi det blir en slags bevegelse, med flere som følger på. Det er vondt å si, men det var *trending*, når det roet seg litt ned så er det ikke så mye fokus på det.

På bakgrunn av denne diskusjonen har engasjement flere sider, og ungdommene bruker eksempler som å bruke gjenbruksklær, være med i miljøorganisasjoner på fritiden og å publisere på sosiale medier. Det som kommer frem i diskusjonen, viser at elevene har god kjennskap til hvem av vennene som er engasjerte og hvordan de engasjerer seg, både fordi det prates mye om, men også fordi det publiseres på sosiale medier. Her kommer elevene inn på Ekström og Shehata (2018) sitt argument for at terskelen for politisk deltakelse har blitt senket som følge av den økte bruken av sosiale medier. Det er ikke lenger en tydelig grense mellom privat og offentlig sfære og mellom politiske og ikke-politiske aktiviteter. Dette kan være med på å gjøre det enklere for lærere å anmode til deltakelse og engasjement for klimaet. Elevenes diskusjon dreier seg også om klimaengasjement som en slags trend som var på topp i 2018 og 2019, men som har begynt å avta. På bakgrunn av diskusjonen mener elevene at det er lettere å engasjere seg når flere av vennene gjør det samme. Elevene snakker om forskjellige typer klimaengasjement blant ungdommer. Deres oppfatninger av klimaengasjement faller nærme O'Brien et.al (2018) sine beskrivelser, som sier at ungdom engasjerer seg ved å arbeide direkte gjennom småskala og uformelle samfunnsmessige handlinger, som utdanningsprogrammer, bærekraftkampanjer og arrangementer. I tillegg til å være aktive i mer formelle og frivillige organisasjoner, engasjerer noen seg på mer individualiserte måter, som å fremme resirkulering eller å sykle, signere kampanjer på sosiale medier, eller bruke grønne produkter og spise plantebasert mat. Bortsett fra kildesortering, ser ungdommene i undersøkelsen på alt dette som engasjement for klimaet.

4.3.2 «Det er ikke på grunn av skolen at jeg har gjort endringer»: Hvor er kunnskapen og engasjementet fra?

Elevene i undersøkelsen sier at de bryr seg om miljøet, tar bærekraftige valg og har deltatt i skolestreik for klimaet. De gir også uttrykk for å ha mye kunnskap om temaet, men basert på elevenes erfaringer og opplevelser har ikke skolen bidratt til verken kunnskapen, engasjementet eller de bærekraftige valgene. Ingen av informantene sier at de har tatt

bærekraftige valg som resultat av det de har lært på skolen. En av elevene går så langt som å si at hun tror det er «*alt annet enn skolen*», som har lært dem opp. Aktørene som blir fremhevet er familien, venner og media.

Videregåendegruppa:

Jeg tror alt annet enn skolen faktisk. Jeg lærer mye hjemme. Mye av mamma som er veldig opptatt av kildesortering.

Ungdomsskolegruppa:

Jeg tok egentlig ikke noe fra det skolegreiene, det var ingenting som var spesielt der. Det er ikke på grunn av skolen at jeg har gjort endringer. Jeg gjorde allerede det vi lærte på skolen.

Vi kildesorterer jo hjemme.

Å fremme elevers handlekraft handler ikke bare om å iverksette konkrete tiltak, men også om å lære hva som ligger bak våre handlinger, noe som krever emosjonell intelligens, mellommenneskelige ferdigheter og en forståelse av problemer og potensielle løsninger (Frisk & Larson, 2011). På bakgrunn av læreplanen i samfunnsfag er et av hovedmålene med faget å utdanne aktive medborgere med handlingskompetanse, som tar bærekraftige valg. Det er ikke noe av det elevene sier som tyder på at undervisningen har ført til handlingskompetanse hos elevene. Elevene tar bærekraftige valg utenfor skolen, men disse valgene tas ikke på bakgrunn av det de har lært på skolen, men heller basert på en gjeldende norm i samfunnet, familien og vennekretsen. På den andre siden, kan det være utfordrende å måle eller vurdere om elevene har oppnådd en handlekompetanse. Mogensen og Schnack (2010) poengterer at handlingskompetanse bør fungere som et ideal, som man ikke kan observere eller konkludere som oppnådd eller tilegnet. Det handler derimot om å utvikle et sett av kompetanser som kritisk tenkning og samarbeid, som kan øves på, og som kan bidra til deltakelse og handlekraft på bakgrunn av virkelighetsnære problemstillinger. En viktig del av handlingskompetansen handler om å ha visjoner om et godt liv og den fremtidige verden, samtidig som det refererer til en vilje og evne til å handle for en bærekraftig utvikling.

Elevene utpeker familien, venner og media som de største påvirkningsfaktorene på kunnskap om og engasjement for klima.

Videregåendegruppa:

Jeg føler at familien har mye å si.
Ja og venner, litt sosiale forhold kanskje.

Ungdomsskolegruppa:

Intervjuer: Så det dere har lært, har dere ikke lært på skolen altså? Eller de valgene dere tar er ikke på grunn av skolen?

Alle: Nei.

Det er foreldrene.

Intervjuer: Hva med venner da? Er det fokus på dette i vennegjengen?

Nei. Jeg vil si det er mest mediene som har innflytelse, det var jo en greie i 2018/2019 da var det mye miljø og klimastreik og Greta Thunberg. Så det er sikkert der folk tar fakta fra.

