



UiO • Universitetet i Oslo

## Lokalt og globalt

### *Geografiske nivåer i undervisning for bærekraftig utvikling*

Sara Christine Bjerregaard

Masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

Blindern  
15.06.2021

© Sara Christine Bjerregaard

2021

Lokalt og globalt: geografiske nivåer i undervisning for bærekraftig utvikling

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo



# SAMMENDRAG

I bærekraftundervisningen fremstår en forståelse for sammenkoblingene mellom lokale og globale prosesser som sentralt for å fremme bærekraftig utvikling. Denne studien undersøker hvordan lærere forstår det lokale og globale som skalaer i bærekraftundervisningen. Studien baserer seg på følgende problemstilling; «Hva kjennetegner læreres oppfattelser av det lokale og globale som skalaer i bærekraftundervisning?».

Skolen skal bidra til å utdanne samfunnsborgere som kan drive samfunnet fremover, og bærekraftundervisningens tverrfaglighet poengterer perspektivet på viktigheten av en bærekraftig fremtid, og skolens plass i denne utviklingen. Systemforståelser, aktiv samfunnsdeltakelse og globale og lokale prosesser er elementer som fremstår som sammenkoblende mellom samfunnsfaget og bærekrafttematikken. Forståelse for lokale og globale prosesser er viktig for at elever skal kunne forstå sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser, samt utfordringer og løsninger.

Studien tar utgangspunkt i forskningslitteratur om medborgerskapsforståelser fra Stokke (2017) og Sætra og Stray (2019), emosjoner i bærekraftundervisningen, forståelser og bruk av skala i undervisningssammenheng, bruk av nærhetsprinsipper, og disse temaenes sammenkobling med ulike geografiske nivåer.

For å undersøke problemstillingen baserer studien seg på kvalitativ forskningsmetode, ved bruk av semi-strukturerte intervjuer av lærere. I studien deltok fem lærere fra Viken fylkeskommune, hvor to arbeider på ungdomsskole og tre arbeider i den videregående skolen.

Forskningsfunn fra denne studien viser en forståelse om at det lokale og det globale som skalaer i bærekraftundervisningen kommer til uttrykk i lærernes forståelser av andre deler i undervisningen som blant annet medborgerskap, handlingsrom, og konkretisering ved bruk av elevenes livsverden. Et eksempel fra studien er at lærere oppfatter det globale nivået som mer abstrakt enn det lokale, og for å løse dette bruker de elevenes erfaringsnærhet i undervisningen for å konkretisere fenomener. I tillegg viser forskningsprosjektet at lærerne forstår lokale og globale prosesser i bærekraftundervisningen som fristilt fra globale og lokale prosesser i samfunnsfaget.

# FORORD

Da var tiden inne for å avslutte tiden som lektorstudent ved Universitet i Oslo. Selv om det i enkelte eksamensperioder har virket langt igjen til mål, har de fem siste årene flydd forbi. Nå står jeg på dørterskelen til det «virkelige» voksenlivet med fulltidsjobb, og jeg gleder meg til å se hva det har å bringe.

Jeg vil rette en stor takk til Elin Sæther som har hatt troen på prosjektet helt fra første stund selv om jeg ikke var like sikker selv. Hun har hjulpet meg med å finne veien tilbake når jeg har stått fast eller har vært frustrert over prosessen. COVID-19 har vært med på å begrense studietidens avslutning, men selv om vi ikke kunne ta en veiledningstimer fysisk over en kopp kaffe ble det noen hyggelige møter over telefon og Zoom. Tusen takk for alt av engasjement og konstruktive tilbakemeldinger!

I løpet av studietiden har jeg vært innom mange emner og møtt mange nye mennesker. Jeg kommer til å ta med meg vennskap for livet og masse ny lærdom videre. Tusen takk til alle som har vært interessert i å bli kjent, møtt meg med et smil og godt humør -dere var viktige for at studiehverdagen ble god! En spesiell takk til Emma.

Og ikke minst tusen takk til kjæresten min Martin som har hatt tro på prosjektet, tro på meg og gitt meg nok arbeidsrom i en intens innsjutt.

Jeg vil også takke alle lærere som stilte opp i dette forskningsprosjektet, og som delte av sine erfaringer og tanker.

Sara Bjerregaard

Blindern 2021

# INNHALDSFORTEGNELSE

1 INTRODUKSJON .....	7
1.1 Aktualisering .....	7
1.2 Samfunnsdidaktisk betydning .....	8
1.3 Problemstilling, formål og avgrensning .....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	10
2 TEORI OG FORSKNINGSLITTERATUR .....	11
2.1 Skolens formål og dannelsesperspektivet .....	11
2.2 Samfunnsfaget og bærekraft .....	13
2.3 Undervisning for bærekraftig utvikling .....	14
2.3.1 Økosentriske, antroposentriske og teknosentriske bærekraftperspektiver .....	15
2.3.2 Undervisning for bærekraftig utvikling i praksis .....	16
2.4 Medborgerskap .....	18
2.4.1 Det demokratiske medborgerskapet .....	20
2.5 Kosmopolitisme .....	26
2.5.1 Globalt medborgerskap .....	26
2.6 Håp .....	24
2.6.1 Håp i bærekraftundervisningen .....	24
2.7 Skala .....	28
2.7.1 Forståelser av skala .....	28
2.7.2 Relasjonelle skalaer .....	29
2.7.3 Skala i bærekraftundervisningen .....	30
2.8 Sted .....	32
2.8.1 Sted i undervisningen .....	32
2.8.2 Stedstilhørighet i en digitalisert verden .....	34
2.9 Komplekst og utfordrende – en teoretisk oppsummering .....	34
3 METODE .....	36
3.1 Forskningsdesign .....	36
3.2 Posisjonering: fra lektorstudent til forsker .....	37
3.3 Utvalg av informanter .....	38
3.4 Forberedelser og utførelse .....	40
3.4.1 Utarbeidelse av intervjuguide .....	40
3.4.2 Gjennomføring av intervjuer & håndtering av datamateriale .....	42
3.4.3 Intervjusituasjonen .....	43
3.5 Transkribering av datamaterialet .....	44
3.6 Etske aspekter ved forskningsprosjektet .....	45
3.7 Valg av analyseteknikk og analyse av datamateriale .....	46
3.7.1 Innholdsanalyse .....	47
3.7.2 Utvikling av kategorier og koder .....	48
3.8 Troverdighet i forskningsprosjekter .....	50
3.8.1 Reliabilitet .....	50
3.8.2 Validitet .....	50
3.8.3 Oppsummering av tiltak i forskningsprosjektet .....	51
4 ANALYSE OG DRØFTING AV FORSKNINGSFUNN .....	52
4.1 Bærekraftig handlingskompetanse i medborgerskapsforståelser .....	52
4.1.1 Deltakende medborgere .....	52
4.1.2 Handlingsrom – individuelt og kollektivt .....	55
4.1.3 Medborgerskap på geografiske nivå .....	59

4.1.4 Emosjoner .....	62
4.2 Nærhetsforståelser i bærekraftundervisningen .....	64
4.3 Konkretisering av abstrakte fenomener i undervisningen .....	68
4.3.1 «Det blir veldig fort abstrakt» .....	68
4.3.2 Gjenstanders livssyklus: konkretisering av det abstrakte.....	70
4.4 Bærekraftundervisningen som frigjort fra samfunnsfaget.....	72
4.5 Oppsummering av forskningsfunn.....	75
5 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE.....	76
5.1 Forskningsfunn i lys av problemstilling.....	76
5.2 Implikasjoner for lærere .....	77
6 LITTERATURLISTE.....	80
7 VEDLEGG.....	89
7.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema for intervju.....	89
7.2 Vedlegg 2: NSD godkjenning.....	93
7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide.....	96
7.4 Vedlegg 4: Operasjonelle koder.....	99

# 1 INTRODUKSJON

I år er det 50 år siden den første formen for bærekraftundervisning ble innarbeidet i skolen, den gangen som del av en ny plan for den 9-årige skolegangen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s.293-294). Bærekraftdidaktikken fremstår dermed som et relativt ungt tilskudd til fagkunnskapene. Fagfornyelsen 2020 synliggjør samtidig bærekraftdidaktikkens relevans i dagens samfunn ved å inkorporere bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Skolen skal bidra til å utdanne samfunnsborgere som kan være med på å videreutvikle samfunnet. Bærekrafttematikkens mål om en bærekraftig fremtid fremstår dermed som essensielt å inkludere i skolen, fordi det bidrar til å utvikle samfunnsborgere som har kunnskap og ferdigheter som trengs for samfunnsutvikling (Sæther, 2017, s.216-218). Samfunnsfagets historie om å bidra til å utvikle den aktive medborgeren gir faget en sentral rolle i bærekraftdidaktikken. Bærekraftig utvikling krever endring på ulikt samfunnsnivå, hvilket krever fellesskap, handlekraft og forståelse for komplekse strukturer som er sentrale aspekter ved samfunnsfaget (Sæther, 2019, s.97 +112-113).

## 1.1 AKTUALISERING

I løpet av de siste årene har verden sett en global mobilisering av ungdom som politisk gruppe gjennom skolestreik for klima som ble startet av Greta Thunberg i 2018 (Kvamme & Sæther, 2019, s.15-17). Ungdommer verden over streiket ved å ikke møte opp på skolen, og samlet seg for å demonstrere for at ledere må ta bevisste beslutninger som ikke ødelegger ungdommers framtid (Bessesen, Strønen & Turnage, 2019). Skolestreik for mer bærekraftige handlinger underbygges av handlingers konsekvenser, hvilket understrekes av virkninger som følge av COVID-19. Nedstenging av byer, som et resultat av den globale pandemien med bakgrunn i viruset COVID-19, har redusert forurensende utslipp betraktelig og har dermed synliggjort menneskers innvirkning på miljøet både lokalt og globalt (Streiff, 2020). Ungdommers engasjement for endring og bevis på at menneskers handlinger kan endre dagens miljøkrise synliggjør aktualiteten i utdanning for bærekraftig utvikling.



Bærekraftdidaktikken skal få frem utfordringer knyttet til geografiske nivå, engasjement for klima, nærhetsprinsipper, forståelser av medborgerskapet og emosjoner (Klein, 2020). Utdanning for bærekraftig utvikling skal bidra til at elever får kunnskap og erfaring om hvordan de kan leve bærekraftige liv for å unngå å bruke opp jordens ressurser for fremtidige generasjoner (Sinnes, 2015, s.13-15). Et sentralt poeng i temaet bærekraft er at det skal skape forståelse for hvordan verden henger sammen fordi årsaker og konsekvenser ofte er sammensatte (Sinnes, 2015, s.42). Komplekse problemer krever flerdimensjonale løsninger på mange nivåer for å skape endring, og dette stiller krav til at elever forstår sin egen påvirkningskraft (Sæther, 2019, s.102-103). En forståelse om hvordan samfunnet henger sammen, hvordan samfunnet påvirker og blir påvirket er nødvendig for at elever skal kunne benytte seg av sin egen handlekraft (Sæther, 2019, s.113). Samtidig bidrar ungdommers stedstilhørighet til at ungdom opplever klimaproblemer ulikt, hvilket kan være utfordrende fordi temaet bærekraftig utvikling omfavner flere geografiske nivåer. Dette bidrar til å stille krav om at elever må besitte kompetanse i å forstå sammenhenger mellom lokale og globale strukturer (Klein, 2020, s.23). På bakgrunn av poengene som er presentert her fremstår bærekraftundervisningen som et relevant og komplekst tema for fremtidige samfunnsborgere. I samfunnsfaget blir det relevant å stille spørsmål om hvordan samfunnsfaget kan bidra til en bærekraftig utvikling, og hvordan globale og lokale prosesser i samfunnsfaget fremstår i bærekraftundervisningen.

## **1.2 SAMFUNNSDIDAKTISK BETYDNING**

Innlemmingen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema kan bidra til å gi lærere et mer bevisst forhold til undervisning for bærekraftig utvikling. Laumann (2007) viser til at flere lærere opplevde at det var lite veiledning om hvordan man skal undervise for bærekraftig utvikling, informasjon i skolebøker var utdatert og undervisningen ble overlatt til den individuelle læreren. Den nedskrevne aktualiteten av bærekraftig utvikling i lærerplanen kan bidra at flere lærere opplever at de har et rammeverk å følge. Samtidig kan det muligens bidra til mer produksjon av teoretiske og empiriske tekster som kan belyse fagfeltet, uavhengig av fag.

Temaet bærekraftig utvikling har fått stor plass i læreplanen og det blir dermed spesielt viktig å undersøke hvordan lærere forstår undervisning for bærekraftig utvikling. Bærekraftig utvikling blir ofte fremstilt fra et globalt perspektiv, men elever er nødt til å forstå sammenhengen mellom ulike geografiske nivåer for å kunne bidra til en bærekraftig utvikling (Klein, 2020, s23). Det undervises i bærekraftig utvikling *for* framtiden, og det er derfor viktig å gi elevene kompetanse om kritisk tenkning, systemtenkning, deltagelse, kreativitet og tverrfaglighet (Sæther 2019, s.97-103). Dette stiller krav til læreres forståelser av geografiske nivåer, sammenhenger mellom ulike geografiske nivåer og hvordan lærere veileder elevene om dette i undervisningen. I samfunnsfaget er globale og lokale prosesser fremtredende, sammenkoblet med systemtenkning, perspektivmangfold og deltakelse (Sæther 2019, s.97-103). På bakgrunn av dette kan det tenkes av samfunnsfaget kan bidra til å belyse bærekraftundervisningen fra flere vinklinger og bygge opp om forståelser for bærekraft. I lys av dette vil det være gunstig å undersøke hva som kjennetegner samfunnsfaglæreres forståelser av geografiske nivåer i bærekraftundervisningen for å synliggjøre undervisningspraksiser og eventuelle endringsbehov.

### **1.3 PROBLEMSTILLING, FORMÅL OG AVGRENSING**

Denne masteroppgaven handler om å få et dypere innblikk i læreres forståelser av lokale og globale dimensjoner i bærekraftundervisningen. Studien bygger på følgende problemstilling:

*«Hva kjennetegner læreres oppfattelser av det lokale og globale som skalaer i bærekraftundervisning?»*

For å få et større kjennskap med læreres oppfatninger har jeg gjennomført intervjuer med et utvalg lærere om undervisning for bærekraftig utvikling. Målet er å få en dypere innsikt i læreres tanker og utfordringer om bruk av geografiske nivåer i bærekraftundervisningen. Lokale og globale prosesser fremstår som sentrale i samfunnsfaget og i bærekraftundervisningen, og læreres forståelser om det lokale og det globale for skalaer blir dermed interessant å studere fordi det kan gripe inn i flere undervisningstemaer i begge fag.

## 1.4 OPPGAVENS STRUKTUR

Denne oppgaven består av totalt fem kapitler, inkludert dette kapitlet som presenterer en introduksjon til oppgaven. Det første kapitlet har også belyst didaktiske betydninger av oppgavens tema, og hvorfor det er relevant å forske på i samfunnsdidaktikken. I kapittel to vil jeg presentere relevant teori og empiri for å skape en oversikt over fagfeltet. Kapitlet vil ta for seg aktuelle begreper som bør defineres og eksemplifiseres, som eksempelvis skala, medborgerskap og stedstilhørighet. Det tredje kapitlet vil belyse forskningsmetoden som har blitt valgt for å undersøke fenomenet, og hvordan dette har påvirket forskningen. Kapitlet vil, blant annet, handle om hvordan jeg samlet inn data og bearbeidet datamaterialet. I det fjerde kapitlet vil jeg rette søkelyst mot datamaterialet fra analysearbeidet og diskutere forskningsfunn opp mot aktuell teori og empiri. Det avsluttende kapitlet vil oppsummere forskningsprosjektets funn, og drøfte implikasjoner for undervisning i bærekraftig utvikling og samfunnsfaget.

## **2 TEORI OG FORSKNINGSLITTERATUR**

### **BÆREKRAFTUNDERVISNING: HANDLEKRAFT, ROMLIGHET OG EMOSJONER**

Dette kapittelet vil ta for seg sentrale spørsmål og debatter innen bærekraftundervisning, medborgerskap, romlighet og emosjoner. Jeg vil belyse skolen og samfunnsfagets formål for å utvikle kritisk tenkende medborgere fordi dette er sentralt i bærekraftundervisningen gjennom fokuset på handlingskompetanse. Bærekraftundervisning fokuser ofte på endring og det blir dermed viktig å forstå det aktive medborgerskapets plass i fagfeltet gjennom samfunnsfaget. Forståelser av medborgerskapsbegrepet og dets eksistens på ulike geografiske nivåer vil belyses, samtidig som medborgerskapets relevans i bærekraftundervisningen synliggjøres. Miljøproblemer som følge av menneskelig forbruk er et globalt fenomen og det blir dermed viktig å forstå bærekraftundervisning på ulike geografiske nivåer. Forståelser av hvordan geografiske nivåer oppfattes i sammenheng til skala vil være nyttig å belyse for å forstå geografiske nivåers innflytelse på aspekter ved bærekraftundervisningen. Elevers følelse av at det finnes håp om å skape endring fremstår som sentralt for å unngå passive elever, og teorien vil belyse hvordan undervisningen kan bidra til å fremme og eventuelt hemme denne emosjonen.

I første avsnitt presenteres formålet med skolen og dannelsesmandatet som skolen tilskrives som utdanningsinstitusjon. I andre avsnitt presenteres relasjonen mellom samfunnsfaget og det tverrfaglige temaet bærekraft, før tredje avsnitt går dypere inn på hva som menes med bærekraftundervisning. Fjerde avsnitt presenterer demokratiske medborgerskapsforståelser, og hvordan disse påvirker undervisningspraksiser. Deretter følger en presentasjon av medborgerskap utover flere geografiske nivåer, før håp sin rolle i bærekraftundervisningen presenteres i sjette avsnitt. Det syvende avsnittet presenterer begrepet og fremstillingen av skalanivåer. Avslutningsvis belyser jeg steds posisjon i bærekraftundervisningen.

### **2.1 SKOLENS FORMÅL OG DANNINGSPERSPEKTIVET**

Danningsperspektivet viser til skolens formål som en institusjon der elever skal myndiggjøres gjennom utdanning (Børhaug, 2005, s.174). Målet er å utdanne fremtidige samfunnsborgere til å kunne kritisk reflektere over eksisterende samfunnsstrukturer og bidra til å drive samfunnet fremover for endring (Børhaug, 2005, s.174). Det kan ut ifra dette forstås som at danningperspektivet ikke vil utdanne elever gjennom indoktrinering i eksisterende normer og strukturer, men at strukturene skal fremstilles som foranderlige. Danningperspektivet fokuserer dermed på å utvikle medborgere til å engasjere seg for å skape endring, dersom dette er ønsket, gjennom det myndiggjørende aspektet. I undervisningssammenheng vektlegger danningperspektivet en praksis der undervisning relateres til elevenes hverdag fordi dette viser kunnskapens relevans og kan bidra til å skape et engasjement for deltagelse (Børhaug, 2005, s.175). Børhaug (2005, s.177) presenterer en forståelse av begrepet deltagelse som det å utføre handling med mening i en sosial kontekst. Børhaug og Solhaug (2012) hevder at aktivt medborgerskap fremstiller samfunnsborgeres demokratiske deltagelse og engasjement som grunnleggende for opprettholdelse og videreutvikling av demokratiske strukturer. I dette perspektivet fremstilles skolen, demokratiet og deltagelse som sammenkoblet.

For å forstå sammenhengen mellom skolen som utdanningsinstitusjon, demokratiet og den aktive medborgeren forsøker Klafki (2001), Freire (2003) og Stanley (2015) å forklare hvordan dette kommer til uttrykk gjennom skolens danningmandat. Klafki (2001) viser til en forståelse av hvordan danningmandatet i skolen ligger til grunn for å skape en utdanning som fokuserer på å myndiggjøre av elevene. Dette betyr at elevene skal oppleve å ta ansvar for eget liv samtidig som de bidra som aktive borgere i samfunnet. Freire (2003, s.52) argumenterer for at et fokus på myndiggjøring i skolen skal legge til rette for at elever ikke indoktrineres i undertrykkende samfunnsstrukturer, men at de frigjøres. Elevene skal få kjenne på egen handlingskompetanse som et verktøy for å bidra til samfunnsendring gjennom å stille seg kritisk til eksisterende samfunnsstrukturer. Stanley (2015) peker på to ulike mål for undervisning, nemlig undervisning som *transmission* eller *transformation*, og hvordan disse er med på å utvikle samfunnsborgere. *Transmission* utvikler lydige borgere som innfinner seg i eksisterende samfunnsstrukturer. *Transformation* utvikler derimot kritiske borgere som deltar aktivt i samfunnet gjennom demokratiske handlinger, hvilket støtter opp om synet på det demokratiske samfunn. Det kan framstå som at Stanley (2015) viser til at skolen utvikler en bestemt type mennesker, alt ettersom hvilket mål undervisningen har. I

danningsperspektivet er målet derimot at hvert menneske skal oppnå en frigjøring ved å besitte kunnskap og ferdigheter til å forstå og sette spørsmålstegn ved samfunnet. Skolen vil på denne måten ikke utvikle en bestemt type mennesker, men skal legge til rette for at mennesker selv kritisk skal kunne ta stilling til den verden de lever i, eller frigjøres slik Freire (2003, s.52) fremstiller det. Det kan dermed bli mer hensiktsmessig å forstå *transmission* og *transformation* som to ytterpunkter av ideen om å utvikle autonome individer.

Samtidig kritiseres dannelsesmandatet for å bli fortrent av andre funksjoner ved utdanning som eksempelvis kvalifisering. Stray (2011) viser til at tidligere formuleringer om utdanningens samfunnsmandat har blitt erstattet med samfunnsoppdrag. Det kan dermed reises spørsmål om at det har foregått en dreining bort fra danning og mot resultater i skolen, påpeker Stray (2011). Hvis dette er tilfellet blir det dermed relevant å diskutere skolens bidrag i utviklingen av kritiske samfunnsborgere. I skolen trekkes samfunnsfaget frem som et fag der utdanning for aktivt medborgerskap er i fokus (Børhaug, 2005, s.177-179).

## **2.2 SAMFUNNSFAGET OG BÆREKRAFT**

Børhaug (2005, s.172) fremhever at i det norske demokratiske samfunnet skal alle samfunnsborgere ha lik tilgang til å bli med i beslutningsprosesser om felles samfunns mål. Videre trekkes samfunnsfaget frem som sentralt i utviklingen av fremtidige deltakende samfunnsborgere. Det står skrevet følgende om samfunnsfagets relevans og sentrale verdier på Utdanningsdirektoratets (2021) sider; «*Samfunnsfag er eit sentralt fag for at elevane skal bli deltakande, engasjerte og kritisk tenkjande medborgarar*». Dette sitatet viser at deltakelse, engasjement og kritisk tenkning er viktige aspekter som eleven skal få kjennskap til gjennom arbeid med samfunnsfag. Sæther (2019, s.97) viser til at samfunnsfaget er et samlebegrep for flere fag som vektlegger å skape økt forståelse for individer, systemer og fellesskap ved å synliggjøre perspektivmangfold. Denne forståelsen viser til at samfunnsfaget handler om å få en forståelse for samfunnet som helhet, og herunder også det demokratiske samfunnet. Sitatet ovenfor synliggjør et mål om at elever skal bli kritisk tenkende medborgere. Samtidig står det skrevet i læreplanen at gjennom undervisning i samfunnsfag skal elever få undersøke problemstillinger knyttet til deres lokale samfunn, i tillegg til nasjonale og globale fenomener (Utdanningsdirektoratet, 2021). Referansen til flere geografiske nivåer viser til at

samfunnsfaget ikke kun skal konsentreres omkring det norske demokratiske samfunnet, men at rekkevidden for kritisk tenkning og deltakelse strekker seg utenfor nasjonens grenser. Forståelser av den kritisk tenkende medborgeren fremstår dermed ikke som kun relevant for én type medborgerskap, og dette vil belyses senere i kapitlet.

Samfunnsfagets fokus på menneskelig handling i samfunnet gjennom det aktive medborgerskapet bidrar til å forklare hvorfor bærekraftig utvikling har en sentral plass i faget (Sæther, 2019, s.98). Sæther (2019, s.97-113) peker på at samfunnsfagundervisningen skal bidra til bærekraftig utvikling ved å utdanne elever som er kjent med systemtenkning og det aktive medborgerskapet for å fremme bærekraft. Systemtenkning forklarer Sæther (2019, s.103) som et begrep for å beskrive det å se sammenhenger i samfunnet og se helheten i hvordan samfunn er bygget opp. Bærekraftig utvikling sin posisjonering i samfunnsfaget synliggjøres ved at «*Berekraftige samfunn*» er et kjerneelement i faget, samtidig som «*Berekraftig utvikling*» er et tverrfaglig tema i Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Under bærekraftig utvikling i samfunnsfaget står det, blant annet, følgende «*elevane skal sjå at ressursbruken til menneske har hatt og har konsekvensar, og kunne vurdere handlingsalternativ for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå*» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdraget synliggjør samspillet mellom samfunnsfag og bærekraft ved å vise til tematiske likheter med en undervisning som bygger på ulike geografiske nivåer, handling for samfunnsutvikling, systemforståelse og kritiske refleksjon.

## **2.3 UNDERVISNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING**

Innføringen av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i Fagfornyelsen presiserer en oppfatning om temaets viktighet og rekkevidde på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet 2021). Som utdanningsinstitusjon skal skolen, ifølge Sæther (2017, s.216) bidra til å fremme bærekraftige ferdigheter, kunnskap, handlingskompetanse og holdninger hos elever. Sæther (2017, s.216-218) forstår undervisning for bærekraftig utvikling som en undervisningsstrategi med mål om å utdanne unge mennesker til å leve på bærekraftige måter, som ikke overskrider økosystemer eller tyner fremtidige generasjoners ressurser. Etter denne forståelsen fremtrer bærekraftig utvikling som høyst relevant sett i lys av at urbanisering, overbefolkning og overforbruk av ressurser bryter ned samfunnenes bæreevner slik Benavot & Wals (2017,

s.405) påpeker. Jordklodens ressurser er ikke jevnt fordelt, hvilket fører til at mennesker som lever i ulike regioner vil bli påvirket på ulik måte og i ulik grad av miljøutfordringer. Klein (2020, s.9-10) fremhever at menneskers levemåter i fortiden, nåtiden og fremtiden får konsekvenser på ulike geografiske nivå. Å utdanne samfunnsborgere til å forstå klimautfordringer og besitte en handlingskompetanse som tilrettelegger for livslang læring, argumenterer Benavot & Wals (2017, s.406) som sentralt for jordklodens fremtid. De nevnte forståelsene viser til et perspektiv om at handlingsvalg og kritisk refleksjon omkring bærekraftige utfordringer og løsninger fremtrer som fokusområder i bærekraftundervisningen. Kvamme (2019, s.180) hevder at ulike bærekraftperspektiver påvirker forståelsen av bærekraftige utfordringer og løsninger. Det vil dermed være relevant å se nærmere på ulike perspektiver på bærekraft fordi dette kan påvirke hvordan bærekraftundervisningen kommer til uttrykk.

