

# «Nye rammer, samme innhold»

En studie av en gruppe historielæreres erfaringer med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historieundervisning

Hans Magnus Støp Meland



Masteroppgave i historie

HIS350

Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap  
UNIVERSITETET I BERGEN

Våren 2024

## Abstract

This thesis explores the implementation of the interdisciplinary theme sustainable development in history teaching in the Norwegian education system. This is explored by qualitative interviews of seven history teachers. The research focuses on (1) how the teachers understand the content of the interdisciplinary theme, (2) how the teachers include the theme in their teaching practice, (3) which possibilities and challenges the teachers think the theme will contribute to, and (4) which implications it will cause as an interdisciplinary matter. The data is analyzed by using curriculum theory, history didactics theory, theory of education for sustainable development and interdisciplinary theory. The different theories contribute with perspectives that are relevant to analyze the teacher's responses.

The teachers seem to be positive to the implementation of the interdisciplinary theme, however the theme does not represent something particularly new to the history subject. The implementation is therefore interpreted as a formalization of societal values. The teachers' answers differ in how and whether they include the interdisciplinary theme in their history teaching. The analysis shows that the theme is often included in class in correlation with relevant history themes such as "the industrial revolution" and when they discuss "resource use" in earlier societies. Several teachers express confusion associated with the term "sustainable development". The analysis also shows that there are different perceptions about what interdisciplinarity is, and that the projects which the teachers refer to as interdisciplinary, rather have a multidisciplinary approach. This raises the question of whether the curriculum is unclear in how to practice interdisciplinary teaching, or if the schools not have done enough to facilitate interdisciplinarity.

The thesis shows that the teachers emphasize different history didactic perspectives in their perceptions of sustainable development in the history subject. One group understands the theme as a matter of learning *about* history and link this to sustainable development, and some of the teachers understand the theme to be about learning *from* history to develop certain competences which can help the students to take sustainable actions in daily life. The implementation is generally seen as something that creates possibilities in the history subject, as it can contribute to a new perspective of understanding history and because the history subject can contribute to useful knowledge in face of challenges related to sustainability.

## Forord

Jeg vil først og fremst takke min veileder Yngve Flo for all hjelp jeg har fått i forbindelse med dette masterprosjektet. Jeg har satt stor pris på friheten ved å kunne stikke innom kontoret på kort varsel. Og ikke minst for beroligende ord hver gang jeg har vært stressa for prosjektet.

Takk til alle gode venner på Nygårdshøyden. Jeg er så heldig som har blitt så godt kjent med så mange herlige og flotte folk i løpet av mine seks år i Bergen. Takk for fine stunder i kantina på HF-biblioteket, på lesesal og på dansegulvet på Café Opera.

Jeg vil også rette en stor takk til min familie. Først og fremst, min kjære søster, Ida Marie. Tusen takk for helt super coaching og verdifulle tilbakemeldinger i forbindelse med masterarbeidet. Og ikke minst for at du alltid vil meg det beste. Og tusen takk til min far som har stilt opp som korrekturleser, og til min mor som har heiet fra sidelinjen. Jeg er så glad i dere tre.

Jeg vil også slenge inn en takk til kompisgjengen i Trondheim. Glad i dere også.

## Innholdsfortegnelse:

<b>1.0</b>	<b>INTRODUKSJON</b>	<b>1</b>
1.1	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2	OPPGAVENS STRUKTUR	3
<b>2.0</b>	<b>BAKGRUNN FOR STUDIEN</b>	<b>4</b>
2.1	TEMAET «BÆREKRAFT» I NORSK SKOLE – EN HISTORISK KONTEKST	4
2.2	FAGFORNYELSEN OG INNFØRINGEN AV TVERRFAGLIGE TEMA	5
2.3	FAGFORNYELSEN OG HISTORIEFAGET	7
2.4	BÆREKRAFTIG UTVIKLING	8
2.4.1	Bærekraftig utvikling i LK20	8
2.4.2	Bærekraftig utvikling og historiefaget	10
2.4.3	LK20 og tverrfaglighet	11
2.5	TIDLIGERE FORSKNING	12
<b>3.0</b>	<b>TEORI</b>	<b>14</b>
3.1	LÆREPLANTEORI	14
3.1.1	Hva er en læreplan?	14
3.1.2	Læreplanens funksjon	16
3.1.3	Læreplanens fem nivåer	17
3.2	HISTORIEDIDAKTISKE PERSPEKTIVER PÅ HISTORIEFAGETS FORMÅL OG INNHOLD	19
3.2.1	Historiebevissthet	19
3.2.2	«Historiefagsdidaktikk» og «historiebruksdidaktikk»: to ulike utgangspunkt for historieundervisningen	21
3.3	BÆREKRAFTDIDAKTIKK	22
3.3.1	Utdanning for bærekraftig utvikling og bærekraftdidaktikk	22
3.3.2	Historieundervisning og bærekraft	24
3.4	TVERRFAGLIGHET	26
<b>4.0</b>	<b>METODE</b>	<b>28</b>
4.1	FORSKNINGSDESIGN	28
4.2	UTVALG	31
4.3	INTERVJUENE	33
4.3.1	Intervjuguide	33
4.3.2	Før intervjuene	35
4.3.3	Etter intervjuene	36
4.4	RELIABILITET OG VALIDITET	37
4.5	ETISKE BETRAKTNINGER	39

