

# Den kritisk-konstruktive didaktikk og samfunnsfaglæreres bærekraftsundervisning

En kvalitativ undersøkelse av 5 samfunnsfaglæreres  
bærekraftsundervisning i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk

**Jørgen Emil Land Timenes**

Lektorprogrammet i kultur- og samfunnsfag  
SDID4009 – Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Våren 2022





# **Den kritisk-konstruktive didaktikk og samfunnsfaglæreres bærekraftsundervisning**

En kvalitativ undersøkelse av 5 samfunnsfaglæreres bærekraftsundervisning i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk

© Jørgen Emil Land Timenes

2022

Den kritisk-konstruktive didaktikk og samfunnsfaglæreres bærekraftsundervisning

En kvalitativ undersøkelse av 5 samfunnsfaglæreres bærekraftsundervisning i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk

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

## Sammendrag

FNs klimapanel IPCC har gjentatte ganger forsøkt å advare mot de omfattende konsekvensene klima- og miljøendringer vil ha for menneskeheten. Tiltakene som er vedtatt virker ikke å være nok for å unngå irreversible konsekvenser for store deler av verden (IPCC, 2022). Ved innføringen av de nye læreplanene, ble det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» introdusert. Innad i samfunnskunnskap skal dette føre til at elevene kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av at det norske samfunn ikke er bærekraftig i henhold til den økologiske krisen, kan dette målet være utfordrende å nå innad i samfunnets eksisterende rammer (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 202). Den kritisk-konstruktive didaktikken gir oss et verktøy for å undersøke skolens normative sider og forholde oss kritisk til hvordan skolen kan være med på å styre elevers forståelse av et fenomen. Denne masteroppgaven undersøker derfor følgende hovedproblemstilling: *Hvordan kan 5 samfunnsfaglærere oppleve av egen bærekraftsundervisning knyttes til Wolfgang Klafkis dannelsorienterte kritisk-konstruktive didaktikk?* Formålet med oppgaven er på bakgrunn av dette å analysere og belyse hvordan undervisning kan styrke eller svekke elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i møte med temaet. Oppgaven baserer seg på intervjumateriale fra 5 samfunnsfaglærere i den videregående skole. Tidligere forskning på feltet har vist at elever i stor grad har en individualisert forståelse av sitt aktørskap innenfor bærekraftig utvikling. Dette rommer ut i en mangel på det strukturelle aspektet som en bærekraftig samfunnsutvikling inngår i. Oppgavens hovedfunn er at flere av lærerne i noen grad legger til rette for den gjensidige åpningen gjennom en praksis som legger til rette for perspektivmangfold og nyanser. Samtidig blir det identifisert problemer i tilknytning til det samfunnskritisk-ideologikritiske perspektivet og subjektets muligheter for forståelse, handling og ansvar. Til slutt trekker oppgaven frem at problemer knyttet til realiseringen av den gjensidige åpning virker å kunne ha en sammenheng med lærernes opplevelse av en trøtthet og engasjementsmangel hos elevene.



## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har utviklet min forståelse av samfunnsfagets rolle. Nå som arbeidet er ferdig står jeg igjen med en todelt følelse. På den ene siden er jeg stolt over det jeg har skapt og den teoretiske innsikten jeg klarte å få gjennom oppgaven. Samtidig føler jeg også at jeg så vidt har begynt å avdekke de mulighetene som ligger i å anvende teorien på undervisningspraksis. De store omveltningene som har skjedd i verden har gitt meg fornyet tro på hvor viktig det er å ikke bare utdanne, men også danne elevene for fremtiden. Fortsatt har jeg ikke gjort hele jobben selv. Jeg er nødt til å takke min veileder Martin Lee Müller for fantastisk samarbeid og gode diskusjoner gjennom prosessen. Dine kunnskaper og perspektiver har virkelig beriket både oppgaven og min forståelse. Takk til samfunnsfaglærerne som tok seg tid til å stille som informanter. Deres engasjement for elevers læring, utvikling og forståelse var inspirerende.

For studietiden generelt ønsker jeg først og fremst å takke min kjære samboer Helene for støtte og gode stunder gjennom 5 år i storbyen. Også mine medstudenter, populært omtalt som «Rekka», takker jeg for gode samtaler, fine quizkvelder, forbilledlig internhumor og lange dager på Huk!

Far vel Hovudstaden:  
i deg var det best:  
der fann eg dei Beste,  
der lærde eg mest.

Fra diktsamlingen *Ferdaminni fraa Sumaren 1860* av Aasmund Olavsson Vinje.

Universitetet i Oslo, Mai, 2022  
*Jørgen Emil Land Timenes*





# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon</b> .....	<b>1</b>
1.1 Danning og utdanning .....	3
1.2 Problemstilling .....	4
1.3 Oppgavens gang .....	4
<b>2. Tidligere forskning</b> .....	<b>6</b>
2.1 Bærekraftsundervisning – ulike perspektiver .....	6
2.2 Engasjement gjennom den offentlige eller private sfæren? .....	7
2.3 Didaktiske implikasjoner – hvor står vi i dag? .....	8
2.4 En ny didaktikk? .....	10
2.5 Dannelse i miljø og klima .....	11
<b>3. Teori</b> .....	<b>13</b>
3.1 «Bildung» - dannelsesorienterte perspektiver .....	13
3.2 Kritisk-konstruktiv didaktikk .....	15
3.2.1 Kritisk .....	15
3.2.2 Konstruktiv .....	16
3.3 Den kritisk-konstruktive didaktikk og miljøspørsmålet .....	17
3.3.1 Den antroposentriske utfordringen i den kritisk-konstruktive didaktikk .....	19
<b>4. Metode</b> .....	<b>20</b>
4.1 Kvalitativ metode .....	20
4.2 Semi-strukturerte dybdeintervjuer .....	21
4.2.1 Intervjuguiden .....	21
4.2.2 Intervjuenes kontekst .....	23
4.3 Utvalg – et mettet praksisfelt .....	24
4.3.1 Informantene .....	25
4.3.2 Muligheter og utfordringer i utvalget .....	26
4.4 Behandling av datamaterialet .....	26
4.4.1 Koding og analyse av datamaterialet .....	27
4.5 Studiens kvalitet .....	28
4.5.1 Reliabilitet .....	28
4.5.2 Validitet .....	29
4.6 Forskningsetiske refleksjoner .....	29
<b>5. Analyse og diskusjon</b> .....	<b>31</b>
5.1 Hvordan presenteres den historiske virkeligheten i lys av bærekraftig utvikling? .....	31
5.1.1 Lærernes valg av undervisningsinnhold og metoder i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikk .....	33
5.1.2 Funnets sammenheng med den tidligere forskningen .....	40
5.2 Om og gjennom. Personlig og offentlig engasjement innenfor bærekraftsundervisningen .....	42
5.2.1 Undervisning om og undervisning gjennom .....	42
5.2.2 «Det er en vanskelig balansegang da, for man har ikke lyst til å skape aktivister heller» ...	47
5.2.3 Om engasjements problem .....	51
5.3 «Elevene må bli drita lei om de skal ha om bærekraft fra 1. til 13. klasse». Et snevert syn på bærekraftig utvikling? .....	53
5.3.1 – Den gjensidige åpning. Repetisjon av innhold som mangel på dannelse? .....	54

<b>6. Konklusjon .....</b>	<b>58</b>
6.1 – <i>Hvordan kan lærernes bruk av undervisningsinnhold og metoder knyttes til den kritisk-konstruktive didaktikk.....</i>	58
6.2 – <i>Hvordan lærernes oppfordring til engasjement kan knyttes til den kritisk-konstruktive didaktikk .....</i>	59
6.3 <i>Den kritisk-konstruktive didaktikk og lærernes bekymringer for gjentagelse .....</i>	60
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>62</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>66</b>
Vedlegg A: <i>Prosjektbeskrivelse/Samtykkeskjema .....</i>	66
Vedlegg B: <i>Samtykke fra NSD.....</i>	68
Vedlegg C: <i>Intervjuguide.....</i>	70



# 1. Introduksjon

Denne oppgaven skrives i en urolig tid. To år med strenge koronarestriksjoner ble foreløpig avsluttet her i Norge. Rett etter dette fulgte Russlands invasjon av Ukraina. Dette er humanitære kriser som har blitt møtt med rask handling fra verdenssamfunnet. Da koronapandemien var et faktum så vi hvordan verdens land stengte ned. Allerede i desember 2020 fikk flere vaksiner hastegodkjenning for bruk i flere land. Vaksinene ble utviklet og godkjent på uvanlig kort tid (Stuge, 2022). Da Russland invaderte Ukraina ble det satt inn harde økonomiske sanksjoner mot landet. Flere land gjør seg klare til å ta imot store mengder ukrainske flyktninger. Opinionen om NATO-medlemskap her i Norge har også endret seg raskt. Disse hendelsene og handlingene de har medført, har vist oss at det finnes muligheter for raske og drastiske avgjørelser i verdenssamfunnet når utfordringene blir store nok. 28. februar, 4 dager etter at Russland hadde invadert Ukraina, kom IPCC ut med rapporten «Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability» (IPCC, 2022). Rapporten tar blant annet for seg hvordan klimaendringene allerede har ført til varige skader på mennesker, natur og dyr. Rapporten viser også at dersom verden temporært går over en gradsøkning på 1,5C dette århundret, vil det føre til irreversible konsekvenser for natur og mennesker. Desto mer vi klarer å begrense en temporær overstigning av 1,5 grader celsius, jo mindre er faren for alvorlige irreversible konsekvenser (IPCC, 2022, s. 21). Da FNs generalsekretær Antonio Guterres talte på FNs sikkerhetskonferanse i München 18. februar 2022 trakk han frem at en eventuell krig i Ukraina ville være svært ødeleggende for det globale samarbeide. Han koblet dette eksplisitt til klimaendringene: «Vi mister evnen til å bekjempe klimaendringene sammen. Utslippene øker fram mot 2030. De burde ha gått ned, sa Guterres» (Johnsen, 2022, 21. mars). Klimaendringene og den trusselen de utgjør for menneskeheten er en stor overhengende fare som ifølge den siste IPCC-rapporten allerede er her. «Det er anslått at 3,3 til 3,6 milliarder mennesker lever i kontekster som er svært sårbare til klimaendringer» (min oversettelse) (IPCC, 2022, s. 14). Verdenssamfunnet reagerte raskt på pandemien, og har siden Russlands invasjon av Ukraina engasjert seg på begge sider av konflikten. Samtidig ser det ut til at en håndtering av klimakrisen ikke er øverst på dagsordenen til verdenslederne eller befolkningen generelt. Klimagassutslippene i verden fortsetter å øke til tross for gjentatte advarsel fra IPCC om konsekvensene. Flere forskere har forsøkt å finne ut hva grunnen til denne handlingsmangelen blant befolkningen består i (Se Norgaard, 2011, s. 209). Noe av grunnen til mangelen på handling kan ifølge Norgaard (2011) være en konsekvens av den

sosiale konteksten som tanker, følelser og forestillinger om klima inngår i (s. 209). For eksempel kan apati skapes gjennom kulturelle normer, informasjon og historisk tilhørighet (Norgaard, 2011). Den sosiale og politiske konteksten er derfor viktige spillebrikker i møte med individers klimaengasjement. Skole og utdanning kan sies å være et verktøy for stater til å forme befolkningen og fremtiden. For eksempel viser Eikeland (1989) hvordan faget samfunnskunnskap i Norge var frem til 2. verdenskrig preget av det han kaller «en patriarkalsk retning, der tillit til konge og Storting og identifikasjon med folk og fedreland var det sentrale» (Børhaug, 2005, s. 172). Til tross for at dette ikke er tilfellet i dag ligger det fortsatt retningslinjer for hva elever skal lære både i form av kunnskap og evner i læreplanene.

I møte med den nåværende klimakrisen er det en absolutt nødvendighet at skolen er med på å løse denne utfordringen og skaper mennesker som er en del av løsningen. Dersom vi ser på hvordan situasjonen er i dag, finner vi ut at det norske samfunn ikke er bærekraftig i lys av den økologiske krisen (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 202). Til tross for at miljøundervisningen i Norge ble introdusert i 1971 og var et stort satsingsfelt på 90-tallet ser det ikke ut til at denne undervisningen ikke har skapt tilstrekkelig engasjement mot klima- og miljøutfordringene (Kvamme & Sæther, 2019a). Spesielt urovekkende er det at miljø- og klimafokus ikke var et prioritert området i Kunnskapsløftet. Denne mangelen på miljø- og klimafokus var noe av begrunnelsen for at fagfornyelsen la inn bærekraftig utvikling som et eget tverrfaglig tema (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 28). Dersom vi ser på dette tverrfaglige temaet innenfor konteksten av samfunnskunnskap, ser vi at skolen skal utdanne elever som bidrar til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere som forstår sammenhengen mellom sine private valg, samfunnsstrukturer og tålegrensen i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Et spørsmål i tilknytning til dette kan være om bærekraftsundervisningen som foregår i skolen i dag oppfyller dette målet. I en slik situasjon er det viktig å forstå om bærekraftsundervisning i samfunnsfag skaper aktive medborgere som forstår systemene klima- og miljø inngår i. Studier gjort av Selboe og Sæther (2018) og Sæther (2017) kan tyde på at norske elever i stor grad er aktive medborgere innad i den private handlingssfæren, der bærekraft omhandler individuelle livsstilsvalg. Det kan altså se ut til at det strukturelle aspektet ved det aktive medborgerskapet er noe som trenger mer fokus. Tar vi med oss perspektivene fra Norgaard (2011) om mangelen på handling kan det muligens se ut som om måten bærekraftsundervisningen foregår på, med den sosiale og politiske konteksten som blir presentert, kan være med på å forme et noe snevert aktivt medborgerskap hos elevene. Jeg vil derfor argumentere for at det kan være på tide å forsøke

og undersøke noen nye didaktiske perspektiver på hva bærekraftsundervisningen kan inneholde. Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke potensiale for en endret praksis i bærekraftsundervisningen. Kritisk dannelsorienterte læringsteorier slik som Wolfgang Klafkis Kritisk-konstruktive didaktikk får ifølge Kvamme og Sæther (2019a) frem «normative og politiske sider ved skolens undervisning som er vanskelig å identifisere ved hjelp av det læringsbegrepet som har vært dominerende de siste tiårene» (s. 201). Dannelsbegrepet kan hjelpe oss til å «sette søkelyset på den kulturelle og politiske sammenhengen undervisningen skjer innenfor, og hvordan elevenes integritet ivaretas» noe Kvamme og Sæther (2019a) trekker frem som viktige aspekter innenfor bærekraftsdidaktikk. Grunnen til dette er at den forholder seg til den problematiske realiteten ved samfunnet samtidig som den fremmer handling og bevissthet (s. 202). Altså kan dannelsperspektivene gi lærere verktøy for å undersøke kritisk den sosiale og politiske konteksten som bærekraftsundervisningen inngår i, noe som igjen kan føre til at man muligens kan åpne opp for en større elevdeltagelse i utformingen av et bærekraftig samfunn (Norgaard, 2011)

## 1.1 Danning og utdanning

I overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen - blir det fremhevet at skolen både har et utdanningsoppdrag og et dannelsoppdrag:

Skolen har både et dannelsoppdrag og et utdanningsoppdrag. De henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning skal hjelpe skolene til å løse dette doble oppdraget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10)

Dannelsoppdraget og formålet med utdanningen innenfor bærekraftsundervisningen kan ifølge Kvamme og Sæther (2019a) knyttes til den kritisk-konstruktive didaktikk ved at den konstituerer et ønske om å utvikle elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Denne tiknytningen skjer gjerne i samråd med det tverrfaglige fokuset de nye læreplanene presenterer og refleksjonen over hva formålet til skolen er (s. 201). I den kritisk-konstruktive didaktikk skal bearbeidelsen av de epokale nøkkelproblemer skje gjennom det Klafki omtaler som «problemundervisning». Dette er en form for undervisning som foregår over ca. 2 timer hver skoledag der tverrfaglighet står sentralt. I disse undervisningssekvensene skal de epokale nøkkelproblemene behandles over en lenger tidsperiode (Klafki, 1985/2021,

s. 86). Denne forståelsen av tverrfaglig undervisning virker å være sentralt i utformingen av de nye læreplanen. Ser vi på NOU2015: 8 fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser, som var utredningen for fornyelsen av fag og kompetanser inn mot kunnskapsløftet 2020, er Wolfgang Klafkis «om tidstypiske nøkkelpoblemer» satt som jf. I henhold til flerfaglige temaer (NOU 2015: 8, s. 49). I NOUen legges det særlig vekt på at temaet bør integreres og styrkes innenfor samfunnsfagene og naturfagene (NOU 2015: 8, s. 50). Denne danningsorienteringen i de nye læreplanene gjør altså undersøkelsen av et slikt potensiale i den praktiske undervisningen interessant å undersøke.

## 1.2 Problemstilling

Med dette som bakgrunn ønsker jeg i denne oppgaven å undersøke danningspotensialet som ligger i videregående samfunnsfaglæreres bærekraftsundervisning. Oppgaven tar derfor utgangspunkt i følgende hoved- og delproblemstillinger:

Hvordan kan 5 samfunnsfaglærere opplevelse av egen bærekraftsundervisning knyttes til Wolfgang Klafkis danningsorienterte kritisk-konstruktive didaktikk?

- Hvilke didaktiske grep kan lærere gjøre for å styre bærekraftsundervisningen i en mer kritisk-konstruktiv retning?
- Hvilke teoretiske og praktiske implikasjoner har dette for utviklingen av bærekraftsundervisningen i fremtiden?

## 1.3 Oppgavens gang

Kapittel 2 starter med å undersøke relevant forskning som er gjort på bærekraftsundervisning fra før av. Her vil det hovedsakelig være fokus på hvordan undervisningen i stor grad har vært forstått sammen med medborgerskapsbegrepet. Dermed vil jeg vise hvordan ulike forståelser av økologisk medborgerskap har gitt ulike svar på hvordan bærekraftsundervisningen bør være. Videre vil dette settes inn i den norske konteksten. Her vil jeg presentere undersøkelser som er gjort på elevers økologiske medborgerskap og medborgerskapsundervisningen. Til slutt i dette kapittelet vil det diskuteres hvordan den kritisk-konstruktive didaktikken kan være med på å løse utfordringene som ligger innenfor bærekraftsundervisningen. Dette knytter an

til kapittel 3 der teorien presenteres. Her vil jeg presentere det jeg opplever som de mest sentrale delene av den kritisk-konstruktive didaktikken. Dette gjelder både i henhold til oppgavens hoved- og delproblemstilling, samt den kritisk-konstruktive didaktikk sitt dannelsesformål. Den kritisk-konstruktive didaktikken vil også bli knyttet opp mot miljøspørsmålet og utfordringer som ligger i dette møtet. I kapittel 4 blir metoden presentert og redegjort for. Kapittel 5 tar for seg analyse og diskusjon. Her vil hovedproblemstillingen stå sentralt. Ved å koble opp lærernes opplevelse av egen bærekraftsundervisning opp mot den kritisk-konstruktive didaktikken, vil jeg undersøke hvordan lærerne legger til rette for at objektet og subjektet kan inngå i den gjensidige åpningen. Kapittel 5.1 tar hovedsakelig for seg åpningen av objektet, mens kapittel 5.2 i hovedsak undersøker subjektet. Kapittel 5.3 vil prøve å sammenfatte disse to diskusjonene i lys av lærernes bekymringen knyttet til bærekraftsundervisning. Kapittel 6 vil konkludere med oppgavens hovedfunn og besvare hoved- og delproblemstillingene i lys av diskusjon- og analysedelen.



## 2. Tidligere forskning

For å forstå samfunnsfaglæreres opplevelse av egen bærekraftsundervisning, er det en forutsetning å forstå hvilke ideer, tanker og teorier som har regjert forskningsfeltet innenfor bærekraftsdidaktikken i samfunnsfag de siste årene. Jeg vil derfor her kort presentere utviklingen av bærekraftsundervisningen i den norske utdanningskonteksten. Deretter vil jeg vise til to sentrale perspektiver på økologisk medborgerskap som har vært sentrale i utformingen og forståelsen av bærekraftsdidaktikk. Disse to perspektivene har ulike syn på hvordan man kan være en aktiv eller handlende medborger i møte med bærekraftig utvikling og representerer på denne måten to sentrale perspektiver i debatten. Til slutt vil jeg dra konteksten tilbake til Norge og påpeke noen sentrale undersøkelser som har blitt gjort på elevers bærekraft- og medborgerskapsforståelse. Her vil jeg påpeke noen utfordringer knyttet til engasjement i og forståelse av strukturer. Disse utfordringene vil så bli aktualisert i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken.