Videregåendeelevne vektlegger også skolekultur, som en gjeldende faktor for engasjementet, og mener at man påvirkes av hva som er kult å bry seg om på sin skole. En av elevene i gruppa betegner klimaengasjement som å være «*hipt*» og «*trendy*» og at de miljøbevisste vennene hennes er «*smarte i tankegangen*». De forbinder klimaengasjement utelukkende med noe positivt, men tar ikke like stor del i det selv, fordi det ikke er en kultur for det på deres skole. På bakgrunn av det videregåendeelevne sier, virker det som familien og skolekultur er de største påvirkningsfaktorene på klimaengasjement. Ojala og Bengtsson (2019) støtter opp om elevenes refleksjoner når de sier at familien og jevnaldrende spiller en viktig rolle i ungdommers engasjement for miljøet blant ungdom (Ojala & Bengtsson, 2019, s. 912). Ungdomsskolegruppa på den andre siden, mener at foreldre og mediene har innflytelse på engasjement for klimaet. De sier at de ikke snakker om klimaproblematikken i sine vennegjenger, men også disse elevene knytter klimaengasjement til noe positivt. En av elevene sier følgende: «*Det er ikke kult å hate miljøet. Enten bryr man seg, eller så bryr man seg bare ikke*». Her plasserer elevene klima som noe som først og fremst handler om følelser, og som det går an å se bort fra gjennom å ikke bry seg. Dette kan sees i sammenheng med at de opplever at de egentlig ikke har fått muligheten til å lære så mye om temaet.

4.4 Elevenes tanker om fremtiden og ansvar

Raske sosiale, økonomiske og teknologiske endringer kan føre til stress, angst og tap av identitet hos ungdommer. Forskning viser at enkelte elever føler på håpløshet, pessimisme og til og med frykt i sine forestillinger om fremtiden (Ojala, 2007, 2012). Utdanningen spiller en kritisk rolle i forståelsen og veiledningen av elever som føler på disse bekymringene og følelsene. Jeg vil i dette kapittelet presentere elevenes oppfatninger av hvordan fremtiden ser ut, og hvem som har ansvaret for å sikre en bærekraftig fremtid.

4.4.1 «Vi skal lære opp en ny generasjon. Vi må jo vite hva vi gjør»: Handlekraft
Kjernen i det elevene sier om fremtiden og ansvar handler om at noe må gjøres. Måten elevene snakker om fremtiden gir et inntrykk om en følelse av ansvar. De sier at de selv skal lære opp en ny generasjon og dermed må vite hva de gjør, når det kommer til klima og miljø. Elevenes definisjon av begrepet bærekraftig utvikling (jf. 4.1), handler i stor grad om at de har ansvar for å utnytte ressurser på riktig måte, for å ta hensyn til fremtidens generasjoner, for at vi skal kunne leve på jorda så lenge som mulig. På bakgrunn av det elevene sier i, har de også ansvar for å lære opp den kommende generasjonen, og i denne sammenheng plasserer de seg selv som lærere. Elevene i ungdomsskolegruppa bruker ord som «å endre noe», «alle gjør litt» og «å redde verden» i diskusjoner om hvordan vi skal møte klimautfordringene. Elevenes forståelse av ansvar kan også sees i lys av den voluntaristiske forklaringsmodellen presentert av Dobson (2007), som legger vekt på hvordan enkeltindividers handlinger og holdninger former strukturer. Elevenes følelse av plikt i forbindelse med å minske sitt forbruk kan bunne i en forståelse av hva som er rettferdig. Ifølge Dobson (2007) har alle et ansvar for å tilpasse sitt økologiske fotavtrykk til en størrelse som ikke går på bekostning av andres muligheter til å leve i et godt miljø (Dobson, 2007; Sæther, 2017). Elevene i videregåendegruppa føler, i likhet med ungdomsskolegruppa, på et personlig ansvar, men gir også nasjonale og internasjonale aktører ansvar, og viser til blant annet regjeringen og Parisavtalen.

Intervjuer: Men hvis man skal løse disse klimautfordringene, hvem er det som har ansvar for dette?

Videregåendeelev: Alle. Det går ikke an å endre noe hvis ikke alle gjør litt. Og regjeringen da.

Intervjuer: Regjeringen?

Videregåendeelev: Kanskje hvis de kommer med noen regler. Jeg tror at de med stor makt, men som sagt det handler det ikke først å fremst om å redde Norge, det handler om å få med de større landene som er de største kildene til det her klimaproblemene.

Videregåendeelev: Jeg tror at det er veldig mye som sitter ganske dypt, som vi ikke vil gi slipp på, sånn som det å reise, også tror jeg folk tenker at det kan være mye arbeid, det er jo ikke alle som kildesorterer, det kan jo være folk som synes det kan være slitsomt. Det å stille om hverdagen sin, tror jeg kan være litt utfordring for å gå over til litt mer bærekraftig livsstil.

I denne diskusjonen om ansvar for klimautfordringene kommer det frem en spenning mellom en forståelse av individuelt ansvar og nasjonalstatens ansvar. En av elevene sier at hvis endring skal skje, må alle gjøre litt, men trekker frem at det er de store forurenserne som er viktigst at endrer seg. Elevene mener at de med makt i samfunnet står for ansvaret, og trekker frem regjeringen som eksempel. De mener at regjeringen kan komme med nye regler, som kan legge til grunn for et mer bærekraftig samfunn. Og uttrykker at samfunnet er helt avhengige av lover og regler for at folk skal handle bærekraftig. Elevenes diskusjon kan forstås å ligge nærmere de strukturorienterte forklaringsmodellene (Dobson, 2007). Dette perspektivet baserer seg på argumentet om at dypere samfunnsstrukturer må endres før vi kan endre våre handlinger og holdninger. Elevene forklarer dette med at vanene våre er dypt innarbeidet i hverdagen, og vanskelige å endre på egenhånd.