<b>5.0 ANALYSE: HVA HAR LÆRERNE ERFART?</b> .....	<b>41</b>
<b>5.1 ANALYSE I: LÆRERNES FORSTÅELSE AV INNHOLDET I DET TVERRFAGLIGE TEMAET BÆREKRAFTIG UTVIKLING I HISTORIEFAGET</b> .....	<b>41</b>
5.1.1 HVORDAN TOLKER LÆRERNE INNHOLDET I DET TVERRFAGLIGE TEMAET BÆREKRAFTIG UTVIKLING I HISTORIEFAGET? .....	42
5.1.1.1 Læreplanteori .....	42
5.1.1.2 To ulike historiedidaktiske perspektiver .....	44
5.1.1.3 Historiefagsdidaktiske tendenser .....	44
5.1.1.4 Historiebruksdidaktiske tendenser.....	46
5.1.1.5 Mer enn formidling av realhistorisk kunnskap .....	48
5.1.2 NOE NYTT FOR HISTORIEFAGET?.....	49
5.1.2.1 «En bevisstgjøring og formalisering».....	49
5.1.2.2 «Allerede en praksis».....	50
5.1.3 HVA MENER LÆRERNE KAN HA VÆRT MOTIVENE BAK? .....	51
<b>5.2 ANALYSE II: INNFØRINGEN AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING OG LÆRERNES UNDERVISNINGSPRAKSIS</b> .....	<b>53</b>
5.2.1 HAR INNFØRINGEN FØRT TIL ENDRET UNDERVISNINGSPRAKSIS? .....	54
5.2.1.1 Lite endring i undervisningspraksis.....	54
5.2.1.2 Innføringen har ført til endringer i undervisningspraksis .....	56
5.2.2 HVA MENER LÆRERNE KJENNETEGNER UNDERVISNING OM BÆREKRAFTIG UTVIKLING I HISTORIEFAGET? EN REDEGJØRELSE AV LÆRERNES REFLEKSJONER OVER EGEN UNDERVISNING.....	57
5.2.2.1 Inkluderes i forbindelse med nærliggende tema i historiepensumet .....	58
5.2.2.2 Lærebok-avhengig .....	60
5.2.2.3 I forbindelse med prosjekter og vurderinger .....	61
5.2.2.4 Hvor ofte? .....	62
5.2.2.5 Bruk av begrepet.....	63
5.2.2.6 Er enkelte deler av pensum som er mer relevante enn andre? .....	64
5.2.3: LÆRERNES REFLEKSJONER OVER EGEN UNDERVISNING I LYS AV TEORI.....	65
5.2.3.1 Historiefagdidaktikk .....	65
5.2.3.2 Historiebruksdidaktikk.....	66
5.2.3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling .....	68
5.2.3.4 Bærekraftdidaktikk og historieundervisning.....	70
5.2.3.5 Hva mener lærerne kjennetegner undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget? En oppsummering .....	71
<b>5.3 ANALYSE III: MULIGHETER OG UTFORDRINGER VED INNFØRING AV BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM TEMA I HISTORIEFAGET</b> .....	<b>71</b>