### 2.1 Bærekraftsundervisning – ulike perspektiver

Miljøundervisning i den norske skole ble først introdusert i 1971. Gjennom 1990-årene ble dette et satsningsområde i norsk utdanningspolitikk. Til tross for at interessen for miljøundervisning innenfor utdanning mistet noe av sin medfart på 2000-tallet, ser vi igjen en sterk oppblomstring av denne tematikken i fagfornyelsen der bærekraftig utvikling ble satt inn som et eget tverrfaglig tema (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 28). Når det kommer til inkorporeringen av det tverrfaglige temaet innenfor samfunnskunnskap ser vi at emnet knyttes sammen med begreper som aktivt medborgerskap, samfunnsstrukturer, naturens tålegrense, likeverd, mangfold og et mål om at elevene skal forstå hvordan ulike faktorer virker sammen og påvirker ulike grupper i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse begrepene og målene innenfor bærekraftig utvikling i samfunnskunnskap virker store. Går man dypere inn i et begrep som medborgerskap møter man igjen nye begreper som globalisering, juridisk status, rettigheter, medlemskap og deltakelse (Sæther, 2019, s. 99 - 100). Det kan med andre ord virke utfordrende å orientere seg om hvilke dimensjoner ved temaet man skal fokusere på i undervisningen til tross for retningslinjene som ligger i læreplanen. En mulig inngang til bearbeidelsen av temaet kan man finne i litteraturen som omhandler økologisk medborgerskap, et begrep som bygger videre på og ekspanderer ideene om hvilke rettigheter og plikter en medborger innehar (Sæther, 2019). Sentralt for utformingen og realiseringen av

det økologiske medborgerskapet ligger forståelsen av klimaendringer som et globalt fenomen, noe som utfordrer den territorielle forståelsen av medborgerskapet som knyttet til nasjonalstaten. Sæther (2019) påpeker også at det er et behov for å inkorporere andre levende vesener inn i begrepet da det ikke kun er mennesker som blir rammet av miljø- og klimaendringer. På denne måten utfordrer økologisk medborgerskap den tradisjonelle forståelsen av medborgerskap.

## 2.2 Engasjement gjennom den offentlige eller private sfæren?

Et annet viktig perspektiv som gjør seg gjeldene i møte med klima- og miljøutfordringene er knyttet til den offentlige og den private sfæren. Tradisjonelt sett har det vært et klart skille mellom privat og offentlig engasjement, men denne forståelsen utfordres i møte med ikke-territorielt avgrensede forståelser av medborgerskap. Det å engasjere seg i bærekraftsspørsmålet er både en privat og offentlig affære, der man kan påvirke både gjennom private livsstilsvalg og offentlig engasjement (Sæther, 2019). Til tross for at dette skillet kan sies å være visket ut, finnes det forskjellige oppfatninger om hvor skoen bør trykke.

Teoretikere som Dimick (2015) trekker frem at deltagelse i den private og offentlige sfæren er nødvendig for å møte klima- og miljøutfordringene, men at fokuset på deltagelse i den private sfæren skaper en problematisk optimisme på hva individuelle handlinger kan få til. Blant annet fordi det er mange faktorer som påvirker menneskers handlinger i henhold til klima (s. 395). Dimick problematiserer også ansvarsmengden som blir pålagt hver person i henhold til hva man får igjen. Miljø- og klimautfordringer treffer skjevt. Det å tillegge ansvaret på hver enkelt person, samtidig som noen har mer å tape enn andre, kan føre til en situasjon der de som har lite å tape ikke gidder å ta sin del av ansvaret. Hun argumenterer for at man benytter seg av en feilslått neoliberal logikk når man individualiserer miljø- og klimaansvar.

Konsekvensen av dette blir at man får et ansvars-vakuum der verken stat eller alle individer tar det hele og fulle ansvaret for å omstille samfunnet (Dimick, 2015, s. 395). Løsningen i hennes henseende ligger i å fokusere undervisningen kritisk mot miljø- og klimadiskursene, samt de strukturene som er med på å opprettholde disse forestillingene. Hun poengterer også at det er viktig at mennesker lærer om miljø og klima tidlig gjennom opplevelser med naturen og ikke gjennom abstrakt empati og valgtagning. Til slutt påpeker hun at man trenger et globalt politisk fellesskap for å holde stater ansvarlige for klima- og miljøutfordringer (Dimick, 2015, s. 396 - 399). Vi ser altså at Dimicks forståelse av økologisk medborgerskap i

stor grad legger vekt på deltagelse i den offentlige-sfæren med det mål om å endre oppfatningen av det individuelle ansvaret. Med andre ord kan vi si at det er et kritisk blikk på hvordan diskurser og strukturer er med på å forme menneskers handlinger.

Et annet perspektiv på økologisk medborgerskap finner vi hos sentrale teoretikere som Andrew Dobson. Han gjør en distinksjon mellom «environmental citizenship» og «ecological citizenship» der «environmental citizenship» ekspanderer på den liberale forståelsen av medborgerskapet til å også inkludere en miljø- og klimadimensjon i henhold til rettigheter (Dobson, 2003, s. 89). Altså er denne kun gjeldende i den offentlige sfæren og knyttet til nasjonalstaten. «Ecological citizenship» er på den andre siden en post-kosmopolitisk og dyds-sentrert forståelse av medborgerskap som transenderer nasjonalstaten ved at den ligger «between the ‘thin’ community of common humanity and the ‘thick’ community of ‘historical obligation» (Dobson, 2003, s. 99). Denne forståelsen av økologisk medborgerskap bygger på ideen om at alle på jorden har sitt økologiske fotavtrykk, noe gir oss muligheten til å regne vårt forbruk av «natur». Dobson omtaler det økologiske fotavtrykket som: «a time-slice indicator of a human community's metabolic relationship with the goods and services provided by its natural environment» (Dobson, 2003, s. 100). På bakgrunn av dette argumenterer Dobson for at en dyds- eller pliktbasert tilnærming til medborgerskap i en post-kosmopolitisk kontekst kan gi mennesker de verktøyene de trenger for å løse miljø- og klimautfordringene. Fordi medborgerskapet ikke er innsnevret av nasjonalstater eller globale politiske fellesskap, men ligger i de miljøvalg man selv velger å ta, har økologiske medborgere mulighet til å samarbeide hver for seg. Til tross for at denne oppfatningen av økologisk medborgerskap visker vekk skillet mellom den offentlige og private sfæren er det et individuelt ansvar som står sentralt. Medborgere er, gjennom sin moralsk og politiske plikt, nødt til å engasjere seg for et bærekraftig samfunn for å sikre at fremtidige generasjoner, andre levende vesener og medborgere kan overleve (Melo-Escrihuela, 2008, s. 121).

### 2.3 Didaktiske implikasjoner – hvor står vi i dag?

Hvilket av perspektivene man benytter vil ha didaktiske implikasjoner. Dersom man tar en struktur-orientert inngang til bærekraftsundervisningen handler det i stor grad om å lære elevene hvordan de kan engasjere seg i offentlige diskurser og endre de strukturene som er til hinder for en bærekraftig levemåte. Om man arbeider innenfor et mer individualistisk

perspektiv vil det være viktig med opplysning om hvordan man kan bruke sitt personlige handlingsrom for eksempel i form av livsstils-valg til å skape endring. Uansett hvilket perspektiv man benytter, ser vi at en sentral evne for et aktivt medborgerskap er systemtenkning. Sæther (2019) påpeker hvordan ulike faktorer som er knyttet til miljø- og klima er godt egnet til å vise hvordan alt henger sammen. Hun skriver at den sentrale utfordringen ligger i å hjelpe elevene til å forstå hvordan slike system kan endres (s. 103). Jeg vil argumentere for at evnen til å forstå hvordan systemer kan endres og evnen til å forstå hvordan slike systemer fungerer påvirker hverandre gjensidig. Forståelsen av hvordan komplekse systemer fungerer er en forutsetning for å forstå hvordan man kan endre dem, samtidig som forståelsen av hvordan man kan endre komplekse systemer gir andre forståelser av hvordan systemene fungerer. Et individ-orientert aktørskap vil for eksempel fokusere mer på systemer som er knyttet til det individuelle handlingsrommet (for eksempel økonomi og forbruksvaner). Et system-orientert aktørskap vil muligens fokusere mer på systemer som er knyttet til den offentlige sfæren (for eksempel kollektivt politisk engasjement og politiske systemer). I en studie gjort av Selboe og Sæther (2018) intervjuet de 160 norske elever i fokusgrupper om deres perspektiver på grønn omstilling i en økologisk medborgerskapsramme. Et funn fra studien var at ungdommer, som ikke var organisatorisk og politisk engasjert i miljø, ikke nevnte kollektiv organisering i samtaler om hvordan de kunne gjøre en forskjell. I stedet knyttet elevene sitt individuelle engasjement direkte sammen med det kollektive og til fellesskapet (Selboe & Sæther, 2018, s. 194). Forfatterne finner at elevene i stor grad ser på livsstilsendringer og personlig ansvar som løsninger til klimaproblematikken. De argumenterer for at dette både kan vise til en medborgerskapsforståelse slik vi finner hos Dimick (2015), der de i hovedsak er aktører i en nyliberal verden. Samtidig kan de også være et argument for at elevene følger Dobson (2003) sin argumentasjon om den post-kosmopolitiske medborger, der den politiske-sfæren er utvidet til også å inneholde et individuelt engasjement (Selboe & Sæther, 2018, s. 190 - 191). Liknende individualisert ansvarsfølelse finner også Sæther (2017) i en analyse av 40 elevtekster om deres opplevelser av et prosjekt innenfor bærekraftig utvikling i samfunnsfag. Her skal det påpekes at prosjektet som tekstene er hentet fra, tok utgangspunkt i en oppgave om endring av «en vane eller et aspekt ved hverdagslivet» (s. 220). Det er interessant at elevene i stor grad trekker frem sitt individuelle engasjement innenfor miljø- og bærekraftdiskursen. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hva som er grunnen til dette individorienterte engasjementet. Det kan være som jeg argumenterte ovenfor, at det har noe med hvordan elevene lærer om systemene på. I en studie gjort av Sætra og Stray (2019)

stiller de spørsmålet «hva slags medborger?» og undersøker med utgangspunkt i dette: «læreres ideer om demokratiopplæring i skolen, og hva slags medborgerideal som ligger til grunn for disse ideene» (s. 20 – 21). Altså ser undersøkelsen på hvordan lærere underviser om demokrati og medborgerskap, samt de komplekse systemene som inngår i den undervisningen. Empirien ble samlet inn i forbindelse med ICCS-undersøkelsen og omfatter kvantitative survey-undersøkelser og kvalitative intervjuer. Studien finner ut at samfunnsfaglærer i ungdomsskolen i stor grad fokuserer på å gi elevene kunnskap om hvordan de kan engasjere seg i demokratiet, samt å utvikle elevenes evne til kritisk og uavhengig tenkning (Sætra & Stray, 2019). Artikkelforfatterne finner at det i stor grad er en nær kobling mellom kunnskapservervelse og kritisk tenking hos lærerne og skriver at «det å være politisk informert og rasjonelt autonom, i lærernes forståelse, er tett forbundet, og at disse kategoriene i stor grad flyter over i hverandre» (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Samtidig finner forskerne ut at den deltagende dimensjonen av demokrati- og medborgerskapundervisningen er lite tilstedeværende. Lærerne ønsker å utdanne for demokrati og konsekvensen av dette blir da at «Fortellinger om utdanning til demokrati gjennom deltagelse i sosiale praksiser i og utenfor klasserommet er mindre fremtredende i datamaterialet» (Sætra & Stray, 2019, s. 30). Om vi setter disse funnene inn i en økologisk medborgerskapsramme kan det se ut til at elever, i alle fall på ungdomsskolen, får mye informasjon om hvordan de som medborgere kan delta i miljø- og klimadiskursen, men at undervisning om den praktiske deltagelsen er mindre tilstedeværende. Implikasjonene av dette undervisningsfokuset kan vi muligens se i (Sæther, 2017) og (Selboe & Sæther, 2018) sine studier. Når elevene ikke får praktisk erfaring med deltagelse i hvilke kanaler de kan engasjere seg i, sitter de igjen med sitt personlige handlingsrom, som for eksempel omfatter kjøpevaner og forbruk. Det kan med bakgrunn i dette se ut til at måten lærere underviser om systemene på (altså *om* systemer og ikke *gjennom* systemer) har konsekvenser for hvordan elever vurderer sine egne deltagelsesmuligheter.

## 2.4 En ny didaktikk?

Som Dimick (2015) påpeker er det nødvendig for elever å kunne engasjere seg både i den offentlige og private sfæren for å kunne få til endringene som skal til for å få et bærekraftig samfunn (s. 394 - 395). Vi har nå sett at dagens situasjon i stor grad omfatter et individorientert perspektiv og at dette kan ha en sammenheng med hvordan medborgerskapundervisningen blir gjennomført i skolen. Nagel (2005) argumenterer for at

«environmental education», noe som kan bli oversatt til miljøundervisning eller utdanning for bærekraftig utvikling i den norske konteksten, er med på å konstruere apati og en følelse av handlingslammelse hos elever. En av grunnene han trekker frem er at elevene har en opplevelse av at de ikke kan gjøre nok, fordi de individuelle valgene man tar for et bedre miljø ikke strekker til (s. 76). På den ene siden forstår de altså de store strukturene som miljø- og klima inngår i, men føler seg handlingslammet i møte med disse. Nagel påpeker også at undervisning som gir informasjon om miljø og klima, uten at elevene besitter kritiske og analytiske evner, kan føre til «lært håpløshet» (Learned hopelessness) hos elevene. Konsekvenser av dette kan være frykt eller apati (Nagel, 2005, s. 75). Om vi setter Nagel sine funn opp mot forskningen som er gjort på norsk ungdom, ser vi at oppfatningen er noe annerledes. Selboe og Sæther (2018) konkluderer med at ungdommene i undersøkelsen uttrykker en pessimisme med tanke på klodens tilstand, men at de likevel er ganske optimistiske med tanke på egen fremtid (s. 196). I Sæther (2017) sin undersøkelse konkluderes det med at ungdommene anser seg selv som privilegerte og «tror at de, som norske, ikke vil merke konsekvensene av klimaendringene på lenge enda» (s. 229). Det er interessant at elevene på den ene siden forstår konsekvensene som klimaendringer vil ha på verden, men at de selv ikke virker veldig bekymret for egen fremtid. Elevene skriver og snakker om hvordan de kan handle ved å endre sine vaner og livsstil, men snakker lite om engasjementet i den politiske sfæren. Spørsmålet blir da om man trenger en form for bærekraftsundervisning som oppfordrer til deltagelse både i den offentlige og private sfæren. En undervisning som ikke skaper håpløshet i møte med de store strukturene, men heller ikke undergraver påvirkningen som individuelle handlinger kan ha på miljø og klima. Nagel (2005) legger frem et argument om at det er på tide å justere fokuset i miljøundervisningen og redefinere hva det vil si å være en «environmentally educated»-person. Han mener at miljø og klima må bli sett på som en ideologi man kan studere og ikke en posisjon man skal innta. Vi kan altså ikke se på bærekraftsundervisningen som om det er forskjellige kompetanser elevene skal tilegne seg, men heller et objekt som skal studeres kritisk og strukturelt. Samtidig trekker han frem viktigheten av å gi elevene evner til å analysere politiske vedtak knyttet til miljø og klima (s. 77).

## 2.5 Dannelse i miljø og klima

Flere forskere har pekt på at Klafki sin forståelse av dannelsesbegrepet kan gi nye innganger til bærekraftsdidaktikken (Kvamme, 2021) (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 201 - 202). Som vi

har sett, har bærekraftsundervisningen innenfor samfunnsfagene i stor grad blitt satt i konteksten av medborgerskapsundervisningen. På den ene siden kan det se ut som om vi støter på det problemet som Nagel (2005) trekker frem der miljø og klima blir en posisjon man inntar. Man blir en «økologisk medborger» med visse verdier knyttet til denne subjektiviteten. Det kan se ut som om den økologiske medborgersubjektivitet innebærer handlinger innenfor den private sfæren og fører til lite offentlig engasjement. På den andre siden kan det se ut til at en slik økologisk medborgersubjektivitet fører til handling. Elevene fremstår handlingsorienterte og bevisste over hvordan deres eget forbruk påvirker miljø og klima.

Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling innenfor samfunnskunnskap har som mål at elevene skal vite hvordan de «kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dersom man skal oppnå en bærekraftig samfunnsutvikling er skolen nødt til å utdanne mennesker som kjemper for en endret samfunnspraksis. Grunnen til dette er at samfunnet i dag ikke er bærekraftig i lys av den økologiske krisen (Kvamme & Sæther, 2019b). Det betyr at man trenger en didaktikk som ikke viderefører verdier fra generasjon til generasjon, men som lar neste generasjonene skape sin egen samtid og framtid. Wolfgang Klafki sin kritisk-konstruktive didaktikk har dette som et av sine fremste mål med allmenndannelsen. Målet er at personer som mottar pedagogisk støtte skal gjennom tilegnelse og konfrontasjon med det som angår alle mennesker (slik som miljø- og klimaspørsmålet), frigjøre og aktivere den hittidige historie slik at man kan forstå og forme samtiden og fremtiden i fri selvbestemmelse (Klafki, 1985/2021, s. 122). Sånn sett virker allmenndannelsen formålstjenlig i henhold til å tenke på nye løsninger som ikke er bundet til et samfunn som ikke er bærekraftig.

### 3. Teori

Jeg har nå undersøkt noen sentrale tanker og ideer innenfor bærekraftsdidaktikken de siste årene i Norge. Vi har sett at det kan se ut som om det mangler et offentlig engasjement hos elevene. Dette kan ha en sammenheng med hvordan medborgerskapundervisningen har foregått der informasjon og kritisk tenking har vært i fokus til fordel for praktisk deltagelse. Jeg har gjennom dette påpekt at det kan være på tide at man begynner å undersøke nye perspektiver på bærekraftsundervisning. Dannelseslitteraturen og spesielt Wolfgang Klafki sin kritisk-konstruktive didaktikk har vist seg fruktbar i denne sammenhengen da den «får fram normative og politiske sider ved skolens undervisning» (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 201). Den har med andre ord et potensiale for å gi eleven et kritisk strukturelt blikk på den sosiale og politiske konteksten skole og samfunnet inngår i og er med på å produsere, som ifølge Norgaard (2011) er sentral for å skape engasjement. Jeg vil derfor nå presentere de mest sentrale poengene i Wolfgang Klafki sin kritisk-konstruktive didaktikk og knytte dette til bærekrafttematikken.

#### 3.1 «Bildung» - dannesorienterte perspektiver

Wolfgang Klafki er med sin dannesorienterte kritisk-konstruktive didaktikk en sentral skikkelse innenfor europeisk utdanningsdiskurs. Gjennom sitt bidrag til fornyelsen av utdanningsteori i det 20. århundret, har Klafki gjort seg gjeldene som en innflytelsesrik teoretiker både i norsk og nord-europeisk sammenheng (Kvamme, 2021, s. 2). Wolfgang Klafki skriver seg inn i danningsorienterte teorier. Hva selve kjernen til danning består av kan være vanskelig å avgrense, men Horlacher (2016) sin beskrivelse, som også Kvamme (2021) peker til, kan vise oss et fellestrekk ved mange dannesorienterte teorier.

The supposition that there is a link between the individual and his or her (inner) cultivation—which is predicated in the first place on an idea of individual perfectibility—and the development of a better society brought about through the fulfillment of each individual that comprises it (Horlacher, 2016, s. 2).

I Klafki sin didaktikk finner vi igjen Horlacher sin definisjon i det han omtaler som *kategorial dannelse*. Begrepet beskriver et formidlingsforhold mellom subjektet (eleven) og objektet (den historiske virkeligheten), der det foregår en aktiv tilegnelsesprosess hvor objektet åpner



seg for subjektet, noe som gjør objektet «tilgjengelig, forståelig, mulig å kritisere og foranderlig», samtidig som subjektet «utfolder sine muligheter for forståelse, handling og ansvar» (min oversettelse). Dette formidlingsforholdet omtales av Klafki som den gjensidige åpning (Klafki, 1985/2021, s. 120 - 121). Videre påpeker Klafki at en slik gjensidig åpning kun er mulig dersom man lykkes å redusere et omfang av konkreter, altså den historiske virkeligheten, til en struktur av kategorier. Hva disse kategoriene innebærer finner vi i Klafkis «eksemplariske undervisning» der hovedtanken er at dannende læring ikke kan nås gjennom reproduktiv gjennomgang av mange enkeltekjennelse, enkeltevner og enkeltferdigheter, men er nødt til å nås gjennom at elevene lærer «ud fra et begrenset antal udvalgte eksempler (som de) arbejder sig frem til aktivt almene» (Klafki, 1985/2021, s. 176). Altså er målet at disse eksemplene som undervisningen beror på skal representere allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger, samt eksemplifisere større strukturer (Klafki, 1985/2021, s. 176). Det endelige målet med dannelsen består av å utvikle tre grunnevrer hos mennesker som mottar pedagogisk støtte. For det første handler det om evne til selvbestemmelse over personlige levevilkår og livsanskuelser. For det andre handler det om evne til medbestemmelse i den forstand at alle har krav på, mulighet til og ansvar for utforming av våre felles samfunnsmessige og politiske forhold. For det tredje handler det om evne til solidaritet der man skal gjøre en innsats for de mennesker som ikke kan realisere eller forhindres i deres egne selv- og medbestemmelseskrav på bakgrunn av «samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrensninger eller undertrykkelse» (Klafki, 1985/2021, s. 122). Disse tre grunnevrer er altså det som står i sentrum for den kritisk-konstruktive didaktikk og som dannelsens sentrale betydning (Klafki, 1985/2021, s. 122). Til slutt er det viktig å påpeke at denne dannelsesdimensjonen i Klafki sin didaktikk gjelder alle. Allmenndannelsen innehar derav tre betydningsmomenter ifølge Klafki:

- Dannelse som en rett for alle mennesker
- Alle yrker, arbeidsområder, utdanninger, osv. har rett til dannelse.
- Dannelse fullbyrdes sentralt *innenfor et allmennhetens formidlende element*. Dette vil si at dannelsen fullbyrdes gjennom tilegnelsen av og konfrontasjonen med det som angår alle mennesker. Sentrale utfordringer og problemstillinger i tiden jobbes med i fellesskap samtidig som også det historiske bakteppet og de fremtidige konsekvensene for disse utfordringer og problemstillinger er med på bearbeidelsen. Sann sett skjer tilegnelsen av og konfrontasjonen med det allmenne for at den oppvoksende generasjonen ikke skal stå fast på den hitidige historie, men «frigjøre og aktivere den,

så den kan forstå og forme den historiske samtid og fremtiden i fri selvbestemmelse»  
(min oversettelse) (s. 122)

### 3.2 Kritisk-konstruktiv didaktikk

Jeg har nå påpekt hvordan den kritisk-konstruktive didaktikken er fundert innenfor dannelsesstradisjonen og dens hovedmomenter i henhold til denne funderingen. Samtidig er det et viktig punkt jeg ikke enda har berørt, nemlig hva den kritiske og den konstruktive dimensjonen ved Klafkis didaktikk innebærer.