### **2.3.1 ØKOSENTRISKE, ANTROPOSENTRISKE OG TEKNOSENTRISKE BÆREKRAFTPERSPEKTIVER**

Bærekraftperspektiver tar, ifølge Sinnes (2015, s.28-30), utgangspunkt i å prøve å forstå hva bærekraftig utvikling er, og hvordan eksisterende klimautfordringer bør løses. Perspektivene bygger på ulike forståelser av menneskets plass i naturen (Kvamme, 2019, s.180). Denne oppgaven vil presentere det økosentriske, antroposentriske og teknosentriske bærekraftperspektivet.

Sinnes (2015, s.30) viser til at det økosentriske bærekraftperspektivet tilskriver naturen en verdi i seg selv. I dette perspektivet fremstår et omfattende grønt skifte som avgjørende for bærekraftig utvikling, og økonomisk vekst må derfor reduseres fordi det bidrar til negative konsekvenser for naturen. Denne forståelsen anser mennesker som en del av naturen og prøver dermed å løsrive seg fra en menneskelig sentrert forståelse ved å forstå verden fra naturens synspunkt (Sinnes, 2015, s30). I denne fremstillingen synliggjøres en forståelse om å ta hensyn til andre arters liv i naturen, og hvordan mennesker skal leve for å opprettholde naturens økosystem.

I det teknosentriske bærekraftperspektivet derimot viser Sinnes (2015, s.30) til en forståelse der naturen tilskrives en verdi ut ifra hvordan mennesker forvalter naturens ressurser. Et eksempel er metallet gull som på bakgrunn av menneskers bearbeidelse og sosiale forståelser



har en høy verdi i dagens verden. Et grønt skifte i dette perspektivet forstås som at mennesker kan leve som tidligere, men at teknologiske løsninger må bli mer bærekraftige (Sinnes, 2015, s.30). I denne forståelse fremtrer økonomisk vekst som viktig for den menneskelige levemåten og en reduksjon av økonomisk vekst blir dermed ikke ønskelig. For å møte klimautfordringer blir løsningen forstått som at eksisterende strukturer må bli mer bærekraftige ved å ta i bruk bærekraftig teknologi.

Det antroposentriske perspektivet er, ifølge Kvamme (2019, s.180), en forståelse med mennesket som midtpunkt og verdi tilskrives ut ifra menneskets syn. Det menneskelige fokuset viser til en overlapping med det teknosentriske perspektivet. I motsetning til det teknosentriske perspektivet forstå det antroposentriske perspektivet naturen som verdifull for mennesket eksistens, og dermed blir naturen i seg selv betydningsfull (Kvamme, 2019, s.180). Eksempelvis er rent drikkevann essensielt for menneskeliv, og naturen som leverandør av rent drikkevann forstås som verdifull i dette perspektivet. Kvamme & Sæther (2019, s.23) hevder at dette perspektivet viser til en forståelse om at naturen skal brukes av menneskene for å dekke deres essensielle behov, men at ressursbruken ikke skal overskride økologiens bæreevne.

Fremstillingene av de ulike perspektivene synliggjør ulik forståelse av menneskets plass i forhold til naturen. Ulik forståelse av menneskets og naturen vil legge føringer for hvilke løsninger på klimautfordringer som oppfattes som bærekraftige, slik det demonstreres ovenfor. Motstridende perspektiver på bærekraftig utvikling løfter frem spørsmål om hvordan dette fremstiller utfordringer og løsninger i bærekraftundervisningen. Bærekraftperspektivene blir dermed en sentral del av å forstå bærekraftundervisningen fordi de bygger på grunnleggende antagelser om hvordan elever skal utvikles for å bidra til en bærekraftig utvikling.

### **2.3.2 UNDERVISNING FOR BÆREKRAFTIG UTVIKLING I PRAKSIS**

For å konkretisere bærekraftundervisningen har bærekraftig utvikling som overordnet tema blitt delt inn i tre dimensjoner som omhandler økonomiske, miljømessige og sosiale forhold (Klein, 2020, s.20-21). Den sosiale dimensjonen av bærekraftig utvikling omhandler at alle mennesker skal ha et godt og rettferdig grunnlag for et verdig liv (FN-Sambandet 2019). Den

økonomiske dimensjonen handler om at mennesker samt samfunn skal ha en økonomisk trygghet. Den siste dimensjonen av de tre, er miljødimensjonen og den handler om at naturen må bli tatt vare på som en fornybar ressurs (FN-Sambandet 2019). De tre dimensjonene viser tverrfagligheten i temaet og bærekraftundervisningens rekkevidde. Kvamme & Sæther (2019, s33) peker på at selv om bærekraftundervisningen kan konkretiseres gjennom undervisningsopplegg, er det viktig å huske på at strukturer, samt lokalt og globale forhold, utgjør meningsbærende rammer.

Kvamme & Sæther (2019, s.33) peker på at utdanningsinstitusjonens normative oppgave i bærekraftundervisningen begrunnes i den inngripende effekten klimautfordringer har på den private og den offentlige sfæren. På bakgrunn av hvor omfattende bærekraftige konsekvenser og løsninger er, fremstilles det som skolens ansvar å bidra til at unge forstår den verden de lever i. Sinnes (2015) argumenterer for at det ikke er tilfredsstillende at skolen kun utvikler elever med fagkunnskap om bærekraft, men poengterer at elevene må besitte kunnskap om hvordan de aktivt kan bidra for en bærekraftig fremtid. Erfaring med systemtenkning for å forstå hvordan eksisterende strukturer kan utvikles for å bli mer bærekraftige fremheves, av Sinnes (2015), som viktig for en forståelse for bærekraftig utvikling. Sinnes (2015) sin forståelse av hva som er viktige aspekter i bærekraftundervisningen kan sees i sammenheng med Klafki (2001, s.60-80) sin forståelse av skolens oppgave. Ifølge Klafki (2001, s.60-80) skal skolen bidra til at elever oppnår større forståelse for hvordan de kan endre verden de lever i, og hvordan de kan være pådrivere for fremtidig samfunnsendring. Det blir tydelig at både Sinnes (2015) og Klafki (2001) trekker frem viktigheten av at elever skal være bevisst på sitt eget handlingsrom i tilknytning til eget liv og som del av et fellesskap. Skolen fremstilles som en del av løsningen for en bærekraftig fremtid ved å utdanne samfunnsborgere som har ferdigheter og kunnskap til å leve bærekraftige liv.

Kvamme (2019, s.175) hevder derimot at normbasert undervisning for bærekraftig utvikling kan bli problematisk. Dette begrunnes med at forståelser bygger på antakelser fra politikere og eksperter om hva som er de grunnleggende verdiene og normene. Det fremstilles en forventning i bærekraftundervisningen om at elever gjennom undervisning skal ta til seg disse normene og verdiene. Skolens funksjon kan dermed forstås som normativ fordi den er forankret i læreplaner som er utarbeidet gjennom politiske beslutninger utført av en dominant samfunnsgruppe. Det normative aspektet trekker i tillegg Stevenson et al. (2013, s.2) frem i sin forståelse av hva som kjennetegner undervisning for miljø og bærekraft. Stevenson et al.

(2013, s.2) viser til at normative tanker kjennetegnes i bærekraftundervisning gjennom spørsmål om hvordan mennesker skal leve, og hvordan det er moralsk riktig å handle i ulike omstendigheter. Undervisningen vil ut ifra dette perspektivet fungere som overføring av normer og verdier forankret i tidligere generasjoners politiske avgjørelser. Den sosialiserende funksjonen til utdanningsinstitusjoner kan dermed, ifølge Shor (1992), kritiseres for å ikke skape rom for kritisk refleksjon omkring skolens ikke-nøytrale politiske funksjon i samfunnet. Bærekraftundervisningens normative preg bidrar til å reise spørsmål om undervisningen i realiteten utvikler kritisk tenkende medborgere eller om undervisningen vender mot en indoktrinerende vinkling. Kritikken mot normative undervisningsstrategier tydeliggjør behovet for å kritisk reflektere over skolens ansvar og mål i samsvar med behovet for bærekraftige løsninger.

For å håndtere det normative preget i undervisning peker Shor (1992, s.29) på viktigheten av å tilrettelegge for deltakelse og utprøvelse for elevene. Dette kan bidra til en utdanning som legger til rette for at eksisterende samfunn og dets strukturer, skal kunne kritiseres, samtidig som elevene får praktisk erfaring gjennom deltakelse i undervisning. En lignende forståelse for å motvirke en indoktrinerende praksis viser Klein (2020, s.33) til gjennom å vektlegge åpenhet og refleksjon i møte med ulike problemstillinger. Deltakelse og meningsutveksling fremstilles som to konkrete undervisningstiltak for å unngå at pedagogikken brukes som et indoktrinerende verktøy i bærekraftundervisningen. Ideen om å utvikle kritisk tenkende samfunnsborgere, som bidrar til et mer bærekraftig samfunn, vil være sentralt å se i sammenheng med ulike medborgerskapsforståelser.

## **2.4 MEDBORGERSKAP**

I tidligere avsnitt har medborgerskap blitt nevnt som et sentralt aspekt i bærekraftundervisningen fordi individuell og kollektiv deltakelse i samfunnet forstås som nødvendig for en bærekraftig utvikling. Samtidig fremstår medborgerskap og bærekraftig utvikling som sammenflettet fordi begge deler fokuserer på fellesskap og tilhørighet. I samfunnsfaget er både medborgerskap og bærekraftig utvikling kjerneelementer i faget, hvilket kan fremstå som å underbygge relasjonen mellom dem (Utdanningsdirektoratet, 2021). I dette avsnittet skal jeg presentere Stokke (2017) sin forståelse av medborgerskap og hvordan handlingskompetanse relaterer seg til medborgerskapsforståelser. Deretter vil jeg gå

nærmere inn på Sætra & Stray (2019) sine medborgerskapsforståelser i undervisningssammenheng.

Medborgerskap kan forstås på ulike måter, og denne teksten tar utgangspunkt i de fire dimensjonene Stokke (2017) trekker frem som elementære for å besitte et fullverdig medlemskap. Stokke (2017, s.194-198) viser til medborgerskap som juridisk status, som deltakelse, som medlemskap og som utgangspunkt for individers rettigheter. Medborgerskap som medlemskap viser til at individet er en del av et fellesskap som kan variere over tid og rom. Dimensjonen om juridisk status handler om at nasjonen og individet er bundet sammen gjennom rettigheter og ansvar for samfunnet. Individers rettigheter referer til medborgerskap der individets medlemskap gir formelle rettigheter. Deltakelse i medborgerskapet viser til medlemmers ansvar til å aktivt delta for å drive samfunnet fremover, gjennom deltakelse i privat og offentlig sfære.

I tidligere avsnitt, og slik Östman, Öhman & Sandell (2005, s.170) påpeker, forstås skolen som en institusjon der elever skal utvikles til å delta i samfunnet for å finne løsninger på klimautfordringer. Sinnes (2015, s.39) hevder at bærekraftundervisningen er avhengig av et fokus på å utvikle elevers kompetanse i hvordan de kan bidra til endring, for at bærekraftundervisningen skal bidra til at samfunn blir mer bærekraftige. En lignende forståelse peker Klein (2020, s.25) til ved å argumentere for viktigheten av at eleven opparbeider seg en solid handlingskompetanse. Ifølge Klein (2020, s.25) vil handlingskompetanse basere seg på å utvikle elevenes eierskap til handling, og at de skal kunne være i stand til å reflektere over handlingers konsekvenser. Schnack (2000) påpeker at begrepet handlingskompetanse henger sammen med begrepet *autonom competence*. *Autonom competence* forklarer Schnack (2000) som en ide om at læring skal tilrettelegge for at elever utvikles til å bli kritisk demokratiske medborgere. I bærekraftundervisningen argumenterer Mogensen & Schnack (2010) for at ideen om *autonom competence* bidrar til å utvikle elever som er motiverte og villige til å bidra for å finne demokratiske løsninger på klimautfordringer. Handlingskompetanse fremstår dermed som relatert til *autonom competence* gjennom fokus på bevisstgjøring om handlingsrom for å utvikle kritiske medborgere. *Autonom competence* kan i tillegg sees i sammenheng med skolens dannelsesmandat, og perspektiver på å utvikle myndiggjørende medborgere for å videreutvikle samfunnet. Handlingskompetanse i medborgerskapet fremstilles dermed som relevant for skolens agenda i utviklingen av demokratiske samfunnsborgere.

## **2.4.1 DET DEMOKRATISKE MEDBORGERSKAPET**

Stokke (2017, s.194) viser til at medborgerskapsbegrepet er knyttet til demokratiet, og at det skilles mellom en liberal og republikansk forståelse av begrepet. Den liberale forståelsen av medborgerskap er individorientert, og vektlegger stemmerett og medborgerskap som en juridisk status. I denne forståelsen praktiseres medborgerskapet ved å holde seg politisk informert og å delta i valg. Republikansk medborgerskapsforståelse er kollektivt orientert, og omhandler danning av fellesskap. I dette perspektivet blir aktivt medborgerskap praktisert gjennom deltakelse i lokalsamfunnet, og den offentlige sfæren fremstilles som en viktig arena for medborgerskapsutførelse (Stokke, 2017, s.194). Migrasjon, økonomisk globalisering og global oppvarming har ført til mer bevegelse over landegrenser, og det bidrar til å utfordre tanken om medborgerskapstilhørighet. Dette øker kompleksiteten i forståelsen om hva medborgerskap betyr i undervisningssammenheng, og hvordan det skal brukes i undervisningen for bærekraftig utvikling. Sætra & Stray (2019, s.21-23) trekker frem tre ulike idealtyper av medborgerskapsforståelser som ulike tilnærminger til utviklingen at demokratisk medborgerskap. Jeg skal nå ta for meg de tre medborgerskapsforståelsene fordi de er sentrale for å belyse hvordan perspektiver på løsninger og utfordringer kommer til uttrykk i bærekraftundervisningen.

### **2.4.1.1 POLITISK INFORMERT MEDBORGERSKAP**

Sætra & Stray (2019, s.21-23) viser til at en politisk informert medborgerskapsforståelse fremmer en undervisning som konsentreres omkring tilegnelse av kunnskap om politiske systemer. Sætra og Stray (2019, s. 21) hevder at det er viktig å ha kunnskap om politiske samfunnsstrukturer for at eleven skal kunne forstå hvordan de kan bidra til å skape endring gjennom politiske handlingsrom. Eksempelvis oppfattes det å stemme ved valg som aktivt medborgerdeltakelse i samfunnet. Den politisk informerte medborgerskapsforståelsen knytter seg til den liberale forståelsen av medborgerskap, hvilket Stokke (2017, s.194) påpeker viser til utøving av medborgerskapet i den offentlige sfæren.

Det rasjonelt autonome medborgerskapet kan kritiseres for å fremtre som en normativ undervisningsstrategi der elever indoktrineres i eksisterende samfunnsstrukturer. Det fremstår

for meg en sammenheng mellom forståelsen av det politisk informerte medborgerskapet til Sætra og Stray (2019, s.21-23) og Selboe og Sæther (2018, s.223-224) sin fremstilling av en lignende undervisningsstrategi. Selboe & Sæther (2018, s.223-224) hevder at en politisk informert medborgerskapsforståelse kan skape en undervisningspraksis som kan utvikle passive elever. Forskningsfunn fra Mathé (2018, s.19) sin studie viser at norsk ungdom oppfatter at politisk deltakelse er noe som er forbeholdt en høyere posisjon i samfunnet. Det kan reises spørsmål om ikke en informert politisk undervisningsforståelse kan bidra til å opprettholde denne oppfatningen. En forståelse om at aktivt medborgerskap er noe ungdom vil fullbyrde når de har mulighet til å stemme ved valg, i sammenheng med indoktrinering i eksisterende strukturer kan muligens bidra en opplevelse om at samfunnsdeltakelse ikke angår dem.

#### **2.4.1.2 RASJONELT AUTONOMT MEDBORGERSKAP**

Sætra & Stray (2019, s.22) viser til at en undervisningsforståelse som bygger på det rasjonelt autonome medborgerskapsbegrepet legger opp til en undervisning med sterkt fokus på å synliggjøre handlingsrom. Handlingsrom fremstår som et fokus i denne forståelsen for å utdanne til aktive medborgere som bidrar til å drive samfunnet fremover. Undervisningen fokuserer på fremtidige politiske handlingsrom som eleven vil få innpass i, samtidig som det synliggjøres hva slags handlingsrom elevene har tilgang til nå fra deres ståsted. I tillegg vektlegger undervisningen å synliggjøre hvordan andre aktører i samfunnet også har handlingsrom i ulik størrelse og av ulik grad. Fokuset på hvordan individet selv kan delta i kollektive fellesskap, som eksempelvis lokalsamfunnet, viser til den republikanske forståelsen som Stokke (2017, s.194) trekker frem som sentral for kollektive handlingsrom. I praksis hevder Stray & Sætra (2019, s.22) at denne forståelsen kommer til uttrykk gjennom en undervisning som vektlegger å reflektere over dagens samfunn og aktørers handlingsrom. Sandahl (2015, s.26-28) trekker frem kritisk tenkning som et eksempel på en ferdighet som fremstår som relevant å for å bli mer bevisst over eget og andres handlingsrom. Gode ferdigheter i kritisk tenkning kan bidra til å utvikle elever som stiller seg kritisk til eksisterende samfunnsstrukturer, og bidrar til samfunnsutvikling.

Den rasjonelt autonome medborgerskapsforståelse kritiseres derimot for å ha et fremtidsperspektiv, i tillegg til å overvurdere det individuelle handlingsrommet (Dimick, 2015). Dimick (2015) argumenterer for at denne medborgerskapsforståelsen har et

fremtidsperspektiv og ikke fokuserer nok på hvordan elever kan delta fra dagens ståsted. Forskningsfunn fra Selboe & Sæther (2018, s.193) bygger opp om denne kritikken ved å vise til at norske ungdommer ikke har nok kunnskap om hvilke kanaler som er åpne for dem, selv om de anerkjenner verdien av kollektivt engasjement. Den samme studien viser også at elever som ikke føler at de kan bidra til endring mister motivasjonen til å engasjere seg. På bakgrunn av disse funnene kan det reises spørsmålstegn ved om ikke den rasjonelt autonome forståelsen undergraver kollektive handlingsrom og elevers organiserte deltakelse.

### **2.4.1.3            SOSIALT INTELLIGENT MEDBORGERSKAP**

I undervisning som bygger på den sosialt intelligent medborgerskapsforståelsen er det, ifølge Sætra & Stray (2017, s.23) viktig at eleven, i samspill med medelever, skal få prøvd teori i praksis. En sosialt intelligent medborgerskapsforståelse viser til at eleven skal oppleve å få prøvd ut det de lærer om demokratiet gjennom sosiale prosesser i fellesskap. I praksis kan dette eksempelvis komme til uttrykk gjennom dialog i samspill med elever som ikke er av lik oppfatning om en problemstilling. En slik læringsaktivitet kan bygge opp om demokratiske prinsipper og den demokratiske dialogen, samtidig som den binder sammen det individuelle og det kollektive handlingsrommet. Mathé (2018, s.21) argumenterer for at en slik undervisningspraksis vil kunne føre til at elever får økt forståelse for sin egen plass innen kollektiv samhandling, og hvordan dette igjen åpner opp for handlingsrom utover det individuelle. Denne forståelsen plukker opp individfokuset hos den liberale medborgerskapsforståelsen ved at den private sfæren synliggjøres i forståelsen gjennom individuelle handlingsrom. Likevel er det den republikanske medborgerskapsforståelsen det sosialt intelligente medborgerskapet ligger nærmest, som et resultat av dets fokus på fellesskap og samhandling. Den sosialt intelligente medborgerforståelsen kan dermed svare for noe av kritikken som rettes mot den rasjonelt autonome medborgerskapsforståelsen om for stort fokus på individuelle handlingsrom.

McAvoy & Hess (2013, s.30) hevder at en undervisning basert på denne forståelsen kan utføres i praksis ved å fremme klasserommet som en politisk øvingsarena for elevene. Klasserommet fremstilles som en arena hvor elevene har mulighet til å prøve og feile innenfor trygge rammer, hvilket kan være med på å gi dem en følelse av mestringstro. Mathé (2018, s.21) viser til at praktisk erfaring i politiske diskusjoner, kritisk vurdere politisk informasjon og handlinger kan styrke nedenfra-opp perspektivet. På denne måten hevder Mathé (2018) at

elever vil oppnå større kjennskap til hvordan de kan bidra til å endre eksisterende strukturer i samfunnet. Stray & Sætra (2019, s.25-26) sine forskningsfunn viser derimot at lærerne som deltok i deres studie ikke vektla en undervisning som bygger på en sosialt intelligent medborgerskapsforståelse. Lærerne i studien hadde heller et fokus på at elevene skulle bli politiske informert og kritisk tenkende medborgere. Disse funnene kan reise spørsmål om ikke lærerne vektlegger en politisk informert og rasjonelt autonom medborgerskapsforståelse, og nedprioriterer den sosialt intelligente undervisningsforståelsen av begrepet. I bærekraftundervisningen vil dette muligens føre til at individuelle og kollektive handlingsrom ikke fremstilles som like oppnåelige for elevene å delta i.

#### **2.4.1.4 MEDBORGERSKAPSFORSTÅELSER – KORT OPPSUMMERING**

De ulike idealene av medborgerskapsforståelser illustrerer uenigheten mellom å anse elever som fremtidige samfunnsborgere kontra aktive samfunnsborgere, hvilket reflekteres i litteraturen om temaet (Hartung, 2017, s.24). Hartung (2017, s.24) viser til at et fokus på å utvikle aktive medborgere oppfordrer unge til å ta større del i eget handlingsrom ved å bruke sine rettigheter. På denne måten vil ungdommen oppleve og bygge opp om demokratiske verdier. De ulike medborgerskapsforståelsene legger med andre ord føringer for hva slags samfunnsborgere samfunnet ønsker at utdanningsinstitusjoner skal utvikle. I bærekraftundervisningen kan de ulike forståelsene i tillegg fange opp forskjellige bærekraftperspektiver som kommer til uttrykk i hvordan tilnærmingen til menneske og natur fremstilles. Eksempelvis kan den sosialt intelligente medborgerskapsforståelsen gi uttrykk for en økosentrisk tilnærming ved å vise til at bærekraftig utvikling har behov for både individuelle og strukturelle endringer.

Det er tydelig at alle de ulike aspektene ved de forskjellige forståelsene av medborgerskapsbegrepet er relevant i undervisningen for bærekraftig utvikling. I stedet for å forholde seg til én forståelse, vil det muligens være fruktbart å se på disse forståelsene som ulike innfallsvinkler for å lære elevene den fagkunnskapen, ferdighetene og kompetansen de trenger for å bidra til en bærekraftig utvikling. På denne måten blir de tre innfallsvinklene ulike grunnsteiner i hvordan en undervisning bør se ut for å dekke flere aspekter ved bærekraftundervisningen.



## **2.5 KOSMOPOLITISME**

Tidligere avsnitt har synliggjort hvordan forståelser av medborgerskapsbegrepet legger til rette for ulike vinklinger i undervisningen. De ulike medborgerskapsforståelsene som har blitt diskutert ovenfor forankrer seg i medborgerskap på det nasjonale nivået. Stokke (2017, s.194) viser derimot til at den globale vendingen problematiserte det nasjonale medborgerskapsbegrepet og avdekker medborgerskapets rekkevidde utover flere geografiske nivåer. På bakgrunn av dette kan det dermed reises spørsmål om menneskers tilhørighet til lokale og nasjonale medborgerskap ikke er like fremtredende som tidligere. Både geografiske nivåer og medborgerskap fremstår, som litteraturen ovenfor viser til, som sentrale i bærekraftundervisningen. I den sammenheng skal jeg i dette avsnitte presentere den kosmopolitiske vendingen. Den kosmopolitiske vendingen oppstod på bakgrunn av perspektiver om å forstå medborgerskapet utover nasjonale grenser, og i relasjon til den globale målestokken (Strand, 2015, s.1). Strand (2015, s.1) peker på at forståelsen av medborgerskapet på det globale nivået kan synliggjøre avhengighetsforholdet mellom mennesker på tvers av landegrenser. Videre forklarer Strand (2010, s.50-51) at idealet innen kosmopolitisme er å se mennesker som en del av et større fellesskap, og oppnå forståelse om at alle mennesker derfor er avhengige av hverandre, uavhengig av geografisk eller politisk tilknytning. Dette fremstår som essensielt i bærekraftundervisningen og i samfunnsfaget, der forståelse for sammenheng mellom løsninger og konsekvenser oppfattes som sentralt i undervisningen (Sæther, 2019). Jeg skal nå presentere perspektiv på det globale medborgerskapet.

### **2.5.1 GLOBALT MEDBORGERSKAP**

Klima- og miljøutfordringer krever, ifølge Sæther (2019, s.99), en forståelse av medborgerskapets rekkevidde utover landegrenser, for å bidra til økt rettferdighet mellom mennesker som rammes og mennesker med ansvar. En undervisning som kun baserer seg på nasjonale medborgerskapsforståelser problematiseres av Rönström (2016, s.124+134) som peker på at det fremstiller demokratiske strukturer som avgrenset til geografiske områder og befolkningens forbrukeratferd. Rönström (2016, s.137) hevder at ved å bruke en global medborgerskapsforståelse i undervisningen får elevene et helhetlig perspektiv på

menneskeheten. Dette kan bidra til økt forståelse om behovet for kollektiv handling for en bærekraftig framtid. En slik undervisningsstrategi kan muligens samtidig synliggjøre problemstillinger på ulike geografiske nivåer og utvikle elever til medborgere på lokalt, nasjonalt og globalt nivå. Ut ifra Rönnsström (124.134) sitt perspektiv vil globale medborgerskapsforståelser i undervisning samtidig gi elevene en bedre forståelse for behovet for strukturelle endringer. På denne måten kan undervisningen synliggjøre behovet for både individuelle og kollektive handlinger i bærekraftundervisningen.