Under begge fokusgruppeintervjuene snakker elevene om et «vi», i sammenheng med hvordan klimautfordringene skal møtes. Her presenteres noen eksempler på hvordan ungdommene snakker om dette vi-et:

Ungdomsskolegruppa:

Ja, vi må gjøre noe, for det vi gjør akkurat nå er ikke bra nok for at jorda skal se ut sånn som den skal. Vi må tenke positivt. Det kan bli lite plast overalt, men det er hvis vi skjerper oss!

Videregåendegruppa:

Vi skal lære opp en ny generasjon. Vi må jo vite hva vi gjør.

Det handler om hva vi må gjøre.

At elevene vektlegger dette vi-et i så stor grad, viser at de er under oppfatningen om at det eksisterer et fellesskap som kan løse klimautfordringene. Elevene snakker ved flere anledninger om vi-et i samtaler om ansvar og fremtiden, men hva kjennetegnet dette vi-et, og hvem er en del av det? Uttalelsene fra elevene dreier seg om et handlende *vi* med ansvar for klodens fremtid. Dette vi-et som en enhet kommer tydeligst frem i språket når elevene snakker om sin egen generasjon, og hva de som er unge i dag kan gjøre for en bærekraftig fremtid. Måten elevene snakker om dette fellesskapet på, gjenspeiler en forestilling om aktørskap. Dette aktørskapet består av en visjon for fremtiden og en tro på at deres generasjon har muligheten til å «*redde verden*». De erkjenner at deres egen generasjons miljøfotavtrykk vil ha konsekvenser for den neste, og knytter dette opp mot et ansvar for å «*gjøre noe*». På bakgrunn hva elevene legger i dette fellesskapet, tar Norge og andre industriland også en del i vi-et: «*Jeg tror vi må vende oss til å endre livsstilen vår litt, spesielt i Norge og rike land kan vi ikke fortsette*». O'Brien et al. (2018) beskriver dagens unge miljøaktivister som pionere som kjemper for at en bærekraftig livsstil skal gjøres tilgjengelig for andre, som anerkjenner at livsstilen vi har i industriland bare kan eksistere på bekostning av miljø, natur og mennesker i det globale sør. Selv om elevene i undersøkelsen ikke ser på seg selv som miljøaktivister, deler de de samme meningene som de unge miljøaktivistene beskrevet av O'Brien et al. (2018). Sitatene «*vi må tenke positivt*», «*skjerpe oss*» og «*må vite hva vi gjør*» refererer til en slags appell for handling, men elevene sier i liten grad hva handlingene konkret skal være.

4.4.2 Hvordan ser fremtiden ut?

I funnene fra datamaterialet viser det seg at det eksisterer en klar forskjell mellom de to fokusgruppene i hvordan de ser på den globale fremtiden. Diskusjonen mellom videregående elevene fastslår en oppfatning om et negativt syn på fremtiden. En av elevene svarer følgende i spørsmål om hvordan fremtiden ser ut: «*Jeg synes det ser litt negativt ut jeg. Ja, for jeg tror det bare blir dårligere og dårligere. Det har jo endret seg ganske mye på få år*». Hun er under oppfatningen av at klimasituasjonen ikke blir noe bedre, og at utviklingen vi ser går i feil retning. Denne negative fremtidsoppfatningen tas på bakgrunn en vurdering av at de som sitter i regjering akkurat nå, ikke gjør nok for fremtidige generasjoner. Eleven uttrykker dog en mer positiv visjon om hvordan fremtiden kan bli, og mener alt vil bli bedre når hennes generasjon har makten:

Jeg føler egentlig at det kommer til å bli mer miljøvennlig når vår generasjon sitter i regjeringen, i hvert fall når alle har vært så for det når de har vært unge, så skal de jo klare å holde på de meningene når de blir eldre også. I hvert fall når jorda utvikler seg på den måten den gjør.

Ungdomsskoleelevene derimot, har en mer positiv innstilling til fremtiden. De sier at de tror det ikke kan bli noe verre enn det er nå, og at klimautfordringene har nådd en topp:

Vi må tenke positivt. Det kan bli lite plast overalt, men det er hvis vi skjerper oss! Ja, vi kan jo gjøre små ting, som å kildesortere og sånn, men det kommer ikke nødvendigvis til å hjelpe på lang vei da.

Jeg tror det kan bli bedre, for teknologien blir bedre og da finner vi sikkert ut et eller annet. Jeg ser lyst på fremtiden. Det har liksom peaket nå, så det blir bare bedre og bedre.