5.3.1 ET FORNUFTIG UTFORMET LÆRINGSMÅL .....	72
5.3.2 RELEVANT FOR HISTORIEFAGET?.....	73
5.3.2.1 <i>Relevant på grunn av fagstoff</i> .....	73
5.3.2.2 <i>Relevant på grunn av utvikling av relevante kompetanser</i> .....	74
5.3.2.3 <i>Lærernes refleksjoner i lys didaktisk teori</i> .....	74
5.3.3 UTFORDRINGER OG MULIGHETER I FORBINDELSE MED UNDERVISNING .....	76
5.3.3.1 <i>Muligheter</i> .....	76
5.3.3.2 <i>Utfordringer</i> .....	77
5.3.4 BETYDNING FOR ELEVENE OG SAMFUNNET?.....	79
5.3.4.1 <i>Har betydning</i> .....	79
5.3.4.2 <i>Viktig, men idealistisk?</i> .....	80
<b>5.4 ANALYSE IV: IMPLIKASJONER AV TEMAET SOM TVERRFAGLIG.....</b>	<b>82</b>
5.4.1 HAR INNFORINGEN AV DE TVERRFAGLIGE TEMAENE ENDRET MÅTEN DE ARBEIDER MED ANDRE UNDERVISERE? .....	83
5.4.2 LÆRERNES REFLEKSJONER I LYS AV TEORI .....	84
<b>6.0 DISKUSJON .....</b>	<b>87</b>
6.1 POSITIV ENDRING, MEN IKKE NØDVENDIGVIS NOE NYTT.....	87
6.2 UKLAR LÆREPLAN?.....	90
<b>7.0 KONKLUSJON .....</b>	<b>93</b>
7.1 VIDERE FORSKNING .....	96
<b>BIBLIOGRAFI: .....</b>	<b>97</b>
<b>VEDLEGG: .....</b>	<b>101</b>
VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....	101
VEDLEGG 2: INVITASJON TIL DELTAKELSE I MASTERPROSJEKTET OG SAMTYKKESKJEMA .....	104
VEDLEGG 3: GODKJENNELSE FRA RETTE (SYSTEM FOR RISIKO OG ETTERLEVELSE). .....	105

## 1.0 Introduksjon

Ti år etter «Kunnskapsløftet» ble innført i norsk skole, ble det foreslått en revisjon av reformen for å sikre en skole som «gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 6). I perioden 2017-2020 ble det derfor laget et nytt læreplanverk for norsk grunnskole og videregående opplæring. Det nye læreplanverket inneholdt tre tverrfaglige tema som skolen skulle tilrettelegge for læring innenfor. Ett av disse var «bærekraftig utvikling»<sup>1</sup>. De overordnede tverrfaglige temaene ble «valgt med utgangspunkt i dagens samfunnsutfordringer», og er ment å gi elevene «en helhetlig forståelse» av utfordringer knyttet til disse (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 7). Lærere i norsk skole er derfor pålagt å undervise om bærekraftig utvikling i samtlige fag<sup>2</sup>.

Læreplanverket definerer fagenes innhold og danner grunnlaget for skolens planlegging og gjennomføring av opplæringen, og de ulike aktørene i skolesystemet skal fortolke og ta i bruk læreplanene ut fra sin forståelse og praksis (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 10). På grunn av at lærere har ansvaret for å oppfylle læreplanmålene gjennom sin undervisning, sitter disse i praksis også med hovedansvaret for å tolke og operasjonalisere bærekraftig utvikling, og inkludere det som tema i undervisningen.

Å innføre *bærekraftig utvikling* som et av tre tverrfaglige tema, er emnet utvilsomt gitt en fremtredende plass i det fornyede læreverket. Da dette ble introdusert med Fagfornyelsen i 2020, var både temaet og det tverrfaglige perspektivet nytt i læreplanene. Innføringen av tverrfaglige tema i læreplanene ble begrunnet med at elevene vil møte utfordringer og problemstillinger som krever kunnskaper fra flere ulike fag (NOU 2015 : 8, s. 49). Innføringen av bærekraftig utvikling har til hensikt å både gi elevene forståelse av «grunnleggende dilemmaer i samfunnet og hvordan de kan håndteres», i tillegg til at elevene skal «utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er også formulert med spesifikke læreplanmål for de ulike fagene, blant annet historiefaget. I historiefaget handler det tverrfaglige temaet om blant annet å «å gi elevene forståelse av samspillet mellom mennesket og naturen» og bidra til

---

<sup>1</sup> De to andre tverrfaglige temaene er «Folkehelse og livsmestring» og «Demokrati og medborgerskap».

<sup>2</sup> Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova) §3-4.

at elevene skal «bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

For lærerne kan det å implementere et tverrfaglig tema i undervisningen by på flere utfordringer. Med styrkede eksplisitte krav om at bærekraftig utvikling i historiefaget, øker også behovet for informasjon om hvordan dette faktisk praktiseres i videregående skole i dag.

Lærernes erfaringer med å inkludere tverrfaglige tema i undervisningen, deres tolkninger av hva som er arbeidsoppgavene deres og holdninger til læreplanendringene er sentrale for å forstå hvordan denne læreplanendringen er blitt implementert. Undersøkelse av lærernes egne erfaringer og oppfatninger er derfor relevant for å kunne si noe hvordan undervisningen eventuelt blir tilpasset endringer i læreplaner. For det andre er det viktig å undersøke hvordan lærere forstår innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i fagene de underviser i. For det tredje er det hensiktsmessig å undersøke hvordan, og i hvilken grad undervisningen praktiseres tverrfaglig og om den kan bidra til at læringsmålene som ligger under bærekraftig utvikling blir oppfylt. Her er det spesielt viktig å se på fagene som ikke tilhører naturfagene, da det tradisjonelt er naturfagene man forbinder med undervisning om bærekraftig utvikling (Kvamme & Sæther, 2019, s. 26).