I bærekraftundervisningen viser Kvamme & Sæther (2019) til at det globale medborgerskapet ofte refereres til som økologisk medborgerskap i undervisningssammenheng. I tidligere avsnitt har det blitt løftet frem hvordan nasjonale medborgerskap fokuserer på samfunnsborgeres bidrag til utvikling gjennom deltakelse på offentlige arenaer, som å eksempelvis stemme ved valg. Sæther (2019, s.101) hevder at å bruke det økologiske medborgerskapet i bærekraftundervisningen viser ut skillelinjer mellom offentlig og privat sfære fordi effekten av private handlinger som flyreiser, forbruk av tekstilprodukter og resirkulering av søppel synliggjøres. På denne måten kan økologisk medborgerskap bidra til å vise hvordan personlige handlinger lokalt får innvirkning på global skala, hvilket synliggjør individets ansvar utover sitt eget samfunn. Økologisk medborgerskap viser dermed til samspillet mellom individuelle og kollektive handlingsrom som avgjørende for å forstå hvordan globale klimautfordringer kan endres.

På den andre siden kritiseres det økologiske medborgerskapet for å ha et stort fokus på individuell forbrukeratferd, og det kan dermed argumenteres at ideen om å skape forståelse for sammenhengen mellom det individuelle og det kollektive ikke uttrykkes i praksis. Dimick (2015) hevder at det er for stort fokus på individuell forbrukeratferd i bærekraftundervisningen, hvilket bidrar til å undergrave hvordan kollektive strukturer opprettholder lite bærekraftige funksjoner. Videre poengterer Dimick (2015) at en slik bærekraftundervisning ikke utvikler ungdom som er bevisst på hvordan deres liv påvirkes av samfunnsstrukturer, eller har en bevissthet omkring verdien av samhandling. Et lignende perspektiv viser Melo-Eschrihuela (2008, s.122-124) til ved å hevde at fokus på individuelt handlingsrom i det økologiske medborgerskapet svekker ungdoms forståelse av samfunnsstrukturer som sentrale aktørene innen miljø- og klimautfordringer. For å skape en undervisning for økologisk medborgerskap uten hovedfokus på individuelt forbruk, poengterer Melo-Eschrihuela (2008, s.122-124) viktigheten av å synliggjøre

samfunnsstrukturers negative påvirkning på miljøet og verdien av kollektiv organisering for strukturell endring. Melo-Eschrihuela (2008) viser derimot ikke til hvordan dette skal foregå rent praktisk i undervisningssammenheng. Samtidig kan det reises spørsmål ved om større vekt på kollektiv organisering og eksisterende samfunnsstrukturer kan resultere i at individuelle handlinger ikke ansees som viktige. Videre kan det tenkes at ungdom resignerer seg fra aktiv deltagelse fordi terskelen om å måtte delta via kollektiv organisering fremstår som høy.

## 2.6 HÅP

Tidligere avsnitt viser at et gjentakende element i litteraturen om medborgerskap, samfunnsfag og bærekraftundervisning er fokuset på deltakende medborgere for å skape endring. Det blir dermed interessant å stille spørsmålstegn ved hva engasjementet for å ville bidra til å skape endring skal springe ut ifra. Blir ungdom engasjerte bare fordi temaet bærekraft og klimakrise hevdes å være viktig? Eller blir de engasjerte fordi de ser hvordan de kan bidra for å gjøre verden bedre? For at elever skal ville bidra til endring kan det tenkes at håp om at endring faktisk kan gjennomføres er essensielt for utførelse av aktivt medborgerskap. Dette avsnittet skal ta for seg håp i bærekraftundervisningen, og hvordan håp kan skape og hemme handlekraft.

### 2.6.1 HÅP I BÆREKRAFTUNDERVISNINGEN

I en kvalitativ forskningsstudie på syvendeklasseelever i ulike land fant Nagel (2005, s.75-76) at flere bekymret seg for dagens klimasituasjon. Elevenes sitater viste en oppfattelse om at mennesker og dyr vil dø ut. Informanten Camille fra Australia snakker om at forurensning fører til at jordkloden er skitten, at jordkloden til slutt vil eksplodere og alt liv vil dø ut. Brett fra Canada forteller om at når han blir voksen er ozonlaget så tynt at situasjonen vil være håpløs og at alt ødelegges. Disse sitatene synliggjør en oppfatning av fremtiden som destruktiv. Syvendeklassingene viste en apati for fremtidens miljøproblemer som følge av at de anså at det allerede var for sent å endre på. Nagel (2005, s.74) argumenterer for at elevenes passivitet og forståelsen om at endring er for sent kan kalles for *lært håpløshet*. Denne studien viser at det er viktig at elever besitter emosjonen håp for at de skal ville bidra til bærekraftig

endring. I tillegg kan muligens destruktive framtidssikter påvirke elevenes livsmestring. Sinnes (2015, s.31) løfter frem dette spørsmålet ved å problematisere at selv om ungdom er mer engasjert i miljøspørsmål nå enn tidligere, så er samtidig flere ungdommer engstelige for fremtiden. Dette stemmer overens med deltakerne i Nagel (2005) sin studie om dystre framtidssikter. Det emosjonelle aspektet blir dermed en viktig del av undervisningen, slik Winans hevder (2012). Hvordan skal bærekraftundervisningen forholde seg til dette når handlingskompetanse og endring står så sentralt i temaet?

Ojala (2017, s.76) hevder at et søkelys på å fremme håp hos elevene vil være fruktbart i bærekraftundervisningen for å skape engasjement for endring. Forskningsfunn fra Ojala (2012, s.229) sin studie på svenske ungdommer viser at ungdom som fokuserte mest på problemer i relasjon til klimaendringer var de som slet mest i hverdagen. Samtidig viste studien at det var disse elevene som også hadde høyest grad av engasjement for å utføre bærekraftige handlinger. Denne studien synliggjør at ungdom som bidrar til endring og er engasjerte fortsatt kan oppleve klimaspørsmål som tyngende i hverdagen. På bakgrunn av dette kan det tenkes at håp ikke kun kan fungere for å skape et engasjement for endring, men at det også kan bidra til at ungdom som allerede er engasjert får et mer positivt syn på fremtiden. Håp vil i denne oppfatningen dermed legge til rette for å skape engasjement og samtidig bygge opp om en positiv vinkling for eksisterende engasjement. Dette kan muligens bidra til å opprettholde engasjement og handlekraft for endring over tid.

Ojala (2017, s.79) hevder at det er viktig med balansegang mellom mengden håp som brukes i bærekraftundervisningen. For mye håp kan føre til fornektelse for den reelle situasjonen og det store behovet for endring, mens for lite håp kan bidra til å utvikle resignerte og umotiverte elever. Hvordan kan denne balansegangen se ut? Dette er didaktiske spørsmål som er viktige for å skape en undervisningspraksis som tilrettelegger for en balansert mengde håp. I bærekraftundervisningen fremtrer en slik kompetanse som avgjørende for elevers engasjement til å delta aktivt i samfunnet. På bakgrunn av dette kan det hevdes at denne balansegangen muligens er skolens ansvar og ikke lærerens. Tverrfagligheten til temaet bærekraft er med på å bygge opp om argumentet til en større ansvarsfordeling i utarbeidelsen av håp i undervisningen.

Basert på sine forskningsfunn foreslår Nagel (2005, s.77) at aktive læringsaktiviteter der elever får erfare sin egen rolle i miljøet, og får innsikt i hvordan de kan bidra kan minske apati

hos elevene. En nærhet til og erfaring med bærekraft som problem og løsning, kan med andre ord føre til at elever ikke sitter igjen med lært håpløshet etter bærekraftundervisningen. Samtidig peker Klein (2020, s.25) på at dersom elever oppfatter at politikere fraskriver seg ansvar på områder hvor de har stor makt kan dette gi utslag i håpløshet og passivitet hos elevene. I tillegg til Nagel (2005, s.77) sine forslag om at elever bør presenteres for deres eget individuelle handlingsrom, viser Klein (2020, s.25) at det samtidig kan være behov for å synliggjøre hva større samfunnsaktører bidrar med for å skape håp hos elevene. For å skape et håp om at endring er mulig kan en undervisningspraksis som fletter sammen den private og offentlige sfæren muligens være gunstig for å engasjere og opprettholde engasjement. I lys av dette kan det tenkes at den sosialt intelligente medborgerskapsforståelsen som Sætra & Stray (2019, s.23) viser til kan være grunnlaget for en undervisningsstrategi som fremmer håp.

## **2.7 SKALA**

Teoretiske perspektiver på medborgerskap og bærekraftig utvikling har ført til at lokale og globale motsetninger allerede har dukket opp flere ganger i løpet av teorikapittelet. I dette avsnittet skal jeg ta for meg skala som romlig begrep, etterfulgt av stedsbegrepet i neste avsnitt. Skala og sted er begge begreper som har tilknytning til geografifaget, og brukes i beskrivelser av romlighet (Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s.47-48). Jordhus-Lier og Stokke (2017, s.46) viser til et skille mellom objektivistiske og konstruktivistiske forståelser av romlige begreper. Den objektivistiske forståelsen oppfatter romlighet som en gitt ramme, mens den konstruktivistiske forståelsen oppfatter romlighet basert på sosiale konstruksjoner med foranderlige egenskaper. I samfunnsgeografien fremstår sosialt konstruktivistisk romlighet som sentralt i studier om hvordan sosiale konstruksjoner er med på å opprettholde, skape og endre forståelser av romlighet på bakgrunn av sosiale, politiske, økonomiske og kulturelle prosesser (Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s.46-48). Jeg skal nå ta for meg forståelser av skala og skala i sammenheng med bærekraftundervisningen.

### **2.7.1 FORSTÅELSER AV SKALA**

Innenfor det samfunnsgeografiske fagfeltet skiller det mellom to typer forståelser av skala som er ulike på bakgrunn av skalaens bruk som referanseramme. Den ene forståelsen

fremstiller skala som referanse til målestokk, og den andre forstår skala som referanse til nivå (Jordhus-Lier & Stokke, 2017, s.52). Jordhus-Lier og Stokke (2017, s.47-48) hevder at forståelsen av skala som referanse til målestokk baserer seg på den objektivistiske forståelsen av rom. I denne forståelsen brukes skala for å visualisere rommets reelle størrelse og skalaens nivåinndeling foregår horisontalt. Herod (2011, s.XI) viser til at denne forståelsen av skala brukes i sammenheng med geografiske områder for gi en bedre forståelse av arealers størrelse i forhold til hverandre. Eksempelvis vil Norge plasseres lavere på den horisontale nivåinndelingen enn USA, fordi Norge er mindre i areal enn USA. Forståelsen av skala som nivå er, ifølge Jordhus-Lier og Stokke (2017, s.47-48), forankret i en konstruktivistisk romforståelse som benyttes for å forstå omfanget av et fenomen. I denne forståelsen plasseres fenomener inn i en vertikal hierarkisk nivåinndeling for å vise til fenomenets utbredelse. Howitt (1998, s.51) viser til den hierarkiske nivåinndelingen som et verktøy for å illustrere hvordan enkelte skala er hierarkisk overlegen skala på et lavere nivå. I sammenheng med geografiske nivåer kan dette eksemplifiseres ved at det globale nivået ofte blir tilskrevet høyere status enn det lokale og nasjonale nivået. Ut ifra dette perspektivet vil dermed et fenomen med global rekkevidde tilskrives en høyere verdi enn et fenomen med lokale rekkevidde.

## **2.7.2 RELASJONELLE SKALAER**

Innenfor den konstruktivistiske forståelsen av skala viser Howitt (1998, s.52) til forekomsten av relasjonell skala, der skalaen referer til fremtredelsen av nettverk og sammenkoblinger. En enklere forklaring på relasjonell skala er å forklare at den relasjonelle skalaen viser til menneskers sammenkobling gjennom sosiale relasjoner, og det er relasjonene skalaen referer til. Mennesker har for det meste flere sosiale sammenkoblinger, og dette problematiserer Howitt (1998, s.56) ved å stille spørsmål om hvordan relasjonelle skalaer påvirkes av at individer er medlem av flere relasjonelle skalaer på samme tid. Økonomisk og politisk organisering på globalt nivå har, ifølge Herod (2011, s.226), ført til dannelsen av nye relasjonelle nettverk som ikke lenger tilknyttes avgrensede områder. Denne utviklingen reiser spørsmål om relasjoners påvirkning på tvers av nære og fjerne nettverk. Globalisering er et eksempel på et fenomen der prosesser som tidligere fremtrådte på lokale eller nasjonale nivå, nå eksisterer på en global skala på tvers av landegrenser, tidssoner og steder (Herod, 2011, s. XII). På bakgrunn av dette vil det i sammenheng med denne oppgaven reise spørsmål om

hvordan relasjonelle skalaer påvirker individers verdensforståelse og deltakelse for en bærekraftig utvikling.

I sammenheng med geografiske nivåer vil det være relevant å forstå hvordan medlemskap innenfor ulike relasjonelle skalaer påvirker handlinger på ulike geografiske nivåer. Howitt (1998, s.56) påpeker at en relasjon til det globale kan påvirke hva slags handlinger individet velger å utøve lokalt, og omvendt. En lignende forståelse viser Kvamme & Sæther (2019, s.21) til ved å hevde at globalisering er en konkret prosess som opprettholdes av steders eksistens, og lokale forhold vil dermed påvirke globaliseringsprosessens uttrykk. I sammenheng med relasjonell skala blir globaliseringens uttrykk påvirket av individers medlemskapsforståelse på lokalt nivå. Medlemskap i globale prosesser kan dermed også påvirke utførelsen av det lokale medlemskapet. På denne måten blir skala en sosial konstruksjon i konstant endring, der én skala bidrar til å forme andre skalaer gjennom sosiale praksiser, ifølge Herod (2011, XV). Dersom denne typen skala er i konstant endring, slik Herod (2011, XV) hevder, kan det reise spørsmål ikke relasjonell skala kan oppleves som overveldende for lærere å bruke i undervisningen. Alle elever har sine egne sosiale relasjoner som tilskriver dem medlemskap i ulike relasjonelle skalanivåer, og det kan føre til ulike forståelser av skalanivåer. Dette kan bidra til å kreve mye kompetanse fra læreren for at undervisningen skal omfavne ulike forståelser og legge til rette for et godt læringsutbytte.

### **2.7.3 SKALA I BÆREKRAFTUNDERVISNINGEN**

Tidligere teoretiske innspill har synliggjort at globale perspektiver forstås som en sentral del av bærekraftundervisningen. Klein (2020, s.23) hevder at skalanivåer i bærekraftundervisningen kan fungere som verktøy for å utvikle forståelse for sammenkoblinger mellom prosesser på ulikt geografisk nivå. I samfunnsfaget er bruk av geografiske nivåer i tillegg forankret i læreplanen der det under kjerneelementer står skrevet følgende; «*Elevane skal kunne vurdere bakgrunnen for, konsekvensane av og handlingsalternativ for bærekraftig utvikling på individuelt, nasjonalt og globalt nivå*» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanen viser tydelig at elevene skal arbeide med geografiske nivåer, men det er ikke presisert at disse nivåene bør sees i sammenheng med hverandre. Perspektivet på systemforståelse, som et sentralt aspekt ved samfunnsfaget og i bærekraftundervisningen, kan underbygge behovet for å bruk skalanivåer i undervisningen for

å presentere et helhetlig bilde av verden (Sæther, 2019, s.112). Eksempelvis kan en prosess være bærekraftig på et geografisk nivå, men ha negative bærekraftige konsekvenser på et annet nivå. På bakgrunn av dette kan det stilles spørsmål om hvilke forståelser av skala som bør brukes i undervisningen for å oppnå en helhetlig forståelse av prosesser.

Ifølge Sayre (2009, s.105) finnes det ikke én forståelse av skala som fremstår som riktig å bruke for å måle samfunn og strukturer. Likevel trekker Sayre (2009, s.105) frem relasjonell skala som et verktøy for å skape et oversiktsbilde over prosessers utfoldelse på horisontale og vertikale skalanivåer. Klein (2020, s.23-24) er av lignende oppfattelse og fremhever viktigheten av å synliggjøre hvordan endring kan utføres individuelt og kollektivt på ulike geografiske nivåene. Dette underbygges av Sinnes (2020, s.225) som hevder at skolen er en viktig aktør i å synliggjøre strukturer på tvers av landegrenser for å skape engasjerte medborgere som bidrar til endring. Bruk av relasjonelle skalaer i undervisningssammenheng fremstilles dermed som et verktøy for å forklare prosesser på tvers av geografisk nivåer, synliggjøre handlingsrom og skape engasjement for endring.

På den andre siden hevder Skarstein & Skarstein (2020, s.315) at skala i undervisningen krever stor kognitiv kapasitet hos elevene, for at de skal være i stand til å reflektere over hendelser utenfor deres direkte erfaringsevne. Dette begrunnes med at bærekraftundervisningen krever at elever er i stand til å reflektere over handlinger på lokalt, nasjonalt og globalt nivå, samtidig som kunnskap skal settes inn i et tidsrom med en fortid, en nåtid og en fremtid (Skarstein & Skarstein, 2020, s.315). Bærekraftundervisningen fremstår som fremtidsrettet og dette forutsetter, ifølge Skarstein & Skarstein (2020, s.315), at elever besitter mentale rammer som gjør dem i stand til å kunne se for seg ulike framtidssikter, på bakgrunn av dagens og fremtidens samfunnsstrukturer. Dette eksemplifiseres ved å vise til at elever har vanskeligheter med å forstå hvor lenge dagens CO<sub>2</sub> utslipp vil være i atmosfæren, og hvordan utslipp i dag kan påvirke flere generasjoner i fremtiden (Skarstein & Skarstein, 2020, s.315). Det fremtrer derimot ikke som om Skarstein & Skarstein (2020) referer til bruk av relasjonell skala fordi det henvises til skala som akser som benyttes for å belyse ett fenomen. Et fokus på å plassere et fenomen innenfor relevante akser og kan hevdes å ikke skape en helhetlig forståelse for fenomenets sammenkobling med andre prosesser. Det kan stilles spørsmål ved om bruk av relasjonelle skalaer vil kunne utvikle en helhetlig forståelse som ikke er like kognitivt tyngende som skalaundervisningen Skarstein & Skarstein (2020)



henviser til. Et bevisst forhold til bruk av skala i bærekraftundervisningen vil muligens kunne tilpasse undervisningen elevenes kognitive nivå, og utvikle en helhetlig systemforståelse.

## 2.8 STED

Tidligere teori viser at begrepet skala kan være vanskelig å forstå, men *sted* er noe alle har et forhold til og erfaring med. Likevel er det vanskelig å ha én generell definisjon på hva det romlige begrepet sted betyr. Jeg tar utgangspunkt i Agnew (2015, s.26-28) sine tre betydninger av sted der sted forstås som et avgrenset område, relatert til sosiale praksiser og som meningsbærende. Agnew (2015) sin forståelse av det romlige begrepet sted fremstiller steders eksistens som definerende for mer enn et geografisk område. En lignende forståelse fremstår hos Cresswell (2015, s.18) som hevder at sted og stedstilhørighet påvirker hvordan mennesker forstår verden. Cresswell (2015, s.56) påpeker at steders karakteristikk må inkluderes når man prøver å forstå verden fordi stedene utgjør deler av større nettverk. Dette kan forstås som at en bevissthet om hvordan utbredelsen av steder kommer til uttrykk i strukturelle systemer kan bidra til å synliggjøre steders påvirkning på globaliseringsprosesser og menneskene i den. På individnivå kan eksempelvis nasjonen man tilhører, nabolag man er oppvokst i eller ulike steder hvor man har familie kunne påvirke individets virkelighetsoppfatning. Innenfor det strukturelle nivået påpeker Massey (1991) sammenhengen mellom det lokale og det globale ved at stedshistorie er historier om tilhørighet, reiser og relasjoner. På denne måten blir lokale historier del av globale historier. I relasjon til skala kan det tenkes at stedstilhørighet kan påvirke hvordan individer oppfatter nivåinndelinger og medlemskap i relasjonelle skalaer. Fra dette perspektivet fremstår sted, i likhet med skala, som sentralt i samfunnsfaget og bærekraftundervisningen fordi en helhetlig verdensforståelse fremstilles som et mål med undervisningen.

### 2.8.1 STED I UNDERVISNINGEN

Forståelsen om steders påvirkningskraft på menneskers verdensbilde og globale prosesser, som fremkommer i avsnittet ovenfor, reiser spørsmål om hvordan bærekraftundervisningen skal bidra til forståelse for sammenhenger mellom geografiske nivåer. Schlottmann (2006, s.257) hevder at stedsbasert undervisning kan være fruktbar å bruke i å utvikle forståelser for

denne sammenhengen. Videre fremstilles stedsbasert undervisning som en praksis der lokalmiljøet brukes som et verktøy for å utvikle forståelser for fenomener av ulik skala. Schlottman (2006) sin fremstilling av stedsbasert undervisning blir aktualisert gjennom Stevenson et al. (2013, s.2) sine forståelser om kjennetegn i bærekraftundervisningen. Stevenson et al. (2013, s.2) hevder at ett kjennetegn ved bærekraftundervisningen er at læringsarenaer utenfor klasserommet brukes som et verktøy for å aktualisere og virkeliggjøre tematikken. Ifølge Sinnes (2015, s.111) kan en slik undervisningsstrategi tilegne elevene kunnskap ut ifra deres erfaring med verden, hvilket kan føre til at fagstoff oppleves som meningsfullt og øker forståelsen for det helhetlige verdensbildet. Men hvordan fungerer dette i praksis? Og er det slik at lærere i Norge bruker en slik strategi for å skape forståelse for geografiske nivåer?

Forskningsfunn fra Gabrielsen og Korsager (2018) sin studie viser at lærere i Norge har en oppfatning om at elevers lokalmiljø kan brukes i bærekraftundervisning for å synliggjøre sammenhengen mellom fenomener på ulikt geografisk nivå. Funnene fra studien til Gabrielsen og Korsager (2018) demonstrerer læreres tanker om nærmiljø som et viktig verktøy i undervisningen for bærekraftig utvikling. Dette studien bidrar til at det kan stilles spørsmålstegn ved hvor stor forståelse for globale nivåer elevene oppnår med en undervisning som baserer seg på nærmiljøet. Å bygge opp om en undervisning som har et lokalt fokus vil ikke, ifølge Meek (2011, s.292-293), undergrave globale fenomener fordi læringsfokuset baserer seg på at elever skal bruke sin kunnskap om lokalmiljøet som knagger i læring om globale forhold. I praksis påpeker Sinnes (2015, s.152-153) at bærekraftundervisningen kan trekke inn eksterne aktører i undervisningen for å skape engasjement og avdekke relevansen til det teoretiske fagstoffet. Forstått på denne måten vil undervisningen relatere fagstoffet til elevenes nærmiljø, hvilket kan brukes for å forklare et geografisk fenomen. Forståelsene om at stedsbasert undervisning er viktig i bærekraftundervisningen for å forstå fenomener på tvers av skalanivåer, reiser midlertidig spørsmål om elevers ulike stedstilhørighet. Det er ikke gitt at alle elever har lik tilknytning til de samme stedene, og dette kan muligens problematisere bruken av sted i bærekraftundervisningen fordi det fremstår som essensielt å relatere kunnskapen til elevenes livsverden for å oppnå forståelse for geografiske nivåer. Samtidig gir digitale kommunikasjonsformer muligheter for å spørre om tilhørighet til elevenes lokalsamfunn er like fremtredende som før. I neste avsnitt vil jeg ta for meg forståelser av stedstilhørighet i en digitalisert verden.

## **2.8.2 STEDSTILHØRIGHET I EN DIGITALISERT VERDEN**

Forrige avsnitt la frem perspektiver på sted og stedstilhørighet sin relevans i bærekraftundervisningen for å utvikle forståelse for fenomener på ulikt geografisk nivå. Samtidig kan det tenkes at teknologi og digitale kommunikasjonsformer bidrar til å endre perspektiver på steders påvirkning på menneskers verdensbilde. Dette fremhever Perkins og Thorns (2012, s.37) som hevder at globalisering og massemedia har ført til en mer homogen populærkultur, hvilket resulterer i at stedstilhørighet ikke fremstår som like avgjørende som tidligere. Videre trekkes mobiltelefonen frem som et redskap som gjør det enklere å opprettholde og skape forbindelser med mennesker på tvers av stedstilhørighet. Fremveksten av tilgang til mobiltelefon er enorm, og i 2013 hadde flere mennesker tilgang til en mobiltelefon enn et toalett, samtidig som flere mennesker også fikk tilgang til internett (UN News, 2013).

I Norge foregår store deler av ungdommers hverdag på digitale plattformer som skaper en kontakt mellom norsk ungdom og mennesker på andre geografiske steder gjennom eksempelvis bruk av Instagram, Tik Tok, YouTube eller ved gaming. Gjennom slike digitale plattformer kan steder komme til uttrykk på en ny måte, uten å besitte en form for lokasjon, ifølge Cresswell (2015, s.75). Dette stemmer overens med Massey (2005, s.130) sin forståelse om at det ikke er avgjørende for steders eksistens at det er tilknyttet en avgrenset lokasjon. I dette perspektivet fremstår steder og stedstilhørighet mer dynamisk, og i endring (Massey, 1991). På digitale plattformer kan det tenkes at individer har større mulighet for å «velge» å la seg bli påvirket av stedstilhørighet fordi det er enklere å forlate et digitalt sted enn et geografisk sted. På bakgrunn av dette blir det mulig å stille spørsmål om digitale steder har større innflytelse på ungdommers hverdag enn geografisk tilhørighet, og hvordan dette eventuelt kommer til uttrykk i læring. Aktuelt blir samtidig didaktiske spørsmål om læreres forståelse av stedstilhørighet til nærmiljøet kontra digitale rom som undervisningsstrategier for å vise sammenhenger mellom geografiske nivåer.