Utsagnene fremholder en mer optimistisk holdning til fremtiden, enn i videregåendegruppa. Her vektlegges både personlig ansvar, samt tro på teknologisk utvikling. Funnene fra datamaterialet som viser en delt oppfatning om den globale fremtiden, bekreftes av Ojala (2017, s. 79), som sier at mange unge mennesker enten har et veldig dystert bilde av fremtiden, eller underutviklede synspunkter på den. Hvis de har positive synspunkter, er de hovedsakelig basert på en optimisme om at teknologiske innovasjoner vil løse klimaproblemet. Ungdomsskoleelevene overlater noe av ansvaret til teknologien, og deres positive visjon for fremtiden henger sammen med en tro på at dette vil løse klimautfordringene. Det er avgjørende for ungdommers fremtidshåp at de har tro på at egne handlinger kan påvirke klima- og miljøproblemene (jf. 2.4.2). Ungdomsskoleelevene har tro på egen handlekraft, og sitter inne med holdningen om at det er opp til oss, og at alt blir bra hvis man bare tenker positivt og har den rette innstillingen. De vektlegger ikke bare enkeltindividets handlinger, men gir også holdningene en viktig rolle i mulighetene for å løse klimaendringene. Ifølge Ojala (2012) hevder mange unge at de føler fremtidshåp fordi det er ting de selv kan gjøre for å bekjempe klimaendringene, men disse tingene er individualiserte og handler om små ting som unge mennesker kan gjøre i sin hverdag, mer eller mindre isolert. Noen har imidlertid troen på det kollektive håpet, gjennom å tenke at hvis vi alle sammen gjør ting i hverdagen, er det håp for fremtiden.

En av elevene i videregåendegruppa mener at informasjonen som finnes i media kan bidra til frykt hos leseren. Hun sier at *«nyheter kan skape mye frykt hos folk, som kanskje gjør at man blir litt hemma for å klare å gjøre noe med det, at man kanskje blir litt redd (...)*». Hun knytter denne frykten til handlingslammelse, og mener at det kan føre til at man ikke klarer å gjøre noe med klimaendringene. Som Blanchet-Cohen (2008) kommenterer, kommer barn og unge i kontakt med og får informasjon om miljøet, på mange ulike nivåer og arenaer. Dette innebærer at lærere har forståelse for at elevene får mye av informasjonen sin om bærekraftig utvikling fra andre steder enn på skolen. Lærerne har mindre kontroll over hva slags kunnskap elevene har tilgang på, og ofte ser vi at elevene kjenner på frykt og engstelse allerede før de går inn i klasserommet. Ojala (2012) ansvarliggjør utdanningen i å lære elevene hvordan de skal håndtere frykten eller bekymringen som de allerede føler på, og sier at skolen er viktig i forståelsen og veiledningen av elever som føler på denne engstelsen. Hun fremhever følelsenes betydning i bærekraftundervisningen, og mener at ved å vektlegge meningsfokuserte strategier i opplæringen, appellerer man til en følelse av håp, som kan fungere sammen med de negative følelsene (Ojala, 2012). Hun tar til orde for en utdanning for bærekraftig utvikling som anerkjenner følelsenes betydning, og som fremmer elevenes kritiske følelseskompetanse. En mulig løsning på denne utfordringen er å undersøke klimaproblematikken fra flere innfallsvinkler, som å undersøke hvor et problem oppstår, hvorfor det er et problem, og finne løsninger på problemet. Det elevene beskriver er en smal forståelse av bærekrafttematikken (jf. 4.1), og denne løsningen kan være en viktig fremgangsmåte i å få en bredere forståelse av temaet. UBU har et stort oppdrag og setter krav til at elevene skal lære et sett av kompetanser og kunnskap. Kritisk tenkning er en av kompetansene som skal læres, og blir trukket frem som sentral i UBU (Jensen & Schnack, 2006; Sinnes, 2015). Derfor er det viktig at læreren baserer sin informasjon på pålitelige kilder, og i tillegg lærer elevene å være kildekritiske. Læreren kan undersøke hva slags nyheter elevene leser, finne ut hvor de henter sin informasjon fra og lære elevene hvordan de kan vurdere den kritisk.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg undersøkt hvilke oppfatninger og erfaringer elever har i møte med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen og utenfor skolen. Dette har jeg gjort

gjennom analyse og diskusjon av to gruppeintervjuer jeg har gjennomført elever fra en videregående skole og en ungdomsskole. Innledningsvis presenterte jeg elevenes oppfatning av begrepet bærekraftig utvikling, og drøftet hvilke elementer de la vekt på i sine definisjoner. Deretter gjorde jeg rede for elevenes erfaringer med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen, som viste seg å handle mest om enkeltindividets vaner og atferd. Videre diskuterte jeg elevenes erfaringer med bærekraftig utvikling i sin hverdag, med fokus på økologisk medborgerskap og elevenes forståelse av engasjement for klimaet. Avslutningsvis gjorde jeg rede for elevenes tanker om fremtiden og ansvar.

5 Konklusjon

Ifølge IPCC er dette tiåret til å legge om samfunnet, for å kutte klimautslippene, og det er i dag uklart hvordan bærekraftundervisningen i skolen skal bidra til dette (IPCC, 2018). FNs bærekraftsmål understreker at utdanning nøkkelen til utvikling, og åpner for muligheter som gjør at hver enkelt av oss kan bidra til et bærekraftig samfunn (FN-sambandet, 2015). LK20 gir samfunnsfaget nye muligheter for bærekraftundervisning, både innenfor faget og på tvers av fag. I dette kapittelet vil jeg først oppsummere de viktigste funnene fra gruppeintervjuene. Deretter presenterer jeg funnenes implikasjoner for bærekraftundervisning i samfunnsfag, og mulighetene for didaktisk utviklingsarbeid.

5.1 Oppsummering av funn

I denne masteravhandlingen har jeg undersøkt elevers forståelse av bærekraftig utvikling som begrep, erfaringer fra undervisning om bærekraftig utvikling, klimavennlige valg og engasjement utenfor skolen og tanker om klodens fremtid. Oppgavens formål var å belyse problemstillingen:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i møte med bærekraftig utvikling som tema i undervisningen og utenfor skolen?