#### 3.2.1 Kritisk

Didaktikken til Klafki er *kritisk* i kraft av dens mål om å gi alle som tilbys pedagogisk støtte i sine læringsprosesser selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne (Klafki, 1985/2021, s. 113). I denne sammenheng møter vi et annet sentralt tema innenfor Klafkis didaktikk: det samfunnskritisk-ideologikritiske perspektiv og dets nære sammenheng med det historisk-hermeneutiske og det empiriske perspektiv. Noe av hovedmomentet i det samfunnskritisk-ideologikritiske perspektiv er at innholdet og metodene i enhver undervisningssekvens aldri er nøytrale, men har iboende verdier som kan svekke de tre grunnevrer som er målet med danningen. Klafki går ut ifra følgende grunnhypotese når det kommer til det didaktiske området:

Alle didaktiske institusjoner og beslutninger – skolers struktur, utforming av curricula, lærernes undervisningsstil, skolebøkers og alle øvrige didaktiske materialers innhold og form osv. – er uunngåelig preget av samfunnsmessige forhold og forestillinger, og de har samfunnsmessige følger. Det eksisterer ingen pedagogisk eller didaktisk provins utenfor samfunnet. Oppdragelsens relative selvstendighet i praksis og teori, altså også skolens og undervisningens relative selvstendighet må gjennomføres *innenfor* samfunnsmessige sammenhenger og begrunnes kritisk ut ifra disse. (Klafki, 1985/2021, s. 136) (min oversettelse)

Dette har 2 hovedkonsekvenser for undervisningen. For det første må man forholde seg kritisk og analytisk til hvordan samfunnsmessige forhold gjør seg gjeldende i læreplaner, undervisningsinnhold, undervisningens organisasjonsformer, lærerens pedagogiske

handlinger, osv. For det andre må man forholde seg ideologikritisk. Ideologi blir her forstått som en «påviselig feilaktig samfunnsmessig bevissthet» der innehaver av bevisstheten ikke klarer å se hvordan visse samfunnsstrukturer fører til makt- og avhengighetsforhold (Klafki, 1985/2021, s. 137) (Min oversettelse). Ideologier fører til at man anerkjenner slike samfunnsstrukturer fordi de fremstår som «naturlige», for eksempel kan det dreie seg om forskjellen mellom kjønn eller etnisiteter. Slike ideologier kan føre til at didaktikere viderefører feilaktige oppfatninger av forskjeller i samfunnet og legitimere disse til tross for de beste intensjoner. Klafki påpeker derfor at den kritiske didaktikeren alltid må stille spørsmålsteget ved hvem som egentlig drar nytte av de fremstillingene som blir brukt i undervisningssammenheng. Man skal forsøke å fremstille et nyansert og realistisk bilde av virkeligheten med alle de feil som eksisterer der (Klafki, 1985/2021, s. 137 - 139). For eksempel kan et sentralt spørsmål i en kritisk-konstruktiv didaktikk være om hvorvidt den gjeldende fremstillingen av miljø- og klimaproblematikken i verden er med på å opprettholde og legitimere forskjeller i verden. Altså ser vi at den kritisk-konstruktive didaktikk ønsker å identifisere faktorer som kan hindre eller påvirke elever sine muligheter til å utvikle selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevner for så å utsette eller ta høyde for disse faktorene.

### 3.2.2 Konstruktiv

Didaktikken til Klafki er *konstruktiv* i kraft av at den er grunnleggende interessert i å handle, forme og forandre ved å kombinere teori og praksis. Dette forholdet mellom teori og praksis består i at praktikeren er bevisst sine forutsetninger, muligheter og grenser for pedagogisk handling, samtidig som man også bruker teorien til å foregripe praksis ved å undersøke en mulig praksis, begrunne konsepter for en endret praksis og benytter teori til å skape en mer human og demokratisk skole (Klafki, 1985/2021, s. 113). Vi kan her se hvordan den konstruktive og kritiske delen av didaktikken knyttes sammen. Ved å benytte det samfunnskritisk-ideologikritiske perspektivet (som er nært knyttet til det historisk-hermeneutiske og det empiriske perspektivet) til å undersøke hvordan didaktisk praksis foregår, kan man styrke elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Man kan med andre ord danne elevene gjennom disse prosessene.

### 3.3 Den kritisk-konstruktive didaktikk og miljøspørsmålet

Gjennom 80- og 90-tallet gjorde Klafki flere endringer i sin kritisk-konstruktive teori. Til tross for at teorien fortsatt bygde på grunnsteinen fra hans opprinnelige arbeid på 50- og 60-tallet ble det lagt til noen viktige dimensjoner. På 1980-tallet var ikke lenger danning bundet til nasjonalstaten og visse samfunnsgrupper, men ble i lyset av den pågående og omfattende globaliseringen gjeldende for alle mennesker (Kvamme, 2021, s. 4). Dette ser vi blant annet i allmenndannelsens tredje betydningsmoment (Klafki, 1985/2021, s. 122). I fortsettelsen av dette introduserte Klafki 5 epokale nøkkelproblemer som består i Fredsspørsmålet, Miljøspørsmålet, Ulikhet, Tekniske styrings-, informasjons- og kommunikasjonsmedier og utfordringer knyttet til det enkelte menneskes subjektivitet og fenomenet jeg/du-forhold (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 75 - 79). Ved introduksjonen av disse epokale nøkkelproblemer blir kjernen i allmenndannelsen endret. Før var oppfatningen at man kunne finne «en rekke obligatoriske kulturelementer» som var uttrykk for klassiske prestasjoner i henhold til «menneskelig produktivitet innenfor vitenskap, kunst, historie, etisk livsfølelse og refleksjon» (Klafki, 1985/2021, s. 74) (min oversettelse). Men på grunnlag av en kritisk, historisk-samfunnsmessig-politisk og samtidig pedagogisk bevissthet er allmenndannelsens problemer eller utfordringer endret til en rekke tidstypiske nøkkelspørsmål. Grunnen til dette er at allmenndannelsens tredje betydningsmoment består i at elevene skal:

få en historisk formidlet bevissthet om sentrale problemstillinger i samtiden og – så vidt det er forutsigelig – i fremtiden å oppnå den innsikt, at alle er medansvarlige i disse problemer og oppnå en beredvillighet til å medvirke til disse problemenes løsning. (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 74)

Sentralt i bearbeidelsen av disse epokale nøkkelproblemene ligger det han omtaler som «problemundervisning». Dette er en form for undervisning som foregår over ca. 2 timer nesten hver, eller hver skoledag. Sentralt i denne problemundervisningen står tverrfaglighet. Som Klafki skriver «I denne problemundervisningen skal deler av flere av de tradisjonelle skolefag alltid forenes» (s. 86). Det er derfor viktig at nøkkelproblemet miljøspørsmålet behandles tverrfaglig i samråd med deler av de tradisjonelle enkeltfagene. Miljøspørsmålet er i den kritisk-konstruktive didaktikkens kontekst et av de fem hovedområdene som utdanning skal konsentrere seg om. Til tross for at miljøspørsmålet er sentralt innenfor teorien, gir det nødvendigvis ikke grunnlag for å si hvorfor den er aktuell i henhold til bærekraftsdidaktikken.

Jeg har ovenfor lagt ut om den kritisk-konstruktive didaktikkens hovedmomenter og vi kan knyttet dette til den tidligere forskningen på feltet. Selboe og Sæther (2018) konkluderer i sin artikkel om elevers medborgerskap at elevene har meninger om hva Norge som stat bør gjøre, og etterlyser kunnskap om hvordan de kan påvirke nasjonal politikk. De slår seg ikke nødvendigvis til ro med hverdagsendringer som middel for handling. Spesielt viktig i denne sammenhengen blir praktisk deltagelse i reelle beslutningsprosesser (s. 198). Det samme var også tilfellet i medborgerskapundervisningen på ungdomstrinnet der elevene lærte mye om kanaler for deltagelse, men lite gjennom slike kanaler (Sætra & Stray, 2019). Ser vi dette i forbindelse med ideene fra Nagel (2005), Norgaard (2011) og Dimick (2015) som belyser viktigheten av et strukturelt fokus innenfor bærekraftdiskursen kan det se ut til at vi nærmere oss en didaktikk som ligger nære formålet til den kritisk-konstruktive. Dersom vi først ser for oss bærekraft som tema i en kritisk-konstruktiv kontekst kan vi se at flere av elementene som etterlyses i den tidligere forskningen eksisterer her. Objektet inngår i den gjensidige åpning med subjektet for å oppnå en kategorial dannelse. Målet er at objektet blir «tilgjengelig, forståelig, mulig å kritisere og foranderlig», samtidig som subjektet «utfolder sine muligheter for forståelse, handling og ansvar» (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 120 - 121). Objektet må da reduseres til et omfang av konkrete eller eksempler som representerer større strukturer. Innenfor konteksten av bærekraftig utvikling, kan dette for eksempel være «det norske samfunn». Dette representative eksemplet må dermed analyseres kritisk med blick ut ifra hvem som drar nytte av hvordan det fremstilles og hvilke verdier som blir representert. I et tilfelle der «det norske samfunn», er det representative eksempelet, må man analysere dette objektet kritisk ut ifra flere perspektiver. For eksempel kan det være interessant ut ifra: urfolk-perspektiver, økonomiske interesser, politikk, miljø-aktivister, osv. Tanken er da at når elevene får representert den historiske virkeligheten i klasserommet, med alle de nyanser, perspektiver og problemer som eksisterer der, vil de kunne inngå i den gjensidige åpning for å forstå, kritisere og endre objektet, mens elevene får evne til forståelse, handling og ansvar. Elevene er med andre ord ikke lenger låst eller styrt av de fremstillingene som samfunnet gir dem innenfor temaet «bærekraft», men er frie til å utfolde sin selvbestemmelse og medbestemmelse og sikre disse evnene for andre mennesker i møte med tematikken. På bakgrunn av dette får vi et kritisk strukturelt fokus både i henhold til eventuelle nyliberale tanker som Dimick (2015) kritiserer, politiske og sosiale strukturer som hindrer deltagelse som Norgaard (2011) trekker frem og man studerer bærekrafttematikken fra et mer ideologi-kritisk standpunkt slik Nagel (2005) mener er fremtiden for bærekraftsundervisningen. Ved at elevene forstår strukturene som de inngår i, vil det muligens føre til at de kan utøve sin

selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet som demokratiske medborgere i den offentlige sfæren og som kritisk-tenkende individer i den private sfæren.

### 3.3.1 Den antroposentriske utfordringen i den kritisk-konstruktive didaktikk

Kvamme (2021) har påpekt at et problematisk aspekt ved en kritisk-konstruktiv bærekraftsdidaktikk er at den kan videreføre ideen som ligger til grunn i den antroposentriske verdensforståelsen. Den kritisk-konstruktive didaktikken og miljøspørsmålet er instrumentell i sin forståelse av relasjonen mellom menneske og natur. Klafkis forståelse av «klima- og miljøutfordringer blir sett på som trusler fordi de de setter menneskelige levevilkår i fare» (min oversettelse) (Kvamme, 2021, s. 5). Den kritisk-konstruktive didaktikken viser til de normative aspektene undervisningen kan ha og fremmer en kritisk gjennombehandling av temaer som skal bli til undervisningsinnhold. Samtidig kan teorien hans, slik Kvamme påpeker, videreføre en antroposentrisk ideologi i seg selv. Kvamme argumenterer for at noe av problemet ligger i at de epokale nøkkelproblemene er formulert som *problemer* og ikke som *concerns for life on Earth* (bekymringer for livet på jorden). Med en slik reformulering kunne «truslene for menneskelig og mer-enn-menneskelige liv bli synlige i Antropocen på grunn av menneskelig utnyttelse av naturen» (min oversettelse) (Kvamme, 2021, s. 7). Kvamme sin utvikling av den kritisk-konstruktive didaktikk gir oss dermed et perspektiv på hvordan det tredje betydningsmoment innenfor allmenndannelsen - at dannelsen fullbyrdes gjennom tilegnelsen av og konfrontasjonen med det som angår alle mennesker - er problematisk i henhold til mennesker forhold til det mer-enn-menneskelige. Denne problematikken virker derfor å være relevant i henhold til den første delproblemstillingen som angår implikasjoner for en videre utvikling av bærekraftsundervisningen i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk.

## 4. Metode

Denne oppgaven har som hovedmål å undersøke hvordan 5 samfunnsfaglæreres opplevelse av egen bærekraftsundervisning kan forstås i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken. Ordet metode betyr «veien frem til et bestemt mål» og med dette i mente vil jeg beskrive hvordan denne veien har sett ut (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). Samtidig er det viktig å påpeke metodens relevans i henhold til den teoretiske bakgrunnen for oppgaven og paradigmet jeg arbeider innenfor. I Klafki sin kritisk-konstruktive didaktikk er som nevnt både det historisk-hermeneutiske og det empiriske perspektiv sentralt som en del av det samfunnkritisk-ideologikritiske perspektiv. Denne oppgaven bygger hovedsakelig på data som fortolkes kritisk ut ifra den spesifikke samfunns- og situasjonskonteksten den er samlet inn i og blir analysert ut ifra. I tråd med den teoretiske bakgrunnen for oppgaven vil altså forskningsprosessen også være sentrert ut ifra et slikt kritisk-konstruktivt perspektiv. Dette betyr at min rolle som forsker med de egenskaper, utfordringer og muligheter det innebærer, samt samfunnskonteksten som forskningen tar utgangspunkt i, vil være sentrale elementer å belyse og reflektere rundt gjennom metodekapittelet (Creswell & Miller, 2000) (Kvale & Brinkmann, 2015). For å beskrive hvordan denne veien til målet ser ut vil jeg først legge frem og redegjøre for min bruk av et kvalitativt forskningsdesign.

### 4.1 Kvalitativ metode

For å finne ut av hvordan lærerne opplever sin egen bærekraftsundervisning gikk jeg kvalitativt til verks. Ifølge Monica Dalen er et av den kvalitative metodenes overordnede mål «å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet» (Dalen, 2011, s. 15). Målet med datainnsamlingen var å få en innsikt i hvordan lærerne snakker om egen bærekraftsundervisning med fokus på hvilke evner og hvilket innhold de mente var viktig inn i denne tematikken. Med andre ord var jeg altså interessert i å utvikle en forståelse av fenomenet bærekraftsundervisning i tilknytning til lærernes sosiale virkelighet. På bakgrunn av dette falt det ganske naturlig for meg å benytte et kvalitativt forskningsdesign. Det kvalitative forskningsdesignet ga meg muligheten til fleksibilitet og åpenhet i henhold til datainnsamlingen. Sett at oppgaven jobber med å knytte læreres opplevelse av egen bærekraftsundervisning til et mer overordnet teoretisk rammeverk virket det hensiktsmessig å holde det åpent og fleksibelt i henhold til lærernes opplevelser. På denne

måten kunne det komme frem interessante perspektiver som muligens ikke ville kommet frem i et kvantitativt design (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31).

## 4.2 Semi-strukturerte dybdeintervjuer

For å samle inn dataen benyttet jeg meg av semi-strukturerte dybdeintervjuer. Kvale & Brinkmann påpeker at intervjumetoden er godt egnet til «å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Når oppgavens hovedmål er å knytte hvordan lærere snakker om et fenomen til et mer overordnet teoretisk rammeverk var det akkurat denne betydningen av folks erfaringer forut for vitenskapelige forklaringer jeg ville få innsikt i. Et ønske for intervjuene var at de skulle være så åpne som mulig slik at lærerne stod fritt til å velge selv hvilke momenter de mente var viktige i sin bærekraftsundervisning. Det virket lite hensiktsmessig i forhold til oppgavens mål å «låse» informantene til visse kunnskaps- eller opplevelsesområder. Om dette hadde vært tilfellet kunne lærerne for eksempel snakket om områder som var svært relevante i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken, uten at det nødvendigvis ville representert deres egne meninger om hva som er viktige momenter i bærekraftsundervisning. Semi-strukturerte intervjuer ga meg derfor mulighet til å stille åpne spørsmål, samtidig som det var mulighet for å holde det tematisk innenfor bærekraftsundervisningens viktige momenter (Dalen, 2011).

### 4.2.1 Intervjuguiden

Arbeidet med intervjuguiden startet oktober 2021. Fordi intervjuene skulle være semi-strukturerte skrev jeg først ned noen punkter jeg tenkte var sentrale i henhold til tematikken jeg ønsket å undersøke. Etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguiden i samråd med min masterveileder begynte piloteringen. Her samarbeidet jeg med 2 andre medstudenter om å teste ut hverandres intervjuguide. Målet med denne piloteringen var todelt: for det første var jeg interessert i å utforske rollen som intervjuer da dette var en rolle jeg hadde lite erfaring med før. For det andre ønsket å sjekke om spørsmålene var klare, ikke ledende og at de ga rom for informantenes egne refleksjoner (Dalen, 2011, s. 27). Etter piloteringen ga jeg og mine medstudenter tilbakemeldinger på hvordan de opplevde intervjuet og på bakgrunn av dette ble det gjort noen små justeringer. Etter at dette var gjort satt jeg igjen med 4 forskjellige hovedtemaer: *Bærekraftsundervisning og bærekraftprosjekter, Om elever og mål med*



*undervisningen, Om lærerens posisjon i bærekraftsundervisning/bærekraftprosjekt og Om teorianvendelse og -bevissthet i bærekraftsundervisningen/prosjektet.* Grunnen til at hovedtemaene både innehar bærekraftsundervisning og -prosjekt, har med intervjuguidens utvikling etter hvert som intervjuene ble gjennomført. I starten av datainnsamlingen var jeg først og fremst opptatt av å undersøke lærernes opplevelse av prosjekter innenfor bærekraftig utvikling. Etter å ha intervjuet den første informanten forstod jeg at dette fokuset var for snevert fordi læreren snakket mer generelt om sine tanker og opplevelser rundt bærekraftsundervisning generelt. Ved å binde det til bærekraftprosjekt, falt det derfor vekk mange gode aspekter ved lærerens bærekraftsundervisning. Denne utfordringen ble løst ved å ta utgangspunkt i et bærekraftprosjekt og jobbe ut fra det til de mer generelle aspektene ved bærekraftsundervisningen. For eksempel ble første spørsmål da: «Husker du noen situasjoner knyttet til bærekraftprosjekter tidligere? Hvorfor husker du denne situasjonen ekstra tydelig?». På denne måten håpet jeg på å få informasjon om de viktigste aspektene i dette prosjektet for så å ta tak i disse aspektene nærmere. Dette fungerte bra og jeg opplevde selv at jeg fikk informasjon om hva læreren mener er viktig i sin bærekraftsundervisning heller enn at de skulle belyse aspekter ved bærekraftsundervisning som de ikke la vekt på i egen undervisning. Formålet med oppgaven og intervjuguiden sammenfalt dermed godt. Samtidig var det viktig for meg at vi kom innom alle hovedtemaene som intervjuguiden rommet. Dette ble løst ved å ta tak i de aspektene som lå nærmest intervjuguidens temaer. Den positive siden ved å gjøre intervjuene slik var at intervjuet ble en samtale mer enn en utspørring. Utfordringen med denne tilnærmingen var at lærerne ikke nødvendigvis svarte på de samme områdene da noen lærere vektla forskjellige aspekter ved sin bærekraftsundervisning. Fortsatt vil jeg argumentere for at det i henhold til formålet med oppgaven ga mening å få innsikt i hver lærers unike tanker om undervisningen.

Etter hvert som jeg hadde gjort en del intervjuene ble jeg mer komfortabel i intervjurollen. Jeg forstod også hvilke områder i intervjuguiden som var mest interessante å undersøke i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken. Intervjuguiden som ligger vedlagt, kan derfor ikke fullt representere hvilken retning samtalen gikk. Noen lærere vektla andre aspekter ved prosjektene/undervisningen, men gjennom analyseprosessen virket det å komme frem mange deler som kunne sammenfattes med den kritisk-konstruktive didaktikken. Reliabiliteten til intervjuprosessen kan derfor problematiseres innenfor dette aspektet. Samtidig mener jeg at denne transparensen kan bidra til å styrke troverdigheten til oppgaven.