## **2.9 KOMPLEKST OG UTFORDRENDE – EN TEORETISK OPPSUMMERING**

I dette kapitlet har jeg synliggjort bærekraftundervisningens relevans i samfunnsfaget. Samtidig har jeg presentert forståelser om hvordan sentrale aspekter som medborgerskap, demokrati, systemforståelse og samfunnskritisk tenkning i samfunnsfaget, også er fremtredende i bærekraftundervisningen. Medborgerskapsforståelser fremstår som avgjørende for hvordan bærekraftundervisningen foregår og hva som oppfattes som målet med undervisningen. Ulike geografiske nivåer og bruk av skala fremstår som sentralt i bærekraftundervisningen, og som fungerende verktøy for å utvikle systemforståelse på tvers av nivå. Forskningslitteraturen har samtidig synliggjort at statiske forståelser av sted og stedstilhørighet muligens ikke er like fremtredende i dagens dynamiske verden. Dette kan skape undervisningsutfordringer fordi det fremkommer at lærere benytter seg av det geografiske nærmiljøet for å utvikle forståelse for sammenhenger mellom geografiske nivåer. I bærekraftundervisningen fremstår endringsengasjement og deltakelse som et fokus ved undervisningen. Dette kapitlet har synliggjort betydningen av håp for å utvikle elever som ser at det er mulig å endre individuelle og kollektive strukturer. Avslutningsvis er det tydelig at bærekraftundervisning består av mange ulike elementer som har stor innflytelse på hvordan elevene tar med seg kunnskap, ferdigheter og handlingskompetanse ut i det demokratiske samfunnet.

### **3 METODE**

I dette kapitlet vil jeg beskrive forskningsmetoden som har blitt brukt for å undersøke hva som kjennetegner læreres oppfattelser av lokale og globale skalanivåer i bærekraftundervisningen.

Jeg vil starte med å ta for meg forskningsdesignet fordi dette legger grunnlaget for forskningsprosjektet. Deretter vil jeg diskutere studiens troverdighet og min egen posisjonering i prosjektet. Jeg vil så beskrive prosessen med å finne informanter, gjennomføre intervjuer og hvordan analysen ble utført. Etiske aspekter ved studien vil også bli drøftet i kapitlet.

#### **3.1 FORSKNINGSDESIGN**

Mitt forskningsprosjekt handler om å se nærmere på hva som kjennetegner læreres oppfattelser av lokale og globale skalaer i undervisningen for bærekraftig utvikling. I valg av metode er det viktig å ha forskningsspørsmålet i bakhodet fordi det er med på å avgjøre den metodiske tilnærmingen (Everett & Furseth, 2012, s.127-128). Min studie er interessert i å studere læreres forståelser og oppfatninger om et fenomen, hvilket gjør et kvalitativt forskningsdesign det mest passende for prosjektets mening (Creswell & Miller, 2000, s.125). Rolleforankringen og subjektiviteten er viktige aspekter ved informantene og forskningsprosjektet. Dette gjør at en kvalitativ studie vil gi bedre innsikt i læreres oppfattelser enn en kvalitativ studie (Creswell & Miller, 2000, s.125).

Intervju som innsamlingsmetode av data kan gi et godt bilde av hvordan lærere oppfatter ulike aspekter ved lokale og globale skalaer i bærekraftundervisningen (Dalen, 2011, s.13). Å bruke intervju som datainnsamlingsmetode er et velkjent metodevalg innen kvalitative studier (Nygaard, 2015, s.111; Brinkmann & Kvale, 2015, s.26). Målet med å gjennomføre intervjuer er å samle inn data om informantenes livsverden (Brinkmann & Kvale, 2015, s.22-23). Intervju er i dette forskningsprosjektet en strukturert samtale med en hensikt om at lærere skal få rom til å snakke om forskningstemaet. Et forskningsintervju legger til rette for å gå dypere

inn i materien enn om ordutvekslingen hadde foregått som en hverdagslig samtale (Brinkmann & Kvale, 2015, s.22).

### **3.2 POSISJONERING: FRA LEKTORSTUDENT TIL FORSKER**

Tidligere i studieløpet på lektorprogrammet har jeg skrevet en bacheloroppgave og en FoU-oppgave, der jeg tok i bruk et datamateriale for å drøfte et fenomen. Disse oppgavene ble skrevet med kvantitative tilnærminger, hvilket gjør det interessant og spennende for meg å bruke kvalitativ metode i denne masteroppgaven. Statistiske analyser av data følger strengere regler og formler for utregning mot sine resultater, mens kvalitative analyser er i større grad en mer kreativ prosess som avhenger av forskerens innsikt og evner til å lese kontekst (Patton, 1999, s.1190). Kvalitativ metode bygger på oppfatninger og tolkninger av et datamateriale, og det er dermed viktig at forskerens posisjonering og forhåndsoppfatninger synliggjøres (Patton, 1999, s.1202). Forskerens perspektiv på ulike fenomener kan legge til grunn hvordan datamaterialet analyseres og forstås. Mitt forskerblikk vil være påvirket både av teoretisk grunnlag og kulturell bakgrunn, hvilket det er viktig å ha i bakhodet gjennom hele forskningsprosessen (Tjora 2010).

Da jeg begynte å reflektere over hva slags temaer jeg kunne tenke meg å skrive masteroppgaven min om, hadde jeg ikke trodd at tidligere erfaringer ville ha innvirkning på mitt endelig valg om å skrive om bærekraftundervisning. Etter at jeg begynte arbeidet med å utforme oppgavens problemstilling, finne litteratur, lese meg opp og samle inn datamateriale begynte jeg å reflektere over om valg av tema ikke var like tilfeldig som jeg først hadde antatt. Jeg er oppvokst på gård med kornproduksjon, og har alltid hatt en viss interesse for bruk av naturen, biologiske sammenhenger og artsmangfold. Etter videregående oppholdt jeg meg to år i utlandet, hvor jeg fikk se nye steder av verden, før jeg flyttet til Bergen og begynte på en bachelorgrad i miljø og ressursfag. Jeg droppet ut av studiet fordi jeg opplevde studiet som trist og tyngende fordi det i stor grad dreide seg om hva som gikk galt med verden. Jeg jobbet litt i en naturbarnehage før jeg deretter flyttet til Oslo og begynte på lektorprogrammet med en samfunnsdidaktisk fordypning. Ved siden av studiet deltok jeg i skoleåret 2019-2020 på et utviklingsprogram i lederskap som baserer seg på å utdanne ledere på en bærekraftig måte for å takle morgendagens utfordringer. Samtidig begynte jeg arbeidet som frivillig

oversetter i Plan International og dette ga meg et bedre innblikk i hvordan barn lever på tvers av landegrensener, og hvordan deres liv ble sterkt påvirket av sosiale, økonomiske og miljømessige forhold. Denne bakgrunnen, som jeg i første omgang ikke ofret en tanke, har jeg nå forstått at har bidratt til å skape en interesse hos meg i å skrive en masteroppgave om undervisning for bærekraftig utvikling.

Bærekraftundervisningens tematiske fokus på hva som er riktig å gjøre i møtet med klimakrisen, og hvordan barn skal bli i stand til å møte fremtidige utfordringer fremstår som veldig normativt. Som forsker på et didaktisk fagfelt er dette noe jeg må vurdere og håndtere. I begynnelsen av arbeidet med det teoretiske kapittelet fremstod mine forklaringer og presentasjoner av teoretiske bidrag som svært normative. Følgende sitat er et eksempel fra et tidligere utkast som demonstrerer hvordan jeg underbygget en normativ vinkling i min presentasjon av bærekraftundervisningen. *«I undervisning for bærekraftig utvikling bør elever få øvd seg på å bruke systemtenkning for å forstå hvordan eksisterende systemer kan utvikles til å bli mer bærekraftige, og da blir det viktig å besitte en grunnforståelse for dagens samfunn»*. Posisjonen min som student der tidligere arbeid har satt søkelys på å bruke teoretiske tekster innenfor ulike temaer for å forstå undervisning var fremtredende. Det viser seg også i følgende sitat fra et tidligere utkast; *«I undervisning for bærekraftig utvikling er et sentralt fokus at læringsaktiviteter skal være autentiske, med den hensikt i å bryte ned skillet mellom skolen og verden utenfor klasserommet (Sinnes, 2015, s.39)»*. Det normative fokuset i bærekraftdidaktikken har bidratt til å utvikle min forskerrefleksivitet, hvilket handler om hvordan jeg stiller spørsmål til og reflekterer over teoretiske bidrag (Willig, 2001). Min egen forskningspraksis har utviklet seg fra å starte med å skrive om påstander om hva som er riktig og galt i bærekraftundervisningen, til å forstå det mer som spørsmål innen det didaktiske fagfeltet.

### **3.3 UTVALG AV INFORMANTER**

Prosjektet bygger på datamateriale som er samlet inn gjennom intervju av lærere, og et sentralt aspekt ved forskningsprosessen var å finne frem til informanter som sa seg villig til å stille på intervju. Jeg vil presentere prosessen med rekrutteringen og beskrive informantene i prosjektet for å støtte opp om studiens troverdighet og gi leseren en oversikt, slik Creswell & Miller (2000, s.128-129) argumenterer for viktigheten av.

Jeg startet med å utarbeide en prosjektbeskrivelse før jeg fikk prosjektet vurdert av NSD. Deretter sendte jeg ut e-post med aktuell informasjon og samtykkeskjema til lærere på ulike ungdomsskoler. Kriteriene jeg stilte til informantene var at de jobbet på ungdomsskole og hadde erfaring i bærekraftundervisning. Disse kriteriene var viktige fordi jeg var opptatt av lærernes egne erfaringer og refleksjoner som eksperter i sin sosiale praksis (Brinkmann & Kvale, 2015, s.123). Jeg begrenset det geografiske området til skoler i Oslo og Viken fordi reiseveien ville bli overkommelig, hvilket var viktig fordi jeg planla å gjennomføre intervjuene med fysisk oppmøte.

Rekrutteringsarbeidet viste seg å bli problematisk fordi skoler ikke oppga læreres mailadresse på skolens hjemmeside. Samtidig var det ingen oversikt over lærere som underviste i samfunnsfag. Det endte med at jeg sendte e-post til skolens administrasjon med informasjon om prosjektet og en oppfordring om å videresende mailen til aktuelle lærere i tilfeller der mailadresser ikke var publisert. Jeg sendte ut mail til i underkant av 40 ungdomsskoler, med det kom få svar i retur. Jeg var ikke forberedt på at det ville være vanskelig å nå frem til aktuelle informanter og dette førte til at prosessen tok noe lenger tid enn tidligere anslått.

I første omgang hadde jeg ikke lyst til å bruke kontakter fra tidligere praksisplasser, eller mitt eget nettverk i rekrutteringsprosessen fordi jeg ønsket lærere som jeg ikke hadde noe bekjentskap til. Den lave responsen på e-postene førte til at jeg forstod at det ikke var rom for å være kresen. Jeg endret dermed taktikk ved å sende ut mail til lærere ved videregående skoler, skoler jeg har gått på tidligere og jeg tok kontakt med masterveilederen min, Elin Sæther, for å få hjelp til å komme videre. Sæther ga meg kontaktinformasjonen til to lærere som hun trodde kunne være interessert i å delta i prosjektet. Jeg sendte e-post til lærerne etter anbefaling fra Sæther. I tillegg spurte jeg familiemedlemmer, som går på videregående, om mailadresser til deres samfunnsfaglærere. Disse endringene ga gode resultater og jeg endte til slutt opp med fem lærere som sa seg villig til å delta i studien.

Deltakerne består av fire menn og en dame, hvorav to menn arbeider på ungdomsskoler, og de resterende tre arbeider på videregående skoler. En av lærerne underviser i geografi og ikke i samfunnsfag. På bakgrunn av at min masteroppgave har en samfunnsgeografisk orientering ved bruk av romlighet begrunnet jeg at hans innsikt i temaet kunne være fruktbart for studien. Alle lærerne arbeidet ved ulike skoler og jeg har bare vært i kontakt med en av dem fra før



fordi informanten arbeider ved en tidligere praksisskole. Alle informantene jobber i Viken fylke og aldersspennet er fra 27 til 56 år. Siden to av disse lærerne ble anbefalt som informanter til prosjektet, kan det være lurt å ha i bakhodet at jeg får tilgang til lærere som har erfaring og en interesse om temaet.

### **3.4 FORBEREDELSE OG UTFØRELSE**

Å gjennomføre et forskningsprosjekt fra A til Å er en prosess som krever mye forberedelse i forkant, og mye refleksjon om egen forskningspraksis gjennom arbeidsprosessen. Dette avsnittet vil gi en dypere innsikt i hva jeg vektla i utarbeidelsen av intervjuguiden, hvordan jeg forberedte meg, gjennomføringen av intervjuer og bearbeidelsen av datamateriale. Avslutningsvis inneholder avsnittet refleksjoner omkring faktorer som kan ha påvirket datainnsamlingen.

#### **3.4.1 UTARBEIDELSE AV INTERVJUGUIDE**

Etter at informantene var plukket ut og hadde sagt seg villig til å delta i prosjektet startet arbeidet med å utforme en intervjuguide. Alle informantene hadde mottatt en e-post overordnede temaer som ville være aktuelt for intervjuet, men disse temaene måtte brytes ned til konkrete intervju spørsmål. I intervjuguiden utarbeidet jeg hovedspørsmål med tilhørende underspørsmål. Semi-strukturerte intervjuer tar utgangspunkt i en intervjuguide som fungerer som en veiledende spørsmålsguide, men spørsmålene må ikke stilles i etter en bindende rekkefølge (Brinkmann & Kvale, 2015, s.162). Intervjuerens arbeid blir å følge med på om de får svar på det de spør om, og følge opp aspekter ved svarene som kan være viktig for analysen eller temaet (Brinkmann & Kvale, 2015, s.165). Hovedspørsmålets oppgave var å legge til rette for at informantene selv skal kunne svare fritt på spørsmål uten at intervjueren tar stor plass i samtalen. Dette var et bevisst valg som grunner i viktigheten av å være oppmerksom på maktfordelingen mellom rollen som forsker og informant (Befring, 2015, s.26). Informanter som påvirkes av eksterne faktorer kan føre til feilslutninger i studien og dette kalles intervju effekter (Larsen, 2017, s.124). For å unngå dette begynte hovedspørsmålene ofte med utforskende ord som «beskriv», «på hvilke måter» og «hva tenker du» for å legge til rette for fyldige svar. Formålet med de underordnede spørsmålene

var å fungere som oppfølgingsspørsmål dersom informanten ikke selv trekker inn svar på disse spørsmålene i svar på hovedspørsmålet.

I oppstarten av et intervju viser Jacobsen & Postholm (2018, s.92) til at det kan være fordelaktig å begynne med enkle spørsmål for å finne tonen mellom intervjueren og informanten. Deretter dreier intervjuet seg inn mot spørsmål det kan være mer krevende for informanten å svare på. Intervjuguiden i denne studien startet med enkle spørsmål for å skape en god atmosfære. Etter en mild oppstart om bærekraftig utvikling som overordnet tema vinklet spørsmålene seg inn mot lærernes forståelser av undervisning og læringsutbytte. Avslutningsvis inneholdt intervjuguiden spørsmål om informanten hadde noe å legge til eller spørsmål til intervjuet eller temaet. Åpne spørsmål på slutten av et intervju kan bidra til større innsikt om informantenes oppfatning. Slike spørsmål gir muligheter for at informanten kan nevne noe som kan være relevant for temaet, men som forskeren ikke har spurt om (Jacobsen & Postholm, 2018, s.99).

Til tross for at alle lærerne har erfaring i bærekraftundervisning er informantene ulike og spørsmål kan oppfattes på ulike måter som et resultat av ulik forståelseskontekst (Grønmo 2016, s.192). Jeg valgte på bakgrunn av dette, i tillegg til min (relativt) nye rolle som forsker, å benytte meg av to ulike metoder for å kvalitetssikre intervjuguiden. Jeg utarbeidet en intervjuguide som var enkel å følge og som jeg oppfattet ville få svar på det jeg lurte på. Deretter sendte jeg den til Sæther fordi jeg ønsket en vurdering av intervjuguiden fra en annen forsker. Sæther gjorde meg oppmerksom på at enkelte av spørsmålene mine var formulert til å gi ja/nei svar. Formålet med intervjuet er å få frem læreres beskrivelser, og spørsmål med ja/nei svar vil gi et tynt datamateriale (Brinkmann & Kvale, 2015, s.164-165). Jeg var sikker på at jeg ikke hadde inkludert ja/nei spørsmål i intervjuguiden, og dette tilfellet eksemplifiserer verdien av at flere forskere ser på det samme materialet for å unngå selektiv oppfatning (Patton, 1999, s.1195). I etterkant av tilbakemeldingene til Sæther endret jeg spørsmålsformuleringene som i større grad legger til rette for fyldige svar.

Intervjuguiden ble prøvd ut i praksis for å etterprøve dets funksjon og plukke opp eventuelle mangler. Pilotintervjuet ble gjennomført på en lektorstudent med fordypning i samfunnsfag og med erfaring i bærekraftundervisning fra tidligere praksisperiode. Pilotintervjuet ble gjennomført omtrent slik jeg hadde tenkt å gjennomføre de ekte intervjuene, med bruk av en diktafon applikasjon og ved fysisk oppmøte. For min egen del var dette en fin måte å få prøvd

seg som intervjuer, samtidig som jeg ble bedre kjent med bruk av diktafon applikasjonen, lagring av innsamlet datamateriale og bruk av intervjuguiden. Brinkmann & Kvale (2015, s.165) viser til at intervju spørsmål bør være korte og konkrete, men i pilotintervjuet opplevde jeg og pilotinformanten at spørsmålene var for lange og kronglete. Jeg opplevde å ha problemer med å uttale hele spørsmålet, og pilotinformanten slet med å holde tritt med spørsmålene. Under pilotintervjuet noterte jeg fortløpende i intervjuguiden hva som ikke fungerte. I etterkant åpnet jeg for at pilotinformanten kunne kommentere intervjuguiden utover det vi hadde diskutert om lange spørsmålsformuleringer. Jeg justerte intervjuguiden etter tilbakemeldingene, egne tanker og nedskrevde notater fra pilotintervjuet. Lange spørsmål ble byttet ut med kortere og mer konsise spørsmål, i tillegg til at alle overflødige ord ble skrelt vekk.

### **3.4.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUER & HÅNTERING AV DATAMATERIALE**

Alle intervjuene ble gjennomført i slutten av 2020. I forkant av intervjuene ble det satt ytterligere krav til fysisk møte på offentlige plasser som følge av COVID-19 retningslinjer. Jeg ble derfor nødt til å gjennomføre intervjuene via Zoom. Endringen om digitalt intervju ble meldt inn og vurdert av NSD. Zoom er Universitet i Oslo (2021) sin prefererte tjeneste for videomøter. Som student ved UiO har jeg tilgang til fullversjonen av Zoom, hvilket har bedre sikkerhetsfunksjoner enn gratisversjonen. I tillegg har Universitet i Oslo (2021) gjennomført flere innstillinger for å ytterligere øke sikkerheten. Zoom fungerer ved at jeg sender ut lenke og innkallelse til møtet på mail til informantene. De trykker på lenken og man får opp lyd og video som strømmes direkte. Fire intervjuer ble gjennomført via Zoom og ett intervjuet ble gjennomført via telefon fordi informanten hadde tekniske problemer.

Ved bruk av Zoom har jeg mulighet til å ta opp lyd og video. Jeg var derimot ikke interessert i å samle inn videomateriale i dette forskningsprosjektet, og forberedelser med diktafon applikasjonen gjorde at jeg brukte den. Diktafon applikasjonen som er utarbeidet av UiO gjør det mulig for meg å bruke telefonen min som et verktøy for å samle inn data uten at noen opplysninger lagres på min telefon. Den ble i tillegg brukt i telefonintervjuet. I etterkant av hvert intervju spilte jeg inn mine tanker om intervjuet og informantens utsagn som jeg satt igjen med på diktafon applikasjonen. Applikasjonen sender informasjon ved bruk av

nettskjema til en midlertidig lagringsplass som er kryptert og med begrenset tilgang, i tråd med hovedregelen for datamateriale med personlige opplysninger (Anker, 2020, s.105). Den ble i tillegg brukt i telefonintervjuet. Intervjuene lagres i samsvar med UiO (2021) sine retningslinjer for lagring av datamateriale av denne type.

### **3.4.3 INTERVJUSITUASJONEN**

På bakgrunn av at intervjuene ble gjennomført på to ulike måter, ved bruk av telefon og Zoom, kan dette ha påvirket informantenes svar. Det er ikke kun forskeren og informanten som kan påvirke intervjuet, men også ikke-menneskelige aspekter kan sette føringer for datamaterialet som samles inn (Brinkmann & Kvale, 2015, s.125-129). Tre av informantene satt hjemme på sitt eget kjøkken, der en av informantene hadde en hund i samme rom som bjeffet et par ganger i løpet av intervjuet. En annen informant satt på skolens fellesområde og drakk en kopp te under intervjuet. Informanten som gjennomførte intervjuet på telefon, oppga at han også satt på skolens område. De eksterne faktorene som befant seg ved informantenes sitteplass kan ha påvirket dem på ulike måter.

Det kan tenkes at informantene opplevde det som mindre anstrengende å gjennomføre intervjuet over Zoom, ved at de slappet mer av og kunne konsentrere seg om spørsmålene. Når mye av menneskers mening foregår ikke-verbalt, vil betydningen av å ikke gjennomføre intervjuer med fysisk oppmøte muligens påvirke forskningsresultatene (Ellingson, 2012, s.528). Den digitale datainnsamlingen kan skaffe et tynnere datamateriale enn om intervjuet hadde foregått ved fysisk oppmøte. Jeg spilte inn mine egne tanker i etterkant av hvert intervju, og det kan tenkes at jeg ville ha sittet igjen med et bedre inntrykk dersom intervjuet hadde foregått med fysisk tilstedeværelse. I telefonintervjuet var det ikke mulighet for at verken informanten eller intervjueren kunne vise ansiktet sitt. Dette kan ha bidratt til at informanten ikke ga like fylldige beskrivelser om egne refleksjoner fordi han ikke så hvem han snakket med, og dermed fikk signaler som nikk eller smil som kan virke oppløftende for å fortsette å fortelle. Intervjuet over telefon er kortere enn de andre intervjuene, hvilket kan understreke at denne innsamlingsmetoden bidro til et tynnere datamateriale.

TABELL 1: OPPSUMMERING AV INFORMANTER

Informant (pseudonymer)	Skole	Undervisningsfag	Intervjuet med:
Harald	Videregående	Geografi/realfag	Zoom
Ola	Videregående	Samfunnskunnskap/historie	Zoom
Bente	Videregående	Samfunnskunnskap/sosiologi/geografi	Zoom
Terje	Ungdomsskole	Samfunnsfag/norsk/tysk	Telefon
Kristian	Ungdomsskole	Samfunnsfag/engelsk	Zoom

### 3.5 TRANSKRIBERING AV DATAMATERIALET

Transkribering er en viktig del av håndteringen av datamateriale fra intervjuer fordi det er i denne prosessen muntlige samtaler blir omgjort til skriftlig tekst som kan analyseres (Brinkmann & Kvale, 2019, s.204-205). En viktig faktor for å få gjennomført en god transkripsjon er at lydopptaket er av god kvalitet (Brinkmann & Kvale, 2019, s.206). Informantene hadde fått beskjed om at intervjuet skulle foregå ved bruk av videostrømmetjeneste, og de hadde dermed plassert seg i avskjermede områder uten mye bakgrunnsstøy. Jeg opplevde ingen tekniske eller menneskelige problemer ved bruk av diktafon applikasjonen, Zoom eller telefon. Gode forberedelser med utprøving i forkant tror jeg la et godt grunnlag for å redusere forekomsten av dette.

I transkripsjonsprosessen benyttet jeg meg programvaren Microsoft Word. For å ha mulighet til å skrive ned alt informanten sa benyttet jeg meg av pause og play funksjoner mens jeg transkriberte. På denne måten kunne jeg skrive mens jeg hørte og pause lydfilen når jeg ikke lenger klarte å holde følge i transkriberingen. Det er viktig for meg å opprettholde informantenes anonymitet, og jeg brukte høretelefoner når jeg hørte på lydfilene slik til at ingen utenforstående skulle høre noe som kunne identifisere informanten.

Jeg valgte å bruke en transkriberingsstil som formidlet mening og budskap fra uttalelsene. Forskningsprosjektet mitt vil studere lærernes egne uttalelser om egen oppfatning av bærekraftundervisningen og det var dette jeg tok utgangspunkt i når jeg tok valg i transkripsjonsprosessen. Bevisste valg i transkripsjonsprosessen kan øke studiens validitet,

(Brinkmann & Kvale, 2019, s.208). Transkriberingen ble gjennomført ordrett etter hva informantene uttalte. Å inkorporere intonasjon, lengde på opphold og pauser, tonefall og gjentakelser anså jeg ikke som relevant for forskningsspørsmålet. Avslutningsvis i transkriberingen av hvert intervju hørte jeg gjennom intervjuet på nytt, samtidig som jeg leste min egen transkripsjon for å rette opp eventuelle feil eller mangler.

I et forsøk på å få det innsamlede datamateriale til å være så autentisk som mulig, lagde jeg tankenotater fra hvert intervju. Et tankenotat brukes ofte i sammenheng med innsamling av datamateriale og er et verktøy for hukommelsen (Anker 2020, s.67). Jeg tok opp lyd hvor jeg snakket ut om inntrykket jeg fikk av informanten og intervjuet som helhet. På denne måten kunne jeg bevare de ikke-verbale tendensene jeg oppfattet ved hvert intervju. Transkripsjon transformerer en muntlig samtale til et skriftlig produkt, og det kan føre til at enkelte aspekter ved samtalen går tapt (Brinkmann & Kvale, 2019, s.205). Tankenotatene kan sette ord på informantens væremåte og bidra til å skape et mer nyansert bilde av informantens tanker og refleksjoner. Tankenotatene, i form av lydopptak, ble transkribert på lik linje som intervjuene.