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

I mitt forskningsprosjekt vil jeg derfor undersøke historielæreres erfaringer og refleksjoner rundt implementeringen av bærekraftig utvikling i historieundervisningen.

Den sentrale problemstillingen for min masteroppgave er: *«Hvordan har det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blitt implementert i historieundervisningen?»*.

Jeg har valgt å undersøke problemstillingen for oppgaven ved å bruk av kvalitative intervju med en gruppe historielærere fra forskjellige videregående skoler i Norge. Deres erfaringer og oppfatninger av læreplanendringen blir videre belyst ved bruk av læreplanteori, og historie- og bærekraftdidaktisk teori, og teori om tverrfaglighet.

Den overordnede problemstillingen er bredt formulert. For å kunne bidra til å belyse denne ved bruk av kvalitative intervju har jeg strukturert fire mer spesifikke forskningsspørsmål:



- Hva kjennetegner historielæreres tolkninger av innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget?
- I hvilken grad og på hvilken måte har historielærerne endret deres undervisningspraksis etter implementeringen av det tverrfaglige temaet?
- Hvilke muligheter og utfordringer mener de at undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget kan åpne for?
- Hva er de praktiske implikasjonene av at dette læreplanmålet er ment å være tverrfaglig?

Svarene på disse spørsmålene vil fungere som bidrag til en bedre forståelse av hvordan lærere mener implementeringen av det tverrfaglige temaet i historieundervisningen har vært. I analysedelen vil hvert av disse spørsmålene bli belyst ved bruk av funnene fra mine undersøkelser.

Det eksisterer forholdsvis lite forskning på læreres erfaringer med implementeringen av dette tverrfaglige temaet. Formålet med oppgaven er å bidra til ny empirisk kunnskap om hvordan de som nettopp praktiserer læreplanene i norsk skole forholder seg til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i sin undervisning. I tillegg til å rette søkelyset mot lærernes egne erfaringer, kan analysen i lys av historiedidaktiske- og læreplanteoretiske perspektiv bidra til nye innsikter om hvordan lærernes praksis henger sammen med ulike teorier.

## 1.2 Oppgavens struktur

Oppgaven er videre delt i syv kapitler. I kapittel to presenterer jeg bakgrunnen for studien. Jeg vil gjøre dette ved å først redegjøre kort for bærekraftig utvikling sin relevans i norsk utdanningskontekst, deretter gi en redegjørelse av fagfornyelsesprosessen, og det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling sin plass i LK20 og i historiefaget i dag. Jeg vil også vise til tidligere forskning om tverrfaglige tema i norsk skole. I kapittel tre presenterer jeg mitt teoretiske rammeverk for oppgaven. Her vil jeg presentere ulike teoretiske perspektiver som vil være fruktbare for min analyse. I kapittel fire forklarer jeg mine valg knyttet til metode, samt diskuterer forskningsetiske aspekter ved studien. Kapittel fem tar for seg studiens analyse. I dette kapitlet vil jeg belyse det innsamlede datamaterialet i lys av teori, og presentere mine funn. I kapittel seks gir jeg en overordnet diskusjon av sentrale funn. I kapittel syv gir jeg en konklusjon, og viser også til spørsmål som vil være interessant for videre forskning.

## 2.0 Bakgrunn for studien

I dette kapitlet presenteres først en kort historisk kontekst av bærekraft som tema i norsk skole. Videre presenterer jeg bakteppet for fagfornyelsen som ble vedtatt i 2020, hvor bærekraftig utvikling ble innført som tverrfaglig tema i læreplanen. Jeg vil så, med utgangspunkt i LK06 og LK20, se på hva fagfornyelsen har ført til av endringer i læreplanen i historie. Avslutningsvis vil jeg gi en kort presentasjon av tidligere forskning om tverrfaglige tema i LK20.

### 2.1 Temaet «bærekraft» i norsk skole – en historisk kontekst

For å gi en utdanningshistorisk kontekst til oppgaven er det viktig å se på røttene til bærekraftig utvikling som undervisningstema i skolen. I 1971 ble miljøundervisning satt på den norske skolens dagsorden for første gang (Kvamme & Sæther, 2019, s. 27). Da ble natur- og miljøvern innført som et obligatorisk emne behandlet på tvers av fag i den midlertidige mønsterplanen for 9-årig grunnskole. Dette ble videreført da den endelige mønsterplanen ble innført i 1974 (Kvamme & Sæther, 2019, s. 28). Etter at FN-rapporten Vår felles framtid ble publisert i 1987, fikk miljøundervisning en enda større rolle i norsk grunnskoleutdanning. Da ble faget natur, miljø og samfunn opprettet som et obligatorisk studieemne i allmennlærerutdanningen. I 2002 ble faget lagt ned uten videre begrunnelse (Kvamme & Sæther, 2019, s. 28).