#### 4.2.2 Intervjuenes kontekst

Det er viktig å påpeke at kvalitative forskningsintervju er kontekstuelle i den forstand at de studerer kontekstuelle fenomener og at selve intervjusituasjonen gir en spesifikk kontekst for produksjon av kunnskap. Kvale & Brinkmann påpeker at intervjueren, intervjupersonene, kroppen og ikke-menneskers rolle står som sentrale betydningsaspekter for det kvalitative forskningsintervjus kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Når det kommer til min rolle som intervjuer påpeker Kvale & Brinkmann at det sentrale spørsmål må være «hva vil jeg vite». I henhold til denne oppgaven var det viktig for meg å få genuine refleksjoner og beskrivelser av informantenes opplevelser og erfaringer med bærekraftsundervisning. Mitt bidrag til samtalen kan derfor sies å tendere mot det Kvale & Brinkmann omtaler som «opinionsundersøkeren» der jeg først og fremst behandlet informantenes meninger og holdninger som fakta som deretter skal analysere på avstand (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 119 - 122). Jeg valgte å gå for en slik idealtypisk intervjuerrolle på bakgrunn av mitt mål om å koble lærernes opplevelse av egen bærekraftsundervisning til en større teoretisk rammeverk. På bakgrunn av dette virket det hensiktsmessig å behandle intervjuene og svarene jeg fikk som de faktiske forhold og ikke utfordre dette noe dypere for eksempel i henhold til faktisk praksis. Når det kommer til selve samtalen mellom meg og mine informanter vil jeg i stor grad beskrive situasjonen som likeverdig der mitt ønske var å fremstå som undrende og nysgjerrig på deres tanker rundt bærekraftsundervisning. Samtidig vil jeg påpeke at i informasjonsskrivet som ble gitt til lærerne står det «hvordan samfunnsfaglærerne operasjonaliserer dannelsesbegrepet inn i undervisning med bærekrafts-tematikk». Det var noen av deltakerne som lurte på om de måtte lese seg opp på dannelseslitteraturen før intervjuet fordi de ikke var veldig kjent med dannelsesbegrepet. Jeg ga beskjed om at det ikke var nødvendig for dem å lese seg opp på teori før intervjuet fordi jeg var interessert i deres personlige opplevelser av bærekraftsundervisning med de teoretiske perspektivene de selv benytter. Lærerne fikk fortsatt, som en del av prinsippet om informert samtykke, mulighet til å få tilsendt en kort innføring i den kritisk-konstruktive didaktikken dersom de ønsket det. Samtidig må det vurderes om denne vitenskapelige kompetanseforskjellen mellom meg og informantene kan ha vært med på å skape et asymmetrisk maktforhold i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Derfor forsikret jeg informantene om at intervjuet ikke var en form for kunnskapstest innenfor «dannelse» eller «danning», men at det var deres unike kunnskap og opplevelser i henhold til bærekraftsundervisning som var av interesse i intervjusituasjonen. Når det kommer til de to siste punktene ønsket jeg at situasjonen skulle oppleves som trygg for

deltagerne. Derfor ble intervjuene gjennomført på et avskjermet rom på skolene der informantene jobbet. Alle deltagerne ble informert på forhånd om at det kom til å bli tatt lydopptak av intervjuene ved bruk av UiO sin diktafon-app. Jeg forsikret informantene om at alle personopplysninger ville bli behandlet og oppbevart trygt i henhold til NSD-godkjenningen. Når det kom til selve intervjuet var det viktig for meg å fremstå som trygg og nysgjerrig både i henhold til hvordan jeg stilte spørsmålene og kroppsspråket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 125 - 129). Jeg forsøkte å møte informantene både som fagpersoner og mennesker i den hensikt at de skulle føle seg trygge og ha rom til å snakke om det som var viktig for dem innenfor bærekraftsundervisning.

#### 4.3 Utvalg – et mettet praksisfelt

Da prosjektet var i sin startfase var jeg først interessert i å finne ut av hvordan lærer som bedriver tverrfaglig/flerfaglig undervisning innenfor bærekraft sine opplevelser kunne knyttes til dannelsorientert læringsteori. Det originale kriteriet for utvelgelse var derfor at informantene jobbet med bærekraftsundervisning i en slik tverrfaglig kontekst. Som Dalen (2011) påpeker kan det oppstå problemer når informanter som møter kriteriene ikke ønsker å delta i forskningsprosjektet (s. 46). Det var noen få skoler på det sentrale Østlandet som jeg visste hadde satset sterkt på tverrfaglig undervisning og jeg var derfor først og fremst interessert i å intervju lærerne fra disse skolene. Men etter at jeg hadde fått avslag fra samtlige skoler, der de fleste ikke svarte på henvendelsene, forstod jeg at det ble vanskelig å få tak i lærere som oppfylte disse kriteriene. Fra de svarene jeg mottok virket det som om dette både var en konsekvens av at vi gikk mot slutten av semesteret og lærerne hadde mye annet å gjøre, samt at skolene hadde mottatt mange forespørsler av andre masterstudenter. Praksisfeltet jeg ønsket å undersøke virket derfor mettet (Dalen, 2011). Løsningen på denne utfordringen ble derfor å endre noe på kriteriene for utvalg. Jeg kuttet vekk det tverrfaglige aspektet ved bærekraftsundervisningen og gikk heller for å finne samfunnsfaglærere på videregående som hadde erfaring med undervisning innenfor bærekraft eller bærekraftprosjekter. Til tross for at et slikt vidt utvelgingskriterium ga større muligheter for rekruttering, gjorde det også at datainnsamlingens fokus ble endret. Det tverrfaglige aspektet ved undersøkelsen tok mindre plass og det ble mer fokus på lærernes bærekraftsundervisning innenfor enkeltfaget samfunnskunnskap. Samtidig åpnet denne endringen for rekruttering av flere informanter fra flere skoler, noe som kan bidra til å nyansere datamaterialet.

Etter at kriteriene var endret stod jeg igjen med en kombinasjon av et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg (Gleiss & Sæther, 2021). Til tross for at mulighetene for rekruttering var utvidet og jeg i teorien hadde mulighet til å intervju alle samfunnsfaglærere på videregående i Norge var det fortsatt vanskelig å få tilgang til informanter. Jeg fikk som regel ikke svar når jeg sendte e-post til lærere direkte. Løsningen ble derfor å kontakte portvoktere ved videregående skoler. Jeg begynte derfor å sende informasjonsskrivet til rektorer, avdelingsledere, viserektorer, osv. (Gleiss & Sæther, 2021). Portvokterne hjalp meg med å sende ut informasjon om prosjektet til alle samfunnsfaglærerne ved skolene. Gleiss og Sæther (2021) peker på at portvakter kan påvirke hvem som rekrutteres til forskningen og derav påvirke hvilken kunnskap som blir produsert (s. 41). Det var på bakgrunn av dette viktig for meg at informasjonen ble sendt ut til alle samfunnsfaglærerne slik at alle var mulige deltagere. Denne metodene fungerte bedre og jeg fikk etter hvert kontakt med 5 samfunnsfaglærere som ønsket å stille til intervju.

#### 4.3.1 Informantene

Datamaterialet mitt består av 5 samfunnsfaglærer ved 3 forskjellige videregående skoler på Østlandet og Sørlandet. Alle informantene underviser eller har undervist i samfunnskunnskap på videregående nivå. Noen av informantene var ikke aktive samfunnsfaglærere under intervjuene fordi de hadde andre fag da intervjuet ble gjort. For anonymitetens skyld vil jeg kun gi en kort beskrivelse av hver informant sin erfaring. Alle navn i oppgaven er anonymisert. I samsvar med NSD-godkjenning har navn og rekkefølge ingen sammenheng med kjønn og/eller tidspunkt for intervjuene.

**Arne** har erfaring både som lærer og administrativt ansatt. Han har jobbet rundt 5 år på flere skoler. Arne har vært svært engasjert med en tverrfaglig overgang når de nye læreplanene ble innført. Han underviser i både samfunnsfag og språkfag.

**Bård** har jobbet som samfunnsfaglærer i under 3 år. Han har kun undervist i de nye læreplanene og har begrenset med undervisningserfaring innenfor bærekraftig utvikling. Han underviser i samfunnsfag og språkfag.

**Christine** har over 20års erfaring fra læreryrket og har jobbet ved flere skoler. Hun har erfaring fra både videregående skole og ungdomsskolen. Christine underviser i samfunnsfag og språkfag.

**Daniel** har jobbet som samfunnsfaglærere ved flere skoler og har rundt 5års erfaring i skolen. Skolen han jobber på er svært engasjert i tverrfaglig undervisning. Han underviser i samfunnsfag og språkfag.

**Eirik** har engasjert seg i bærekrafttematikken i en mannsalder og har jobbet som samfunnsfag- og geografilærer i over 10 år.

#### 4.3.2 Muligheter og utfordringer i utvalget

Det første jeg ønsker å kommentere i henhold til utvalget er størrelsen. Når det kommer til antall informanter som deltok i undersøkelsen skriver Kvale og Brinkmann (2015) at «antallet intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen» (s. 148). Formålet med undersøkelsen er som nevnt å forstå hvordan 5 samfunnsfaglærere opplever sin egen bærekraftsundervisning. Det er altså snakk om deres subjektive opplevelse av hvordan deres bærekraftsundervisning foregår med de metoder og aspirasjoner som inngår i den. Det ville derfor vært lite hensiktsmessig å samle et representativt utvalg som kunne generaliseres til en populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Vi kan i dette henseende heller snakke om et formål som omhandler teoretisk eller analytisk generalisering der målet er å koble samfunnsfaglærernes opplevelse av egen bærekraftsundervisning til en større danningsteoretisk kontekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Sett i dette perspektivet virker antall deltagere som fornuftig da omfanget verken er for lite for en teoretisk generalisering eller for stort for å foreta dyptgående analyser av intervjuene gitt tidsrommet til oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

#### 4.4 Behandling av datamaterialet

Etter at jeg hadde gjort intervjuene og lydopptaket var lagret i UiOs nettskjema tok jeg fatt på transkriberingsoppgaven. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem hvordan transkriberingen er en prosess der muntlig tale blir til tekst og at det i denne prosessen kan oppstå utfordringer knyttet til diskursendringen. For eksempel påpekes det at «språk og skrevne tekster innebærer

forskjellige språklige spill og kulturer» (s. 205). Jeg valgte derfor å transkribere intervjuene ordrett til å starte med. Jeg tok derfor med alle stedene der informantene sa «eh» eller «hmm». Jeg valgte også å skrive ned de delene der informantene resonerte imens de snakket. Dette førte til at noen av setningene ble ufullstendige. For eksempel kunne en informant starte på et resonnement knyttet til hva målet var med en skoleoppgave, for så å gå seg litt vill i egne tanker. Ved å ta med disse ufullstendige setningene kunne jeg i ettertid markere disse stedene i programmet nVivo12 med merkelapper som: «Usikker?» «Resonerer» slik at disse kunne være med i fortolkningen av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2015) viser også at ironi er særlig vanskelig å transkribere fra tale til tekst. Jeg var derfor særlig oppmerksom på dette under intervjuene og spurte informantene om jeg var usikker på om det ironi eller noe de faktisk mente. På denne måten kunne jeg markere det i transkripsjonen. Datamaterialet ble lagret på UiOs nettskjema og samlet inn ved bruk av diktafon-appen. På denne måten ble dataen sendt rett inn til nettskjemaet og lagret trygt i henhold til NSD-godkjenningen. Transkriberingen ble også gjort fra UiO nettskjemas lydavspiller slik at dataen var sikker.

#### 4.4.1 Koding og analyse av datamaterialet

Når alle intervjuene var transkribert til tekst og anonymisert la jeg dem inn i programmet NVivo 12 for koding. Her benyttet jeg meg av en abduktiv tilnærming der jeg vekslet mellom empirien og teorien (Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Først tok jeg utgangspunkt i å identifisere noen sentrale elementer innenfor lærernes opplevelse av egen bærekraftsundervisning. Dette kunne for eksempel være hvilket type innhold de beskrev (læringsressurser, prosjekter, metoder, osv.). Etter å ha identifisert 12 slike kategorier gikk jeg til teorien for å se hvordan disse kategoriene kunne settes sammen i større sammenhenger. For eksempel ble «innhold», «kritisk tenkning» og «selvbestemmelse» satt sammen til en større kategori da disse 3 mindre kodene virket å stå sentralt for hvilke typer elever lærerne ønsket å utdanne. Dette ble da til «mål med undervisningen». Slik jobbet jeg gjennom datamaterialet helt til jeg hadde identifisert 3 funn som jeg forstod som sentrale i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikk og lærernes bærekraftsundervisning. Kodene jeg hadde identifisert ble dermed diskutert med veileder. Som Gleiss og Sæther (2021) skriver «innebærer koding et element av subjektiv fortolkning» (s. 178). Jeg fikk derfor mye igjen av å diskutere kodene med veileder og få noen kritiske blikk hvordan jeg hadde fortolket og kodet lærernes beskrivelse av egen bærekraftsundervisning. For analysen av datamaterialet begynte jeg med teorien. Her fokuserte jeg spesielt på dannelsesformålet med teorien. Jeg

konkluderte på bakgrunn av dette at den gjensidige åpning må være et sentralt analysemoment i oppgaven. Det var derfor med utgangspunkt i objektets og subjektets gjensidige åpning at disse kodene ble analysert. Denne prosessen blir også diskutert i kapittel 5. «Funn og diskusjon»

#### 4.5 Studiens kvalitet

Sentralt i enhver forskningsprosess ligger arbeidets kvalitet. Kvaliteten på et forskningsprosjekt blir ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gjerne diskutert med utgangspunkt i begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (s. 272). Objektiviteten i en kvalitativ intervjubasert forskningsprosess kan som Kvale og Brinkmann (2015) belyser, bestå i frihet fra ensidighet og den kan på bakgrunn av dette være objektiv. Som den kritisk-konstruktive didaktikken er bevisst, er vi alle formet av samfunnet rundt oss og didaktikken må begrunnes kritisk ut i fra dette (Klafki, 1985/2021, s. 136). Fravær fra ensidighet ved presentasjonen av flere perspektiver kan i noen grad sies å sammenfalle med en slik objektivitet i forskningen. Det er derfor viktig for meg at fremstillingen av lærernes bærekraftsundervisning ikke er ensidig, men inneholder flere elementer som kan bidra til en nyansering av analysen. Samtidig er denne oppgavens mål om å koble lærernes opplevelse av egen bærekraftsundervisning til et større teoretisk rammeverk. Dette vil føre til at undervisningspraksisen i mister nyanser fordi deler av praksisen ikke vil bli vurdert som mindre relevante for tolking i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk. Dette kan ha den konsekvens at undervisningspraksisen opplevelse som mindre nyansert og enklere enn hva den i realiteten er. Dette er en avveining som jeg har gjort abduktivt ved at jeg både har tatt høyde fra hva lærerne påpeker som viktig i sin undervisning og hva den kritisk-konstruktive didaktikk påpeker som sentralt. Videre refleksjon rundt de etiske konsekvensene av dette skriver jeg om i punkt 4.8.

##### 4.5.1 Reliabilitet

Ifølge Gleiss og Sæther (2021) handler reliabilitet «om kvaliteten på forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på» (s. 202). I en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon konstruerer man en slik troverdighet gjennom refleksjoner rundt forskerens egen posisjon i forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021). Jeg har i denne metodiske gjennomgangen forsøkt å være transparent om de retningsskiftene, utfordringene

og mulighetene som har inngått i utviklingen og gjennomføringen av forskningsprosessen. Når det kommer til analysen av datamaterialet, vil jeg også i denne delen være åpen om mine avgjørelser og vurderinger. I intervjuforskning kan et sentralt spørsmål omkring reliabilitet handle om hvordan spørsmålene ble stilt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har ovenfor redegjort for hvordan intervjuprosessen foregikk og en utfordring knyttet til reliabilitet som ble påpekt her var hvorvidt mitt teoretiske rammeverk var med på å styre intervjuene. Som Gleiss og Sæther (2021) påpeker er det innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelse ikke mulig å fjerne *bias* helt da forskerens subjektivitet alltid vil være med (s. 203). Det eventuelle biaset som oppstod ved at jeg hele tiden hadde den kritisk-konstruktive didaktikk i bakhodet, gjerne ubevisst, har jeg forsøkt å belyse i delkapittel 4.4.

#### 4.5.2 Validitet

Gleiss og Sæther (2021) trekker frem sammenhengen mellom problemstilling, datamaterialer og konklusjoner som en sentral del av validiteten til kvalitative studier i en sosialkonstruktivistisk tradisjon (s. 205). I denne oppgaven skal jeg forsøke å knytte lærernes beskrivelse av egen bærekraftsundervisning opp mot den kritisk-konstruktive didaktikken. I sammenheng med dette formålet kan det oppstå noen utfordringer knyttet til validitet. For å gjøre dette litt klarer kan vi først se på hva som er formålet med oppgaven i henhold til generaliserbarhet. Som jeg har nevnt tidligere er denne oppgaven interessert i teoretisk generaliserbarhet der funnene og diskusjonen av disse vil stå sentralt for å forstå hvordan man kan benytte elementer av den kritisk-konstruktive didaktikk for en forbedret praksis innenfor bærekraftsundervisningen (Gleiss & Sæther, 2021). Samtidig kan også min tolkning av den kritisk-konstruktive didaktikk innebærer en viss bias. Jeg har derfor forsøkt gjennom teorikapittelet å redegjøre for hvordan jeg tolker Wolfgang Klafki sin originaltekst i lys av bærekraftsdidaktikk. Jeg vil også gjennom den kommende analysen og diskusjonen redegjøre for hvordan lærernes praksis enten sammenfaller eller avviker fra den kritisk-konstruktive didaktikken. Jeg har også tro på at empirien jeg har samlet inn er formålstjenlig i henhold til problemstillingen noe jeg diskuterte i punkt 4.2 og 4.3.

#### 4.6 Forskningsetiske refleksjoner

Denne oppgaven tar sikte på å knytte samfunnsfaglæreres opplevelse av egen bærekraftsundervisning opp til et mer overordnet teoretisk rammeverk. I den forbindelse kan



det oppstå noen utfordringer knyttet til lærernes perspektiv på egen undervisning og det teoretiske perspektivet. Som (Gleiss & Sæther, 2021) påpeker er ikke forskerens fortolkning av datamaterialet «nødvendigvis sammenfallende med deltakernes egen fortolkning av seg selv og sin livsverden» (s. 186). Når jeg analyserer lærernes bærekraftsundervisning med utgangspunkt i et teoretisk rammeverk vil det komme utfordringer i henhold til lærernes opplevelse og det teoretiske idealet. Det er derfor viktig for meg å påpeke at min analyse ikke er ment som en kritikk av lærernes undervisningspraksis, men heller en diskusjon og utvikling av hvordan den kritisk-konstruktive didaktikk kan tilrettelegge og bedre bærekraftsundervisningen. Alle lærerne jeg intervjuet opplevde jeg som engasjerte i elevenes utvikling og læring. Metodene, innholdet og målene de beskrev opplevde jeg som kreative og relevante for elevene. Til tross for dette kan slikt undervisningsinnhold virke mindre formålstjenlig i lys av et teoretisk rammeverk. Det virker urealistisk at lærerne skal «oppfylle» den kritisk-konstruktive didaktikkens idealer, men jeg tror og håper at min analyse kan påpeke noen muligheter og utfordringer i videreutviklingen av bærekraftsundervisningen. Det er med andre ord ikke min intensjon å sette lærernes undervisningspraksis i et dårlig lys. Gleiss og Sæther (2021) og Befring (2016) viser også til anonymitet som et sentralt forskningsetisk prinsipp. Dette prinsippet har blitt realisert i denne oppgaven ved bruk av fiktive navn, utelatt informasjon om kjønn og begrenset informasjon om geografisk område for arbeidssted og erfaring. Jeg har gjennom hele databehandlingsprosessen hatt personvern som fokus. Fra jeg fikk godkjent søknaden av NSD har jeg fulgt de retningslinjene for personvern som ble gitt der. Alle personidentifiserende opplysninger har blitt holdt separat fra datamaterialet ved bruk av koblingsnøkkel. Lydopptakene ble kryptert ved bruk av UiO sin diktafon-app og lagret trygt på serverne til UiO nettskjema. Befring (2016) trekker også frem viktigheten av informert og fritt samtykke (s. 31). Samtykkeskjemaet som ble gitt til lærerne ligger som vedlegg i enden av oppgaven. Her var fokuset mitt å kort sammenfatte til hvilket formål personopplysningene ble samlet inn og hva de skulle bli brukt til. En utfordring i denne sammenhengen var bruken av «dannelsesbegrepet». Mange av lærerne hadde ikke et forhold til hva dette innebar innenfor didaktikken. Jeg tilbydde derfor alle lærerne et dokument som kort oppsummerte hovedmomentene i dannelsesbegrepet slik det er forstått i den kritisk-konstruktive didaktikken. På denne måten kunne jeg sikre at lærerne var godt informert i henhold til hva de samtykket til. Jeg vurderte det slik at spørsmål knyttet til lærernes opplevelse av egen bærekraftsundervisning ikke var noe som skulle påføre dem en personlig belastning da dette er noe de praktiserer daglig.

## 5. Analyse og diskusjon

Jeg vil nå presentere mine funn fra kodingsprosessen. Disse vil analyseres og diskuteres med utgangspunkt i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk. Først vil jeg undersøke hva «objektet» er og hva objektet består av. Grunnen til at jeg velger å presentere dette er som følger: For å knytte lærernes undervisningspraksis til den kritisk-konstruktive didaktikken, er det sentralt for analysen og diskusjon å forstå «målet» med undervisningen. Dette gjelder både i henhold til læreplanen og den kritisk-konstruktive didaktikk. Ved å pakke ut det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» og finne ut hvordan dette kan operasjonaliseres i et kritisk-konstruktiv rammeverk vil det være enklere å begrunne hvorfor eller hvorfor ikke det er potensiale for en slik didaktikk i lærerens undervisningspraksis innenfor bærekraftig utvikling. Med dette som bakgrunn vil jeg først diskutere lærerne metoder og innhold i møte med bærekraftig utvikling lys av den kritisk-konstruktive didaktikkens sentrale momenter. Jeg vil deretter knytte denne diskusjonen opp mot den tidligere forskningen som er gjort på feltet.