### **3.6 ETISKE ASPEKTER VED FORSKNINGSPROSJEKTET**

På lektorprogrammet har emnene DIFO4001 og DIFO4015 bidratt til å gi meg praktisk og teoretisk erfaring med forskningsarbeid. Forskningsetisk atferd er en grunnforståelse for etiske overveielser innen skoleforskning. Forskningsetikk er viktig i all forskning, og i kvalitative intervjuer er etiske forskningsaspekter spesielt relevant fordi datainnsamlingen baserer seg på å undersøke menneskelige situasjoner og perspektiver (Brinkmann & Kvale, 2019, s.95). Etiske og moralske forskningsspørsmål står derfor sentralt i hele forskningsprosessen.

På bakgrunn av min tilknytning til UiO som student meldte jeg forskningsprosjektet til Norsk senter for forskningsdata. UiO har en aktiv avtale med NSD som angår alle prosjekter der UiO oppføres som forskningsansvarlig institusjon (UiO, 2021). NSD erklærer at alle forskningsprosjekter som involverer personopplysninger må meldes inn til dem når forskningen gjennomføres i hos en institusjon med en aktiv avtale (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Alle opplysninger som inngår i forskningsprosessen som kan knyttes til en bestemt person defineres som personopplysninger (Norsk senter for forskningsdata,

2021). I dette forskningsprosjektet kan eksempelvis personalia, stemmer, og utsagn identifisere informanten. Anonymiteten skal sikres gjennom hele arbeidet, og det fremkommer flere steder i oppgaven grep som er utført i forskningsprosessen for å underbygge dette (Anker, 2020, s.106). Under intervjusituasjonen ble det innledningsvis gitt informasjon om anonymitet, tilgang til opplysninger, bruk av datamaterialet og en påminnelse om at informanten kan velge å trekke seg fra studien når som helst, i tråd med etiske retningslinjer (Brinkmann & Kvale, 2019, s.104). I forkant av intervjuene leverte alle informanter inn et underskrevet samtykkeskjema, der opplysning om studiens hensikt og bruk av datamaterialet ble fremstilt skriftlig. Alle navn på lærere i denne oppgaven er pseudonymer.

I denne studien er det viktig at forskeren er klar over at lærernes utsagn handler om deres yrkeshverdag, og at utsagn som offentliggjøres med navn kan påvirke deres arbeidssituasjon (Everett & Furseth, 2012, s.137). Konfidensialitet i forskning handler om at deltakerne sier seg enig i bruk av opplysninger, datamateriale og fremstillingen av forskningen (Brinkmann & Kvale, 2019, s.106). I kvalitativ forskning er dette spesielt viktig fordi utsagn fra en privat samtale kan bli gjort offentlige, og forskningsetikk fremmer beskyttelse av informanters privatliv (Brinkmann & Kvale, 2019, s.106). For å ivareta informantene i forskningsprosjekt sendte jeg ut informasjon i forkant om hvilke temaer som ville bli snakket om i intervjuet, og åpnet opp for at informanten kunne stille spørsmål dersom det var ønskelig.

Alt av datamateriale ble lagret i henhold til retningslinjer ved UiO (2021) for lagring av data som inneholder personopplysninger. For å ivareta informantens sikkerhet og anonymitet oppbevares samtykkeskjema og koblingsnøkler på ulike steder og holdes adskilt fra data de tilhører. Lydopptak av stemmer anses som en personopplysning fordi den kan bidra til å gjenkjenne personer (Norsk senter for forskningsdata, 2021). Lydopptak og transkripsjoner er lagret på ulike områder som er godkjent for lagring av denne typen informasjon. De er ikke lagret eller oppbevart på samme sted som koblingsnøkler for å ivareta sikkerheten til informantene, slik Brinkmann og Kvale påpeker viktigheten av (2019, s.213). I dette prosjektet er det bare jeg og min veileder, Sæther, som har tilgang til opplysningene.

### **3.7 VALG AV ANALYSETEKNIKK OG ANALYSE AV DATAMATERIALE**

I dette avsnittet tar jeg for meg valg av analysemetode, hvordan jeg gikk frem for å analysere datamaterialet, og prosessen med å utvikle kategorier og koder. Deretter henviser jeg til Tabell 2 for å vise hvordan jeg aktivt brukte kategorier og koder til å analysere tekstmaterialet.

### **3.7.1 INNHOLDSANALYSE**

Analyse sikter til å arbeide med datamateriale ved å strukturere og velge ut biter som kan belyse et fenomen (Repstad, 1998, s.93). Datamaterialet organiseres systematisk basert på relevant teori eller empirisk materiale (Anker, 2020, s.17). Dette forskningsprosjektet bygger på en empirinær analysestrategi, som bruker en tematisk innholdsanalyse for å systematisere tekstinhold med mål om å finne mening og mønstre i lærernes perspektiver (Anker, 2020, s.40; Larsen, 2017, s.114). Tekstinholdet som systematiseres er transkripsjoner fra intervjuene. Ved å kode og kategorisere materialet blir det enklere å se nyanser og sammenhenger i funnene, samtidig som det begrenser datamengden ved å luke bort irrelevant informasjon. Å kode materialet betyr å bruke et symbol eller ord for å markere eksempelvis mening, hendelser, relasjoner og handlinger i deler av tekstmaterialet (Larsen, 2017, s.114-115). Studiens analyse bygger på å tolke lærers perspektiver på bærekraftundervisning, og jeg benytter derfor fortolkende koder for å vise mine tolkninger av tekstmaterialet (Grønmo, 2016, s.267).

Noe av kritikken til bruk av innholdsanalyse er at biter fra en tekst tas ut av kontekst, hvilket kan føre til at tekstutdrag tilegnes en tolkning som ikke stemmer overens med helheten (Anker, 2020, s.40). For å unngå dette har jeg brukt transkripsjonene fra mine egne tankenotater som en veiledningsguide for informantens helhetlige kontekst. I transkripsjonene fra mine egne tanker har jeg nevnt hva jeg opplevde at informanten var opptatt av, hvilke linjer informanten trakk mellom ulike prosesser og hvordan informanten snakket om temaet. Utsagn sees også i sammenheng med spørsmål som ble stilt under intervjuet og tidligere svar informanten har oppgitt, for å få en mer helhetlig oppfatning av respondentens svar.

En teoridrevet innholdsanalyse kan være problematisk fordi den kan legge til rette for at sentrale funn blir oversett fordi de ikke passer inn i eksisterende teoretiske rammeverk



(Fauskanger & Mosvold, 2014). Dette vil resultere i at det blir vanskeligere å drive forskningsfeltet fremover dersom det ikke tas betraktning for at funn uten tilhørende teori ikke har en forskningsmessig verdi. Teoretiske tilnærminger til datamaterialet kan samtidig legge til rette for at forskere kan være partiske og ha teoretiske forhåndsoppfatninger av fenomener. Det kan føre til at resultater ikke blir troverdige. Studiens troverdighet vil underbygges dersom innholdsanalysen gjennomføres med en blanding av teoretiske innspill og åpen tolkning av empirien (Fauskanger & Mosvold, 2014).

### 3.7.2 UTVIKLING AV KATEGORIER OG KODER

I første omgang av analysearbeidet gjennomførte jeg en grovanalyse som fokuserte på å kategorisere datamaterialet. Kategorier er grupper som inneholder tekst med ett eller flere kjennetegn (Grønmo, 2016, s.272). Grovanalysen ga meg en tematisk oversikt over hva lærerne hadde pekt på under intervjuene. Denne innfallsvinkelen gir et friere ståsted for å tolke empirien uten dyp tilhørighet til teoretiske rammeverk, og vil bygge på en mer induktiv forståelse av materialet (Grønmo, 2016, s.267). Grovanalysen synliggjorde at enkelte ting gikk igjen, hvilket til slutt ble kategorisert under hovedkategoriene *håp*, *skala* og *medborgerskap* (se vedlegg 4 for operasjonelle koder). I forkant av datainnsamlingen hadde jeg funnet frem til teoretiske bidrag som jeg mente ville være passende for temaet. Grovanalysen av datamaterialet underbygget tilstedeværelsen av de teoretiske bidragene, samtidig som den synliggjorde teoretiske bidrag det var behov for å inkludere. Eksempelvis synliggjorde grovanalysen et behov for teori om emosjoner i bærekraftundervisningen og den globale medborgere. I etterkant av grovanalysen ble analyseprosessen midlertidig satt på pause mens jeg leste meg opp på teori og tidligere empiri for å møte de tematiske funnene i datamaterialet. For å komme frem til aktuelle teoretiske innspill begynte jeg å lese på innføringsbøker i relevante temaer og tok i bruk henvisning til forfattere eller teorier for å finne frem til primære kilder. Jeg brukte litteratur fra tidligere pensumlister og Universitet Biblioteket sin nettside for å finne frem til bidrag. I tillegg bidra Sæther med litteratur anbefalinger.

Kategoriseringen i grovanalysen var induktiv, men i etterkant av arbeidet med teoretiske bidrag ble det utviklet nye underkategorier som var forankret i teori. Induktive koder baserer seg på empiriske funn i det innsamlede materialet, mens deduktive koder som baserer seg på

eksisterende teoretiske tilnæringer til temaet (Grønmo, 2016, s.267). Grovanalysen synliggjorde håp som en faktor lærerne var opptatt av. Etter å ha lest teoretiske bidrag og gjennomført enda en analyse av temaet håp ble det opprettet to underkategorier av *håp* med kodene *engasjement* og *passivitet*. I kategorien *medborgerskap* ble opprettet tre underkategorier med kodene *politisk informert*, *sosialt intelligent*, *rasjonelt autonomt*. Disse kodene er hentet fra Sætra og Stray (2019) sine fremstillinger av medborgerskapsforståelse. I kategorien *medborgerskap* ble det i tillegg opprettet en underkategori kalt *globale medborgere*, for å synliggjøre nyansen i lærernes forståelse om medborgerskap på geografiske nivåer. Kategorien *skala* fikk to underkategorier med de induktive kodene *sted* og *internasjonale strukturer* som et resultat av det var noe som ofte fremkom i lærernes utsagn. I kategorien *sted* ble det opprettet underkategorier med de induktive kodene *nært* og *ffernt* som et tiltak for å nansere oppfatningene av sted. Datamaterialet synliggjorde at lærerne snakket om ulike former for nærhet og det ble derfor opprettet underkategorier av *nært* med de induktive kodene *nært hverdagen* og *geografisk nærhet*. Kategorier og koder som ikke ble oppfattet som relevante for forskningsprosjektet ble forkastet gjennom flere analyseprosesser, og det er de ovennevnte kategoriene som stod igjen som relevante etter min oppfatning.

TABELL 2 EKSEMPEL PÅ KODING AV DATAMATERIALE

Overordnet kategori med kode	Empirinær kode	Tekst fra transkribert intervju
Skala	Internasjonale strukturer	Harald: Alle tilbakekoblingsmekanismer i verden og i det internasjonale økonomiske systemet og i den samhandlingen vi står i hele tiden
Håp	Engasjement	Bente: Det blir viktig å formidle håpet i den enes handling.
Håp	Passivitet	Ola: Man kan bli litt resignert og føle at man ikke betyr så mye når man snakker om Paris-avtaler og sånt.
Medborgerskap	Rasjonelt autonomt	Kristian: Vi har snakket litt om hva de kan gjøre for å hjelpe til å påvirke klima og gjøre verden med bærekraftig. Alt fra sortering av søppel til hva de kan gjøre i nærmiljøet sitt, liksom lokalt.

## **3.8 TROVERDIGHET I FORSKNINGSPROSJEKTER**

Innenfor vitenskapen er forskningsprosessens kvalitet viktig for sluttresultatets troverdighet (Befring, 2015, s.26). Begrepene validitet og reliabilitet er ofte å finne i metodelæren, spesielt innenfor kvantitativ metode (Hellevik, 2016, s. 12-14 :102). På norsk brukes ofte begrepene pålitelighet og gyldighet i metodelitteraturen (Anker, 2020, s.108).

### **3.8.1 RELIABILITET**

I kvalitative intervjustudier viser reliabilitet til studiens troverdighet (Brinkmann & Kvale, 2019, s.276). Reliabilitet viser til at dersom en annen forsker gjennomfører den samme studien på nøyaktig samme måte som oppført i forskningsartikkelen skal resultatet være det samme (Hellevik, 2016, s.51). Kvalitativ metode er som nevnt en metodologisk tilnærming der tolkning står sentralt i forskningen. Dette bidrar til at begrepet reliabilitet forstås annerledes i kvalitative enn i kvantitative studier, fordi det ansees som uoverkommelig at forskningen ikke blir påvirket av ulike verdier (Anker, 2020, s.108: Befring, 2015, s.26). Intervjuren reliabilitet og rolle i datainnsamlingen blir dermed en faktor av interesse for studiens troverdighet (Brinkmann & Kvale, 2019, s.276). En forsker som ubevisst stiller ledende spørsmål i intervjuer, kan påvirke datamaterialet og senke studiens reliabilitet. Reliabilitet er spesielt relevant i prosesser som omhandler innsamling av datamateriale, transkribering og analysering fordi det er her menneskelig subjektivitet kan påvirke datamaterialet (Brinkmann & Kvale, 2019, s.276).

### **3.8.2 VALIDITET**

Validitet viser til om valg av metode stemmer overens med det studien har til hensyn å undersøke, og dette utgjør et kriterium for at studiens funn skal kunne ansees som gyldige (Anker, 2020, s.109: Kvale & Brinkmann, 2019, s.276). Forskerens troverdighet er en sentral faktor i måling av validitet i forskningsprosjekter som har intervju som datainnsamlingsmetode (Kvale & Brinkmann, 2019, s.277). Valg av forskningsmetoder, forskerens kredibilitet innenfor fagområdet og praktisk årvåkenhet gjennom

forskningsprosessen er viktige aspekter som ligger til grunn for studiens validitet (Brinkmann & Kvale, 2019, s.277). Forskerens evne til å reflektere over sin egen rolle, metodologiske valg, utvelgelse av teoretisk materiale, gjennomførelsen av analytiske prosesser og fortolkning av resultater bør gjennomføres løpende i forskningsprosessen for å øke studiens validitet (Brinkmann & Kvale, 2019, s. 278-288). Det er like viktig at forskeren gir fyldige beskrivelser av dette arbeidet slik at leseren skal oppfatte at studien er av kvalitet og få innblikk i forskningsprosessen (Anker, 2020, s.108: Creswell & Miller, 2000, s.128-129).

### **3.8.3 OPPSUMMERING AV TILTAK I FORSKNINGSPROSJEKTET**

For å styrke troverdigheten i mitt eget forskningsprosjekt har jeg utført flere grep som har blitt omtalt tidligere i kapitlet. Jeg valgte å omtale handlingene jeg utførte for å sikre troverdighet i de avsnittene jeg mente dette var relevant for å begrunne mine metodiske valg. For å oppsummere har jeg, blant annet, gitt fyldige beskrivelser av informanter, analysert med en åpen og teoretisk koding, reflektert over intervju effekter i utarbeidelsen av intervjuguiden, presentert fremgangsmåte og valg av teoretisk materiale, reflektert over egen posisjon og utført et pilotintervju.

## **4 ANALYSE OG DRØFTING AV FORSKNINGSFUNN**

I tidligere kapitler har jeg kartlagt det teoretiske bakteppet og redegjort for hvordan jeg gikk frem med forskningsarbeidet. Jeg har presentert analyseprosessen, hvordan jeg kodet materialet, og på hvilket grunnlag disse kodene ble opprettet. I dette kapitlet vil jeg trekke frem studiens funn og drøfte disse opp mot forskningsprosjektets problemstilling som er følgende:

*«Hva kjennetegner læreres oppfattelser av det lokale og globale som skalaer i bærekraftundervisning?»*

Resultater fra analysen vil bli drøftet opp mot relevant teori og empiri som har blitt belyst tidligere i oppgaven. Kapitlet er delt inn i tematiske avsnitt. Jeg vil begynne kapitlet med å ta for meg funn som kan relateres til medborgerskapsforståelser, før jeg deretter vil diskutere læreres forståelser av håp i bærekraftundervisningen. Videre vil jeg drøfte hvordan ulike geografiske nivåer fremstår som abstrakte og konkrete før jeg synliggjør hvordan lærere løser dette i undervisningspraksis. Avslutningsvis vil jeg kort drøfte forståelser om bærekraftundervisningen som fristilt fra samfunnsfaget.

### **4.1 BÆREKRAFTIG HANDLINGSKOMPETANSE I MEDBORGERSKAPSFORSTÅELSER**

Dette forskningsprosjektet viser at lærerne vektlegger handlingskompetanse som et sentralt aspekt ved bærekraftundervisningen. Forskningsfunnene viser samtidig hvordan lærernes perspektiver på handlingskompetanse kommer til uttrykk i undervisningen gjennom lærernes forståelser av medborgerskapet.

#### **4.1.1 DELTAKENDE MEDBORGERE**

Mine tolkninger og drøftinger om medborgerskapsforståelser i bærekraftundervisningen er et forsøk på å belyse handlingskompetanse i bærekraftundervisningen ut ifra samfunnsfaglige

forståelser. Hensikten med samfunnsfaget oppfattes som å bidra til utvikling av deltakende medborgere som bidrar til å videreutvikle samfunnet, og dette synliggjøres gjennom lærernes oppfattelser om viktigheten av å undervise for å skape bærekraftig endring (Sæther 2019, s.97). Handlingskompetanse i bærekraftundervisningen fremstod som et viktig fokus for alle lærerne i studien. Harald, som underviser i geografi, synliggjør lærernes forståelser om viktigheten av endring og handlingskompetanse i bærekraftundervisningen, i følgende utsagn der han snakker om elevene sine:

**Harald:** Det viktigste er jo at de utvikler en bevissthet omkring disse spørsmålene og at de kjenner at de valgene de tar og de innsigelsene de kommer med har noe å si, slik at de kjenner at de kan bidra til å gjøre verden til et bedre sted.

Fra sitatet fremkommer det at Harald forstår handlingskompetanse som et redskap elevene skal få erfaring i å bruke for å forstå hvordan deres handlinger har innvirkninger på verden. Viktigheten av handlingskompetanse skinner frem i Harald sitt utsagn om at bærekraftundervisningen bør bidra til at elevene får erfaring gjennom sansene, ved å *kjenne* på hvordan deres deltakelse kan skape endring. At elevene i praksis skal få sanser hvordan deres handlinger skaper endring kan bidra til å synliggjøre verdien av teoretisk kunnskap for bærekraftig utvikling i virkeligheten. Slik Terje forklarer «*Det er jo et problem med barn og ungdom, og kanskje voksne aller mest, at nå sier jeg og mener jeg mye, men hva skjer egentlig i praksis da?*» synliggjøres et behov for å se hvordan handling i praksis kan skape endring. På denne måten blir det ikke bare snakk, men det blir også utført handling. Kristian forklarte hvordan dette kom til uttrykk i undervisningen gjennom klassedialog om hvordan elevene kunne bidra gjennom egne livsvalg. Eksempelvis ble sortering av søppel nevnt som et forslag til hvordan elevene kunne skape endring, og å snakke om dette med elevene utvikler forståelse for hvordan deres egne handlingsrom påvirker klima, forklarte Kristian. Jeg tolker det slik at det fremstår som viktig å snakke om hva elevene kan gjøre for å delta i endringsarbeidet, og dette synliggjøres i Kristian sin klasseromdialog. Det er ikke læringsaktiviteter som synliggjør handlingsrom for elevene, men dialog, og det kan dermed tenkes at dette kanskje blir for teoretisk i en undervisning som skal bygge opp om handling.

Lærernes vektlegging av handlingskompetanse i bærekraftundervisningen viser til forståelser som bygger på det rasjonelt autonome medborgerskapet, som Sætra & Stray (2019, s.22)

hevder retter søkelyset på handlingskompetanse. I sitatene ovenfor fremkommer det som viktig for lærerne å skape engasjement hos elevene ved å fremheve hvordan de kan bidra for å skape endring for bærekraftig utvikling. Utviklingen av deltakende elever som kan bidra til å utvikle samfunnet mot en bærekraftig retning fremstår som sentralt, i likhet med Børhaug og Solhaug (2012) sine forståelser om deltakelse for videreutviklingen av demokratiet. Handlingskompetanse blir dermed en sentral del av bærekraftundervisningen, slik lærerne i denne studien påpeker.

Fokuset på handlingskompetanse kan knyttes til Stokke (2017, s.194-198) sin forståelse av medborgerskapets dimensjon om deltakelse for å drive samfunnet fremover. Det virker derimot ikke som om lærerne bruker flere dimensjoner av medborgerskapsbegrepet enn deltakelse for å belyse handlingsrom. Ved å inkludere flere dimensjoner av medborgerskapet kan handlingsrom belyses fra flere perspektiver som synliggjør ulike muligheter ved handlingsrom. Medborgerskap som juridisk status, medlemskap og utgangspunkt for individers rettigheter kunne bidratt til å utvikle en større forståelse for elevenes egne handlingsrom fra et helhetlig perspektiv. På denne måten kan tematikken om ansvar, konsekvenser og løsninger i bærekraftundervisningen fremstilles utover ulike geografiske nivåer og i sammenheng med ulike samfunn.

Denne studien viser at lærerne har ulike oppfatninger om hvorvidt elevene skal få praktisert aktiviteter som fremstilles som sentrale endringsbidrag innenfor deres handlingsrom. I utsagnet til Terje ovenfor stiller han spørsmål ved ungdom og voksnes handlingsutøvelse i praksis. Kristian fortalte om hvordan klasseromdialog hadde blitt brukt for å synliggjøre hvordan elevene kan bidra. Det er derimot bare Harald som viser til en forståelse om viktigheten av utprøving i praksis for at elevene skal få «kjenne» på konsekvenser av egne handlinger. Dette stemmer overens med Stray & Sætra (2019, s.25-26) sine forskningsfunn om at de fleste lærere i norske klasserom ikke underviser med bakgrunn i en sosialt intelligent medborgerskapsforståelse. I lys av Selboe & Sæther (2018, s.192) sine argumenter om at elever som ikke får erfare konsekvenser av egne handlinger for endring mister motivasjon for å bidra, blir lærernes oppfatninger relevant for utviklingen av fremtidige samfunnsborgere. Terje sitt utsagn som problematiserer hva som faktisk foregår i praksis viser til en distansering ved å se på dette utenifra og en oppfatning om at dette ligger utenfor hans ansvarsområde. Det at en klasse snakker om hvordan elevene individuelt kan bidra, er muligens ikke nok for at elevene faktisk velger å engasjere seg. Slik Hartung (2017, s.24) poengterer er det ikke bare

viktig at ungdom skal få se at deres handlinger kan skape endring, men også at de skal føle at de er en del av et samfunn. Å føle en tilhørighet til et fellesskap kan utvikle en ansvarsfølelse og en motivasjon for å delta i samfunnsutviklingen fordi det angår elevens liv. På bakgrunn av dette kan det diskuteres om den rasjonelt autonome medborgerskapsforståelsen, som fremstår som gjennomgående i mine forskningsfunn, bør erstattes av den sosialt intelligente medborgerskapsforståelsen i bærekraftundervisningen.

En sosialt intelligent medborgerskapsforståelse vil kunne svare for noe av problematiseringene fordi denne forståelsen uttrykker en undervisningsforståelse som vektlegger hvordan elevene selv skal få prøvd teori i praksis (Sætra & Stray, 2019, s.23). Å inkorporere denne forståelsen av medborgerskapsbegrepet vil kunne bidra til at elever utvikler erfaring med hvordan deres handlinger kan påvirke samfunnet de lever i. Handlingserfaringene vil igjen kunne minske apati hos elevene, slik Nagel (2005, s.77) hevder, og kan dermed føre til at elever blir mer motiverte for å delta. En slik undervisningspraksis vil kunne bidra til økt kompetanse og erfaring med verdien av bærekraftige valg, og samtidig utvikle samfunnsborgere som forstår viktigheten av aktiv deltakelse som samfunnsborger.

#### **4.1.2 HANDLINGSROM – INDIVIDUELT OG KOLLEKTIVT**

Tidligere avsnitt synliggjorde lærernes forståelser av handlingskompetanse som viktig i bærekraftundervisningen, samtidig som inkluderingen av praktisk utførelse av handlinger i undervisningen ble diskutert. Selv om alle lærerne viste til oppfattelser om handlingsrom som et sentralt aspekt ved bærekraftundervisningen, viser samtidig forskningsfunn at lærerne besitter ulike forståelser for fremtredelsen av det individuelle og det kollektive handlingsrommet.

Et individuelt fokus på handlingsrom i undervisningen bygger på å rette søkelyset mot hva elevene enkeltvis kan bidra med uten å organisere seg gjennom kollektive fellesskap. Ola var en av lærerne i studien som viste til en oppfatning om at det individuelle handlingsrommet fremstår som viktig for bærekraftig utvikling. For Ola fremkommer valg som en sentral faktor innenfor handlingsrommet, og han viser til en individuell aktørrolle. Dette synliggjøres i utsagnet nedenfor.



**Ola :** Så skjønner man at hver nordmann og hvert menneske på kloden har et valg i hvordan man vil handle. Man står ovenfor valg hele tiden og det har betydning for hva vi velger og hvordan vi organiserer livene våre.

Ole hevder at alle mennesker har et valg om hvordan man ønsker å handle, og at dette påvirker hvordan «vi» velger å leve livene «våre». Ola sin forståelse om at individer står ovenfor å kunne ta valg om eget liv impliserer at individer har en frihet til å velge selv og at det er flere alternativer å velge mellom. Ved å forstå dette i lys av utsagnet der Ola snakker om at «vi» har valg, blir det tydelig at dette ikke omhandler alle verdens mennesker. Jeg tolker utsagnet til å handle om privilegerte mennesker med store individuelle handlingsrom, der kollektive fellesskap som, eksempelvis sosiale praksiser, ikke innskrenker individers handlingsrom. Et lignende individfokus på handlingskompetanse i hverdagslivet viser også Terje til når han sier følgende om elevs handlingsrom i hverdagen; «*Det er jo hva de gjør i samlivene sine da, hva de kjøper, hva de bruker og hva de gjør med resirkulering og sånne ting*». Individuelle handlingsrom og et forbrukerperspektiv ser ut til å være hovedfokuset på hvordan Terje oppfatter at elevene kan bidra med fra deres ståsted. Både Ola og Terje viser til et perspektiv på at individuell handlingskompetanse står sentralt for elevs endringsbidrag. I sitatet nedenfor Terje viser samtidig til en rangering der individuell handling fremstår som underlegen kollektiv handling.

**Terje:** (...) det er mye man kan gjøre både som forbruker og i det hele tatt som en engasjert person. Ta opp et tema hjemme og er man ekstra engasjert er det bare å melde seg inn i en organisasjon og sånne ting da.