For å belyse problemstillingen, har jeg i studien benyttet meg av kvalitativ metode i form av semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med elever i den videregående skolen og på ungdomsskolen. Analysen og diskusjonen av datamaterialet hadde som mål å kaste lys over elevenes erfaringer med bærekraftig utvikling på og utenfor skolen. Den teoretiske diskusjonen understreker at bærekraftig utvikling som begrep er komplekst og vanskelig å definere. Tidligere forskning på feltet viser at dagens tilnærming til utdanning for bærekraftig utvikling strekker seg over mange innfallsvinkler og kompetanser, og viser med tydelighet at temaet dreier seg om mer enn bare naturfag (Breiting & Mogensen, 1999; Sinnes, 2015). Sosial endring og handlingskompetanse blir ansett som hovedmålet med en utdanning for bærekraftig utvikling, og handler blant annet om å ha visjoner om et godt liv og den fremtidige verden (Jensen & Schnack, 2006). Forskning på barn- og unges følelser knyttet til den globale fremtiden viser at mange kjenner på både frykt og engstelse allerede før de lærer om det på skolen, og at skolen spiller en viktig rolle i bearbeidelsen av disse følelsene (Ojala, 2007, 2012).

Dagens gjeldende læreplan og FNs bærekraftsmål fremholder en visjon for en bærekraftig fremtid, som rommer både klima og miljø, økonomi og sosiale forhold, og retter søkelyset på at alle tre aspektene må ivaretas for at man skal kunne sikre en bærekraftig fremtid. Resultatene fra undersøkelsene viser for det første at elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling begrenser seg i stor grad til å kun handle om at jorda må reddes for å sikre de kommende generasjonene. Videre viser elevene som har blitt intervjuet i denne studien at de opplever at bærekraftundervisningen de har tatt del i ikke har ført til ny læring om temaet. De ønsker å være mer informerte og få mer kunnskap om bærekraftproblematikken. Elevene uttrykker at de opplever mangel på progresjon i bærekraftopplæringen, og at de samme elementene blir vektlagt gang på gang. I undervisningen de tatt del i er det et særlig stort fokus på enkeltindividets vaner, og både videregåendegruppa og ungdomsskolegruppa kan fortelle om en å ha deltatt i store bærekraftprosjekter der de skulle kartlegge eller endre sine vaner. På bakgrunn av læreplanen i samfunnsfag er et av hovedmålene med faget å utdanne aktive medborgere med handlingskompetanse, som tar bærekraftige valg. Det er ikke noe av det elevene sier som viser at undervisningen har ført til handlingskompetanse hos elevene. Til felles for det elevene forteller i de to fokusgruppene, er at skolen ikke har påvirket dem til å handle miljøvennlig. Ingen peker på skolen som viktigste aktør for kunnskap om eller engasjement for bærekraftig utvikling, men heller andre sosialiseringsaktører som familie, venner og media. Når det kommer til engasjement viser resultatene at elevene uttrykker et ønske om å gjøre noe, og snakker om engasjement for klimaet i sammenheng med skolestreik for klimaet og bærekraftige valg i hverdagen. I samtale om hvilke tanker elevene har om klodens fremtid gir elevene uttrykk for et pessimistisk syn på fremtiden fordi de oppfatter at klimasituasjonen ikke blir noe bedre. Denne negative fremtidsoppfatningen tas på bakgrunn en vurdering av at de som sitter i regjering akkurat nå, ikke gjør nok for fremtidige generasjoner. En av elevene sier at måten mediene snakker om klima på, kan føre til frykt. Hun knytter denne frykten til handlingslammelse, og mener at det kan føre til at man ikke klarer å gjøre noe med klimaendringene. Ungdomsskolegruppa derimot, har en mer optimistisk holdning til klodens fremtid og sier at det ikke kan bli noe verre enn det er nå. Elevene overlater noe av ansvaret til teknologien, og deres positive visjon for fremtiden henger sammen med en tro på at dette, kombinert med å ha positive holdninger, vil løse klimautfordringene. Noen har imidlertid troen på det kollektive håpet, gjennom å tenke at hvis vi alle sammen gjør ting i hverdagen, er det håp for fremtiden. Dette kollektive vi-et, dreier seg om deres egen generasjons handlekraft, men også Norge og andre industrilands ansvar. Måten elevene snakker om dette