### 5.1 Hvordan presenteres den historiske virkeligheten i lys av bærekraftig utvikling?

Et sentralt diskusjonsmoment innenfor analysen kan sies å være hva objektet er, og hva objektet består av innenfor bærekraftsundervisning i samfunnskunnskap. Om vi startet med å se på læreplanen for samfunnskunnskap for VG1/VG2 blir det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» beskrevet slik:

I samfunnskunnskap handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om hvordan elevene kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere. Det innebærer å forstå sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen. Videre skal elevene reflektere over hvordan politikk, konflikter, økonomi, teknologi og ressursbruk sammen virker og påvirker grupper i samfunnet. Bærekraftige løsninger innebærer også å ta vare på verdier som likeverd og mangfold. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)

Setter vi denne beskrivelsen inn i konteksten av den kategorial dannelsen kan vi identifisere noen sentrale punkter. For det første ser det ut til at «objektet» her kan forstås som samfunnet. Elevene skal «bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling» noe som tilsier at samfunnet er en del av objektet som skal gjøres «tilgjengelig, forståelig, mulig å kritisere og foranderlig» for

eleven (Klafki, 1985/2021, s. 120). Dette skal skje gjennom at elevene forstår sammenhenger mellom individuelle valg, samfunnsstrukturer og tålegrensene i naturen. Disse tre momentene må derfor inngå i objektet som sentrale elementer i den historiske virkeligheten. Når det kommer til subjektet, som her må forstås som den enkelte elev, skal de gjennom den gjensidige åpningen bli aktive medborgere som kan reflektere over hvordan politikk, konflikter, økonomi, teknologi og ressursbruk sammen virker og påvirker grupper i samfunnet og at bærekraftige løsninger innebærer også å ta vare på verdier som likeverd og mangfold. Dette kan sies å gi gjenklang i det Klafki skriver om hvordan subjektet skal utfolde sine muligheter for «forståelse, handling og ansvar» (Klafki, 1985/2021, s. 120). Et siste element vi da må undersøke er hva som konstituerer en «bærekraftig samfunnsutvikling». Går vi til overordnet del av læreplanen ser vi at «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Siste del av definisjonen kjenner vi igjen fra Brundtlandkommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling som ifølge Jegstad og Ryen (2020) har vært den vanligste å bruke både i Norge og internasjonalt (s. 299). Siden den gang har bærekraftig utvikling gjerne blitt representert ved de tre overlappende bærekraftdefinisjonene «sosiale forhold», «økonomi» og «miljø og klima». Samtidig er begrepet omdiskuterte i henhold til hvem det skal være bærekraftig for (Jegstad & Ryen, 2020). Ser vi til første del av definisjonen i overordnet del kan vi finne et perspektiv som viser til noe av det mer-enn-menneskelige, representert ved «verne om livet på jorda». Vi kan altså identifisere ikke-antroposentriske perspektiver i overordnet del av læreplanen.

Spørsmålet blir da hva vi står igjen med i henhold til den kategoriale dannelsen. «Objektet» i Klafkis forståelse er den historiske virkeligheten, men blir i denne konteksten redusert til eksempelet «samfunnet» der subjektet skal bidra til en bærekraftig utvikling av dette. Som vi ser, er bærekraftig utvikling ikke et fastsatt begrep, men et begrep som kan være flytende i henhold til hvilke interesser som regjerer. Et sentralt spørsmål i lærerens undervisningspraksis i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken blir da om de kritisk legger til rette for undervisning som kritisk tilnærmer seg hva begrepet «bærekraftig utvikling» vil si og undersøker de problemer, muligheter og utfordringer som ligger i de ulike perspektivene. Kort handler det om å representere virkeligheten i klasserommet. Et av funnene fra datamaterialet handler om lærernes bruk av innhold og metoder i sin bærekraftsundervisning. Jeg har identifisert at 2 av lærerne (Daniel og Eirik) beskriver en metode og et innhold som virker å

inneha et potensiale for å øke elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Videre vil jeg poengtere hvordan de 3 resterende lærerne (Arne, Bård og Christine) sine metoder og innhold kan være mer utfordrende for å øke disse evnene.

### 5.1.1 Lærernes valg av undervisningsinnhold og metoder i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikk

Lærerne Daniel og Eirik sine beskrivelser av deres undervisning innen bærekraft tar opp hvordan det er viktig å vise bærekraftig utvikling fra flere perspektiver. Daniel svarte følgende på et spørsmål angående kritiske blikk på COP26:

Ja, altså vi prøver jo å se hva de forskjellige partene mener om det som skjer. Og hva tenker elevene om det. Okei, nå var det noe innspill fra Kina og India på tampen om at man ikke skulle fase ut kull, men fase det ned, javel. Så så vi litt på hvorfor de i India og Kina er så avhengig av kull nå enda og i lang tid fremover. Det kan det være flere grunner til. Hvor rettferdig er det at de skal være med på å fase ut bruken av kull? Så vi prøver å se: hva mener forskjellige aktører om det som skjer der

Denne diskusjonen av flere perspektiver er noe Daniel påpeker som sentralt i sin undervisning både innenfor bærekraft, men også i samfunnskunnskap generelt. Innholdsmessig påpeker han at bruk av nyheter og aktuelle hendelser er viktig for å belyse flere perspektiver og holde seg oppdatert på det som skjer. Han trekker frem at samfunnskunnskap ikke er et statisk fag. Ryen (2021) diskuterer hvordan didaktisk bruk av nyheter i undervisningen kan spille en sentral rolle for sammenheng og dybde i elevenes faglige forståelse og legge til rette for kritisk tenking (s. 179). Han knytter denne aktualiseringstanken til det eksemplariske prinsipp ved at nyheter og aktuelle saker kan være såkalte kategorier som eksemplifiserer større strukturer og evner. Ser vi på Daniels bruk av COP26 i undervisningen, kan dette sies å være et eksempel der det både blir tatt opp kollektiv mobilisering gjennom FN, miljø og klima som en kamp mellom politiske interesser og utfordringer knyttet til rettferd og ansvar innen miljø- og klimautfordringene. For eksempel ser vi at Daniel påpeker viktigheten av hva forskjellige aktører mener om det som skjer, noe som bidrar til en nyansering av temaet. Eirik beskrev også et liknende opplegg når det kom til prosjekter om bærekraftig utvikling. Han pleier å ha et årlig opplegg der elevene velger et og får utdelt et av de minst utviklede landene som Norge har bistandssamarbeid med. Deretter skal elevene late som om de har søkt jobb i Norad

og fått stilling som landrådgiver for disse 2 landene. På bakgrunn av dette må elevene trekke inn hvilke av bærekraftmålene de vil gå for, begrunne sitt prosjekt med å diskutere andre utfordringer landet står ovenfor. I slutten av prosjekt blir det et rollespill. Her har elevene et avdelingsmøte i Norad der de diskuterer og debatterer hverandres prosjekter. Denne sekvensen er også en del av vurderingen av prosjektet. På spørsmål om hva Eirik mente var formålet med et slikt prosjekt sa han:

Vi får snakke oss inn i ditt spørsmål: Til jul da så stilte jeg også en del konkrete krav og det var for eksempel: Hva er det landet har sagt i COP26? Da måtte de inn på landets hjemmesider og COP26 sine nettsider så jeg tenker det å anvende, altså det å anvende boka på nye utfordringer da som er litt annerledes.

Eirik knytter altså sammen et slikt Norad-prosjekt med det å benytte kunnskapen i nye kontekster og dermed få andre perspektiver på fenomenet. Ser man for eksempel på bærekraftutfordringen som landrådgiver for Afghanistan og Uganda kan vi tro at andre viktige perspektiver kommer frem for elevene. Dette kan for eksempel være knyttet til internasjonal politikk, utfordringer med bærekraftmålene til FN, kollektiv mobilisering, bistandsarbeidets muligheter og utfordringer, osv. Som vi så i Daniel sin bruk av COP26 som et eksempel på større strukturer i den historiske virkeligheten, kan også slike prosjekter som tar sikte på å danne perspektiv og engasjement åpne opp objektet for elevene. På denne måten får elevene mulighet til å øke sin selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i møtet med bærekraftig utvikling.

Når det kommer til de andre lærernes bærekraftsundervisning beskriver både Arne, Christine og Bård et undervisningsinnhold som kan virke mindre formålstjenlig. Arne beskriver for eksempel et tiktok-prosjekt der elevene oppfordrer andre til å ta bærekraftige valg:

Da tar jeg utgangspunkt i en episode i fjor da vi planla bærekraftig utvikling i lys av digitale virkemiddel der elevene lagde et tiktok-prosjekt om bærekraftig livsstils-valg. Det synes jeg var veldig vellykket. Konkurransen gikk ut på å få den mest populære tiktok-kontoen med mest følgere og de skulle lage små videosnutter hvor de oppfordrer til bærekraftige valg i hverdagen. Matsvinn eller plukke søppel eller ja, elevene hadde ulike kreative innfallsvinkler på det og formidlet det på en kreativ måte da som passet til det formatet.

Det jeg ønsker å belyse her er mangelen på en kritisk tilnærming til innholdet. Arne sier at elevene skulle lage et prosjekt om «bærekraftig livsstils-valg» uten at det videre blir problematisert hva som menes med «bærekraftig». Om objektet «samfunnet» skal åpnes opp gjennom eksemplarisk undervisning vil jeg argumentere for at slike opplegg ikke tar høyde for det samfunnskritisk-ideologikritiske perspektivet som står sentralt i den kritisk-konstruktive didaktikken. Det fremstår som naturlig at engasjement gjennom for eksempel søppelplukking er bærekraftig uten at det stilles spørsmål om hvem det er bærekraftig for eller hvem som drar nytte av denne forståelsen. Om vi ser prosjektet i henhold til målet med å redusere objektet til en struktur av kategorier så kan det være utfordrende å se hvordan handlinger som søppelplukking eller matredding kritisk gjenspeiler større samfunnsstrukturer om man presenterer handlingene som naturlig bærekraftige uten å kritisk vurdere hvorfor eller hvordan disse har fått denne merkelappen. Fletcher og Cortes-Vazquez (2020) viser for eksempel hvordan begrepet «environmentality» eller «green governmentality» blir bruk om de prosessene som former det man kan omtale som «grønne subjekter» eller «environmental subjects». Rammeverket stammer fra Foucaults governmentality-begrep og er blant annet brukt for å undersøke hvordan de som regjerer internaliserer normer og verdier hos subjekter for å få dem til å følge ønsket oppførsel gjennom selvregulering og/eller sosial kontroll (s. 291). En slik forming av grønne subjekter kan også sies å ligne på det Nagel (2005) advarer mot når han argumentere for at bærekraft må forstås som en ideologi man kritisk undersøker og ikke verdier man internaliserer. Det kritiske aspektet ved Klafkis didaktikk kan være en nøkkel for å belyse slike prosesser, men uten at læreren kritisk underviser og undersøker hva en bærekraftig handling innebærer fra flere perspektiver mister man den samfunnskritisk-ideologikritiske dimensjonen. Innhold som for eksempel «bærekraftige livstils-valg» er som Klafki poengterer ikke noe som er gitt didaktikken, men har iboende verdier som kan svekke elevens selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Innholdet i seg selv har en iboende presentasjon av den historiske virkeligheten som i dette tilfellet kan være at det som konstituerer bærekraftige handlinger befinner seg innenfor den private handlingssfæren. Dette kan godt være en del av hva begrepet rommer, men når læreren ikke kritisk undersøker hvilken virkelighetsforståelse som innholdet representerer, kan det ha den konsekvens at elevene ikke ser alle de muligheter og løsninger som ligger innenfor dette problemfeltet. Det er ofte slik at måten man forstår et fenomen på er med på å styre hvilke løsninger man finner. Dermed er det fare for at de tre grunnevnere i den kritisk-konstruktive didaktikken svekkes.

Denne mangelen på kritisk refleksjon rundt hva som konstituerer «bærekraftig» er noe Arne påpeker selv:

Ja, jeg husker en time jeg hadde om helt konkret elbilproduksjon altså at. For man blir jo mer sånn kildekritisk man får jo veldig mye tall og statistikk servert og da var det noe som snakket om dette med miljø-paradokset at man også mye av det vi tenker er miljøvennlig slik som vindmøller og elbiler og slik har på en måte en slagside da som kanskje ikke er så godt belyst. Da var det noen elever som tok tak og det var interessant. Jeg tenker at det noe man kan ta bedre tak i fordi det forsvinner litt, det kritiske, så det er et godt poeng.

Kvamme og Sæther (2019a) påpeker at den personlige handlingsdimensjonen ikke trenger å være endepunktet for undervisningen. De argumenterer for at slike prosjekter kan være en god måte for elevene å knytte sin personlige erfaringsverden til de større strukturene som bærekraft inngår i og foreslår at målet kan være at elevene skal forstå koblingen mellom det lokale og det globale (s. 203). Til tross for dette vil jeg fremholde argumentet om at den samfunnskritisk-ideologikritiske dimensjonen er viktig for å kunne bryte løs fra de strukturene som holder tilbake den bærekraftige utviklingen av samfunnet. Skal det tredje betydningsmomentet i allmenndannelsen oppfylles slik at elevene ikke står fast på den hitidige historien, men evner «å frigjøre og aktivere den slik at de kan forme den historiske samtid og fremtiden i fri selvbestemmelse», er den samfunnskritisk-ideologikritiske dimensjonen sentral (Klafki, 1985/2021, s. 122) (Min oversettelse). Som Kvamme og Sæther (2019a) påpeker er ikke samfunnet bærekraftig i lys av den økologiske krisen. Det er derfor sentralt at undervisningen som skal føre til at elevene skal bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling forholder seg kritisk til de etablerte forståelsene av hva som er «bærekraftige handlinger» i samfunnet.

Når det kommer til Bård og Christine beskriver de et undervisningsinnhold som er noe annerledes i utforming, men som jeg vil argumentere for at har de samme utfordringene i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken. Begge to trekker frem at det er viktig at elevene evner å skaffe seg faktakunnskap om temaet ved bruk av kritisk tenkning. De trekker frem dokumentarer som viktig innhold i deres undervisning. For eksempel dro Christine frem en episode fra 2007 da hun viste filmen «An inconvenient truth». Da hun ble spurt om en

situasjon hun husker spesielt godt fra bærekraftsundervisningen. Hun husker at «Det var første gang jeg møtte sånne konspirasjonsteorier», noe hun trekker frem som en sentral utfordring i samfunnet i dag. På spørsmål om hva som var hensikten med å bruke den filmen svarer Christine: «Jeg tenkte at den var fagfelleverdert nok til at vi kunne bruke den i undervisningen, da det var grundig forskningsmateriell som lå bak den». Gjennomgående i intervjuet med Christine er fokuset på kritisk tenkning, noe hun knytter opp mot kildekritikk og faktakunnskap. På spørsmål om skolen sin rolle i henhold til bærekraftig utvikling svarte hun:

Nei, det er det overordene læreplanmålet med kildekritikk, med selvstendig, jeg husker ikke helt ordlyden i det, men at vi trener dem i kritisk, kildekritikk og ehhh. Og det å søke informasjon på flere steder og søke fagfelleverdert kunnskap og kunne holde dem opp mot hverandre og kunne vurdere en kilde som troverdig eller ikke troverdig. Det handler jo også om et så kontroversielt tema som bærekraft. Det er veldig viktig at de har noe å slå i bordet med under søndagsmiddagen hvor da særlig folk i midten av. Middelaldrende folk er skråsikre på at de sitter på sannheten og kommer med den ene forferdelige påstanden etter den andre.

Innholdsmessig påpeker Christine at velbegrunnede dokumentarer og forskningsartikler er sentrale for å oppbygge seg faktakunnskap om temaet, og at elevene gjennom evner som kildekritikk kan oppnå sikker kunnskap. Hun begrunner dette ved at:

Nå er jo kunnskapen bare et tastetrykk unna, de trekker telefonen raskere enn Lucky luke. Men de må finne ut hva de ønsker å vite og kunne vurdere kilder som dukker opp og ta en vurdering på om det er kvalitativt god informasjon de får ...

Bård påpeker også at det viktig med et faktagrunnlag innenfor bærekraftsundervisningen og påpeker i likhet med Christine at dokumentarer kan være en god måte å skaffe seg sikker kunnskap på «Ofte så kan det fungere med noen dokumentarer, dokumentarfilmer, gjerne som en inngang til et tema i alle fall. Det finnes masse gode dokumentarer». På et spørsmål om Greta Thunberg var et ideal for hvilke elever hans ønsket å utdanne trakk svarte han:



Nei, det vil jeg ikke si, det blir litt sånt normativt eller hva jeg skal si. Men det er en vanskelig balansegang da, for man har ikke lyst til å skape aktivister heller, men man vil gi de faktakunnskap om tema, men også en verktøykasse om hvordan de kan engasjere seg i demokrati, uten at det er en forventning om at de skal gå i hennes fotspor, men se at det mulig rett og slett.

I den kritisk-konstruktive didaktikken blir «innhold» eller «emner» først til undervisningstema ved at de ut fra bestemte problemstillinger settes i relasjon til de lærende. Klafki kritiserer på bakgrunn av dette nyere didaktikk sin forståelse av tesen om at «beslutninger, der vedrører målsætninger, har forrang» (s. 147). Grunnen til dette er at dersom undervisningstemaet kun er et middel for å nå et mål, som er formulert uavhengig av temaet vil det være mulig å skifte ut temaene vilkårlig. Problemet med dette er at det «politiske, historiske, naturvitenskapelig-tekniske og estetiske innhold alltid «gjemmer seg» i de situasjoner som skal analyseres» (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 147). Transformasjonen fra «innhold» til «undervisningstemaer» må derfor gjøres med bakgrunn i «hvilke orienteringsmuligheter, erkjennelser og evner (det) unge mennesket har behov for, for å kunne utvikle en selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i lyset av den samtidige og forventelige fremtidige historiske virkelighet» (min oversettelse) (s. 149). Om vi først knytter dette sammen med Christine sitt mål om at elevene skal lære seg kildekritikk og gjennom dette oppnå faktakunnskap om temaer slik som bærekraftig utvikling, vil jeg argumentere for at dette gir uttrykk for en slik middel-mål-didaktikk. Dette kommer til uttrykk gjennom at innholdet (dokumentarfilmer og forskningsartikler) blir til undervisningstema gjennom at det skal være eksempler på faktabasert og «ekte» kunnskap, uten at det nødvendigvis blir stilt et kritisk blikk på hvordan slike forskningsperspektiv kan være verdiladede i seg selv. Innholdet kan i en slik forståelse byttes ut vilkårlig fordi hovedvekten ligger på at det skal være god forskning som er fagfelleverdert og gir sikker kunnskap. Dette skjer da uavhengig av det politiske, historiske, naturvitenskapelig-tekniske og estetiske som måtte «gjemme seg» i forskningen. Klafki påpeker at vitenskapsorientering av undervisningen kun er didaktisk forsvarlig dersom det brukes til å «eksemplarisk utarbeide erfaringer samt innholdsmessige og metodiske innsikter i, hva vitenskapene kan gjøre for å belyse individuelt og samfunnsmessige livsproblem» eller hva de ikke kan gjøre. Sentralt ligger da at man skal stille spørsmål til vitenskapen om deres problemløsningspotensiale og samtidige deres grenser (Klafki, 1985/2021, s. 149 - 150) (Min oversettelse). Dersom man fokuserer på det kildekritiske aspektet ved forskningen basert på om den er fagfelleverdert

eller ikke, forsvinner perspektivet om hva forskningen kan gjøre og hva forskningen ikke kan gjøre. For eksempel når det kommer til klima- eller miljøforskning. Ser vi for eksempel på hvordan kunnskap om klima blir til, har det blant annet blitt identifisert problematiske aspekter når det kommer til epistemologi og ontologi (Goldman et al., 2018). Til tross for at en forskningsartikkel er fagfellevurdert og forskningen nøye gjennomført, betyr det nødvendigvis ikke at det representerer virkeligheten for alle. Det er derfor viktig for læreren å diskutere hvordan forskning også har sine måter å forstå verden på som kan avvike fra andre verdenssyn.

Dette er også interessant i henhold til utsagnet fra Bård der han sier at «det blir litt sånn normativt» dersom man skal oppfordre elevene til å gå i Greta Thunbergs fotspor. På den ene siden virker det som om han er bevisst på at det å direkte oppfordre elevene til å følge i Greta Thunbergs fotspor, kan styre elevenes engasjement og svekke deres selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. På den andre siden virker han lite kritisk til hvordan innhold som kommer fra dokumentarer og organisasjoner som FN kan være med på å styre elevenes virkelighetsforståelse. Bård trakk frem FN i forbindelse med nøytral undervisning: «Men man ser jo på FN som relativt nøytral, gjør man ikke det? FN-sambandet de vet jeg har en del ressurser som jeg ville utforsket da og tatt noe derifra». Bård trekker frem at «Det er viktig å ruste elever for en realitet som ikke er ensidig», men ser ikke ut til å reflektere over hvordan innhold fra FN-sambandet kan være med på å fremstille virkeligheten på en bestemt måte. På bakgrunn av dette kan det se ut som om deler av bærekraftsundervisningen til Bård, Christine og Arne har som mål å styrke elevenes selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet basert på den samtidige og forventelige fremtidige historiske virkelighet i deres opplevelse av denne. Fortsatt virker det som om de ikke kritisk reflekterer over hvordan innholdet de bruker i undervisningen for å oppnå disse evner eller kunnskaper i seg selv har iboende verdier. På bakgrunn av dette virker deres opplevelse med egen bærekraftsundervisning mindre formålstjenlig i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk.