I utsagnet til Terje fremstilles organisasjoner som å være for de som allerede er engasjert, og ikke for mennesker som vil bli engasjert. På denne måten kan det forstås som at individuelt engasjement og et bevisst forhold til eget handlingsrom er en forutsetning for å bli del av et kollektivt handlingsrom. Terje synliggjør dermed en forståelse om at elevs handlingsrom ikke er likt i den private og den offentlige sfæren.

På den andre siden viser Bente til en mer dynamisk forståelse hvor det individuelle handlingsrommet er en del av det kollektive når hun snakker om deltakende medborgerskap.

**Bente:** Medborgerskap handler om løsning, at du skal være en del av løsningen. Klimautfordringer og miljøutfordringer har oppstått på grunn av menneskelig aktivitet og dermed kan det også endres ved hjelp av menneskelig aktivitet.

Bente snakker om «*du*» og «*menneskelig*» som fletter sammen det individuelle med det kollektive. På den ene siden refererer «*du*» til en enkeltperson, mens «*menneskelig*» er et beskrivende adjektiv som forklarer enkeltindividets tilhørighet i et fellesskap. Det kollektive engasjementet trekkes frem som større enn det individuelle engasjementet, men det fremstår samtidig som viktig å forstå at kollektivt engasjement er bygget opp av individuelt engasjement. Utsagnet til Bente presenterer en forståelse der handlingsrommene til det individuelle og det kollektive ikke står fristilt fra hverandre, men at de er dimensjoner som påvirker og opprettholder hverandre.

I undervisningssammenheng kan læreres forståelse av individuelle og kollektive handlingsrom bidra til å undergrave elevens følelse av å besitte et aktivt medborgerskap. I utsagnene til Terje ovenfor impliseres en forståelse om at elever ikke har lik tilgang til å bidra til endring i den private og offentlige sfæren. Det første sitatet viser at Terje synliggjør elevenes handlingsrom som individuelle aktører fra et forbrukerperspektiv. I det andre utsagnet blir det tydelig at Terje anser kollektivt engasjement gjennom organisasjoner som et alternativ for elevene som er *ekstra engasjert*. Handlingsrom som foregår gjennom offentlige kanaler som eksempelvis valg, medier eller gjennom organisasjoner kan sies å være av en mer konvensjonell medborgerskapsforståelse. På bakgrunn av dette kan Terjes utsagn forstås som et perspektiv på at elevenes handlingsrom er sterkt tilknyttet den private sfæren. Dersom man er engasjert mer enn andre så åpnes det, ifølge Terje, muligheter for delta i den offentlige sfæren gjennom kollektive handlingsrom. Denne oppfatningen rangerer kollektive over individuelle handlinger, hvilket kan resultere i at individuelle handlinger nedvurderes fordi det ikke er organisert. I undervisningssammenheng kan et slikt perspektiv komme til uttrykk ved å undergrave ungdom som politisk gruppe, og implisere at kollektivt engasjement kun er oppnåelig for enkelte elever. Ved å se dette i sammenheng med Selboe & Sæther (2018, s.193) sine funn om at elever forstår kollektivt engasjement som endringsskapende, men at de oppgir å være usikre på hvordan de kan engasjere seg, kan en slik forståelse bli problematisk. Dersom individuelle handlinger nedvurderes samtidig som ungdom oppgir at de ikke vet hvordan de skal engasjere seg kollektivt, kan bærekraftundervisningen utvikle passive elever.

Samtidig kreves det ofte kollektiv organisering for å delta på høyere skalanivåer enn det lokale nivået, hvilket kan bidra til å innskrenke opplevelsen av medborgerskap på flere geografiske nivå (Klein 2020). Denne tilnærmingen vil kunne skape negative ringvirkninger for samfunnsutviklingen fordi undervisningen kan bidra til å utvikle samfunnsborgere som ikke ser verdien i sitt eget engasjement.

Samtidig viser forskningsfunnene at det kan være et behov for flere samfunnsfaglige perspektiver i bærekraftundervisningen når individuelle og kollektive handlingsrom er i søkelyset. I utsagnet til Ola ovenfor sammenligner han hver nordmann og hvert menneske på jordkloden. Dette bidrar til å underkommunisere hvordan ulike forhold, tilknytning, geografisk tilhørighet og medborgerskap legger rammer for individets handlingsrom. Samfunnsfaget kan bidra med flere perspektiver på hvordan mennesker lever i ulike samfunn og hvordan sosiale, økonomiske og kulturelle forhold legger føringer for individers handlingsalternativer (Sæther, 2019, s.97). I tillegg kan faget synliggjøre maktrelasjoner og menneskerettigheter for å forstå rammene for individuelle og kollektive handlingsrom. I bærekraftundervisningen vil dette kunne bidra med å nyansere hvordan ulike mennesker har tilgang til forskjellige valgalternativer, og hvordan dette påvirker menneskers individuelle og kollektive påvirkningskraft. Inkludering av flere globale og lokale prosesser fra samfunnsfaget kan skape en mer helhetlig systemforståelse, samtidig som det kan bidra til at bærekraftundervisningen ikke får et normativt preg som orienteres rundt vestlige samfunn. Dette kan igjen skape en mer helhetlig forståelse for verden og hvordan mennesker skal kunne bidra til en bærekraftig fremtid.

I bærekraftundervisningen kan en økologisk vinklet medborgerskapsforståelse bidra til å utvikle en forståelse for sammenhengen mellom det kollektive og det individuelle handlingsrommet. I utsagnet til Bente fremstilles det et globalt perspektiv på medborgerskap, ved at det pekes på hvordan globale klimaendringer er utfordringer som menneskeheten må håndtere. Samtidig sier Bente «*du skal være en del av løsningen*» som demonstrerer det individuelle i fellesskapet. Det stemmer overens med Sæther (2019, s.101) sin forståelse av det økologiske medborgerskapet der skillelinjene mellom det individuelle og det kollektive fremstår som mindre synlig. Ved å være en del av løsningen, slik Bente viser til, blir individet forstått som en del av et fellesskap. Bente fremstiller dermed ikke det individuelle som en motsats til det kollektive, slik jeg tolker at Ola og Terje gjør. Ved å anvende en økologisk medborgerskapsforståelse kan det tenkes det individuelle handlingsrommet kan forstås som

en inngangsport til det kollektive fellesskapet. Å vise eleven hvordan de kan skape endring gjennom å engasjere seg i lokalsamfunnet kan synliggjøre kollektive strukturer. På denne måten vil det individuelle perspektivet være en byggekloss i opprettholdelsen av det kollektive handlingsrommet. Det kollektive fellesskapet kan eksempelvis være en organisasjon, et politisk parti eller en bevegelse. Å forstå det individuelle og det kollektive som sammenkoblet i stedet for som frigjort fra hverandre kan dermed legge til rette for endring ved bruk av både individuelle og kollektive handlingsrom. Samtidig kan det underbygge elevers forståelse om at endring er mulig på lokale og globale nivåer.

### 4.1.3 MEDBORGERSKAP PÅ GEOGRAFISKE NIVÅ

Tidligere i oppgaven har det blitt fremstilt hvordan lærerne i denne studien har en medborgerskapsforståelse som fokuserer på samfunnsdeltakelse for bærekraftig utvikling. Samtidig viser denne studien at lærerne vektlegger kollektive og individuelle handlingsrom ulikt. Bærekrafttematikken fremstilles ofte som opptatt av å forstå utfordringer og løsninger på ulike geografiske nivåer, slik Sæther (2019, s.97-111) viser til. Et sentralt didaktisk spørsmål i bærekraftundervisningen blir dermed hvordan lærere forstår medborgerskap på ulike geografiske nivåer. Mine forskningsfunn viser at lærerne forstår viktigheten av å bruke geografiske nivåer i bærekraftundervisningen, og besitter to ulike perspektiver på fremstillinger av geografiske skalanivåer.

Å benytte seg av geografiske nivåer utenfor det nasjonale fremstår som sentralt for å få et helhetlig bilde av bærekraftige utfordringer og løsninger. I sitatet nedenfor synliggjør Harald dette perspektivet ved å vise til det menneskelige fellesskapet som sentralt i bærekraftundervisningen.

**Harald:** Tema som internasjonal solidaritet og behovet for flernasjonale løsninger omkring menneskehetens store utfordringer er ting som må ligge til grunn for all undervisning for bærekraftig utvikling.

Harald viser til en forståelse om et helhetlig perspektiv på menneskeheten, og viktigheten av å forstå det kollektive fellesskapet fordi det er dette fellesskapet som vil møte utfordringer i fremtiden. Dette perspektivet viser til en global medborgerskapsforståelse og understreker

bærekraftundervisningens globale perspektiv. Harald sin forståelse reflekterer det globale medborgerskapet gjennom et fellesskap som grunner i at alle mennesker bor på samme jordklode. Internasjonal solidaritet, som Harald nevner, kan skape forståelse for handlingsrom og konsekvenser utover elevens egen nasjon, hvilket bygger opp om det globale fellesskapet. Kristian viser til en lignende forståelse ved å trekke frem hvordan aktiv deltagelse kan bidra til at *verden* blir mer bærekraftig. Det fremstår som at Kristian også anser handling som viktig for verden sin fremgang, og det globale medborgerskapet synliggjøres gjennom fremstillingen av hvordan handling skal bidra til endring utover det nasjonale nivået.

I forståelser av medborgerskap og geografiske nivåer viser denne studien at de fleste lærerne hadde en hierarkisk forståelse der globalt medborgerskap blir sett på som overlegent lokalt medborgerskap. Harald synliggjør denne forståelsen når han forteller om at det ikke er nok å gjøre en forskjell i nærmiljøet sitt, men at endringsbidrag må foregå ut ifra globale perspektiver. Harald peker på at endringsbidrag i nærmiljøet kan være en god start, men at det ikke er tilstrekkelig tilfredsstillende fordi det ikke gir utslag på det globale nivået. Denne fremstillingen var fremtredende hos flere av lærerne ved at de eksemplifiserte hvordan de underviste gjennom det lokale for å nå ut til det globale nivået. På denne måten forstås det lokale som en begynnelse for å nå opp til det globale.

Ola var den eneste læreren som synliggjorde en mer prosessorientert tilnærming til fremstillinger av medborgerskap på tvers av geografiske nivåer. I sitatet nedenfor eksemplifiseres medborgerskap i en verden med sammenkoblinger på tvers av geografiske nivåer og områder.

**Ola:** Vi er fem millioner mennesker i Norge og vi kan godt tenke at hva Norge eller hva nordmenn gjør ikke er så betydningsfullt, men alle mennesker er del av fem millioners grupper. Noen steder er fem millioner en by, så det er ikke så farlig hva vår by gjør. I Kina og Mexico er det en bydel ikke sant, så alle 5 millioners grupper i verden betyr like mye, og vi må ta vår «fair share».

Ola synliggjør i sitatet hvordan lokale nivåer fremstår som viktige for endring, og hvordan lokale tiltak og deltakelse kan resultere i globale endringer. Sitatet fremstiller et perspektiv som viser til en dynamisk forståelse mellom lokale områder og dets innbyggere. Ved å

eksemplifisere med utgangspunkt i arealets størrelse, viser Ola til hvordan lokale og regionale områder er med på å bygge opp om det globale nivået. Ola trekker på et rettferdighetsprinsipp om at alle som deltar i samhandlingen må bidra, og dette reduserer maktfordelingen som den hierarkiske skalamodellen opprettholder. Samtidig fremmes en prosessforståelse der alle elementer teller like mye i endringsarbeidet. På denne måten forstås ikke antall innbyggere og geografisk størrelse som avgjørende for posisjonering i en hierarkisk nivåinndeling, men som delansvarlige for et felles mål.

Ulike forståelser av skalanivåer og medlemskap kan bidra til at enkelte medborgerskap undergraves i undervisningssammenheng. Dette kan føre til at elever ikke utvikler et helhetlig verdensbilde eller en forståelse for deres rettigheter og ansvar som medborgere. Analysen har vist at Harald kun fremstiller lokale bidrag som en start med utgangspunkt i å bidra til endring på det globale nivået, og at lokalt bidrag ikke er nok i seg selv. Harald underviser i geografi og det kan derfor tenkes at han ikke er like innforstått med det samfunnsfaglige fokuset, men jeg velger likevel å trekke frem hans sitat fordi det beskrev hva flere av samfunnsfagslærerne også kommuniserte. Denne fremstilling bidrar til å opprettholde den sosialt konstruerte forståelsen av hierarkier, som Howitt (1998, s.51) referer til, der det lokale plasseres under det globale. Lærernes undervisningsperspektiv som fremstiller det globale medborgerskapet som «bedre» enn det lokale vil kunne begrense den dynamiske forståelsen av sammenhenger, og bygge opp om en statisk nivåinndeling. Klein (2020, s.23) argumenterer for at skala brukes i bærekraftundervisningen med intensjonen om å utvikle forståelse for sammenhenger mellom steder og skalanivå. Et stort fokus på det globale medborgerskapet som hierarkisk overlegen det lokale vil bidra til å underkommunisere sammenhengen mellom geografiske nivåer og steder. Både i bærekraftundervisningen og i samfunnsfaget fremstår verdensforståelse og systemforståelse som sentrale aspekter ved faget. Ifølge Sayre (2009, s.105) skal skalanivåer brukes som et verktøy for å forstå prosesser, og ikke som et verktøy for å måle noe opp mot hverandre. Det blir dermed ikke hensiktsmessig å måle lokalt medborgerskap opp mot det globale, fordi det er selve prosessen mellom dem og handlingsrommet elevene skal bevisstgjøres om. Å benytte seg av skala for å referere til geografiske nivåer som hierarkiske kan føre til at elever ikke blir gjort oppmerksom på den dynamiske sammenhengen.

En forståelse for den dynamiske sammenhengen mellom skalanivåer er viktig for å ikke undergrave handlingsengasjement på ulike geografiske nivåer. Dersom elever ikke utvikler en forståelse for hvordan de er medlem av flere geografiske nivåer samtidig, og forstår det

dynamiske forholdet mellom nivåer, kan dette ha en negativ innvirkning på deres engasjement for handling. Sayre (2009, s.105) påpeker at en dynamisk forestilling er viktig for å forstå individers plass i verden og som deltaker i et fellesskap. Et fokus på det globale medborgerskapet som overlegent kan underkommunisere viktigheten av lokale medborgerskap for å skape endring på det globale nivået. Uten lokale samfunn, regioner og nasjoner ville ikke det globale nivået ha oppstått. Det er samhandling på lokalt nivå som har lagt til rette for å utvikle den globale samhandlingen verden har i dag. Å fremstille endringsbidrag på det lokale nivået som utilstrekkelig for endring på globalt nivå kan skape en større terskel for å ville bidra. Samtidig er det ikke gitt at endringsarbeid på lokalt nivå ikke fører til nasjonale eller globale endringer. En slik fremstilling i bærekraftundervisningen vil dermed kunne undergrave forståelsen av at ungdommers bidrag fra deres ståsted er viktig for å skape endring. I verste fall kan dette utvikle passive og resignerte elever som ikke forstår sin egen mulighet til å skape endring. Håp, som diskuteres i neste avsnitt, fremstilles av lærerne som viktig for å skape endring. Å undergrave lokale bidrag kan oppfattes som motstridende til å bygge opp om at det finnes håp for å skape endring på flere geografiske nivåer. Disse forskningsfunnene kan tyde på et behov om en større bevissthet hos lærere, omkring den dynamiske sammenhengen mellom skalanivåer.

#### **4.1.4 EMOSJONER**

Forskningsfunn fra denne studien, som jeg har presentert tidligere i oppgaven, viser at lærerne fremstår som opptatt av å promotere handlingskompetanse og engasjement hos elevene i bærekraftundervisningen. Denne studien synliggjør samtidig lærernes perspektiver på håp som sentralt for å utvikle handlekraftige mennesker i bærekraftundervisningen. Alle lærerne tok opp dette temaet selv under intervjuene, hvilket understreker lærernes fokus på det emosjonelle aspektet. Utsagn som «*Det viktigste de skal sitte igjen med er håp*» (Harald), «*Det viktigste er at det går an å gjøre noe*» (Terje) og «*Håp, det er viktig det vi gjør og det er viktig at vi har valg om hvordan vi skal leve livene våre, og at det er smart å ta bærekraftige valg*» (Ola), viser tydelig lærernes oppfatning av håp som spesielt essensielt i bærekrafttematikken. Håp fremstår her som viktig for å utvikle elever som skaper endring, men resultater fra studien viser også at håp brukes for å opprettholde engasjement for bærekraftundervisningen utover geografiske nivåer.

Analysen viser at lærerne opplever at elevene blir passive i undervisningen dersom de ikke opplever at det finnes håp om å skape endring gjennom deltakelse på flere geografiske nivåer. Funn fra denne studien viser at lærerne opplever at håpløshet hos elevene forsterkes når undervisningen handler om det globale nivået. Ola synliggjør dette ved å uttale «*Man kan bli litt resignert eller føle at man ikke betyr så mye når man snakker om Paris-avtaler og sånt*». Håpløsheten fremstår som å etablere seg i en oppfatning om at det undervises om noe som ikke er nært tilknyttet elevenes liv. Handlingsrommet oppfattes som utenfor elevenes rekkevidde. Bente eksemplifiserer hvordan håp relaterer seg til passivitet og handlingskompetanse i følgende sitat:

**Bente:** Du kan lære om det, bli tynget og bli deprimert, og føle at det er så overveldende at det får jeg ikke gjort noe med uansett....Det er lett å bli klimadeprimert. Det blir viktig å formidle håpet i den enes handling.

Bente trekker frem viktigheten av å synliggjøre elevenes handlingsrom , og hvordan handling kan gjøre en forskjell, som en undervisningsstrategi for å vise elevene at det finnes håp og bygge opp om samfunnsdeltakelse. Bente viser samtidig til hvordan handlinger i seg selv kan formidle et budskap om at det finnes håp, selv gjennom det individuelle handlingsrommet. Kristian er av en lignende forståelse og i motsetning til Bente, som viser til et mer individorientert fokus, har Kristian brukt endringer på det globale nivået for å fremme håp i bærekraftundervisningen. Kristian fortalte at han brukte statistikker som omfatter globale områder i bærekraftundervisningen for å vise at det allerede er positiv fremgang i verden, og på denne måten fremme håp.

Forskningsfunn fra denne studien viser at håp er en viktig del av bærekraftundervisningen for å fremme aktiv deltakelse og en forestilling om at endring er mulig på tvers av geografiske nivåer. Flere av sitatene ovenfor påpeker viktigheten av å bruke håp i undervisningen for å vise at det er mulig å endre dagens verden, og utvikle handlekraftige mennesker. Stevenson m.fl. (2013, s.2) påpeker at engasjement og deltakelse er avgjørende for at elever skal være villig til å bidra med bærekraftige handlinger, og det ser ut til at lærerne er av lignende oppfatning. I de øverste sitatene viser Terje og Ola til nettopp det å binde håp sammen med det å bidra til endring gjennom handlingskompetanse. Kristians utsagn om hvordan han har



brukt det globale nivået for å synliggjøre positiv endring kan muligens bygge opp om at det finnes håp for endring, på tvers av ulikt geografisk nivå.

Undervisning som er opptatt av å vise elever fremgang på ulike skalanivå kan bidra til å utdanne elever som forstår betydning av aktiv deltakelse på lokalt, nasjonalt eller globalt nivå for samfunnsutvikling. Ojala (2017, s.79) sine argumenterer for viktigheten av en jevn balanse mellom for lite og for mye håp, kan muligens komme til uttrykk gjennom en undervisning som fremstiller håp for endring på flere geografiske nivåer. På denne måten fremstår ikke ett geografisk nivå som uten muligheter for endring, slik Ola viste at elever kan oppfatte når det er snakk om det globale nivået. Håpløsheten fremstår som å oppstå når det undervises i noe som ikke er nært elevenes liv. Dette kan sees i lys av tidligere diskuterte funn om hvordan fremstillingen av medborgerskapsforståelser på ulike geografiske nivåer kan fremme eller hemme samfunnsdeltakelse. I et forsøk på å fremme håp i undervisningen kan det være fruktbart å bruke medborgerforståelser fra samfunnsfaget for å bygge opp om håp ved å synliggjøre hvordan mennesker er medborgere på flere geografiske nivåer til samme tid. Ved å vise til håp og medborgerskap på flere geografiske nivåer kan dette muligens utvikle elevers handlingskompetanse og engasjement for å bidra til bærekraftig endring.

## **4.2 NÆRHETSFORSTÅELSER I BÆREKRAFTUNDERVISNINGEN**

I det foregående avsnittet presenterte jeg funn som viser at lærerne oppfatter at det globale nivået fremmer mindre håp for at endring er mulig, enn det lokale. Disse funnene poengterer geografiske nivåers betydning i bærekraftundervisningen. Samtidig reiser det spørsmål om hvordan lærerne arbeider for å formidle kunnskap om geografiske nivåer, når elevene ikke opplever de som nært. Mine forskningsfunn viser til at lærerne vektlegger bruk av nærmiljøet som et viktig verktøy for å konkretisere fagstoff i bærekraftundervisningen og skape engasjement.

Denne studien viser at lærerne bruker nærmiljøet for å binde sammen klasserommet og den virkelige verden. Bente demonstrerer dette ved å vise til hvordan nærmiljøet brukes for å virkeliggjøre det elevene lærer om i klasserommet og på denne måten skape engasjement for bærekraftundervisningen:

**Bente:** Jeg tror at det med opplevelse av nærhet har mye å si for å i det hele tatt skal kunne trigge en nysgjerrighet eller engasjement.... Jeg tror kanskje det handler om det at du kan reise til noen i nærheten som kan fortelle deg om de tingene vi står og snakker om i klasserommet så blir det mer *futt* i dem. Altså det blir mer nært.

I sitatet ovenfor trekker Bente på viktigheten av å kunne bevege seg ut i nærmiljøet for at bærekraftundervisningen skal fremstå som relevant og nært elevenes virkelige liv. Samtidig viser Bente til en forståelse om at en virkelighetsnær undervisning kan bidra til å minske kløften mellom «den virkelige verden» og klasserommet. Ifølge Bente kan dette føre til at det blir mer *futt* i elevene, hvilket jeg tolker som at elevene oppleves som mer engasjerte for læring. Harald viser til en lignende oppfatning ved å påpeke viktigheten av å få eksterne aktører til å komme til skolen. Harald mener at å få mennesker utenfor skolen til å fortelle om deres meninger om utfordringer og løsninger bidrar til å vise ulike perspektiver. Harald forklarer at ved å presentere ulike standpunkter synliggjøres et meningsmangfold som kan bidra til at elevene selv kan ta egne standpunkt om hva de oppfatter som viktig. Videre påpeker Harald at det samtidig kan bidra til å unngå en normativ bærekraftundervisning som det er enkelt å praktisere.

Terje trekker derimot på en mer global forståelse av nærhet og viser til at bærekrafttematikken gir en følelse av at det gjelder «*alle sammen*» fordi alle bor på samme jordklode. Det kan tolkes som at Terje har en oppfattelse av at fordi bærekrafttematikken gjelder alle mennesker, så vil det også føles nært alle mennesker. Samtidig skaper klima og miljø forskjellige utfordringer for mennesker, som et resultat av ulik geografisk tilknytning. Mennesker i Norge vil dermed ikke oppleve de samme utfordringene som mennesker i Bangladesh. Det blir viktig at bærekraftundervisningen ikke undergraver denne ulikheten gjennom en tanke om at dette temaet ligger nært alles liv (Sinnes, 2015, s.42-43). En slikt perspektiv tydeliggjør samtidig viktigheten av å besitte et eierskap til det lokale medborgerskapet, fordi dette medborgerskapet vil være grunnleggende for at elever forstå ulikheter mellom samfunnslokale utfordringer.

På spørsmål om hva som oppleves som nært for elevene problematiserer Harald elevenes opplevelse av nærhet:

**Harald:** Så det at man bruker nærmiljøet er ikke nødvendigvis en forutsetning for at det oppleves som nært..... Det å gjøre faget relevant for elevene handler om at det skal befatte seg om deres verden på ett eller annet vis. Og det er klart at det kan være den fysiske nær verden de har rundt seg...I dagens mediesamfunn er det ikke nødvendigvis geografisk nærme som er nærmest hjertet deres. Så det at man bruker nærmiljøet er ikke nødvendigvis en forutsetning for det skal oppleves som nært.

Sitatet ovenfor demonstrerer det komplekse ved nærhetsprinsippet, hvilket bunner i hvordan nærhet i dagens samfunn oppfattes. Harald viser en forståelse av nærhet som ikke er forankret i sted, men i elevenes hverdag. Harald snakker samtidig om at fagstoffet skal gjøres «relevant» for elevene, og viser til at geografisk nærhet ikke alltid oppleves som nært eleven. Dette stemmer overens med Cresswell (2015, s.54-55) sin forståelse om at elevenes opplevelse av nærhet og sosiale praksiser kan påvirke individers forståelse av fenomener i like stor grad som geografisk miljø. Dette er med på å formidle kompleksiteten ved stedsbegrepet som Agnew (2015, s.26-28) trekker frem gjennom sine tre betydninger for sted. Mindre konvensjonelle forståelser av sted kan være nyttig å bruke for å konkretisere fagstoff, ved eksempelvis å benytte seg av digitale plattformer slik Cresswell (2015, s.75) kan uttrykke steder på en mer moderne måte. Å bevege seg bort fra forståelser av steds påvirkning som lokasjon og mot steds påvirkning på sosiale praksiser og verdenssyn kan lærerne konkretisere fagstoff, ved bruk av flere dimensjoner som oppleves nært elevenes hverdag.

En endring fra om forståelser av geografisk nærhet til en nærhet forankret i elevenes hverdag kan åpne opp for flere måter å konkretisere nasjonale og globale problemer på. For å eksemplifisere dette tar jeg utgangspunkt i et undervisningsopplegg som Ola trakk frem. Han fortalte om hvordan nærhetsprinsippet ble brukt i praksis ved å beskrive et konkret undervisningsopplegg som ble gjennomført i perioden med digital undervisning som følge av COVID-19. Læringsaktiviteten tok utgangspunkt i at elevene skulle undersøke kjøleskapet i sitt eget hjem, og deretter finne ut hvor i verden deres mat kom fra. I denne oppgaven bandt lokasjon for produksjon av mat, transport og reisevei frem til elevenes kjøleskap i Norge sammen lokale, nasjonale og globale skalnivåer. Ola opplevde aktiviteten som vellykket og det kan tenkes at de ulike forståelsene av stedstilørighet som ble brukt i denne læringsaktiviteten på tvers av skalnivå, skapte engasjement hos mange. Denne

undervisningsaktiviteten retter samtidig søkelyset på to dimensjoner ved ungdommers handlingsrom.