på refererer til en slags appell for handling, men uten å si noe om hva handlingene konkret skal være. Fraværet av handlingsalternativer utover de individuelle livsendringene de har gjort, viser tilbake på bærekraftundervisningen de har vært gjennom, som også har hatt et fravær av slike perspektiver.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling er påvirket av hva som har vært vektlagt i undervisningen. Bærekraftig utvikling som begrep er et godt eksempel på hvordan vi samfunnsfagslærere bruker forskjellige fagbegreper i undervisningen, som kan være komplekse og kan ha varierte meningsinnhold. Arbeid med definisjoner og begreper er to komplekse ferdigheter som må øves på i samfunnsfag. Det vil antakelig være hensiktsmessig å ta med elevene på utviklingen av begrepet bærekraftig utvikling, slik at man sammen kan undersøke og diskutere hva begrepet egentlig innebærer, siden begrepet er så omstridt. Dette er en sentral del i utdanningen om bærekraftig utvikling, som skal bidra til at elevene tilegner seg kunnskap om temaet og dets problemstillinger (jf. 2.2.1). Det er viktig at lærere både viser til den komplekse vitenskapen på feltet, men også vurderer sosiale faktorer, som gruppeidentitet, politisk uenighet og medienes rolle i å få frem ulike synspunkter. Både funn fra datamaterialet og tidligere forskning viser at bærekraft som tema i undervisningen, ofte blir vektlagt som store tverrfaglige prosjekter, der kun miljøproblematikken er fokusområdet. For at elevene skal få en forståelse for at bærekraftig utvikling handler om mer enn de naturfaglige perspektivene, kan en innfallsvinkel være å behandle bærekrafttematikken på tvers av temaer og kompetansemål i samfunnsfag. Samfunnsfaglæreren kan trekke bærekraftspørsmål inn i undervisningen om for eksempel medborgerskap, urfolks rettigheter, globalisering og internasjonal politikk. På denne måten hjelper vi elevene å forstå at bærekraftproblematikken ikke er avgrenset som ett samfunnsfaglig tema. Dette kan også være en innfallsvinkel til at bærekraftundervisningen følger en progresjon. I lys av masterprosjektet er det nærliggende å si at det er viktig at lærere fremmer et helhetlig perspektiv på bærekraftproblematikken, som inkluderer kunnskap om et miljømessige problemer, årsaker til problemene og hvordan man kan løse det. Vi samfunnsfaglærere har et ansvar for å bevisstgjøre elevene rundt egne ideer, drømmer og oppfatninger om deres fremtidige liv i samfunnet.

Elevene tar bærekraftige valg utenfor skolen, men disse valgene tas ikke på bakgrunn av det de har lært på skolen, men heller basert på en gjeldende norm i samfunnet, familien og vennekretsen. Mogensen og Schnack (2010) poengterer at handlingskompetanse bør fungere som et ideal, som man ikke kan observere eller konkludere som oppnådd eller tilegnet. Det handler derimot om å utvikle et sett av kompetanser som kritisk tenkning og samarbeid, som kan øves på, og som kan bidra til deltakelse og handlekraft på bakgrunn av virkelighetsnære problemstillinger. Når samfunnsfaglæreren skal gjøre UBU virkelighetsnært, kan en mulighet være å inkludere ulike former for teknologi i undervisningen, som sosiale medier, siden de er en stor del av virkeligheten til elevene. På grunn av den nye teknologien er det ikke lenger en tydelig grense mellom privat og offentlig sfære og mellom politiske og ikke-politiske aktiviteter. Dette kan være med på å gjøre det enklere for lærere å anmode til deltakelse og engasjement for klimaet.

Det er viktig at vi samfunnsfaglærere er bevisste på at elever kan komme til klasserommet med frykt og engstelse om fremtiden. Utdanningen spiller en kritisk rolle i forståelsen og veiledningen av elever som føler på disse bekymringene og følelsene. Når følelsene vektlegges i undervisningen, kan de appellere til en opplevelse av håp som kan fungere sammen med de negative følelsene som elevene kjenner på. På denne måten får elevene muligheten til å utvikle sin kritiske følelseskompetanse. En mulig løsning på dette er å undersøke klimaproblematikken fra flere innfallsvinkler, som å undersøke hvor et problem oppstår, hvorfor det er et problem, og finne løsninger på problemet.

Forskning om UBU har i de siste årene blitt nokså utbredt, og det foreligger en stor mengde kunnskap om temaet. Denne masteravhandlingen kan brukes som utgangspunkt for videre utviklingsarbeid innenfor bærekraftdidaktikken. Den bærekraftundervisningen som elevene i denne undersøkelsen har tatt del i, var en del av LK06, en læreplan som ikke har bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema og kjerneelement. Det vil derfor bli interessant å se om LK20 fører til en endring i bærekraftundervisningen. Denne oppgaven har kommet frem til hva elevene anser som engasjement for klimaet, men spørsmålet er hvordan skolen skal bidra til at flere elever blir engasjerte. Samfunnsfaget bør være et av foregangsfagene for en utdanning for bærekraftig utvikling, og kan vise at klima- og miljøspørsmål ikke bare dreier seg om naturfaget, men det inkluderer mange aspekter og aktører i samfunnet.

Litteraturliste

- Andresen, M. U., Høgmo, N. & Sandås, A. (2015). Learning from ESD Projects During the UN Decade in Norway. I R. Jucker & R. Mathar (Red.), *Schooling for Sustainable Development in Europe: Concepts, Policies and Educational Experiences at the End of the UN Decade of Education for Sustainable Development* (s. 241-255). Cham: Springer International Publishing.
- Aschim, E. L., Gabrielsen, A., Tesikova, M. & Bøe, M. (2020). Å fremme elevers engasjement og handlingskompetanse for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 241-256. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-03>
- Befring, E. (2015). Forskningsetikk. I E. Befring (Red.), *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*, 28-35.
- Biesta, G. (2015). Teaching, Teacher Education, and the Humanities: Reconsidering Education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory*, 65(6), 665-679. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/edth.12141>
- Bjønness, B. & Sinnes, A. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13, 4. <https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Blanchet-Cohen, N. (2008). Taking a stance: child agency across the dimensions of early adolescents' environmental involvement. *Environmental education research*, 14(3), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13504620802156496>
- Bokova, I. G. (2012). *Green Economy: does it include you?* . UNESCO. Hentet fra <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216499>
- Breiting, S. & Mogensen, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349-353. <https://doi.org/10.1080/0305764990290305>
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K. Fenner, AB, & Aase, L.(red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et danningperspektiv*. Fagbokforlaget, Bergen, 171-183.
- Børhaug, K. (2015). Progresjon i samfunnskunnskap. I O. R. Hunnes, Å. Samnøy & K. Børhaug (Red.), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 159-178). Bergen: Fagbokforl.

- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 35(3-04), 268-278.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07> ER
- Cao, B. (2015). Environment and Citizenship. *Environment and Citizenship*, 1-290.
<https://doi.org/10.4324/9780203084335>
- Christensen, C. U. & Schnack, K. (1991). *Miljø og natur : rapport om utviklingsarbejderne inden for området naturorientering og miljøundervisning* (bd. 14). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Cozby, P. C. & Bates, S. (2015). *Methods in behavioral research*(12: e upplagan). I: New York: McGraw-Hill Education.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental education research*, 21(3), 390-402.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment* OUP Oxford.
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Sustainable development*, 15(5), 276-285.
- Ekström, M. & Shehata, A. (2018). Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens. *New Media & Society*, 20(2), 740-759. <https://doi.org/10.1177/1461444816670325>
- Firebaugh, G. (2007). *Seven Rules for Social Research*. Princeton. NJ: Princeton University Press.
- Fjeldstad, D. (2009). Lesing i samfunnsfag–opplevelse, innlevelse og erkjennelse. I *Traavik, Hallås, Ørving (red.) Grunnleggende ferdigheter i alle fag*.
- FN-sambandet. (2015). FNs bærekraftsmål. Hentet fra <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Frisk, E. R. & Larson, K. (2011). Educating for Sustainability: Competencies & Practices for Transformative Action. *Journal of Sustainability Education*, 2.
- Grønhøj, A. & Thøgersen, J. (2012). Action speaks louder than words: The effect of personal attitudes and family norms on adolescents' pro-environmental behaviour. *Journal of Economic Psychology*, 33(1), 292-302.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.joep.2011.10.001>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (bd. 1). Fagbokforlaget Bergen.
- Hartung, C. (2017). *Conditional Citizens: Rethinking Children and Young People's Participation* (bd. 5). Singapore: Singapore: Springer Singapore Pte. Limited.

- Hayward, B., Selboe, E. & Plew, E. (2015). Citizenship for a changing global climate: Learning from New Zealand and Norway. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(1), 19-27.
- IPCC. (2018). *Global Warming of 1.5 °C*. Hentet fra <https://www.ipcc.ch/sr15/>
- Jensen, B. B. & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education: Reprinted from *Environmental Education Research*(1997) 3(2), pp. 163–178. *Environmental education research*, 12(3-4), 471-486.
<https://doi.org/10.1080/13504620600943053>
- Kirke- og undervisningsdepartementet 1922). Normalplan for landsfolkeskolen. Kristiania: J.M. Stenersens forlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelses teori og didaktik : nye studier* (3. udg. utg., bd. 14). Århus: Klim.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsnetoder. I T. A. Kleven, Hjørdemaal, F. & Tveit, K (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (bd. 2, s. 27-47).
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Bergen: Fagbokforl.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A., Sæther, E. & Ødegaard, M. (2019). Bærekraftdidaktikk som forskningsfelt. *Acta Didactica Norge*, 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7077>
- Lackner, E. J. (2020). Forskning. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/forskning>
- Lafferty, W. M. & Langhelle, O. (1995). *Bærekraftig utvikling : om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I AK Larsen, *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*, 2, 17-31.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting Ecological Citizenship: Rights, Duties and Political Agency. *ACME*, 7, 113-134.
- Moe, I., Enge, C., Husøy, E. & Øvergård, M. (2019, 22. mars). 40.000 streikende skolebarn med klart klimabudskap til politikerne. *Aftenposten*. Hentet fra

<https://www.aftenposten.no/norge/i/6jjVq3/40000-streikende-skolebarn-med-klart-klimabudskap-til-politikerne>

- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental education research*, 16(1), 59-74.
<https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>
- Nagel, M. (2005). Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering "Learned Hopelessness" in Children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71-80. Hentet fra <http://www.jstor.org.ezproxy.uio.no/stable/44656439>
- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi, 4. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Nyumba, T. O., Wilson, K., Derrick, C. J. & Mukherjee, N. (2018). The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. *Methods in Ecology and evolution*, 9(1), 20-32.
- O'Brien, K., Selboe, E. & Hayward, B. (2018). Exploring youth activism on climate change: Dutiful, disruptive, and dangerous dissent. *Ecology and Society*, 23.
<https://doi.org/10.5751/ES-10287-230342>
- Ojala, M. (2007). *Hope and worry: exploring young people's values, emotions, and behavior regarding global environmental problems*.
- Ojala, M. (2012). How do children cope with global climate change? Coping strategies, engagement, and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32, 225–233.
<https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.02.004>
- Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in education for a sustainable future. *Futures*, 94, 76-84. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Ojala, M. & Bengtsson, H. (2019). Young People's Coping Strategies Concerning Climate Change: Relations to Perceived Communication With Parents and Friends and

- Proenvironmental Behavior. *Environment and behavior*, 51(8), 907-935.
<https://doi.org/10.1177/0013916518763894>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* Høyskoleforl.
- Quantis. (2018). *Measuring Fashion Environmental Impact of the Global Apparel and Footwear Industries Study*. Quantis.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling : hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforl.
- Smithson, J. (2007). Using focus groups in social research. I(s. 356-371.).
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42(1), 21-35.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.651205>
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings ERIC.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det? I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (bd. 1, s. 97-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i samfunnsfag - Fagrelevans og sentrale verdier. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hentet fra <http://www.un-documents.net/our-common-future.pdf>
- Wiek, A., Withycombe, L. & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability science*, 6(2), 203-218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