Som en avsluttende bemerkning av diskusjonen på dette funnet kan jeg trekke frem et sitat fra Eirik. Han var veldig opptatt av strukturene som former handlingsmuligheter og koblet dette til hvilke verdenssyn som vinner frem. På spørsmål angående hvilke læringsressurser han benyttet i sin bærekraftsundervisning svarte han følgende:

Ja. Altså du kan jo egentlig gjøre alt i henhold til bærekraft, det er jo altomfattende. Og det å se ting, før var det et fantastisk kompetansemål i geografi: estetikken verdien i landskap og det er borte nå. Men jeg klarer å snike det inn. Se hvordan vi i dag bygger bygg som skal stå i 50 eller 100 år, men går du ned i byen så ser du bygg som har stått i godt over 100år og da brukte de bergarter som fargespill. Gå ned Stortingsgata så kan du liksom gå til den ene bergarten til den andre. Jeg synes det er noe av det fine da. Og da er det liksom ressurser, teknologi, hvor langt borte hentet man bergarter fra den gange? I dag så er fortuet fra kina og Portugal, den gangen var det fra kysten eller ned fra Sognsvann eller Grefsen. Også over i det globale og globaliseringen, globaliseringskritikk. Men det er jo meningsløst.

Intervjuer: «Meningsløst?»

Nei, altså det, ouff dette blir krevende. Hvordan skal jeg se det i forhold til kompetanseområder? Hvilket verdensbilde som vinner frem da og hvem som vinner på globalisering og hva som tapes, hvordan verdisettingen er. Og kanskje annen verdisetting ville gitt helt andre måter å organisere samfunn på når vi har om det her. Verdisetting kan jo gjøres gjennom regulering, ehm. Men det er jo ikke de eller den tenkningen som har vunnet frem da.

Dette mener jeg er en god oppsummering på hvordan læreren kritisk tilnærmer seg innhold som kan bli undervisningstema ved at han er kritisk til hvordan regjerende verdensbilder er med på å forme hvilke løsninger man ser. Dette synes jeg belyses godt ved sitatet «kanskje en annen verdisetting ville gitt helt andre måter å organisere samfunn på». Det er ved slike samfunnskritisk-ideologikritiske perspektiver elever, ifølge den kritisk-konstruktive didaktikk, kan utvikle sin selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne.

### 5.1.2 Funnets sammenheng med den tidlige forskningen

Basert på disse funnene kan det se ut som samfunnsfaglærernes bruk og refleksjon rundt innhold og metoder i bærekraftsundervisning, i varierende grad inneholder sentrale elementer i den kritisk-konstruktive didaktikk. Daniel og Eirik viser til innhold som kan sies å være i samsvar med eksemplariske undervisning ved at den kritisk legger til rette for at objektet åpnes ved at det reduseres til et omfang konkreter som oppfordrer til perspektivtakning og

nyansering for elevene. På den andre siden ser vi at undervisningsinnholdet og metodene som ble beskrevet av Bård, Christine og Arne manglet denne samfunnskritisk-ideologikritiske dimensjonen ved seg. Både gjennom prosjektet som Arne beskrev der elevene skulle lage Tiktok-prosjekter om bærekraftige livsstilsvalg og dokumentar- og forskningsbruken til Bård og Christine kom det frem en mangel på et mer overordnet kritisk strukturelt perspektiv på hvordan innholdet som kan bli til undervisningstema kan svekke elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetsevne. Trekker vi dette sammen med den tidligere forskningen er det mulig å diskutere dette funnet i lys av Nagel (2005), Dimick (2015) og Norgaard (2011). Ser vi på beskrivelsene som Daniel og Eirik gir av egen bærekraftsundervisning kan de se ut som om deres tilnærming inneholder mange av elementene som etterlyses i den tidligere forskningen. Innholdet som blir beskrevet av disse lærerne gir elevene mulighet til å undersøke bærekraft kritisk ut fra flere perspektiver. I den forstand kan man trekke linjene både til Nagels ønske om at det å være en «environemntaly educated»-person skal endre seg fra å adaptere en rekke verdier til å kritisk studere bærekraft som en ideologi. Dette gir også gjenklang i Dimicks argument om at de neo-liberale strukturene er med på å forme hvilke handlinger vi ser på som reelle løsningsalternativer i bærekraftsspørsmålet. Ved å sette bærekraft inn i nye kontekster som ligger utenfor det etablerte får elevene mulighet til å studere objektet kritisk og se andre muligheter for deltagelse. På denne måten kan denne typen innhold være med på å motvirke de dominerende strukturene i samfunnet, og på grunnlag av dette, utvide horisonten for elevens deltagelse i bærekraftsspørsmålet.

I henhold til innholdet som Arne beskrev i sin undervisning, er dette også noe som gir gjenklang i den tidligere forskningen. Til tross for at dette innholdet ikke har det samme dannings-potensiale kan man argumentere for at et slikt livsstilsprosjekt kombinerer engasjement i den private sfæren med offentlig deltagelse på en god måte. Tidligere i oppgaven har jeg vist hvordan norske elever har engasjert seg miljø- og klimaspørsmålet gjennom sin private-sfære. Som Selboe og Sæther (2018) poengterte, kan dette individualiserte klimaengasjementet være et uttrykk for en slik kosmopolitisk økologisk medborgerskapsforståelse som Dobson (2003) trekker frem. Ser vi da Arne sitt prosjekt i lys av dette, vil jeg argumentere for at dette er innhold som viser hvordan man kan knytte individuelt engasjement til den offentlige sfæren. Ved at elevene deler sine livsstils-endringer offentlig gjennom Tik-tok kan deres personlige engasjement knyttes til det offentlige. Prosjektet kan på bakgrunn av dette muligens bidra til at elevene får erfaring med praktisk

deltagelse i den offentlige sfæren. Som studien til Sætra og Stray (2019) viste, var «Fortellinger om utdanning til demokrati gjennom deltagelse i sosiale praksiser i og utenfor klasserommet (er) mindre fremtredende i datamaterialet» (s. 30). Slike prosjekt som Arne beskriver, virker derfor å inneha et potensiale for å gi elevene praktisk erfaring i offentlig engasjement gjennom slike private handlinger. Fortsatt kan det være problematisk at slike prosjekt blir gjennomført uten at elevene får innsikt i hvordan «bærekraft» ikke er et entydig statisk begrep, men noe som kan oppleves forskjellig fra ulike posisjoner og som igjen kan løses på andre måter enn det som blir presentert gjennom et bestemt innhold.

## 5.2 Om og gjennom. Personlig og offentlig engasjement innenfor bærekraftsundervisningen.

Noe som viste seg sentralt i den tidligere forskningen var at elevenes engasjement innenfor bærekraft i stor grad omfattet den private sfæren. Dette så vi gjennom undersøkelser gjort av Selboe og Sæther (2018) og Sæther (2017). I dette funnet vil jeg diskutere hvordan lærerne oppfordrer elevene til engasjement innenfor bærekraftsundervisningen. Først vil jeg presentere hvordan kan man skille mellom undervisning *om* og undervisning *gjennom* et tema. Dermed vil jeg knytte dette sammen med medbestemmelsesdimensjonen i den kritisk-konstruktive didaktikken. Videre vil jeg vise hvordan lærerne beskriver en bærekraftsundervisning som ofte handler *om* strukturelt engasjement slik som organisasjonsarbeid, men *gjennom* privat engasjement slik som livsstilsendringer. Til slutt vil jeg diskutere utfordringene knyttet til dette skillet i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken.

### 5.2.1 Undervisning *om* og undervisning *gjennom*

Et sentralt og interessant funn i henhold til lærernes bærekraftsundervisning er hvordan de oppfordrer elevene til å inngå i den gjensidige åpningen med objektet. I analysen av datamaterialet kom det frem et ganske klart mønster der det ble skilt mellom undervisning som handlet *om* bærekraftig utvikling og undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling. Går vi tilbake til den kritisk-konstruktive didaktikken, kan vi se at den gjensidige åpningen viser til et formidlingsforhold mellom subjektet (eleven) og objektet (den historiske virkeligheten) der det foregår en aktiv tilegnelsesprosess hvor objektet åpner seg for subjektet, noe som gjør

objektet «tilgjengelig, forståelig, mulig å kritisere og foranderlig», samtidig som subjektet «utfolder sine muligheter for forståelse, handling og ansvar» (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021 s. 120 - 121). Som nevnt tidligere er didaktikken til Klafki konstruktiv i sin kraft av at den grunnleggende er interessert i å handle, forme og forandre (s. 113). I det forrige analysepunktet undersøkte jeg i hovedsak hvordan lærerne legger til rette for at objektet åpnes for elevene. I denne delen vil det være mer fokus på hvordan lærerne oppfordrer elevene (subjektet) til ansvar, handling og forståelse av objektet. Til tross for at den kategoriale dannelsens aspekter er momenter i en samlet prosess, vil jeg argumentere for at det kan være formålstjenlig i henhold til oppgavens problemstilling å forsøke å undersøke hvordan disse to delene (subjektet og objektet), kan ha forskjellige muligheter og utfordringer i henhold til lærernes bærekraftsundervisning (Klafki, 1985/2021, s. 120)

For at bærekraftsundervisningen til lærerne skal ha et danningspotensiale i henhold til subjektets utfoldelse av muligheter for forståelse, handling og ansvar, er det viktig at de tilrettelegger for at elevene kan inngå i den gjensidige åpningen med objektet. Klafki skriver at den gjensidige åpning kun er mulig dersom det lykkes å muliggjøre en aktiv tilegnelses/utvikling under dannelsesprosessen (Klafki, 1985/2021, s. 121). For å forstå hvordan dette kan gjøres, kan vi trekke linjene tilbake til studien fra Sætra og Stray (2019). De undersøker «læreres ideer om demokratiopplæring i skolen, og hva slags medborgerideal som ligger til grunn for disse ideene» (s. 20 – 21). Den tredje av idealtypene som blir presentert og undersøkt kaller de for «sosialt intelligent medborgerskap», som er basert på John Dewey sin pedagogiske filosofi, der en sentral tanke er at demokratiet handler om å kunne delta (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Det å være en del av demokratiet handler i denne forståelsen ikke bare om å delta ved valg, men innebærer at det er «avgjørende at alle mennesker som påvirkes av sosiale institusjoner også tar del i å forme og kontrollere de samme institusjonene». Samfunnet må på bakgrunn av dette organiseres gjennomgripende demokratisk (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Grunnleggende i denne forståelsen av demokrati og medborgerskap ligger derfor tanken om at «En demokratisk medborger blir til gjennom deltagelse i en demokratisk livsform» (Sætra & Stray, 2019, s. 23). For å realisere et slikt medborgerskapsideal referer forfatterne til Biesta (2006) og skriver at «Utdanning til sosialt intelligent medborgerskap dreier seg derfor nødvendigvis om utdanning *for* demokrati – *gjennom* demokrati» (Sætra & Stray, 2019, s. 23). Sentralt ligger derfor at lærerne legger til rette for at elevene får praktisk erfaring med deltagelse i demokratiet her og nå (s. 23). Trekker vi dette medborgerskapsidealet tilbake til den kritisk-konstruktive didaktikken kan vi

gjenkjenne noen fellestrekk. Medbestemmelsesdimensjonen i den kritisk-konstruktive didaktikken innebærer at «ethvert menneske har krav på, mulighet til og ansvar for utformingen av våre felles samfunnsmessige og politiske forhold» (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 122). Vi kan altså se at begge trekker frem viktigheten av at det å være en demokratisk borger ikke stopper ved valgurnene, men er plassert sentralt i den generelle samfunnsmessige utformingen. Sætra og Stray (2019) finner i sin undersøkelse at den praktisk deltagende dimensjonen av demokrati- og medborgerskapundervisningen er mindre tilstedeværende i undervisningen. Lærerne legger mer vekt på kunnskap *om* demokrati og kritisk tenking. På bakgrunn av dette konkludere forfatterne med at «Lærerne ønsker å utdanne for demokrati, og forstår dette som en målsetning som nås hovedsakelig gjennom å hjelpe elevene med å tilegne seg (demokrati)kunnskaper og evne til kritisk tenkning» (s. 30). Undersøkelsen til Sætra og Stray avsluttes med en bekymring knyttet til funnene fra Ødegård og Svagård (2018) sin artikkel. Den konkluderer med at kunnskap om demokrati har liten betydning for elevenes syn på seg selv som fremtidige politisk aktive medborgere, og at det som har størst innvirkning på en slik fremtidig deltagelse er elevenes politiske mestringstro (Ødegård & Svagård, 2018, s. 40) (Sætra & Stray, 2019, s. 31). På bakgrunn av dette kan vi altså gjøre et skille mellom undervisning som handler *om* og undervisning *gjennom*. Undervisning *om* vil være kunnskaper og evner som kan forberede elever på en mulig fremtidig deltagelse, mens undervisning *gjennom* fokuserer på at elevene skal få praktisk erfaring her og nå med fenomenet som undersøkes i undervisningen. I lys av den kritisk-konstruktive didaktikken, vil jeg argumentere for at undervisning *gjennom*, er det som muliggjør den gjensidige åpning. Som Klafki skriver i henhold til det epokale nøkkelproblemet miljøspørsmålet: «I undervisningen burde man i størst mulig omfang ta fatt på overnevnte oppgave i form av handlingsorienterte prosjekter» (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 78). Handlingsorientert læring med praktisk erfaring, virker å stå sentralt i den kritisk-konstruktive didaktikk. Som Klafki også påpeker i henhold til problemundervisning, er handlingsorientert undervisning eller «praktisk læring», samt det å omsette erkjennelser til praksis, sentrale prinsipper (Klafki, 1985/2021, s. 88). Også sett i lys av at subjektet skal utfolde sine muligheter for handling i møte med objektet, virker det som om en praksis som i størst mulig grad legger til rette for undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling, er den som innehar det største dannelsespotensiale.

Går vi videre til å se hvordan lærerne Bård, Arne og Daniel opplever sin undervisning i bærekraftig utvikling, kommer det som nevnt frem et skille mellom undervisning som handler

*om*, og undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling. Vi kan ta utgangspunkt i sitatet fra Bård som ble diskuterte i delen ovenfor. Spørsmålet her var som nevnt om Greta Thunberg var et ideal for hvilke elever læreren ønsket å utdanne:

Nei, det vil jeg ikke si, det blir litt sånt normativt eller hva jeg skal si. Men det er en vanskelig balansegang da, for man har ikke lyst til å skape aktivister heller. Men man vil gi de faktakunnskap om tema, men også en verktøykasse om hvordan de kan engasjere seg i demokrati, uten at det er en forventning om at de skal gå i hennes fotspor, men se at det mulig rett og slett.

Når det kommer til Daniel, kan vi finne liknende tanker omkring engasjement. På spørsmålet «Tenker du at sånn organisasjonsdeltagelse er noe du oppfordrer elevene til?», svarte han:

Ehhh, jaaaaaa, eh, vi har ikke, kan ikke huske om vi har direkte oppfordret til det. Vi oppfordrer dem til å engasjere seg og sånn. Vi har ikke nødvendigvis gått ut og sagt at nå må dere gå ut og oppsøke organisasjoner. Men vi synes det er fint å få besøk av organisasjoner. Sånn som i denne perioden skulle vi ha besøk av Amnesty i oppstarten av perioden med demokrati og menneskerettigheter så det er fint å høre hva forskjellige organisasjoner mener og om de har lyst til å være med i noen av dem så er det flott det

Arne virker også å ha mye undervisning *om* strukturelle aspekter ved bærekraftig utvikling.

Tja, jeg hadde FN-sambandet på plass som skulle snakke om FNs bærekraftsmål så lærte jeg mye selv. Det er jo det som faglærer å ha kompetanse, kunnskap om alt da. Jeg står jo mange ganger i klasserommet uten å ha noen gode svar å gi bortsett fra dette skal vi finne ut sammen. Det handler jo om det å finne ut av ting sammen med elevene. Fordi kunnskap, vi skal lære i utgangspunktet vi lever jo i en verden det er så tilgjengelig så det handler mer om hva man bruker og tenke kritisk og anvende det da. Det å skape kompetanse av det som er viktig.

Undervisningen til lærerne virker å handle *om* organisasjoner slik som Amnesty, FN-sambandet og kollektiv klimaaktivisme. Enten det er organisasjonene som kommer til skolen selv og forteller, eller om lærerne velger å ta dem med som eksempler i undervisningen.



Elevene ser ikke ut til å lære *gjennom* slike organisasjoner i den forstand at de ikke går inn i en aktiv tilegnelsesprosess, der de får mulighet til å utfolde sine muligheter for forståelse, handling og ansvar. Ser vi derimot på undervisning som handler om personlige livsstilsendringer kan vi identifisere en annen undervisningspraksis. Daniel beskriver for eksempel et tverrfaglig prosjekt som de skulle ha på skolen, men som ble avlyst på grunn av koronaviruset:

Vi hadde en plan om å få til en bærekraftmesse hvor de skulle gjøre forskjellige ting. Vi skulle gjenbruke eller sy sammen, sy klær på nytt, vi skulle ha byttemarked og på den måten er de jo vant til, gjennom barne- og ungdomsskolen, lære om hvordan vi kan leve mer bærekraftig. Det ønsker jeg jo å bidra til at de skal ta den type valg og utvikle den type holdninger. Men så måtte dette avlyses på grunn av Korona og da ble det med ordene og tanken.

Dette utsagnet fra Daniel mener jeg er spesielt interessant i henhold til dette funnet. Det poengterer hvordan det å undersøke subjektet og objektet hver for seg kan få frem flere nyanser i datamaterialet. I kapittelet ovenfor så vi at han hadde en måte å åpne objektet på som virket gunstig i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken ved at han brukte mye nyheter i sin undervisning. Denne undervisningen kan også sies å handle *om* bærekraftig utvikling da den ikke gir praktisk erfaring innenfor temaet. Når vi nå har snudd litt på vårt perspektiv, og ser på hvordan Daniel ønsker at elevene engasjerer seg innenfor bærekraftig utvikling, kan vi ane et mønster som ligner mer på de andre lærernes undervisning. I dette prosjektet kan vi se at elevene lærer *gjennom* bærekraftig utvikling i den forstand at de inngår i en aktiv tilegnelsesprosess med objektet der de får praktisk erfaring med hvordan de kan endre objektet. Prosjektet som her blir presentert ligner på Tiktok-prosjektet som Arne beskrev i kapittel 5.1.1, der elevene skulle presentere bærekraftige valg de kunne ta i hverdagen. Ser vi på hvordan Bård oppfordrer til engasjement kan vi finne lignende mønster i henhold til at bærekraftige livsstils-valg ofte er noe elevene arbeider *gjennom*:

Det kan også være fint å starte med en spørreundersøkelse der de spør hverandre for eksempel. For det tror jeg ofte skaper motivasjon og interesse, på en måte å spørre om, ja, noe knyttet til personlig forbruk eller om du er enig eller uenig i visse påstander da. Nå har jeg ikke noe konkret noe, men du skjønner poenget. Få det opp på tavla så kan

man ha noen diskusjoner i forlengelsen av det. Det tror jeg kunne vekt noe motivasjon. Fra det nære til det fjerne.

Når Bård ble spurt om hvilke handlinger han ønsker at eleven skal utvikle gjennom bærekraftsundervisningen svarte han:

Det var litt vanskelig, men jeg håper jo at de kan spre noe av den kunnskapen de får i klasserommet. Ehhhh, men jeg vil liksom ikke gjøre eleven til, at alle skal bli grønn ungdom-aktive elever heller liksom (...). Det må kunne gå an å ha en litt sånn nøktern, at de tenker seg litt om, om de må shoppe alt av nye ting, klær, mobiler og sånn. Gjenbruk kanskje. Jeg har inntrykk at mange på denne skolen her er opptatt av det fra før. Jeg synes det er vanskelig jeg.

Som vi ser ut ifra dette virker det å gå et skille mellom undervisning *om* og undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling. Dette skillet virker å basere seg på om det handler om strukturelle eller individuelle aspektet ved bærekraft. Når det handler om engasjement innenfor den offentlige sfæren slik som kollektivt engasjement legger lærerne til rette for at elevene kan lære *om* temaet. Når det handler om personlige livsstilsvalg legger lærerne til rette for at elevene kan lære *gjennom* temaet ved at de aktiv inngår i en handlingsorientert tilegnelsesprosess med temaet. Dette funnet vil jeg nå diskutere opp mot den kritisk-konstruktive didaktikk.

### 5.2.2 «Det er en vanskelig balansegang da, for man har ikke lyst til å skape aktivister heller»

Går vi tilbake til den kritisk-konstruktive didaktikken virker det som om slike livsstilsprosjekter som lærerne legger opp til er det mest formålstjenlige i henhold til elevenes mulighet til å inngå i den gjensidige åpningen med objektet. Elevene får gjennom slike prosjekter muligheten til å erfare hvordan deres eget aktørskap kan være med på å gjøre objektet «tilgjengelig, forståelig, mulig å kritisere og foranderlig» (Klafki, 1985/2021, s. 120 - 121). Basert på datamaterialet kan det se ut som om undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling forekommer mindre innenfor undervisning om strukturelle aspekter. Et sentralt diskusjonspunkt i henhold til dette funnet er da hvorfor det er slik. Går vi inn på begrunnelsene til lærerne om hvorfor de ikke ønsker at elevene lærer *gjennom* for eksempel organisasjonsarbeid der praktisk deltagelse innenfor den offentlige sfæren ser vi for eksempel

at Bård sier «Man har ikke lyst til å skape aktivister heller». Bård, Daniel og Christine trekker frem viktigheten av at det ikke er skolens oppgave å fortelle elevene hva de skal gjøre eller hvordan de skal engasjere seg. Christine formulerer den videregående skoles rolle som «et fødested for det intellektuelle mennesket» og Daniel poengterer at:

Det hjelper ikke at vi skal stå og gjenta masse holdninger: «dere skal gjøre sånn og sånn», men at vi kan hjelpe dem å forstå ting så er det bedre at de tar sine egne valg. Da vil valgene være lenger også selvfølgelig.