For det første kan et slikt undervisningsopplegg bygge opp om debatten om skillet mellom kollektiv og individuell endring innen medborgerskapsforståelsen. Melo-Eschrihuela (2008, s.122) påpeker at betydningen av endring i eksisterende samfunnsstrukturer for en bærekraftig utvikling faller i bakgrunnen for det individuelle handlingsrommet og forbrukeratferden. Denne læringsaktiviteten har et tydelig individuelt fokus, som kan underkommunisere hvordan kollektive aktører og strukturer bidrar til å opprettholde lite bærekraftige løsninger innen matvareproduksjonen. Undervisningsopplegget kan fremme en forståelse om at endring er opp til forbrukeren og ikke stille kollektive strukturer til ansvar. Schlottmann (2006, s.257-258) viser til at det elever opplever som nært kan synliggjøre deres handlingsrom og utvikle engasjement for deltakelse. Samtidig blir det viktig og i tillegg synliggjøre kollektive strukturer for å skape et helhetlig verdensbilde for å legge til rette for endring av eksisterende samfunnsstrukturer.

For det andre så inneholder læringsaktiviteten en dimensjon om barn og unges handlingsrom som medborgere. I læringsaktiviteten om kjøleskapsreportasjen er det viktig å reflektere over at innholdet i kjøleskapet mest sannsynlig ikke eies og brukes av kun eleven, men også familien som et kollektivt fellesskap. Det er, i de fleste tilfeller, ikke ungdommene selv som kjøper mat for husholdningen og det er derfor flere aktører som er med på å påvirke utfallet av kjøleskapets innhold. Foreldre og søsken kan resultere i at det finnes mat til ulikt forbruk, og det individuelle handlingsrommet kan komme i motsats mot andre aktørers individuelle holdninger. Samtidig kan det komme i konflikt med sosiale praksiser fordi mat også vil omhandle flere dimensjoner av nærhetsprinsippet i form av kulturelle og sosiale former. Eksempelvis kan kjøleskapsreportasjen gjøre eleven bevisst på produkter som er svært skadelige for miljøet og dermed ønske å stoppe sitt eget forbruk. Eleven kan selvfølgelig ta opp dette temaet hjemme, men dersom andre aktører av kjøleskapet har et ønske om å beholde produktet for eget forbruk kan ikke eleven tvinge igjennom dette, og produktet vil fortsatt fremtre i kjøleskapet. I et slikt scenario vil ikke det individuelle handlingsrommet inngå som en del av et kollektivt handlingsrom fordi disse to ikke forenes om et felles ønske for endring, men blir heller stående i motsetning til hverandre. Kjøleskapsreportasjen demonstrerer sammenkoblingene og motsetningsforholdene mellom geografiske nivåer, elevenes hverdag, og individuelle og kollektive handlingsrom.

### 4.3 KONKRETISERING AV ABSTRAKTE FENOMENER I UNDERVISNINGEN

Så langt har funn fra denne studien vist at endring på det globale nivået tilskrives høyere verdi enn endring på det lokale nivået. Lærere har pekt på ulike forståelser av medborgerskap i tilknytning til geografiske nivåer. I avsnittet om nærhetsprinsipper ble det tydelig at elevenes hverdag og lokalmiljø ble brukt for å konkretisere bærekraftundervisningen. Fra denne praksisen fremtrer det som om aspekter ved bærekraftundervisningen oppfattes som abstrakt. Dette tydeliggjøres i forskningsfunnene der det kommer frem at lærere opplever at jo høyere et geografisk nivå fremstår, desto mer abstrakt oppfattes det. Abstrakt er det motsatte av konkret, og betyr at det er noe som ikke kan oppleves gjennom sansene (Store Norske Leksikon, 2021).

#### 4.3.1 «DET BLIR VELDIG FORT ABSTRAKT»

Lærerne i denne studien viser til at globale skalanivåer forstås som mer abstrakt enn lokale. På spørsmål om bruken av internasjonale kontra lokale forhold i bærekraftundervisningen synliggjør Ola dette ved å svare «*Det behøver ikke å være noen motsetning, men det jeg tenker om det er jo at det blir fort veldig abstrakt*». Ola viser til at ulike geografiske nivåer ikke nødvendigvis fremstår som motsetninger av hverandre. Samtidig nevner han at det fort kan bli abstrakt, hvilket synliggjør en motpol til konkretiseringen av fagstoff. Bente er av samme oppfatning og viser til at det å undervise om noe på det abstrakte (globale) nivået uten å relatere det til lavere geografiske nivåer kan skape en undervisning som elevene ikke kan relatere seg til:

**Bente:** Jeg tror det er lurt å starte med noe lokalt eller noe som er kjent for eleven for så å kunne nøste ut. Det er vanskeligere å begynne på globale nivåer tror jeg. Det blir så stort at det blir ikke gjenkjennbart eller relatertbart.

Utsagnet til Bente viser til en forståelse om at det lokale må brukes som utgangspunkt for å forstå det globale. Bente viser til at det globale nivåets størrelse er med på å bygge opp om en abstrakte fremstilling fordi det bli «så stort». I likhet med Bente sine refleksjoner om at noe kjent og lokalt kan brukes for å konkretisere abstrakte fenomener forteller Harald «*Det må være det globale i det lokale som vi ser etter*». Harald sitt utsagn viser til en fremstilling som opprettholder den hierarkiske posisjonen ved at det lokale er understilt det globale, og at det lokale brukes som virkemiddel for å forstå det globale. Samtidig synliggjør Harald et perspektiv på at det ikke er tilstrekkelig å kun forstå lokale forhold i bærekraftundervisningen. Slik Harald påpeker om at det globale må fremstilles gjennom det lokale, viser også Ola hvordan det lokale brukes for å forstå ulike geografiske nivåer i sitatet nedenfor.

**Ola:** Det er mange steder hvor for eksempel global oppvarming har større konsekvenser enn i \*\*\* (sikter til by i Viken) så vi har sett litt på det. Så man tar det globale, nemlig klimaendringer, ned på de konkrete nivåene da.

Ola viser til en konkretisere av undervisningen ved å binde sammen det lokale og det globale gjennom å studere et fenomen i et mindre avgrenset område før det settes inn i global kontekst. Samtidig viser dette sitatet hvordan læreren går frem for å lære elever om steder som det kan tenkes at elevene ikke har noen erfaring med. Det fremstår som at læreren bruker flere ulike lokale forhold, på tvers av geografisk lokasjon, for å synliggjøre hvordan globale forhold påvirker lokale samfunn ulikt, fordi det oppfattes som å konkretisere det globale.

I arbeidet som lærer skal man veilede elever til å oppnå kunnskap og ferdigheter om ulike prosesser, og forskningsfunnene synliggjør en praksis som konkretiserer abstrakte fremstillinger ved å bruke noe som er kjent eleven. Slik Stevenson et.al. (2013, s.2) viser til kjennetegnes bærekraftundervisning ved at elever skal lære om sammenhengen mellom natur, samfunn og mennesker. Dette fører til at elever skal lære om fenomener som opptrer utenfor deres hverdagsliv både geografisk og ikke-geografisk. I lys av tidligere funn om endringsengasjement bidrar dette til å fremme en interessant problemstilling om hvordan skalnivåer brukes i bærekraftundervisningen.

På den ene siden anså noen av lærerne det som «best» å gjennomføre endringsarbeid på det globale nivået, samtidig som det er dette nivået lærerne oppfatter at virker mest abstrakt for eleven. I sammenheng til konkretisering av det abstrakte stiller dette krav til læreren om at

fenomener som elevene ikke har direkte erfaring med konkretiseres i undervisningen. Dette kan bidra for at elever med ulik kognitiv kapasitet kan tilegne seg kunnskap om abstrakte fenomener, fordi lokale forhold brukes som knagger i læring om globale prosesser, slik Meek hevder (2011, s.292-293). På den andre siden baserer undervisningen seg på lærerens fremstilling og oppfatning av skalanivåer. Det kan tenkes at lærernes egne oppfatninger om geografiske nivåer bidrar til å opprettholde forestillinger om at det globale nivået er abstrakt.

#### **4.3.2 GJENSTANDERS LIVSSYKLUS: KONKRETISERING AV DET ABSTRAKTE**

I avsnittet ovenfor ble det satt søkelys på lærernes forståelser av skala, og mine forskningsfunn viser at flere av lærerne fremstiller en hierarkisk forståelse av skala der nivåene blir mer abstrakte jo høyere de plasseres i skalaen. På bakgrunn av at bærekraftundervisningen fremstilles som viktig for å se sammenhenger mellom flere geografiske nivåer blir det dermed relevant å stille spørsmål ved hvordan lærerne løser forestillingen om det abstrakte i undervisningssammenheng. Hvilke læringsaktiviteter benytter lærerne seg av for å bygge bro mellom det konkrete og det abstrakte, eller sagt på en annen måte; mellom geografiske nivåer?

I denne studien kommer det frem at alle lærerne bruker undervisningsaktiviteter som bygger på å undersøke gjenstanders livsløp for å få en forståelse for sammenkoblingene mellom lokale, nasjonale og internasjonale forhold. I utsagnet «*Vi får et veldig sånn tydelig blikk for alle tilbakekoblingsmekanismer i verden og det internasjonale økonomiske systemet og den samhandlingen vi står i hele tiden*» demonstrerer Harald denne tankegangen når han snakker om bruk av gjenstanders livssyklus som utgangspunkt for en læringsaktivitet. Harald viser her til hvordan internasjonale strukturer brukes for å synliggjøre hvordan elevene som forbrukere, og som del av større samfunn, er med i en global samhandling. Kristian trekker frem et lignende eksempel med elevarbeid om å undersøke smarttelefonen iPhone. I læringsaktiviteten brukes et produkt elevene har kjennskap til som utgangspunkt for å undersøke produksjonen og distribusjonen av dette produktet i relasjon til likestilling og arbeidsforhold, forklarer Kristian. Her bruker Kristian nærhetsprinsippet ved å ta utgangspunkt i noe elevene har kjennskap til, for så å arbeide seg utover abstrakte geografiske nivåer og forstå sammenhengen mellom skalanivåer. Alle lærerne viste til ulike måter å bruke

aspekter ved gjenstanders livssyklus for å utvikle en systemforståelse hos elevene. Bente var den læreren som beskrev flest aspekter ved et slikt undervisningsopplegg. I utsagnet nedenfor beskriver Bente ulike spørsmål som elevene skal undersøke, for å utvikle forståelse for sammenkoblingene over flere geografiske nivå.

**Bente:** Ideen var at elevene skulle finne ut hvilke ressurser brukes for å lage en gjenstand, hvor er den utvunnet, hvordan er produksjonen, hvordan har folk som produserer produktet, hvordan har de det i arbeidet, får de nok lønn, er det trygt, hvordan distribueres gjenstanden til markedet, hvordan markedsføres det, hvordan er forbruket, hvordan er prisen, hvem tjener på dette og hvem betaler prisen. Og hva skjer etter det, når jeg ikke vil ha den lenger, og hvordan holder vi mølla med forbruk i gang da.

I sitatet fremkommer det at Bente synliggjør flere aspekter ved gjenstanders livsløp som kan brukes for å rette søkelys mot bærekraftige utfordringer, samtidig som hun påpeker hvordan «vi» er med på å opprettholde disse strukturene gjennom egen livsstil. Jeg tolker at Bente referer til mennesker som lever i Norge når hun sier «vi» fordi hun hentyder til et forbrukersamfunn som det fremstår som hun har erfaring med. Bente sine beskrivelser om læringsaktiviteten tar samtidig for seg både sosiale, miljømessige og økonomiske forhold, i sammenheng med samhandling på ulike geografiske nivå. Elevaktiviteten som Bente forteller om viser hvordan elevene skal finne noe konkret som de har i sitt miljø og bruke dette for å jobbe seg utover geografiske nivåer. Det konkrete med utgangspunkt i elevens erfaringsnærhet brukes på denne måten som utgangspunkt for å skape forståelse for det abstrakte.

Gjenstanders livsløp konkretiserer både bærekraft på ulike geografiske nivåer og bærekrafttematikken. Bærekraftig utvikling som tema, slik Klein (2020, s.20-21) påpeker, er konkretisert via de tre dimensjonene miljømessige, økonomiske og sosiale forhold. Læringsaktiviteten, som Bente beskriver i sitatet ovenfor, viser til hvordan disse tre dimensjonene har blitt konkretisert i enda større grad gjennom konkrete problemstillinger elevene skal undersøke. Fra Bente sitt sitat konkretiserer spørsmål som «får de nok lønn» («de» referer til arbeidere i andre land) den sosiale dimensjonen, «hvem tjener på dette» den økonomiske dimensjonen og «hvilke ressurser brukes for å lage en gjenstand» den miljømessige dimensjonen. Samtidig rammes dette inn ved å inkludere flere geografiske nivåer, slik Kvamme & Sæther (2019, s.33) påpeker tilskriver bærekraftundervisningen



mening. Abstrakte skalanivåer kan på denne måten konkretiseres ved å synliggjøre globale nivåers innvirkning på lokale nivåer, og omvendt. Samtidig kan denne læringsaktiviteten bryte ned hierarkiske skalaforståelser og bygge opp om en helhetlig systemforståelse der skalaene forstås som dynamiske.

Til tross for at det ikke fremkommer i mine forskningsfunn at lærerne uttrykker en relasjonell skalaforståelse i bærekraftundervisningen, kan utforskning av gjenstanders livssyklus implisitt formidle dette fordi det synliggjør samhandlingsprosesser. Sammensetningen av sammenkoblinger på tvers av geografiske nivåer som opprettholdes og lages av mennesker, slik denne undervisningsaktiviteten retter søkelys på, stemmer overens med Howitt (1998, s.52) sin fremstilling av relasjonelle skalaer. Ved å bruke nærhetsprinsippet som utgangspunkt for å synliggjøre sammenkoblinger mellom geografiske nivå i bærekraftundervisningen, kan det muligens i større grad utvikles helhetlige systemforståelser. Samtidig vil en slik undervisningsmetode fremstille fagstoff ut ifra elevers erfaringspraksis, hvilket gjør undervisningen mer konkret og meningsfull for elevene, slik Sinnes (2015, s.111) påpeker. Bruk av elevenes erfaringsnærhet kan dermed bidra til å skape en undervisning som er mindre belastende for elevers kognitive kapasitet, som Skarstein & Skarstein (2020, s.315) hevder er utfordrende i skalaundervisningen. Relasjonell skala tar utgangspunkt i elevenes familiære medlemskap som forbruker av et produkt, for å synliggjøre hvordan dette medlemskapet er en del av og påvirker andre medlemskap. Et slikt fokus fremstiller elevene som en del av samhandlingsprosesser, og ikke avskåret fra de. Eksempelvis viser beskrivelsene til Bente hvordan medlemskap at det lokale nivået som forbruker i Norge har innvirkninger på at internasjonale strukturer opprettholdes, samtidig som det påvirker mennesker lokalt. På denne måten vil elever muligens utvikle forståelse for hvordan deres handlinger påvirker mennesker og samfunnsstrukturer på flere geografiske nivåer. Dette kan bidra til å utvikle forståelse for blant annet handlingsrom, medborgerskap, ulike aktørers makt og systemforståelse, i tillegg til å konkretisere fremstillinger av abstrakte geografiske nivåer.

#### **4.4 BÆREKRAFTUNDERVISNINGEN SOM FRIGJORT FRA SAMFUNNSFAGET**

I tidligere avsnitt har jeg presentert flere funn som sier noe om læreres forståelser av bruk av skalaer og geografiske nivåer i bærekraftundervisningen. Enkelte diskusjoner omkring funnene handlet om hvordan samfunnsfaget kan brukes for å skape en mer helhetlig forståelse for fenomener og kompetanser i bærekraftundervisningen. I dette avsnittet vil jeg kort diskutere lærernes oppfattelser av bærekraftundervisningen som fristilt fra samfunnsfaget, fordi det var gjennomgående i mitt datamateriale.

Dette forskningsprosjektet viser at lærerne forstår bærekraftundervisningen som separat fra samfunnsfaget, og som et tema som foregår prosjektbasert gjennom tverrfaglig arbeid. I sitatet «*Jeg ser litt hva de skriver om også kan det hende jeg trekker det litt inn i samfunnsfaget*» snakker Bente om hvordan hun benytter seg av elevenes produkter fra arbeid med bærekraftig utvikling i samfunnsfagundervisningen. Bente synliggjør en forståelse om at bærekrafttematikken står alene, og at dersom enkelte aspekter kan brukes i samfunnsfaget så *kan det hende* hun benytter seg at dette i undervisningen. På denne måten brukes bærekrafttematikken til å belyse samfunnsfaglige problemstillinger, men det virker ikke som om Bente mener at samfunnsfaget kan belyse problemstillinger innen bærekraft. Kristian viser til en lignende forståelse, selv om han synliggjør en tilknytning til samfunnsfaget gjennom bruk av systemforståelser. Han fremstiller temaet som enkeltstående ved at han påpeker at bærekraftig utvikling er et tema elevene vil arbeide med i alle årene på ungdomsskolen. På denne måten forstås bærekraftig utvikling som et tema som benyttes for å utvikle en systemforståelse i samfunnsfaget, men ikke hvordan samfunnsfaglige temaer som politikk og menneskerettigheter, ulike maktforhold og demokrati kan trekkes inn i bærekrafttematikken.

Kristian forklarer videre at «*de har jobbet med det tverrfaglig i norsk og samfunnsfag*» der han refererer til at elevene har arbeidet med bærekrafttematikken på tvers av fag, og at dette er et prosjektarbeid som ble gjennomført i samfunnsfagstimene. I dette perspektivet fremstår tematikken som enkeltstående og som et tverrfaglig tema det kun undervises for i en viss periode før læreren går tilbake til samfunnsfaget. Sitatet til Terje nedenfor eksemplifiserer en slik prosjektorientert fremstilling av bærekraftig utvikling.

**Terje:** På grunn av Fagfornyelsen er det et veldig tverrfaglig tema. Så har vi i en lengre periode hatt et fokus på bærekraftig utvikling, særlig med sånn spesifikt fokus på plast.(...) Men da har vi jobbet både i norsk, KRL, samfunnsfag og naturfag

selvfølgelig. Så da har vi jobbet med en større oppgave da hvor vi har involvert fire store fag.

I sitatet ovenfor synliggjør Terje tverrfaglig arbeid der flere fag har satt av tid til å arbeide med temaet bærekraft i «*en lengre periode*». Slik jeg tolker det fremstår det som at etter den endte perioden som er avsatt til tverrfaglig samarbeid går man tilbake til å undervise i samfunnsfag.

I forhold til bruken av globale og lokale forhold i bærekraftundervisningen vil det være relevant å problematisere disse oppfattelsene. En svak inkludering av samfunnsfaget i bærekraftundervisningen kan føre til at bærekraft ikke kobles opp mot andre globale og lokale prosesser som samfunnsfaget belyser. På denne måten blir ikke samfunnsfagets potensiale for å belyse bærekraftig utvikling og samhandlinger optimalt utnyttet. Læringsaktiviteter i bærekraftundervisningen og tverrfaglig prosjektarbeid er bra fordi det skaper ulike faglige perspektiver på tematikken. Samtidig ligger det en perspektivrikdom i samfunnsfaget sin tilnærming til verden som ikke utnyttes, hvilket kan bygge opp om et normativt preg på bærekraftundervisningen. Myndiggjøring og kritisk tenking fremstilles som avgjørende for å unngå en indoktrinerende pedagogikk og dette undergraves når undervisningen utelukker flere perspektiver på et tema, slik Shor (1992, s.29) påpeker. Ved å frikoble bærekraftig utvikling fra samfunnsfaget blir det muligens veldig lett å snakke om hvordan individuelle handlinger kan bidra til utvikling, uten å løfte frem flere perspektiver på problemer og løsninger på ulike geografiske nivå.

I denne studien fremstår samfunnsfagslærernes forestillinger om samfunnsfagets tilknytning til bærekrafttematikken som snever. Ved å implementere samfunnsfaget mer i bærekraftundervisningen vil det muligens kunne presentere et mer helhetlig bilde på aktører, systemer, og endring på tvers av geografiske nivåer. Perspektivmangfold vil kunne bidra til at elever kan reflektere over flere meninger og forståelser, hvilket bygger opp om dannelsesmandatet i skolen, slik Børhaug (2005, s.174) poengterer. Selv om tverrfaglig arbeid må organiseres og gjennomføres innen et gitt tidsrom vil en integrering av bærekrafttematikken i samfunnsfaget bidra til å kontinuerlig løfte frem bærekraft i relasjon til andre samfunnsforhold. Bærekrafttematikken vil dermed forstås som inkludert i samfunnet og som et gjennomgående tema. Lærere bør bruke resultater og arbeid fra tverrfaglige prosjekter i andre temaer i samfunnsfaget for å synliggjøre relasjonen mellom samfunnsforhold og bærekraftig utvikling. På denne måten kan samfunnsfaget brukes til å synliggjøre ulike meninger og

problematisk forståelse av bærekraftig utvikling. Dette vil være fordelaktig for samfunnet ved at undervisning som ikke fremstår som normativ og utvikler kritisk deltakende samfunnsborgere som bidrar til samfunnsutvikling.

## **4.5 OPPSUMMERING AV FORSKNINGSFUNN**

Bærekraftundervisningen oppfattes ofte som kompleks, og funnene i denne studien viser at flere av aspektene ved læreres forståelse av lokale og globale forhold i bærekraftundervisningen griper inn i hverandre. Oppsummerende skal jeg presentere prosjektets funn på kjennetegn om læreres forståelse av det lokale og globale som skalaer i bærekraftundervisningen. Studien synliggjorde at (1) lærerne viser til et stort fokus på handlingskompetanse i bærekraftundervisningen, men ulik forståelse om individuelle og kollektive handlingsrom og hvordan handling knyttes til medborgerskap på ulike skala. (2) Lærerne er opptatt av å inkludere geografiske nivåer i undervisningen, men har forskjellige forståelser om hvordan disse kommer til uttrykk i skalanivåer. Videre blir det klart at (3) lærerne forstår det globale geografiske nivået som mer abstrakt enn det lokalt og (4) for å konkretisere abstrakte nivåer bruker lærere utforskning av gjenstanders livsløp som læringsaktivitet. Studien viser også at (5) lærerne bruker undervisningsopplegg som omfavner dimensjoner av stedstilhørighet for å tilpasse bærekraftundervisningen elevenes verden. Avslutningsvis (6) trekker lærerne frem forståelse om at håpløshet forsterkes når temaer relateres til det globale nivået, samtidig som håp fremstår som viktig for å utvikle deltakende samfunnsborgere.

## 5 AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE

I forrige kapittel presenterte og drøftet jeg mine forskningsfunn opp mot eksisterende teori og empiri. Dette avsluttende kapittelet vil handle om å se mine funn i lys av problemstillingen, og presentere didaktisk implikasjoner ved disse funnene for bærekraftundervisningen og samfunnsfaget.

### 5.1 FORSKNINGSFUNN I LYS AV PROBLEMSTILLING

Skolen skal utvikle deltakende medborgere som kritisk kan reflektere over eksisterende samfunnsstrukturer for å bidra til å utvikle samfunnet. Bærekraftundervisningen er et sentralt aspekt ved dette fordi undervisning i denne tematikken skal bidra til å utvikle elever som forstår hvordan de kan leve bærekraftige liv, i dag og i fremtiden (Sinnes, 2015, s.13).

Fellesskap, handlekraft og systemforståelse trekkes frem som sentrale i bærekraftundervisningen fordi denne kunnskapen behøves for å gjennomføre endring på flere samfunnsnivå. På bakgrunn av disse elementene fremstår bærekraftundervisningen som sterkt sammenkoblet med samfunnsfaget der forståelse for individer, systemer og fellesskap står sentralt (Sæther 2019, s.97+112). Faget skal bidra med en helhetlig forståelse av verden, og bærekrafttematikken sin kompleksitet kan dermed synliggjøres gjennom samfunnsfagets perspektivmangfold. Det globale og det lokale fremstår som essensielle i systemforståelser både i bærekrafttematikken og i samfunnsfaget. For å fange opp om hva som kjennetegner læreres forståelser av det globale og det lokale i bærekraftundervisningen har dette forskningsprosjektet handlet om å få dypere innsikt i følgende problemstilling; *«Hva kjennetegner læreres oppfattelser av det lokale og globale som skalaer i bærekraftundervisning?»*. Forskningsspørsmålet har blitt belyst av læreres tanker og refleksjoner om egne erfaringer med bærekraftundervisningen som ble samlet inn gjennom kvalitative intervjuer.

Studien har bidratt til å belyse flere aspekter ved læreres oppfattelser av lokale og globale nivåer i bærekraftundervisningen. Det har blitt synlig at lærere forstår geografiske nivåer som omfavner større geografiske områder som mer abstrakt enn lokale samfunn, slik Ola påpekte ved å forklare at bruk av flere geografiske nivåer fort kunne fremstå som abstrakt. For å møte denne utfordringen i bærekraftundervisningen bruker lærerne gjenstanders livssyklus for å

konkretiseres det globale nivået, og for å utvikle forståelse for aktiv deltakelse og endring på tvers av geografisk nivå. I denne aktiviteten skal elever utforske økonomiske, miljømessige og sosiale konsekvenser på ulike geografiske nivåer og ut ifra ulike medborgerskapsforståelser, slik Bente ga en detaljert og konkret beskrivelse av. En slik konkretisering bruker nærhetsprinsippet for å ta utgangspunkt i å sette noe nært elevenes hverdag inn i sammenkoblinger med globale og lokale utfordringer. Samtidig forteller lærere at de opplever at elevene uttrykker mer håpløshet jo større geografiske nivåer undervisningen knyttes til. Dette synliggjør viktigheten av lærernes arbeid med å konkretisere abstrakte fenomener for at elevene skal oppleve endring som mulig. Lærerne fremstiller det lokale som et utgangspunkt for å lære om det globale, slik Harald oppfattet som høyst relevant. På denne måten bygger lærerne opp om en systemforståelse ved å se sammenkoblingene mellom lokale og globale forhold. Det lokale og globale synliggjøres samtidig i lærernes forståelser av handlingskompetanse, hvor ulikheter mellom forståelser av individuelle og kollektive handlingsrom kan forstås ut ifra oppfatninger om elevens medborgerskap. Oppfatninger av det lokale og det globale som skalaer i bærekraftundervisningen påvirker med andre ord flere dimensjoner ved bærekraftundervisningen og binder sammen tema på tvers av skalaer.