FN bestemte i 2002 at perioden 2004-2014 skulle være det internasjonale tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 19). UNESCO hadde ansvaret for gjennomføringen av prosjektet, og daværende leder i den norske UNESCO-kommisjonen, Astrid Nøklebye Heiberg, uttalte at målet med tiåret var at «kunnskap om bærekraftig utvikling skal gjennomsyre alle fag i den norske skole» (Sinnes, 2021, s. 20). Astrid T. Sinnes, professor i naturfagdidaktikk, skriver imidlertid i hennes bok *Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?* (Sinnes, 2021), at det ikke ble til at bærekraftig utvikling gjennomsyret all undervisning i den norske skolen etter dette tiåret, og at «det kan synes som om det var andre målsettinger som fikk større fokus i skolen de årene tiåret varte, enn å dreie utdanningen i en mer bærekraftig retning» (Sinnes, 2021, s. 20). Hun begrunner utsagnet med at skoler ble mer testdrevne, en undervisningspraksis som ikke har som hensikt å utvikle alle kompetansene elevene trenger for å leve i og bidra til en bærekraftig fremtid (Sinnes, 2021, s. 20).

I 2015 kom et nytt initiativ fra FN da alle land forpliktet seg til å nå 17 bærekraftsmål innen 2030 (Sinnes, 2021, s. 20). Mål nummer 4 heter «God utdanning», og delmål 4.7 slår fast at innen 2030 skal alle land:

«sikre at alle elever og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling, blant annet gjennom utdanning i bærekraftig utvikling og livsstil, menneskerettigheter, likestilling, fremme av freds- og ikke-voldskultur, globalt medborgerskap og verdsetting av kulturelt mangfold og kulturens bidrag til bærekraftig utvikling<sup>3</sup>» (United Nations, 2015, s. 19).

Det fornyede læreplanverket i Norge har gitt bærekraftig utvikling en større plass både i den nye overordnede delen som ble innført i 2017, og i fagplanene som ble innført i 2020 som ett av tre tverrfaglige tema (Sinnes, 2021, s. 21). Gjennom både opplæringsloven og læreplanene er nå den norske skolen forpliktet til å utdanne handlekraftige mennesker som kan bidra til en mer bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 21).

Å undervise om natur- og miljø i skolen er følgelig ikke i seg selv noe nytt, da miljøundervisning var et obligatorisk emne i grunnskolen allerede på 70-tallet. Siden 70-tallet ser vi likevel at undervisning som er tilknyttet temaet bærekraftig utvikling ikke har vært like fremtredende ettersom faget natur, miljø og samfunn ble lagt ned i 2002 (Kvamme & Sæther, 2019, s. 28). Med fagfornyelsen og bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, ser vi igjen at det rettes fokus mot dette temaet i norsk utdanningskontekst.

## 2.2 Fagfornyelsen og innføringen av tverrfaglige tema

Fagfornyelsen betegner de endringene av norsk skole som ble foreslått av regjeringen i Meld. St (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse*, og med noen endringer, vedtatt av Stortinget i Innst. 19 S (2016-2017) (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 27). I 2008 vedtok Stortinget en ny formålsparagraf, samtidig som Generell del av læreplanverket fra 1993 fortsatt var gjeldende. I Meld St. 20 (2012-2013) *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen* foreslo Regjeringen Stoltenberg II å utarbeide en fornyet generell del av læreplanverket «slik at den møter utfordringene i dagens og framtidens samfunn», og «nedsette et offentlig utvalg som får i mandat å utrede framtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og

---

<sup>3</sup> Oversatt av Sinnes i (Sinnes, 2021, s. 21)

kvalifikasjoner de mener er viktig for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv» (Meld. St. 20, 2012-2013, s. 13). Utvalget som ble oppnevnt i 2013 og ledet av professor i pedagogikk Sten Ludvigsen, la først fram en delutredning i 2014 (NOU 2014 : 7 *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*), og i 2015 en sluttutredning (NOU 2015 : 8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*) (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 28).

Sluttutredningen (NOU 2015:8 *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*) konkluderte med at fagene i skolen trengte fornyelse for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet (NOU 2015 : 8, s. 8). Utvalget mente også at « [...] tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket: bærekraftig utvikling, det flerkulturelle samfunn<sup>4</sup> og folkehelse og livsmestring», og at «For disse tre temaområdene må det være kompetansemål i fag på tvers av fagområdene» (NOU 2015 : 8, s. 12).