Denne forståelsen av at man skal gi elevene faktakunnskap gjennom evne til kritisk tenkning, og at dette skal føre til et selvstendig menneske som tar gode og «riktige» valg, virker å stå sentralt i disse lærernes opplevelse av skolen og samfunnsfagenes oppgave både generelt og innenfor bærekrafttematikken. Om man skulle dratt en kort konklusjon her så ville det vært mulig å si at en slik forståelse av skolens oppgave i henhold til bærekraftig utvikling er forenelig med de tre grunnevrer i den kritisk-konstruktive didaktikken. Grunnen til dette er at man kunne snakket om et menneske som alltid tar de beste valgene for seg selv og sine medmennesker på bakgrunn av «faktakunnskap». Men en didaktikk som er grunnleggende opptatt av å forandre kan ikke være forenelig med det som jeg vil karakterisere som en mulig feilaktig forståelse av hvordan kunnskap i seg selv vil føre til handling.

Som artikkelen til Ødegård og Svagård (2018) argumenterer for, er det ikke nødvendigvis slik at dersom elevene har nok kunnskap om temaet vil de automatisk engasjere seg (s. 40). Det kan se ut som om lærerne er redde for å styre engasjementet til elevene ved å fortelle dem hva de skal og hva de ikke skal gjøre. Dersom de for eksempel oppfordrer dem til å bli med i en organisasjon som grønn ungdom eller gå i fotsporene til Greta Thunberg, virker det som om lærerne opplever at de begrenser elevenes selvstendighet. Løsningen på denne utfordringen virker med bakgrunn i datamaterialet å være at man har *om* de temaene som fremstår politiske, slik som kollektivt engasjement og aktivisme. På denne måten kan elevene observere slike organisasjonsformer fra utsiden og få faktakunnskap om disse, for så å ta sine egne valg basert på denne kunnskapen. De blir da ikke styrt i en retning, men kan ta valgene selv. Samtidig legger lærerne til rette for at elevene kan lære *gjennom* personlige livsstilsvalg da dette fremstår som naturlige gode verdier, som ikke har det samme problematiske politiske aspektet ved seg. Disse livsstilsvalgene virker ikke å inngå i den samme oppdragerrollen som de er redd for å inneha, fordi de fremstår objektivt gode uansett. En slik mangel på et

ideologikritisk perspektiv kan også sies å være til stede i Daniels tanker om bærekraftmessen de egentlig skulle hatt på skolen. Daniel er interessert i at de skal ta den type valg og utvikle den type holdninger, men ønsker ikke å oppfordre dem til å engasjere seg i organisasjonsarbeid eller være en oppdrager.

Det jeg mener kan fremstå som problematisk med dette funnet er at lærerne tar fra elevene muligheten til å lære *gjennom* strukturelle handlingsmåter i møte med bærekraftig utvikling, noe som virker å være svært hensiktsmessig i forhold til den kritisk-konstruktive didaktikk grunnleggende interesse i å handle, forme og forandre. Dette betyr ikke at undervisningen skal styre elevenes engasjement, men det handler om at lærerne skal legge til rette for at elevene får oppleve hvordan deres engasjement og handlinger er med på å endre objektet (Klafki, 1985/2021, s. 113). Det avgjørende er at man har et samfunnskritisk-ideologikritisk perspektiv på det innholdet som skal bli til undervisningstema slik at man ikke viderefører en påviselig feilaktig samfunnsmessig bevissthet. Vi kan for eksempel se på prosjektet som Eirik beskrev i punkt 5.1.1 der elevene spilte rollen som landrådgivere for Norad. Jeg vil argumentere for at et slikt prosjekt der man jobber *gjennom* organisasjoner ikke nødvendigvis er med på å styre elevenes engasjement, men utvider deres horisont for hvordan engasjement innenfor bærekraft praktisk kan gjennomføres på et strukturelt nivå.

Til slutt kan vi dra dette funnet tilbake til medbestemmelseevnen som står sentralt i den kritisk-konstruktive didaktikken. Dersom «ethvert menneske har krav på, mulighet til og ansvar for utformingen av våre felles samfunnsmessige og politiske forhold» og dette kravet grunnleggende utvikles innenfor den gjensidige åpning vil jeg argumentere for at det er undervisningens plikt, i lys av den kritisk-konstruktive didaktikk, å gi elevene undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling både innenfor offentlig og privat sfære (min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 122). Dersom dette ikke forekommer virker det å være en fare for at subjektets utfoldelse avgrenses og svekker utviklingen av elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Det virker på bakgrunn av dette som om undervisningspraksisen til Arne, Bård og Daniel har et danningspotensiale ved at de legger til rette for at eleven kan lære *gjennom* bærekraftig utvikling, men at disse tilretteleggingene i stor grad kun omfatter den private sfæren. Eirik virker på den andre siden å være klar over at undervisning som kun legger til rette for at man lærer *gjennom* den private sfæren kan være begrensende for subjektets muligheter for utfoldelse:

Tilbake til disse sokratiske samtalene i går, da var et av temaet de fikk dette med bærekraft og det personlige, hva de selv kunne gjøre og sånn. Så blir det å gjenta det. Veldig fint og hyggelig og liksom i forhold til det de snakket om i timen. Så blir det kanskje mer bare et sånn fag bare? Når vi ser plastgjenvinning i Oslo bare, alt havner i disse tre posene vi har. Temaer som ikke tas opp i befolkningen og ikke endres: Innvandrere – ikke så nøye. En anleggsarbeider som kaster tonnevis usortert, kjører på søpla, kanskje kaster det i skogen for å slippe å betale for spesialavfall gir vel faen i sortering hjemme. Det er så mange små ting som blir så store, så jeg vet ikke jeg.

(...) til og med plastikk i Oslo og papirgjenvinning. Det ene etter det andre så ser man at det går i ovnene og kjøres til Sverige og går i ovnen der og plastikk sorteres her også putter man det i en trailer og sender til Tyskland. Så tar de ut det de vil ha, så sender de det til Asia også videre med skipsfarten og tømmer det i havet fremfor å levere det til et mottak i Asia. Det er liksom hull i hull i hull i hull tema for tema, det er så lite utviklet.

Som jeg skrev innledningsvis, er subjektet og objektet i den kategoriale dannelsesbegge momenter i en samlet prosess. Dette blir klart ved at subjektets utfoldelse av sine muligheter for forståelse, handling og ansvar beror på at objektet åpner seg og blir tilgjengelig for subjektet slik at subjektet kan forstå, kritisere og forandre objektet (og vice versa) (Klafki, 1985/2021, s. 120). Jeg har nå forsøkt å undersøke hvordan lærerne legger til rette for at subjektet kan realisere sine muligheter for forståelse, handling og ansvar av objektet og knyttet dette til undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling. Samtidig virker det å eksistere en feil i konklusjonen om at lærernes undervisning *gjennom* bærekraftige livsstilsvalg er positivt i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken. Ser vi på Eiriks uttalelser om at det eksisterer så mange hull i søppelsorteringen i verden og at disse ikke blir problematisert eller utfordret med undervisning *gjennom* bærekraftige livsstilsvalg fordi det kanskje bare blir «fag» kan vi ane en konflikt. Dersom elevene blir presentert at disse handlingene er bærekraftig uten at det er noen diskusjon om hva som skjer etter at de har kastet plast i riktig pose sitter man igjen med en undervisning som begrenser elevenes utvikling av de tre evnene som konstituerer danningen. Den historiske virkeligheten blir ikke representert i klasserommet fordi de strukturelle aspektene ved bærekraftsundervisningen forsvinner og man får et individualistisk perspektiv på problemet. På denne måten ser vi klart at subjektet og objektet begge er aspekter i en samlet prosess, for når subjektets muligheter for utfoldelse

begrenses til den private sfæren, hindrer det også objektets åpning ytterligere. Derfor vil jeg argumentere for at det vil være feil å konkludere med at Arne, Bård og Daniels oppfordring til engasjement med undervisning *om* strukturelle aspekter, men *gjennom* livsstilsvalg er forenelig med den kritisk-konstruktive didaktikk. Mens undervisningen som Eirik beskriver der han gir elevene mulighet til å lære *gjennom* de strukturelle aspektene slik som organisasjonsarbeid og sette spørsmålstegn ved hvordan verdisetting blir til og hvilke perspektiv som regjerer har en større mulighet for å øke elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses-, og solidaritetsevne.

### 5.2.3 Om engasjements problem

Jeg skal nå knytte funnet opp mot den tidligere forskningen. For å starte denne delen kan jeg trekke en linje tilbake til et poeng jeg gjorde i kapittel 2.3 om systemtenkning der jeg skrev følgende:

Jeg vil argumentere for at evnen til å forstå hvordan systemer kan endres og evnen til å forstå hvordan slike systemer fungerer påvirker hverandre gjensidig. Forståelsen av hvordan komplekse systemer fungerer er en forutsetning for å forstå hvordan man kan endre dem, samtidig som forståelsen av hvordan man kan endre komplekse systemer gir andre forståelser av hvordan systemene fungerer (Kapittel 2.3)

Dette ble skrevet som svar til Sæther (2019) sitt poeng:

Det er for eksempel ikke vanskelig å se hvordan en kapitalistisk økonomi oppfordrer til økt forbruk. Det som er vanskeligere å forstå, er hvordan systemer kan endres. Ulike forklaringer på systemendringer legger også føringer for hvilke handlinger som faller inn under forestillingen om et aktivt medborgerskap (Sæther, 2019, s. 103)

Sæther kommer med et viktig poeng om hvordan ulike forklaringer på systemendringer legger føringer for handlingsrommet til elevene. Samtidig trekker hun ikke frem hvordan ulike forklaringer på handlingene også kan legge føringer på systemforståelsen til elevene. Basert på datamaterialet kan dette være et sentralt diskusjonspunkt i henhold til elevens manglende offentlige engasjement innenfor bærekraftig utvikling. Arne, Bård og Daniel legger til rette for at elevene kan lære *om* systemene ved at de tilegner seg faktakunnskap om disse og det

virker som om engasjementsoppfordringer ender her. Fortsatt har vi sett at disse lærerne ønsker at elevene skal engasjere seg, men at det virker å oppstå en konflikt i henhold til elevenes rett til selvbestemmelse. Samtidig legger de til rette for undervisning *gjennom* bærekraftige livsstilsendringer da denne tematikken ikke virker å inneha de samme politiske konnotasjonene. Går vi tilbake til den tidligere forskningen på feltet virker det her som om Dimick (2015) sitt argument om at en neo-liberal tankegang angående privatisering og individualisering av ansvar i klima- og miljødiskursen har vunnet frem, kan være til stede her. Mange av lærerne ser ikke ut til å oppfordre elevene til engasjement i den offentlige sfæren fordi de er redd for at slike oppfordringer blir å inngå i en form for oppdragerrolle som ikke er deres jobb. De skal derfor legge til rette for at valgene elevene tar er deres egne. Samtidig virker de ikke å reflektere over hvordan tilretteleggingen av undervisning *gjennom* livsstilsendringer kan være med på å styre elevenes opplevelse av muligheter for engasjement. Det virker i stor grad å sammenfalle med funnene som ble gjort av Sætra og Stray (2019) i deres undersøkelse av medborgerskapundervisningen der det i den strukturelle dimensjonen av bærekraftsundervisningen legges vekt på kunnskap *om* fenomenet slik at de utdanner for bærekraftig utvikling (s. 30). Som i deres undersøkelse virker den kritiske dimensjonen å stå sentral fordi elevene skal ta de beste valgene og ikke la seg styre. På den andre siden er de opptatt av å undervise *gjennom* bærekraftige livsstilsendringer som kan være med på å hindre deres muligheter for engasjement. Det virker derfor å være en todelt didaktikk som i lys av Dimick (2015) og den kritisk-konstruktive didaktikk virker å gjøre mer skade enn godt for elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. Denne todelte undervisningen kan settes i kontekst sammen med undersøkelsene gjort av Selboe og Sæther (2018) og Sæther (2017) der det viser seg at elevenes engasjement innenfor bærekraftig utvikling i stor grad er knyttet til deres private aktørskap. Ødegaard & Svagård sin undersøkelse av hva som motiverer elevene til å bli aktive medborgere, argumenterer for følgende:

Det er med andre ord ikke slik at høy kunnskap om demokrati er korrelert med elevens vilje til engasjement i partier, i fagforeninger, å ytre seg om politikk via sosiale medier, eller markere sitt syn gjennom offentlige demonstrasjoner. (Ødegaard & Svagård, 2018, s. 40)

Det kan altså se ut som om lærernes todelte undervisning der de lærer *om* strukturelle aspekter, men *gjennom* personlige livsstilsendringer kan knyttes opp mot at elevene i stor grad

har en individualisert forståelse av sitt handlingsrom innenfor bærekraftig utvikling. Da det er innenfor det private handlingsrommet de får praktisk erfaring med hvordan de kan gjennomføre handlinger virker det også riktig at det er innenfor dette området de utøver sitt aktørskap.

### 5.3 «Elevene må bli drita lei om de skal ha om bærekraft fra 1. til 13. klasse». Et snevert syn på bærekraftig utvikling?

Det siste funnet jeg ønsker å trekke frem i denne oppgaven omhandler lærernes bekymring for bærekraftig utvikling som tema. Det kom frem under intervjuene at alle lærerne, bortsett fra Christine, uttrykte en bekymring for at elevene var lei av temaet bærekraftig utvikling eller hadde blitt advart om at elevene var lei av dette temaet. Til tross for at jeg aldri spurte lærerne om dette eksplisitt ble det et sentralt samtalepunkt i 4 av 5 intervjuer. Det som virker å trigge denne bekymringen og/eller utfordringen hos lærerne var spørsmål som omhandlet elevengasjement i henhold til bærekraftig utvikling. Vi kan starte denne delen ved å se på hvordan lærerne selv beskriver denne bekymringen og/eller utfordringen knyttet til engasjement:

I år har det vært litt ymse og før fagfornyelsen så var det, fikk jeg litt ofte, at dette var gjort før. Det å tematisere, det kan være utfordringen med tverrfaglig tema nå også. At de er liksom fra førsteklasse helt til VG3 er de på en måte like hvert år, så handler det om å gi nye innfallsvinkler, men bærekraft har denne generasjonen vokst opp med hele skolegangen sin, så de kan nok bli litt trøtte av temaet. Noen har gitt tilbakemelding på det, men det hjalp å sprute opp med tiktok. (Arne)

Nei, det ble ikke så mye diskusjon, jeg må innrømme det. Men på forhånd så hadde jeg blitt litt advart fra noen mer erfarne lærere om at de unge er lei av Greta Thunberg og de er lei av, mange da, at det blir litt for mye fokus på klima og bærekraft og alt sånn. Så det var litt sånn rart, men jeg opplevde ikke det da. De syntes det var interessant de visste hvem hun var og de skjønnte poenget med medborgerskap. (Bård)

Det som jeg frykter er at det kan bli for mye fordi at det kan bli en trøtthet når det er for mye av det, så det å finne den balansen, at vi kan tilføre noe nytt og ikke, det hjelper ikke at vi skal stå og gjenta masse holdninger «dere skal gjøre sånn og sånn»,



men at vi kan hjelpe dem å forstå ting så er det bedre at de tar sine egne valg. Da vil valgene være lenger også selvfølgelig. (Daniel)

Spørsmål: «Så du opplever at engasjementet ikke er på topp fordi de er trøtte eller lei av den tematikken?»

Det varierer veldig, det er vanskelig, sånn som nå når vi jobber med hjemmeskole igjen, det er på en måte ikke så mange som løper rundt og brenner for at liksom «å nå skal vi ut og gjøre noe, vi skal plukke søppel eller redde fisken eller noe sånn». Mange av dem har kanskje ikke tid til det eller. De har veldig mye å gjøre, så jeg tror ikke de, det er ikke vår jobb å si: nå må dere melde dere inn i en organisasjon og ut og gjøre noe aktivt sånn. (Daniel)

Ressurser er kanskje grunnen til at faget eksisterer fortsatt (geografi). På vær og klima ikke sant så er det igjen hvordan det slår ut på hvor vi kan dyrke og hvor det er meningsfylt bo. Det går igjen i hele faget. Så tenker jeg samtidig: Elevene må bli drita lei om de skal ha om bærekraft fra 1. til 13. klasse (Eirik)

(...) når det skal være sånn tverrfaglig tema i 13 år så spør det om de blir formet av dette her eller om de vil frigjøre seg fra det og si «nei jeg vil leve mitt liv». Så kan godt komme konflikter ut av det. (Eirik)

Basert på hvordan disse 4 lærerne uttaler seg om denne utfordringen, kan det se ut som om det består i en bekymring for at elevene blir eksponert for mye for temaet. Det er vanskelig for lærerne å lage undervisning som engasjerer ved å gi nye innfallsvinkler på temaet. Lærerne gir uttrykk for at elevene er lei av temaet og at dette kan føre til mangel på engasjement. Eirik kommer også med et argument om at for mye eksponering for temaet kan ha en uønsket effekt på elevene der de heller ønsker å frigjøre seg fra tematikken og bryte løs fra det skolen presenterer for dem. Det jeg finner mest interessant i dette funnet er lærernes bekymring for at elevene blir eksponert for mye for temaet. Jeg vil diskutere dette nærmere i lys av de tidligere funnene og den tidligere forskningen.

5.3.1 – Den gjensidige åpning. Repetisjon av innhold som mangel på danning?

Om vi ser dette problemet i lys av de tidligere diskusjonspunktene i denne oppgaven er det mulig å komme med noen perspektiver på hvorfor lærerne gir uttrykk for dette. Lærerne gir uttrykk for at temaet bærekraftig utvikling er noe elevene har hatt gjennom hele sin skolegang og at de dermed blir trøtte eller lei av temaet. På bakgrunn av dette kan det se ut som om det er lærernes opplevelse at bærekraftsundervisningen er noe som repeteres for hvert år. Dersom vi tolker utsagnene inn mot den kritisk-konstruktive didaktikken kan det se ut som om det oppstår et problem knyttet til den gjensidige åpning. Lærerne virker, gjennom sine bekymringer omkring repetisjon, å inneha en opplevelse av bærekraftig utvikling som et avgrenset tema. Når lærerne gir uttrykk for at elevene er lei av temaet bærekraft i lys av at elevene blir eksponert for mye for temaet, kan det peke på et mer strukturelt problem innad i samfunnsfag. Jeg anser derfor samfunnsfagets rolle og formål som relevant i denne diskusjonen.

I kapittel 5.1 forsøkte jeg i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken å undersøke hva som konstituerer objektet innenfor det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i samfunnskunnskap. Her argumenterte jeg for at dette måtte være «samfunnet» da elevene skal kunne «bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samfunnsutviklingen slik det er forstått i den kritisk-konstruktive didaktikk er fremtredende i medbestemmelseevnen av dannelsen ved at «... ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for utforming av våre felles samfunnsmessige og politiske forhold» (Min oversettelse) (Klafki, 1985/2021, s. 122). Bærekraftig samfunnsutvikling, forstått som en demokratisk prosess i den norske konteksten, krever et politisk engasjement for å realiseres. Samfunnskunnskapens kjerneelement slår fast at:

Medborgerskap og bærekraftig utvikling handler om demokratisk medborgerskap, samfunnsdimensjonen av bærekraftig utvikling og hvordan mennesker samarbeider, organiserer seg og tar beslutninger i samfunnet. Dette innebærer også at elevene skal få handlingskompetanse til å medvirke i demokratiske prosesser og samfunnsforming (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På bakgrunn av dette virker det lite hensiktsmessig å definere bærekraftig utvikling som en egen eller avskilt del av samfunnskunnskap. Kjerneelementene slår fast at tematikken i seg selv er knyttet til demokrati, organisering og handling, noe vi finner igjen i fagets realisering

av verdigrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne typen undervisning - der temaer er overlappende ved at de inngår i større sammenhenger - er som jeg nevnte innledningsvis noe vi finner igjen i den kritisk-konstruktive didaktikken. Bearbeidelsen av de epokale nøkkelproblemer skal skje gjennom det Klafki omtaler som «problemundervisning». Dette er en form for undervisning som foregår over ca. 2 timer hver skoledag der tverrfaglighet står sentralt. I disse undervisningssekvensene skal de epokale nøkkelproblemene behandles over en lengere tidsperiode (Klafki, 1985/2021, s. 86). De epokale nøkkelproblemene er som jeg har nevnt tidligere begrunnet i allmenndannelsens tredje betydningsmoment der det sentrale er at dannelsen fullbyrdes sentralt gjennom tilegnelse av og konfrontasjon med det som angår alle mennesker i fellesskap. I forlengelsen av dette er det derfor viktig at alle mennesker er medansvarlige for problemene og oppnår en beredvillighet til å medvirke til slike problemers løsning (de epokale nøkkelproblemene) (Klafki, 1985/2021, s. 74, s. 121). Det virker derfor lite hensiktsmessig, også i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken, å se på bærekraftig utvikling som avgrenset tema.