Oppsummerende viser studien at lærernes forståelser av det lokale og det globale som skalaer i bærekraftundervisningen, påvirker deres perspektiv på andre elementer i undervisningen som eksempelvis medborgerskap, handlingskompetanse og bruk av elevenes erfaringsnærhet. I tillegg synliggjør forskningsprosjektet at lærere oppfatter globale og lokale prosesser i bærekraftundervisningen som fristilt fra globale og lokale prosesser i samfunnsfaget.

## **5.2 IMPLIKASJONER FOR LÆRERE**

I lys av bærekraftundervisningens tenkte formål som tverrfaglig tema i samfunnsfaget og funn fra denne studien, om læreres oppfatninger av det lokale og globale som skala i undervisningen, kan det reises spørsmål om hva slags implikasjoner dette har for lærere. I dette avsnittet skal jeg løfte frem didaktiske implikasjoner for bærekraftundervisningen og hvordan samfunnsfaget kan brukes for å utvikle en mer helhetlig forståelse for bærekraftig utvikling.

I bærekraftundervisningen kan den hierarkiske fremstillingen av skalanivåer være med på å opprettholde forståelser om at det globale kjennes lengre unna enn det lokale. Ved å benytte en relasjonell forståelse av skala i undervisningen kan læreren skape en dynamisk forståelse. Dette kan bidra til at elevene utvikler forståelse for hvordan de er medborgere på ulike geografiske nivåer på samme tid, og skape en forståelse for sammenkoblingene som eksisterer i verden. Gjenstanders livssyklus fremstår som et godt utgangspunkt for å få elever til å arbeide seg utover geografiske nivåer, med utgangspunkt i sitt eget liv. En bevissthet omkring bruken av håp i utviklingen av engasjement for bærekraftig utvikling vil være et nyttig verktøy for å unngå at elever blir resignerte, samtidig som det kan bygge opp om det aktive medborgerskapet på ulike geografiske nivåer. Disse poengene viser hvordan læreres oppfatninger av globale og lokale skala i undervisningen kom til uttrykk i flere dimensjoner av bærekraftundervisningen. For bærekraftundervisningen vil det være fruktbart om lærere oppnår en større bevissthet om hva man kan få ut av å jobbe med ulike geografiske nivåer av skalaforståelse. På denne måten kan geografiske nivåer, som fremstår som sentrale i bærekraftundervisningen, bidra til å fremme et helhetlig verdensbilde, handlingskompetansens rekkevidde, internasjonale sammenkoblinger, og brukes som læringsverktøy for å konkretisere abstrakte fenomener.

Forskningsfunnene i denne studien viser til et behov for en bredere forståelse om forholdet mellom bærekrafttematikken og samfunnsfaget. I teksten problematiseres forskningsfunnene flere steder for å bli fremstilt som fristilt fra samfunnsfaget, mens det i realiteten er et tverrfaglig fag som skal inkorporeres i samfunnsfagundervisningen. På bakgrunn av bærekraftundervisningens tverrfaglighet vil det oppstå spenninger mellom tverrfaglig arbeid som må organiseres innen et gitt tidsrom og en integrering av bærekrafttematikken i samfunnsfaget for øvrig. En svak kobling mellom samfunnsfaget og bærekraftig utvikling kan føre til at andre globale og lokale prosesser, som fremstilles som utenfor bærekrafttematikken, ikke kobles opp mot bærekraftig utvikling. Dette betyr at ved å implementere samfunnsfaget mer i bærekraftundervisningen kan det belyse bærekraft på en mer omfattende og perspektivrik måte enn hva som blir anvendt av lærerne i denne studien. For samfunnsfagslærere vil refleksjoner omkring egne forståelser av sammenhengen mellom bærekraft og samfunnsfaglige temaer være nyttige, for å forstå hvordan bærekraftundervisning kan knyttes opp mot samfunnsfaglige temaer for å belyse lokale og globale prosesser.





## 6 LITTERATURLISTE

Agnew, J. A. (2015). *Place and politics: the geographical mediation of state and society*. (1.utgave). Routledge

Amundsen, G. (2021, 11.februar). Er Clubhouse-appen for alle? Dette bør du vite. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/digital/i/JJBnw6/er-clubhouse-appen-for-alle-dette-boer-du-vite>

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter* (1.utgave). Cappelen Damm Akademisk

Befring, E. (2015). Vitenskapelige tradisjoner og verdier. I E. Befring, *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (s. 20–27). 1.utgave. Cappelen Damm akademisk.

Benavot, A. & Wals, A.E.J (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education*, 52(4), 404-413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12250>

Bessesen, M., Strønen, A., & Turnage, V. (2019, 30.august). Flere tusen brølte for klimaet. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/klimastreik-over-hele-landet-1.14681064>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgave). Gyldendal

Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I K. Børhaug, L. Aase, L. Aase, A.-B. Fenner, & K. Børhaug (Red.), *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv* (s. 171–183). 1.utgave. Fagbokforlaget.

Børhaug, K. & Solhaug, T. (2012). *Skolen i demokratiet – demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget

- Cresswell, T. (2015). *Place: an introduction* (2.utgave). Wiley-Blackwell
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming* (2.utgave). Universitetsforlaget
- Ellingson, L. (2012). Interview as Embodied Communication. I *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*, s.525-539.
- Everett, Euris L og Furseth, Inger (2012). Lettere sagt enn gjort – å utforme et metodisk opplegg for oppgaven. I E. L. Everett & I. Furseth, *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre* (s.127-144). 1.utgave. Universitetsforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139.
- FN-Sambandet. (2019, 15.januar). Bærekraftig utvikling.  
<https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene.
- Gabrielsen, A. & Korsager, M. (2018). Nærmiljø som læringsarena i undervisning for bærekraftig utvikling. En analyse av lærereserfaringer og refleksjoner. *Nordina Nordic Studies in science Education*. 14(4), 335-349. <https://doi.org/10.5617/nordina.4442>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Hartung, C. (2017). *Conditional Citizens* (1.utgave). Springer Singapore Pte-Limited.
- Hellevik, O. (2016). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7.utgave). Universitetsforlaget
- Herod, A. (2011). *Scale* (1.utgave). Routledge
- Howitt, R. (1998). Scale as Relation: Musical Metaphors of Geographical Scale. *Area*. 30(1), 49-58. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4762.1998.tb00047.x>

- Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblick* (1.utgave). Høgskoleforlaget.
- Jinckling, B. og Arjene E. J. Wals (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 40, 1- 21.
- Jordhus-Lier, D., & Stokke, K. (2017). Samfunnsgeografiske kjernebegreper. I D. Jordhus-Lier & K. Stokke (Red.): *Samfunnsgeografi. En innføring* (s.45-61). Cappelen Damm Akademisk
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Mønsterplan for grunnskolen*. Midlertidig utgave. H. Aschehou & Co
- Klafki, W. (2001). Grundtræk af et nyt almindannelseskoncept. I W. Klafki, *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier* (s.59-100). Klim
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen* (1.utgave). Pedlex.
- Kleven, T.A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder, I Thor Arnfinn Kleven (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk* (1. utgave.). Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. (2019). Etikens plass i en bærekraftdidaktikk. I O.A. Kvamme & E. Sæther *Bærekraftdidaktikk* (s. 171-188). 1.utgave. Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O.A. Kvamme & E. Sæther *Bærekraftdidaktikk* (s.15-40). 1.utgave. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). Analyse av data & tolkning av data. I A. K. Larsen, *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* ( s. 113–126). 2.utgave. Fagbokforlaget

- Laumann, K. (2017). *The Missing Story: Education for Sustainable Development in Norway*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Massey, D. (1991). A Globale Sense of Place. *Marxism today* (6), 24-29.
- Massey, D. (2005). *For space* (1.utgave). Sage Publications
- Mathé, N. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44(1), s.5-24.
- McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43 (1), 14-47.
- Meek, D. (2011). Place-based education. In J. Newman (Ed.), *The SAGE Reference Series on Green Society Toward a Sustainable Future: Green education: An A-to-Z guide* (s. 292-293). SAGE Publications [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME*, 7(2), 113–134.
- Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourse of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research* 16(1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- 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. <http://www.jstor.org/stable/44656439>
- Norsk senter for forskningsdata (2021). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Nygaard, L. P. (2015). How are you going to say it? Developing your structure. I L. P. Nygaard, *Writing for scholars: a practical guide to making sense & being heard* (s. 99–120). 2.utgave. Univseritetsforlaget: Sage

- Ojala, M. (2012). How to children cope with globale climate change? Coping strategies, engagement and well-being. *Journal of Environmental Psychology*, 32 (3), 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: The Journal of Policy, Planning and Futures Studies*, (94), 76-84.  
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the Quality and Credibility of Qualitative Analysis. *Health Services Research*, 34(5 pt 2), 1189–1208.
- Perkins, H. & Thorns, D. (2012). *Place, identity and everyday life in a globalizing world*. Palgrave Macmillan
- Öhman, L, Östman, J. & Sandell, K. (2005). *Education for sustainable development. Nature, school and democracy* (1.utgave). Studentlitteratur
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. (3.utgave). Universitetsforlaget
- Rönström, N. (2016). Education and Three Imaginaries of Global Citizenship. I M. Papastephanou (Red.) *Cosmopolitanism: Educational, Philosophical and Historical Perspectives* (s.123-138). Springer, Cham.
- Sandahl, J. (2015). Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. *Journal of Social Science Education* 14(1), s. 19-30.
- Sayre, N.F (2009). Scale. I N. Castree, D.Demeritt, B. Rhoads & D. Liverman (Red.), *A Companion to Environmental Geography* (1.utgave). Blackwell Publishing
- Schlottmann, C. (2006). Introduction: Place-based and Environmental Education. *Ethics, Place and Environment. A journal of Philosophy and Geography*. (Vol 8), 257-259.

- Schnack, K. (2000). Action competence as a curriculum perspective. I B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Red.), *Critical environmental and health education – research issues and challenges* (s.107-127). Danish University of Education
- Selboe, Elin & Sæther, Elin (2018). Økologisk medborgerskap: Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger, I: H. Haarstad & G. Rusten (red.), *Grønn omstilling: norske veivalg* (s 183-199). Universitetsforlaget.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. University of Chicago Press.
- Sinnes, A. T. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (1.utgave). Universitetsforlaget
- Sinnes, A. T. (2020). *Action takk!: Hva kan skolen lære om unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* (1.utgave). Gyldendal
- Skarstein, F. & Skarstein, T.H. (2020). Skalaproblematikk i utdanning for bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (3), 313-326.
- Sloam, J. (2014). New voice, less equal: the civic and political engagement of young people in the United States and Europe. *Comparative Political Studies*, 47(5), 663-688.
- Stanley, W.B. (2015). Social studies and the social order: Transmission or transformation? I W.C. Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (s. 17-24). Routledge
- Stevenson, R. B., Brody, M., Dillion, J. & Wals, A.E.J. (2013). Introduction. I: R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillion & A.E.J Wals (Red.), *International Handbook of Research on Environmental Education* (s.1-7). Routledge
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian Journal of Geography*, 71(4), 193-207.
- Store Norske Leksikon. (2021, 29.april). *Abstrakt*. <https://snl.no/abstrakt>

- Strand, T. (2010). The Cosmopolitan Turn: Recasting “Dialogue” and “Difference”.  
*Paideusis*, 19 (1), 49-58
- Strand, T. (2015). Kosmopolitisme og realisme. *Studier i pædagogisk filosofi*, 4 (2), 1-5.
- Stray, J.H. (2011). Fra samfunnsmandat til samfunnsoppdrag. En språklig dreining i utdanningsretorikken? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 95(1), 18-29.
- Streiff, L. (2020, 17.november). Nasa Model Reveals How Much COVID-related Pollution Levels Deviated from the Norm. *NASA*.  
<https://www.nasa.gov/feature/goddard/2020/nasa-model-reveals-how-much-covid-related-pollution-levels-deviated-from-the-norm>
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I *Åpne dører mot verden* (s.216-231). 1.utgave. Universitetsforlaget <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag: Hva innebærer det? I O.A. Kvamme & E. Sæther *Bærekraftdidaktikk* (s.97-113). 1.utgave. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010) *Kvalitative forskningsmetoder, i praksis* (2.utgave). Gyldendal Akademisk
- United Nations News. (2013, 21.mars). *Deputy UN chief calls for urgent action to tackle global sanitation crisis*. <https://news.un.org/en/story/2013/03/435102-deputy-un-chief-calls-urgent-action-tackle-global-sanitation-crisis>
- Universitetet i Oslo. (2020, 13.mars). *Forskning med personopplysninger*.  
<https://www.uio.no/for-ansatte/enhetssider/med/aktuelt/aktuelle-saker/2020/rutine-for-forskning-med-personopplysninger.html>
- Universitetet i Oslo. (2020, 22.april). *Nettskjema-diktafon-appen*.  
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Universitetet i Oslo. (2020, 12.oktober). *Install Zoom, and sign in*.  
<https://www.uio.no/english/services/it/phone-chat-videoconf/zoom/help/install.html>

Universitetet i Oslo. (2021, 17.februar). *Lagringsguiden*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/sikkerhet/isis/tillegg/lagringsguide.html>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Overordnet del: Bærekraftig utvikling*. Regjeringen.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Samfunnsfag: Fagrelevans og sentrale verdier* (SAF01-04).

Regjeringen. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Samfunnsfag: Kjerneelement* (SAF01-04). Regjeringen.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Samfunnsfag: Tverrfaglege tema* (SAF01-04). Regjeringen.

<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>

Universitetet i Oslo. (2021). *Zoom: Videomøter og digital undervisning*.

<https://www.uio.no/tjenester/it/telefoni-sanntid/videokonf/zoom/>

Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.

Winans, A.E. (2012). Cultivating Critical Emotional Literacy: Cognitive and Contemplative Approaches to Engaging Difference. *College English*, (75(2), 150-170.

Wyse, D. (2001). Felt tip pens and school councils: children's participation rights in four English schools. *Children and Society*. 15(4), 209-218. <https://doi.org/10.1002/chi.651>





## 7 VEDLEGG

### 7.1 VEDLEGG 1: SAMTYKKESKJEMA FOR INTERVJU

# VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET

## *«Et lærerperspektiv på undervisning for bærekraftig utvikling»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å samle inn informasjon fra samfunnsfagslærere om hvordan de underviser for bærekraftig utvikling, og hva slags tanker de har om dette temaet i samfunnsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet inngår i en masteroppgave som skal se nærmere på hvordan undervisningen for bærekraftig utvikling gjennomføres i norske klasserom. Prosjektet vil se nærmere på hvordan lokale, nasjonale og globale forhold brukes i undervisningen og refleksjoner omkring fordeler/ulempes ved bruk av ulike skalanivåer i samsvar med elevenes egen hverdag. Forskningsprosjektet vil bli belyst fra et lærerperspektiv og er en 30-poengs masteroppgave i samfunnsdidaktikk knyttet til Lektorprogrammet ved Universitet i Oslo.

Prosjektet vil undersøke hvordan samfunnsfagslærere forstår undervisning for bærekraftig utvikling, deres egen erfaring med å undervise i dette og hvilke refleksjoner de har om undervisning av temaet. Det vil være et fokus å se på om ulike lokale forhold og ulik stedstilhørighet påvirker hvordan samfunnsfagslærere gjennomfører undervisningen for bærekraftig utvikling. For å studere dette nærmere vil jeg samle inn forskningsdata ved å intervju samfunnsfagslærere med undervisningserfaring for bærekraftig utvikling i samfunnsfaget.

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

Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn av din rolle som samfunnsfaglærer på ungdomsskole/videregående skole i Norge. Dette informasjonsskrivet er relevant for lærere i samfunnsfag som har undervisningserfaring i undervisning for bærekraftig utvikling.

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

Hvis du samtykker til å delta i prosjektet innebærer det at du lar deg intervjuet. Det vil settes av omtrent en time til å gjennomføre intervjuet. Intervjuet vil være semistrukturert ved at det stilles spørsmål om det aktuelle temaet og åpner for en samtale om dine erfaringer og refleksjoner om temaet. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet som senere vil transkriberes.

Spørsmålene jeg vil stille deg i intervjuet vil hovedsakelig dreie seg om hvordan du tolker og forstår undervisning for bærekraftig utvikling, hvordan du har arbeidet med dette temaet tidligere, bruk av stedstilhørighet i undervisningen for bærekraftig utvikling, dine egne oppfatninger om fordeler og ulemper ved undervisningsopplegg i dette temaet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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. Dine kontaktopplysninger og ditt navn vil anonymiseres. Lydopptak vil gjøres med Universitet i Oslos egenutviklede diktafon-app og all data vil oppbevares i henhold til UiO og NSD sine retningslinjer for å ivareta ditt personvern. Dersom det blir nødvendig på grunn av Covid-19 eller andre omstendigheter vil jeg benytte meg av lydopptaksfunksjon på Zoom, som er godkjent av Universitet i Oslo. Det er bare Sara Bjerregaard (student) og Elin Sæther (veileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger. Alt av data som samles inn vil bli kryptert. Deltakere vil ikke gjenkjennes i publikasjonen da det anonymiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres gjennom hele prosessen med prosjektet og etter at oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juli 2021. Ved prosjektslutt slettes alt av personlige opplysninger og opptak av alle informanter.

## **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for lærerutdanning og skoleforskning ved 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:

- Sara Bjerregaard, +47 48215768, [saracb@student.uv.uio.no](mailto:saracb@student.uv.uio.no), student
- Elin Sæther, +47 22858334, [elin.sather@ils.uio.no](mailto:elin.sather@ils.uio.no), veileder
- Roger Markgraf-Bye, +47 90822826, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

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

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

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
Elin Sæther

*Eventuelt student*  
Sara Bjerregaard

---

**Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Et lærerperspektiv på undervisning for bærekraftig utvikling*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 7.2 VEDLEGG 2: NSD GODKJENNELSE

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Bruk av stedstillhørighet i undervisningen for bærekraftig utvikling

#### Referansenummer

897287

#### Registrert

02.09.2020 av Sara Christine Bjerregaard - saracb@uio.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Elin Sæther, elin.sather@ils.uio.no, tlf: 22858334

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Sara Bjerregaard, sara-bjerregaard@hotmail.com, tlf: 48215768

#### Prosjektperiode

02.09.2020 - 30.06.2021

#### Status

26.11.2020 - Vurdert

### Vurdering (2)

---

#### 26.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 20.11.2020.

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 med vedlegg den 26.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom skal benyttes som databehandler i prosjektet, via UiO sin løsning. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

### **11.09.2020 - Vurdert**

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 med vedlegg den 11.9.2020, 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:

[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://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 30.6.2021.

### 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### 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).

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: Håkon J. Tranvåg

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)



## 7.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE

### INTERVJUGUIDE MASTEROPPGAVE

#### Innledning

- Presentasjon av prosjektet, formålet og gjentakelse av behandling av data og anonymisering

Prosjektet vil undersøke hvordan lærere forstår undervisning for bærekraftig utvikling, deres egen erfaring med å undervise i dette og hvilke refleksjoner de har om undervisning av temaet.

Det vil være et fokus å se på om ulike forhold knyttet til skala og stedstilhørighet i undervisningen.

Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke samtykkeerklæringen din. Da vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Lydopptak vil gjøres med Universitet i Oslos egenutviklede diktafon-app og all data vil oppbevares i henhold til UiO og NSD sine retningslinjer for å ivareta ditt personvern.

Alt av data som samles inn vil bli kryptert. Deltakere vil ikke gjenkjennes i publikasjonen da det anonymiseres.

Eventuelle spørsmål.

Høres dette greit ut?

- Informanten skal få begynne å snakke og komme i gang. Fortelle om seg selv for å bli varm i trøya.
  - Alder, utdanning, hvor lenge har h\*n arbeidet som samfunnsfagslærer, ansettelsesstilling

#### Introduksjon av temaet bærekraftig utvikling

- Hvor lenge har du arbeidet med undervisning for bærekraftig utvikling

- Hvilke temaer oppfatter du at hører inn under undervisningen for bærekraftig utvikling?
- Hva syns du om å undervise i dette temaet innenfor samfunnsfaget?
- Hva slags nytteverdi mener du dette temaet har for elevene?

#### **Lærers erfaring med undervisning for bærekraftig utvikling**

- Beskriv hvordan du jobber med planleggingen av undervisningen for bærekraftig utvikling?
  - Hva vektlegger du og hvorfor?
  - Diskuteres dette med andre lærere?
- Beskriv et undervisningsopplegg som du oppfattet at elevene fikk et godt utbytte av?
  - Hva var målet med undervisningen?
  - Hvordan oppfattet du at elevene arbeidet med dette?
  - Hva håper du at elevene satt igjen med etter undervisningen?
  - Hva gjorde at du oppfattet dette undervisningsopplegget som bra?
- Hva mener du er utfordrende ved å undervise for bærekraftig utvikling i praksis?
- Beskriv hvordan du opplever elevenes engasjement rundt bærekraftig utvikling
  - Hvordan arbeidet elevene med det?
  - Hvorfor?

#### **Lokale og internasjonale forhold i undervisningen for bærekraftig utvikling**

- Basert på din erfaring som samfunnsfagslærer, hva tenker du om bruken av lokale forhold i undervisningen for bærekraftig utvikling?
- Basert på din erfaring som samfunnsfagslærer, hva tenker du om bruken av internasjonale forhold i undervisningen for bærekraftig utvikling?

- Beskriv når/hvis du har oppfattet at elevene forstod at det som ble gjennomgått hadde med skala å gjøre (lokalt har tilknytning til noe globalt og vice versa).
- Hvordan oppfatter du at elevenes stedstilhørighet kommer til uttrykk i undervisningen for bærekraftig utvikling, om den gjør det.
  - Diskuteres ulike tilknytninger til sted i klasserommet eller/evt er det mer en oss/dem diskusjon?
- Oppfatter du at elevene blir mer motivert i undervisningen når det trekkes linjer til deres lokale miljø?

**Avslutning: tilbake til mer generelt snakk**

- På hvilken måte oppfatter du at læreplanen trekker inn forhold knyttet til lokale, nasjonale og internasjonale forhold i temaet for bærekraftig utvikling?
- Hvordan opplever du selv vekting av internasjonale versus lokale forhold i undervisning for bærekraftig utvikling generelt hos samfunnsfagslærere?

Jeg forklarer at vi er ved veis enda, og at det er åpent for spørsmål og lignende.

- Har du noen spørsmål?
- Har du noe du vil si som du mener er relevant for temaet som jeg ikke har spurt deg om?
- Vil du komme med noen tilbakemelding, hvordan har det gått?

Jeg takker for at informanten stiller, gjenforteller om anonymisering og lagring av data, hvordan jeg kan bli kontaktet og forteller litt om veien videre i prosjektet og når det er planlagt ferdigstillelse.

## 7.4 VEDLEGG 4: OPERASJONELLE KODER

Nedenfor presenteres de ulike kodene og deres operasjonelle definisjon for å vise nøyaktig hva som faller under kategoriene.

### *Skala*

Sitater og referanser til lokale, regionale, nasjonale og globale fenomener i undervisning for bærekraftig utvikling.

### *Internasjonale strukturer*

Lærer referer til eller snakker om prosesser som foregår på tvers av landegrenser og i samarbeid mellom ulike regionale områder. Strukturelle systemer som flere regionale grupper er en del av.

### *Sted*

Sitater som henviser til bruk av ett eller flere ulike steder i undervisningen. Disse er ikke sammenkoblet som i internasjonale strukturer, men brukes for å snakke om et spesifikt sted eller skalanivå, og eventuelt sette det aktuelle stedet eller skalanivået i kontrast til et annet.

### *Fjernt*

Denne koden betyr alle steder som lærerne oppfatter eller reflekterer over at kan oppleves fjernt for elevene.

### *Nært*

Denne koden betyr alle steder som lærerne oppfatter eller reflekterer over at kan oppleves som nært for eleven.

### *Geografisk nærhet*

Dette er steder som er i geografisk nærhet til elevene sine egne liv. Dette kan eksempelvis være skolens område, hjemmet, idrettsbaner og lokalsamfunnet. Det er en lokasjon som elevene har kjennskap til, og oppholder seg i.

### *Nært hverdagen*

Steder som er nært elevenes hverdag, men ikke forankret i en geografisk lokasjon. Her tilfaller steder uten geografisk nærhet, som eksempelvis digitale forumer, bevegelser, opprinnelsesland og lignende aspekter som oppleves nært for eleven selv om det ikke er i geografisk nærhet.

### ***Medborgerskap***

Bruk av medborgerskap i undervisningen for bærekraftig utvikling. Lærere som trekker frem dette som en del av å undervise i dette temaet.

#### *Politisk informert*

Lærere viser til et medborgerskap der elevene skal lære seg fakta om samfunnet og verdenen de lever i.

#### *Sosialt intelligent*

Lærere viser til et medborgerskap der elevene får prøvd teori i praksis gjennom samarbeid og dialog med andre elever, eller på skolens område.

#### *Rasjonelt autonomt*

Lærere viser til et medborgerskap som fokuserer på viktigheten av å gjøre elevene bevisst på eget handlingsrom og ansvar

#### *Globale medborgere*

Lærere viser til et medborgerskap som foregår på det globale nivået, og der enkeltindividet er en del av verden og menneskehetens fellesskap.

### ***Håp***

Håp i undervisningen for bærekraftig utvikling, lærernes oppfatninger av håp i undervisningen om temaet om bærekraftig utvikling.

#### *Engasjement*

Håp som brukes i undervisningen for å skape engasjement for temaet og å bidra selv.

*Passivitet*

Håpløshet hos elevene som fører til passivitet til temaet og å resignasjon for å samfunnsdeltakelse.

Inndelingen av kategorier og koder ovenfor viser hvordan materialet har blitt delt opp og gruppert etter ulike elementer.