Utredningsrapportene fra Ludvigsen-utvalget la grunnlaget for fagfornyelsesprosessen videre. Regjeringen Solberg la frem et forslag om å «forny innholdet i grunnopplæringen innenfor rammen av Kunnskapsløftet» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 9). I Stortingsmeldingen slås det fast at departementet vil «prioritere tre tverrfaglige temaer i fagfornyelsen: demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling og folkehelse og livsmestring (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). Forslagene ble vedtatt i innstilling 19 S (2016-2017) (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 27). En ny overordnet del ble fastsatt ved kongelig resolusjon i 2017 (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 72), og ble innført for alle skoletrinn i skoleåret 2020-2021 (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1). Fornyede læreplaner for hvert fag ble gradvis innført i perioden 2020-2022 (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1).

Disse prosessene resulterte altså i implementeringen av tverrfaglige tema i læreplanene. I overordnet del står det en beskrivelse av hva som er formålet med de tverrfaglige temaene. I forklaringen står det at de tar utgangspunkt i «aktuelle samfunnsutfordringer som krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag skal elevene utvikle kompetanse, og få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor disse temaene. Det står videre at «De skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid

---

<sup>4</sup> Det tverrfaglige temaet «Det flerkulturelle samfunn» ble senere endret til «demokrati og medborgerskap»

kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Avslutningsvis står det at kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor de tre temaene finnes i mange fag, og elevene skal oppnå forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

### 2.3 Fagfornyelsen og historiefaget

Det vil ikke være fruktbart for oppgaven å redegjøre for alle endringene som har blitt gjort i historiefaget i forbindelse med fagfornyelsen. Noen sentrale punkter er likevel viktige å peke på. I Utdanningsdirektoratets egen beskrivelse av hva som er nytt i forbindelse med fagfornyelsen fremheves flere punkter.

Blant annet har læreplanene fått ny struktur. Læreplanen organiseres nå etter 1. *om faget*, 2. *kompetansemål og vurdering*, og 3. *vurderingsordning* (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 1). Seksjonen *Om faget*, deles inn i fire underkategorier: 1. *fagets relevans og sentrale verdier*, 2. *kjerneelementer*, 3. *tverrfaglige tema*, 4. *grunnleggende ferdigheter*. Foregående læreplan ble organisert slik: 1. *formål*, 2. *hovedområder*, 3. *timetall*, 4. *grunnleggende ferdigheter*, 5. *kompetansemål*, 6. *vurdering* (Utdanningsdirektoratet, 2009, ss. 2-7).

Punkt 1 *om fagets relevans og sentrale verdier* skiller seg på flere punkter fra den foregående læreplanen. Forrige læreplan beskriver fagets formål som «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer» (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). Videre nevnes historiebevissthet, at opplæringen skal gi innsikt i mangfoldet av leveforhold og livsbetingelser for mennesker i fortiden, og at den skal fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene. Faget skal også bidra til bevissthet omkring globale utfordringer, stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet. Avslutningsvis står det at historisk innsikt «kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er en del av en historisk prosess og skaper historie (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2).

Under *fagets relevans og sentrale verdier* i den fornyede læreplanen står det at «Historie er et sentralt fag for kultur- og samfunnsforståelse, danning og identitetsutvikling». Her nevnes at elevene skal utvikle innsikt i sentrale historiske hendelser og sammenhenger og menneskers handlingsrom i fortiden. I likhet med forrige læreplan viser også den nye læreplanen til

deltakelse: «Faget skal videre bidra til at elevene blir aktive medborgere som kan orientere seg, ta stilling og se nåtidige utfordringer i en historisk sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Et annet punkt som vil være relevant å peke på i forbindelse med denne studien er: «Faget skal også utvikle elevenes bevissthet om hvordan mennesket har påvirket natur og klima, organisert seg i samfunn og skapt og løst konflikter» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Formuleringen om «hvordan mennesket har påvirket natur og klima» er nytt, og det er også relevant å nevne at begrepene «natur» og «klima» ikke nevnes i den forrige læreplanen. Avslutningsvis står det at elevene skal utvikle forståelse av verdier som likeverd, likestilling og etisk bevissthet gjennom historiebevissthet, historisk empati og perspektivmangfold, og at elevene skal utvikle kompetanser som kildekritikk, nysgjerrighet, engasjement og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Her ser vi at historiebevissthet er et begrep som videreføres.

Med fagfornyelsen ble antall kompetansemål redusert. I rapporten *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020) konkluderer de med at i tillegg til at antall kompetansemål har blitt redusert, så har kompetansemålene også blitt mer generelle (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 131).

## 2.4. Bærekraftig utvikling

Her vil jeg presentere mer detaljert hvilket innhold temaet bærekraftig utvikling er gitt i overordnet del av LK20. Det innebærer de generelle beskrivelsene som er gitt av temaet i læreplanen, den mer spesifikke beskrivelsen av temaet i historiefaget, og retningslinjene som er gitt for å praktisere faget som et tverrfaglig tema.