Vedlegg

Vedlegg A: Prosjektbeskrivelse/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Elevperspektiver på bærekraftig utvikling i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever snakker om bærekraftig utvikling i samfunnsfag, hvordan de har jobbet med dette på skolen og hvilke tanker elevene har om bærekraftig utvikling i hverdagslivet utenfor skolen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Målet med forskningsprosjektet er å undersøke hvordan elever i den videregående skolen og ungdomsskolen forstår og snakker om bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig begrep og tema, hvordan de konkret har arbeidet med dette i undervisningen på skolen og hvilke tanker de har om bærekraftig utvikling utenfor skolen, eksempelvis i hverdagen, hjemmet, media, personlige valg og samfunnsengasjement. Forskningsspørsmål jeg ønsker å undersøke er: *Hvordan forstår elever bærekraftig utvikling som samfunnsfaglig begrep og tema? Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til samfunnsengasjement? Hvilke erfaringer har elever i den videregående skolen og ungdomsskolen om utdanning for bærekraftig utvikling? Hvordan har/kan utdanning for bærekraftig utvikling bidratt/bidra til elevers handlingskompetanse?*

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Utdanningsvitenskapelig fakultet ved Universitetet i Oslo.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i forskningsprosjektet fordi du er elev i enten videregående opplæring eller ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du tar del i et gruppeintervju med fire til seks elever. Det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan elever tenker om bærekraftig utvikling i samfunnsfag, i hverdagslivet og samfunnet. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

Hvis du er under 16 år må foresatte skrive under på samtykkeerklæring på vegne av deg som deltaker. Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg, Julie Moe, og min veileder, Elin Sæther, som vil ha tilgang til opplysningene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil datamaterialet lagres på en forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2021. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter som deltaker

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved: **Julie Moe**, e-post: **juliem_5@hotmail.com**, telefon: **47640863** eller **Elin Sæther**, e-post: **elin.sather@ils.uio.no**, telefon: **22858334** (Veileder, prosjektansvarlig).

Vårt personvernombud: **Roger Markgraf-Bye**, e-post: **roger.markgraf bye@admin.uio.no**, telefon: **90822826**.

Med vennlig hilsen

Julie Moe

Prosjektansvarlig

Elin Sæther

(forsker/veileder)

Student

Julie Moe

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevperspektiver på bærekraftig utvikling i samfunnsfag» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med masterstudent hvor mitt intervju kan bli tatt opp på båndopptak og hvor mine personopplysninger blir anonymisert.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juni 2021.

(Signert av prosjektdeltaker/foresatt av deltaker under 16 år, dato)

Vedlegg B: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledende informasjon:

Samtalen vil bli tatt opp etter noen innledende spørsmål om bakgrunnsinformasjon, og transkripsjonene vil bli anonymisert for å sikre konfidensialitet. Transkripsjonene vil bli brukt til analyse for å undersøke hvordan skoleungdom snakker om bærekraftig utvikling, hvordan de har jobbet med det i samfunnsfag og hvilke tanker de har om bærekraft knyttet til hverdagen og livet utenfor skolen.

Det er frivillig å delta og du kan trekke deg hvis du ønsker det, eller unnlate å svare hvis det er spørsmål du ikke vil svare på.

Oppvarmingsspørsmål:

- Hvis jeg sier begrepet «bærekraftig utvikling», hva tenker dere på da?
- Hvis dere skal prøve å forklare hva bærekraftig utvikling er til en person som ikke har hørt om det før eller til en yngre person, hvordan ville dere gjort det?
- Hvordan ser dere på fremtiden til kloden, og fremtiden deres?
- Hva er det første dere tenker på når dere tenker på klodens fremtid? Egen fremtid?

Om bærekraftundervisning på skolen:

- Hvis dere kan tenke tilbake på timer eller prosjekter der dere har snakket om eller jobbet med bærekraftig utvikling på skolen, hva lærte dere da?
- Hva var det mest fokus på i timene/prosjektene?
- Knyttet til bærekraft, hva tenker dere er de største utfordringene vi står overfor i dag?
- Hvilke arbeidsformer eller oppgaver har dere brukt når dere har jobbet med bærekraft? Hvilke synes dere har vært mest lærerike?

Om fokus på bærekraftig utvikling hjemme/utenfor skolen:

- På hvilken måte har dere tatt med dere det dere har lært på skolen hjem eller til hverdagslivet?
- I hverdagen, tar dere noen bevisste valg knyttet til bærekraftig utvikling?
- Har dere lært noe om bærekraftig utvikling på egenhånd utenom undervisningen på skolen? Hvor har dere fått informasjonen?

Om bærekraftig utvikling i samfunnsfag:

- Bærekraftig utvikling er et av kjerneelementene i samfunnsfag i dag, hvorfor tror dere det er så stort fokus på det i samfunnsfag?
- Hvordan har dere snakket om bærekraftig utvikling i samfunnsfagtimene?
- Hvilke forskjeller mener dere det finnes mellom ulike meninger om bærekraftig utvikling blant elevene? Har dere opplevd at det er uenigheter i klasserommet, eller blant venner?
- Hvem har ansvaret for å løse klimautfordringene? Føler dere på ansvar?





Vedlegg C: Samtykke fra NSD

Melding

16.09.2020 16:00

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 193900 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 16.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes / deres foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

For ungdom under 16 år vil både den registrerte og deres foresatte samtykke.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

UiO OneDrive (Microsoft 365) er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsja Amundsen