I kapittel 5.1 undersøkte jeg hvordan lærerne la til rette for at objektet åpnet seg for elevene. Her var hovedfunnet at tre av lærernes bruk av innhold og metoder ikke virket formålstjenlig i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken. Grunnen til dette var at innholdet og metodene i mindre grad la til rette for at elevene kunne undersøke flere perspektiver og nyanser av bærekraftig utvikling. Problemet som oppstod var da at innholdet kunne styre elevenes oppfattelse av den historiske virkeligheten i en bestemt retning. I kapittel 5.2 ble det konstruktive aspektet ved lærernes undervisningspraksis undersøkt. Her var altså fokuset på hvordan lærerne la til rette for at subjektet kunne utfolde sine muligheter for forståelse, handling og ansvar i møte med objektet. I diskusjonen ble det påpekt at den todeling av undervisningen som ble identifisert hos 3 av lærerne, ikke var formålstjenlig i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken. Drar vi disse funnene inn i konteksten av lærernes bekymringer, kan vi begynne å se en mulig sammenheng. Dersom objektet ikke åpnes tilstrekkelig, står vi igjen med en noe avgrenset forståelse av hva bærekraftig utvikling kan være. Dersom subjektet ikke får utfoldet sine muligheter for forståelse, handling og ansvar vil jeg argumentere for at dette kan grunne ut i en trøtthet av teamet. Lærer man om de strukturelle aspektene ved bærekraftig utvikling, uten at man får praktisk erfaring med at objektet faktisk endres, kan man tro at dette vil tære på engasjementet til elevene fordi resultatet blir nært det samme. Dersom denne siden av objektet (det strukturelle aspektet) igjen presenteres noenlunde likt hver gang, vil man kunne argumentere for at det kan føre til

en følelse av håpløshet, trøtthet eller leihet hos elevene. Bekymringene knyttet til repetisjon og eksponering hos lærerne virker derfor å kunne delvis forklares i en kritisk-konstruktiv ramme. Dette vil i så fall finne gjenklang i Nagel (2005) sitt poeng om at en hovedsakelig privat aktørskapsforståelse hos elevene kan føre til en følelse av apati og lært håpløshet i møte med bærekraftig utvikling. Fordi objektet presenteres likt uten at man har tidligere erfaring med hvordan man skal endre det, vil muligens gjensynet gang på gang føre til en følelse av håpløshet eller apati i møte med informasjon om bærekraftig utvikling.

Denne analysen av lærernes bekymringer gir ikke et konkret og sikkert svar på hvorfor lærerne opplever dette. Samtidig viser det hvordan den kritisk-konstruktive didaktikk innehar et potensiale for å undersøke hvordan forståelser av aktørskap kan bli formet av lærernes bruk av innhold og metoder innenfor bærekraftsundervisningen. Det kan derfor være formålstjenlig, i henhold til den videre utviklingen av bærekraftsundervisningen i den norske skole, å kombinere teori og praksis slik jeg har gjort i denne oppgaven. På denne måten kan vi utvikle nye perspektiver knyttet til skolens normative sider innenfor bærekraftsundervisningen.

## 6. Konklusjon

Som jeg nevnte innledningsvis har Wolfgang Klafki sin Kritisk-konstruktive didaktikk ifølge Kvamme og Sæther (2019a) et potensiale for å få frem «normative og politiske sider ved skolens undervisning som er vanskelig å identifisere ved hjelp av det læringsbegrepet som har vært dominerende de siste tiårene» (s. 201). På bakgrunn av dette argumenterte jeg for at en undersøkelse om hvordan samfunnsfaglæreres undervisningspraksis kan knyttes opp mot denne didaktikken kunne gi oss en innsikt i de utfordringene som eksisterer innenfor elevers økologiske medborgerskap. Problemet er i bunn og grunn at det krever handling både i den personlige og offentlige sfæren dersom vi skal klare å skape et bærekraftig samfunn i lys av den økologiske krisen. At elevene skal være engasjerte og handlende medborgere som jobber mot et bærekraftig samfunn er noe som står sentralt innenfor både innenfor overordnet del av læreplanen, samt innenfor samfunnskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fortsatt virket det som om elevenes forståelse av eget økologisk medborgerskap i stor grad omfattet aktivitet knyttet til den personlige sfæren slik undersøkelser gjort av Selboe og Sæther (2018) og Sæther (2017) påpekte. Denne informasjonen, kombinert med perspektiver fra Norgaard (2011), Nagel (2005), Dimick (2015) og Dobson (2003), la grunnlaget for hvorfor den kritisk-konstruktive didaktikken kunne være en didaktikk med potensiale for å danne engasjerte medborger innenfor utviklingen mot en bærekraftig samfunn. Jeg vil nå oppsummere mine hovedfunn fra analysen og knytte disse sammen med oppgavens hoved- og delproblemstillinger.

### 6.1 – Hvordan kan lærernes bruk av undervisningsinnhold og metoder knyttes til den kritisk-konstruktive didaktikk

Det første punktet jeg diskuterte var lærernes valg av undervisningsinnhold og metoder i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikk. Dette analysepunktet tok utgangspunkt i «objektet» i den kritisk-konstruktive didaktikken. Funnet her bestod i at lærerne Eirik og Daniel beskrev formålstjenlig undervisningsinnhold og metoder i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken. Grunnen til dette var at begge lærerne benyttet innhold og metoder som bidro til flere perspektiver og nyanser av hva som konstituerer en bærekraftig samfunnsutvikling. Daniel beskrev en undervisning preget av mye nyheter der han påpekte at det var viktig å forstå hvorfor og hvordan forskjellige aktører handlet ut ifra deres perspektiv. I henhold til det eksemplariske prinsipp virket da denne undervisningen formålstjenlig fordi

den eksemplifiserte større strukturer innenfor bærekraftig utvikling. I henhold til Eirik sin undervisningspraksis på dette område trakk jeg frem et Norad-prosjekt han beskrev. Slike prosjekter virket også å inneha et potensiale for å åpne objektet for elevene da det ga dem mulighet til å undersøke hvordan bærekraftig utvikling kunne oppleves fra forskjellige posisjoner og perspektiver. Videre undersøkte jeg hvordan Arne, Bård og Christine åpnet objektet. Her virket det å eksistere en mindre formålstjenlig praksis i henhold til den kritisk-konstruktive didaktikken. Arne beskrev et tiktok-prosjekt der elevene skulle presentere bærekraftige livsstilsvalg. Det problematiske med dette prosjektet var den manglende kritiske refleksjonen på hva bærekraftige livsstilsvalg innebar. Jeg argumenterte for at et slikt prosjekt ikke la til rette for at elevene fikk innsikt i flere perspektiver og nyanser i den historiske virkeligheten fordi de bærekraftige livsstilsvalgene ble presentert som naturlige uten en videre diskusjon om hvilken verdensforståelse som egentlig blir presentert. Når det gjaldt praksisen til Bård og Christine virket faktakunnskaper og evnen til å oppnå disse som sentralt. Christine trakk frem forskning og Bård trakk frem dokumentarer som viktig innhold i henhold til tematikken. Jeg argumenterte i lys av dette for at et slikt innhold gjenspeiler en mål-middel-didaktikk der undervisningstemaene kan byttes ut vilkårlig fordi målet defineres uavhengig av temaet. Med bakgrunn i dette var hovedfunnet i henhold til problemstillingen at undervisningspraksisen til Eirik og Daniel kan kobles opp mot den kritisk-konstruktive didaktikken ved at den legger til rette for at objektet åpnes for elevene. På den andre siden kunne man problematisere Arne, Bård og Christine sin undervisningspraksis i lys av den kritisk-konstruktive didaktikken på at den presenterte en virkelighetsforståelse som kunne styre elevenes oppfattelse av den historiske virkeligheten noe som kunne svekke elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne. For at lærerne skal utvikle bærekraftsundervisningen i en mer kritisk-konstruktiv retning virker det på bakgrunn av dette å fokusere mer på hvordan objektet kan åpnes for elevene ved bruk av nyanser, perspektivmangfold og den samfunnskritisk-ideologikritiske dimensjonen.

## 6.2 – Hvordan lærernes oppfordring til engasjement kan knyttes til den kritisk-konstruktive didaktikk

Det neste hovedfunnet i analysen var hvordan lærerne Arne, Bård og Daniel virket å skille mellom undervisning *om* og undervisning *gjennom* bærekraftig utvikling. På bakgrunn av datamaterialet argumenterte jeg for at lærerne Arne, Bård og Daniel beskrev en undervisningspraksis som handler *om* de strukturelle delene av bærekraftig utvikling slik som

kollektiv mobilisering, men *gjennom* de den personlige dimensjonen av tematikken slik som livsstilsendringer. I henhold til den kritisk-konstruktive didaktikk argumenterte jeg her for at en slik todeling av bærekraftsundervisningen kunne være lite formålstjenlig. Grunnen til dette var at når eleven lærte *gjennom* personlige livsstilsvalg, men *om* de strukturelle aspektene begrenset man subjektets mulighet til å forstå, kritisere og forandre objektet. Dette var basert på argumentet om at subjektet og objektet begge er aspekter i en samlet prosess, noe som fordrer at når subjektets muligheter for utfoldelse ble begrenset til den private sfæren, hindret det at objektet åpnet seg ytterligere. Denne problematikken ble trukket frem i lys av Eiriks bekymring for hvordan undervisning *gjennom* livsstilsendringer ble bare «fag» og ikke noe utover dette. Som jeg skrev i tilknytning til dette, er det problematisk dersom elevene blir presentert at visse personlige handlinger er bærekraftige, uten at det er noen diskusjon om hva som skjer etter at man for eksempel har kastet plast i riktig pose. Om dette er tilfellet kan man sitte igjen med en undervisningspraksis som begrenser elevenes utvikling av de tre evnene som konstituerer danningen. Basert på dette funnet kan det se ut som at lærerne kan fokusere på å gi elevene undervisning *gjennom* bærekraftdimensjoner som gjelder både den private og offentlige sfæren. Dette kan skje, for eksempel, ved å legge til rette for mer praktisk erfaring med organisasjonsdeltagelse og/eller offentlige politiske prosesser.

### 6.3 Den kritisk-konstruktive didaktikk og lærernes bekymringer for gjentagelse

Det siste funnet jeg trakk frem var at lærerne Arne, Bård, Eirik og Daniel uttrykte en bekymring for gjentagelse innenfor bærekrafttematikken. Denne bekymringen virket å ha rot i at tematikken er noe eleven har hørt om før og at de da blir trøtte når lærerne skal ha om det i undervisningen. På bakgrunn av denne uttrykte bekymringen diskuterte jeg hvordan dette kunne forklares med utgangspunkt i den gjensidige åpningen. Her var hovedfunnet følgende. Dersom objektet - den historiske virkeligheten - presenteres noenlunde likt hver gang, uten at man har tidligere erfaring med hvordan man skal endre det, kan dette gjensynet med objektet - her bærekraftig utvikling - føre til en trøtthet eller leihet hos elevene. Dette funnet kan gi en pekepinn på hvilke teoretiske og praktiske implikasjoner denne oppgaven har for utviklingen av bærekraftsundervisningen i fremtiden. For det første vil jeg argumentere for at det å anvende den kritisk-konstruktive didaktikken på undervisningspraksis, kan gi oss nye innsikter på undervisningens normative sider. Det ser derfor ut til at det kan være formålstjenlig å benytte denne teorien mer på datamateriale som tar for seg læreres praksis. For det andre har det en praktisk betydning. Analysen og diskusjonen har vist at noen av

lærerne benytter innhold, metoder og mål som både kan bidra til realiseringen av den gjensidige åpning. Praktisk erfaring med engasjement, gjennom strukturelle og livsstilsmessige aspekter, virker å kunne bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling. Gjennom perspektivmangfold og nyansering av samfunnet og hva som konstituerer bærekraftig utvikling, kan objektet åpnes for elevene slik at de kan bidra med nytenkende ideer for utfordringene vi sammen står overfor. Jeg håper derfor at den fremtidige utviklingen av bærekraftsundervisningen kan bidra til en slik gjensidig åpning og styrke elevenes selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i møte med nåtiden og fremtiden.



## Litteraturliste

- Befring, E. (2016). Kapittel 3: Forskningsetikk. I *Forskningsmetoder i utdanningvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning : democratic education for a human future*. Paradigm.
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I L. Aase, K. Børhaug & A. Fenner (Red.), *Fagenes begrunnelser: skolens fag og arbeidsmåter i dannelsingsperspektiv* (s. 171-183). Fagbokforlaget.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research*, 21(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Dobson, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199258449.001.0001>
- Eikeland, H. (1989). *Fortid - nåtid - framtid : fagdidaktisk innføring om undervisning i o-fag og samfunnsfag*. TANO.
- Fletcher, R. & Cortes-Vazquez, J. (2020). Beyond the Green Panopticon: New Directions in Research Exploring Environmental Governmentality. *Environment and planning E: Nature and space*, 3(2), 289-299. <https://doi.org/10.1177/2514848620920743>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Goldman, M. J., Turner, M. D. & Daly, M. (2018). A critical political ecology of human dimensions of climate change: Epistemology, ontology, and ethics. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 9(4), 1-15. <https://doi.org/10.1002/wcc.526>
- Horlacher, R. (2016). *The educated subject and the German concept of Bildung: A comparative cultural history*. Routledge.
- IPCC. (2022). *Summary for Policymakers* (In: Climate Change 2022: *Impacts, Adaptation, and Vulnerability*. Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change [H.-O. Pörtner, D.C. Roberts, M. Tignor, E.S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, S. Langsdorf, S. Lösche, V. Möller, A. Okem, B. Rama (red.)], Issue N/A). C. U. Press. [https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC\\_AR6\\_WGII\\_SummaryForPolicymakers.pdf](https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf)
- Jegstad, K. M. & Ryen, E. (2020). Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i grunnskolens naturfag og samfunnsfag - en læreplananalyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(3), 297-312. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-07>
- Johnsen, A. B. (2022, 21. mars). Kyiv-borgermesterens appell: Vi trenger våpen. *Verdens Gang* <https://www.vg.no/nyheter/utenriks/i/wOpnRG/kyiv-borgermesterens-appell-vi-trenger-vaapen?fbclid=IwAR3VskzAiZ6KT9vSXfihuUKzF3EF3zXMKf24knaxXmQaNJ5hTkMos6MiljA>
- Klafki, W. (2021). *Dannelsesteori og didaktik - nye studier* (B. Christensen, Overs.; 3. utg.). Forlaget Klim. (Oprinnelig utgitt 1985).

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap - fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/sak01-01>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A. (2021). Rethinking Bildung in the Anthropocene: The Case of Wolfgang Klafki. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 77(3), 1-9. <https://doi.org/10.4102/HTS.V77I3.6807>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019a). Kapittel 1: Bærekraftdidaktikk - spenninger og sammenhenger. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 15 - 35). Fagbokforlaget.
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019b). Kapittel 10: Fagovergripende perspektiver i en bærekraftsdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 191 - 214). Fagbokforlaget.
- Melo-Escrihueta, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME an International e-Journal for Critical Geographies*, 7(2), 113-134. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/799>
- Nagel, M. (2005). Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering "Learned Hopelessness" in Children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21(2005), 71-80. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000963>
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in Denial: Climate Change, Emotions, and Everyday Life*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262015448.001.0001>
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1>
- Ryen, E. (2021). Aktualisering og bruk av nyheter i samfunnsfag. I L. Granlund, E. Ryen & S. F. Erdal (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 173 - 190). Universitetsforlaget.
- Selboe, E. & Sæther, E. (2018). Økologisk medborgerskap: Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. I G. Rusten & H. Haarstad (Red.), *Grønn omstilling : norske veivalg* (s. 183-199). Universitetsforlaget.
- Stuge, T. B. (2022, 14. mars). Koronavaksiner. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/koronavaksiner>
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I E. Oxfeldt & J. Bakken (Red.), *Åpne dører mot verden* (s. 216-231). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017>
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det? I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97 - 113). Fagbokforlaget
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 24 - 46.  
<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/2995>



## Vedlegg

### Vedlegg A: Prosjektbeskrivelse/Samtykkeskjema

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Mellom dannelse og kompetanse – en kvalitativ studie av læreres bærekraftsundervisning*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en innsikt i hvordan samfunnsfagslærere operasjonaliserer danningsbegrepet inn i bærekrafts-undervisning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Hovedmålet med dette masterprosjektet er å få en innsikt i hvordan samfunnsfagslærere operasjonaliserer danningsbegrepet inn i undervisning med bærekrafts-tematikk. Jeg ønsker å forstå hvordan lærere ser på danning i henhold til undervisningsplanlegging og hvordan de avveier forholdet mellom kompetanse og dannelse inn i sin bærekraftsundervisning.

Prosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen: «Hvordan snakker 4 samfunnsfagslærere om sine mål med bærekraftsundervisning?» og vil prøver å se de begrensninger og muligheter som ligger i bærekraftsdidaktikk. Det er på bakgrunn av dette formålet opplysninger blir samlet inn.

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

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

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

Prosjektet omhandler samfunnsfagslærere ved videregående skoler som arbeider med tverrfaglig/temabasert undervisning innenfor bærekraft. Det er på bakgrunn av disse kriteriene at du har fått spørsmål om å delta.

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

Deltagelse innebærer et dybdeintervju på rundt 45 minutter. I dette intervjuet vil jeg stille spørsmål knyttet til din opplevelse av hva som er viktige moment i undervisningen av bærekraftig utvikling. Jeg kommer til å undersøke hvilke mål du har for din undervisning og hvilken rolle elevene skal ha i undervisningen. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av diktafon og transkribert i etterkant. Når intervjuet er transkribert, vil lydopptaket bli slettet.

#### **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. Deltagelse i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver.

## 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. Det er kun prosjektansvarlig Martin Lee Müller og masterstudent Jørgen Timenes som vil ha tilgang til dataen som samles inn. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil opplysningene: navn, kontaktopplysning og arbeidsplass lagres på en kryptert harddisk, mens lydopptaket vil lagres trygt og utilgjengelige for andre på Universitetet i Oslos servere ved bruk av nettskjema. Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, alle identifiserende opplysninger vil bli anonymisert.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes. Dette vil skje i starten av juni 2022.

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

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Oslo
- Prosjektansvarlig Martin Lee Müller
  - o 22858817
  - o [m.l.muller@ils.uio.no](mailto:m.l.muller@ils.uio.no)
- Masterstudent Jørgen Timenes
  - o 46889353
  - o [Jetimene@uio.no](mailto:Jetimene@uio.no)
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye
  - o 90822826
  - o [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  
Martin Lee Müller

Masterstudent  
Jørgen Timenes

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Mellom dannelse og kompetanse – en kvalitativ studie av læreres bærekraftsundervisning* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i et dybdeintervju på rundt 45 minutter

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg B: Samtykke fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

26.05.2022, 18:58

[Meldeskjema](#) / [Mellom dannelse og kompetanse – en kvalitativ studie av lærerens d...](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

564517

### Prosjekttittel

Mellom dannelse og kompetanse – en kvalitativ studie av lærerens dannelsesforståelse

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

16.08.2021 - 01.07.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
31.08.2021	Standard

### Kommentar

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 31.8.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.7.2022.

### 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

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/60895d80-9f0a-4b6b-8e53-3f86d43d8f54/0>

Side 1 av 2

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.

#### 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://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg C: Intervjuguide

### **Tema: Bærekraftprosjekter og undervisning**

1. Husker du noen situasjoner knyttet til bærekraftprosjekter tidligere? Hvorfor husker du denne situasjonen ekstra tydelig?».
2. Hvilke positive sider ser du ved prosjekt/undervisning som omhandler bærekraftig utvikling?
3. Hvilke utfordringer ser du ved prosjekt/undervisning som omhandler bærekraftig utvikling?
  - a. Hvilket potensial ser du for å løse disse utfordringene
4. Hvilke mål har du for prosjektet/undervisningen, er det noe spesielt du ønsker at elevene dine sitter igjen med?

### **Tema: Om elever og mål med undervisning**

5. Hvordan opplever du elevenes engasjement i prosjektet/undervisningen
6. Hva tror du motiverer elevene inn i et prosjekt/undervisning som omhandler bærekraftig utvikling?
7. Hvordan vurderer du elevers selvbestemmelse inn i et prosjekt? Får de være med å bestemme hvordan undervisningen skal skje?
8. Hvilke evner mener du er viktig at skolen – generelt – fokuserer på å utvikle hos elever
  - a. Mener du at din undervisning/prosjektet kan være med på å utvikle disse?
9. Tenker du at prosjektet/undervisningen skal føre til en endring i elevenes vaner og/eller tanker?
  - a. Hvis ja: Hvorfor og hvilke?
10. Opplever du at prosjektet passer bedre for noen elever enn andre?
  - a. I så fall: Hvilke typer elever?

### **Tema: Om lærerens posisjon i bærekraftsundervisningen/prosjektet**

11. Hvordan opplever du samarbeidet med andre lærere (spesielt samfunnsfaglærere) i prosjektet?
12. Hvordan opplever du det er å jobbe med den nye læreplanen i samfunnskunnskap?

**13.** Hva tenker du på når du planlegger undervisning for et prosjekt innenfor bærekraftig utvikling?

a. Undervisningsmateriell? Kompetansemål?

**Tema: Om teorianvendelse og -bevissthet inn i bærekraftsundervisningen/prosjektet**

**14.** Hva er ditt forhold til danningsbegrepet?

**15.** Hvordan vurderer du kritisk tenking inn i dette prosjektet?

a. I henhold til undervisningsmateriell?

**16.** Hva er essensen av dette prosjektet for deg? Hva er det vesentlige med dette prosjektet for deg og for dine elever? Tenk visjoner, erfaringer.

**17.** Er det noe du selv ønsker å belyse?