### 2.4.1 Bærekraftig utvikling i LK20

I det fornyede læreplanverket har bærekraftig utvikling blitt gitt en større plass både i overordnede del, og som ett av de tre tverrfaglige tema i fagplanene (Sinnes, 2021, s. 21). Ludvigsen-utvalget redegjorde i sin utredning *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015 : 8) at disse tre flerfaglige temaene<sup>5</sup> er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket (NOU 2015 : 8, s. 12). For disse temaene anbefalte også utvalget kompetansemål i fagene på tvers av fagområdene. Utvalget hevdet at en slik flerfaglig

---

<sup>5</sup> Blir i (Meld. St. 28, 2015-2016) endret til *tverrfaglige* tema (Meld. St. 28, 2015-2016, ss. 37-39)

organisering av sentrale kompetanser ville være en måte å ivareta dybdelæring på – som er et annet viktig element i fagfornyelsen (NOU 2015 : 8, s. 49).

Ludvigsen-utvalget pekte på flere grunner til at bærekraftig utvikling skulle være et av de tverrfaglige temaene i læreplanene. Blant annet at temaet hadde blitt satt på dagsorden på alle nivåer i utdanningen gjennom internasjonale forpliktelser etter initiativ fra FN, og at det var en økende erkjennelse av at skolen må ta opp tema om klodens eksistens i sterkere grad (NOU 2015 : 8, s. 49). Utredningen forklarer videre at opplæringen av unge innebærer å utvikle en god forståelse av hvilken risiko klima- og miljøutfordringene innebærer, og erkjenner at alle har ansvar for aktiv og bevisst handling for et bedre miljø, og at de må være motiverte for å ta klimabevisste valg (NOU 2015 : 8, s. 49).

I Meld. St. 28 *Fag – fordypning – forståelse* (2015-2016), som baserer seg på blant annet Ludvigsen-utvalgets utredning, ble forslaget om implementeringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema vektlagt med at opplæringen skulle være i tråd med formålsparagrafen om å bidra til at elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). I Stortingsmeldingen står det at «bærekraftig» handler om «å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners muligheter til å dekke sine. Skal det lykkes, må det tenkes og handles lokalt, nasjonalt og globalt» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). Ludvigsen-utvalget skriver videre «Ifølge FN vil det å forbedre sosiale forhold, miljøproblemer og økonomisk ulikhet i verden være tre viktige bidrag til en bærekraftig utvikling» og at «De tre dimensjonene sosiale, miljømessige og økonomiske forhold henger sammen og gir gode muligheter til å behandle temaet tverrfaglig i skolen» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 39). De argumenterer videre for at ulike fag vil bidra til at elevene utvikler kunnskap om disse tre dimensjonene og får grunnlag til å forstå sammenhengen mellom dem. Avslutningsvis nevnes også at teknologisk utvikling skal, i tillegg til etisk refleksjon knyttet til teknologiutviklingen, være sentrale sentralt innenfor det tverrfaglige temaet.

I overordnede del av læreplanen, slik den ble realisert, står det at temaet skal legge til rette for at elevene skal forstå dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de skal håndteres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det står videre 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. 15). Videre står det:

«Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning. Temaet rommer problemstillinger knyttet til miljø og klima, fattigdom og fordeling av ressurser, konflikter, helse, likestilling, demografi og utdanning. Elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

#### 2.4.2 Bærekraftig utvikling og historiefaget

I tillegg til en generell beskrivelse av bærekraftig utvikling i overordnet del av læreplanen, inneholder læreplanen i historie en beskrivelse av temaet i historiefaget:

«I historiefaget handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å gi elevene forståelse av samspillet mellom mennesket og naturen. Faget viser hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser. Historiefaget belyser også hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorda, samtidig som mennesket også har hatt evne til å løse problemer som har oppstått. Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Dermed kan de også bli bevisste sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

Innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget knyttes altså til spesifikke tema som menneskets forhold til naturen, ressursbruk og historiebevissthet. I læreplanen knyttes også spesifikke kompetansemål til temaet. På Vg2 studieforbereende oppgis fire kompetansemål å være tilknyttet bærekraftig utvikling. Ressursbruk, demografi, handel og økonomi, og kommunikasjon og kulturmøter er sentrale punkter i kompetansemålene som er tilknyttet bærekraftig utvikling for Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5). Sentral tematikk tilknyttet det tverrfaglige temaet bærekraftig i Vg3 er årsaker til migrasjon, menneskers valgmuligheter og konsekvenser av valg, og demokrati- og velferdsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a, ss. 6-7). Utdanningsdirektoratet tilbyr en tjeneste til læreplanen på sine nettsider, som viser hvilke kompetansemål som knyttes til hvert tverrfaglige tema<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Se: <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>



### 2.4.3 LK20 og tverrfaglighet

I *Fremtidens skole* (NOU 2015 : 8) blir «Flerfaglige temaer» introdusert under delkapitlet «Fornyelse av fagene» (NOU 2015 : 8, s. 49). Her slås det fast at «Når elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kompetanse fra ulike fag, kalles det flerfaglighet» (NOU 2015 : 8, s. 49). I utredningen mener utvalget at flerfaglige temaer er viktige i fremtidens skole, og at flerfaglig organisering av sentrale kompetanser kan være en måte å ivareta dybdelæring på når det kommer til forståelse av sammenhenger (NOU 2015 : 8, s. 49). Etter departementets vurdering i *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, 2015-2016) blir det derimot foreslått å innføre *tverrfaglige* tema (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). I stortingsmeldingen brukes både begrepet «flerfaglighet» og «tverrfaglighet»: «Flerfaglighet eller tverrfaglighet betyr at elevene arbeider med problemstillinger eller temaer som krever kunnskaper og ferdigheter fra flere fag» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 37). Meldingen påpeker at målet med tverrfaglig arbeid ofte er at elevene skal øke sin forståelse av temaet, og få bedre forståelse av de fagene som involveres (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38).

Under «Departementets vurdering» begrunner departementet hvorfor de ønsker å innføre tverrfaglige tema i læreplanverket:

«Departementet mener imidlertid at det bør løftes frem noen få prioriterte temaer i læreplanverket som det er spesielt viktig at det arbeides med i flere fag. Dette kan sikre at viktige temaer og sentrale utfordringer som er aktuelle over tid, ivaretas i opplæringen, og at elevene får en grundig forståelse av disse på de ulike fagenes premisser. Å lære om tema fra forskjellige faglige perspektiver og anvende kunnskaper og ferdigheter fra ulike fag skal gi bedre forståelse og kompetanse i det enkelte faget, og samtidig gi innsikt i hvordan fag belyser et tema på ulike måter. Dette kan gi bedre motivasjon og en bedre faglig forståelse» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38).

Vurderingen påpeker også forutsetninger for de tverrfaglige temaene i at de «kun skal inngå i de fagene hvor de er en sentral del av det faglige innholdet» og at «de skal ikke fortrenge annet vesentlig faglig innhold» (Meld. St. 28, 2015-2016, s. 38). Utvalget anbefalte at de tverrfaglige temaene skulle være fagovergripende i (NOU 2015 : 8), men i Meld St. 28 (2015-2016) ble

dette endret til at de tverrfaglige temaene skulle inn på fagenes premisser, og der de er relevante (Klein, 2020, s. 9).

En detaljert veileder om hvordan lærerne skal arbeide med tverrfaglighet er ikke gitt, men Utdanningsdirektoratet har publisert en kort artikkel på sine nettsider «Å jobbe med tverrfaglige temaer», hvor et avsnitt tar for seg «Må jeg jobbe tverrfaglig med de tverrfaglige temaene?» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). I dette avsnittet står det følgende «Nei, det står ingen steder at skolene må jobbe tverrfaglig med de tverrfaglige temaene» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). I artikkelen påpekes det hvordan fokuset er på at elevene skal utvikle kompetanse i temaene gjennom arbeid med de enkelte fagene, og at elevene skal se sammenhenger på tvers av fag. Direktoratet forklarer så at det er flere måter å oppnå dette på: «En mulighet er å jobbe tverrfaglig med de tverrfaglige temaene, men det er også mulig å jobbe flerfaglig med temaene eller bare i ditt eget fag» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2).

## 2.5 Tidligere forskning

Ettersom det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling ble introdusert i læreplanene så sent som i 2020, har vi lite empirisk kunnskap om både hvordan historielærere tolker det tverrfaglige temaet, hvordan og hvorvidt de inkluderer bærekraftig utvikling i undervisningen.

Noe forskning er det likevel gjort rundt hvordan lærere generelt forholder seg til bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema. Parallelt med innføringen av de nye læreplanene gjennomfører Universitetet i Oslo, finansiert av Utdanningsdirektoratet, evaluering av arbeidet med å utvikle læreplanene og hvordan de virker i skolen. En av disse rapportene er *Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema* (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020). I denne rapporten blir blant annet læreres refleksjoner rundt tverrfaglighet, planlegging og vurdering av tverrfaglig arbeid undersøkt (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 7). Gjennom intervjuer med lærere og observasjon av tverrfaglige undervisningsløp ble det gjort flere funn. Rapporten viser at lærere knytter de tverrfaglige temaene til sentrale samfunnsutfordringer, og at de tolker temaene til å blant annet handle om at elevene skal bli bevisste på betydningen av bærekraftig matproduksjon og forbruk (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 126). Rapporten viser også at undervisningsopplegg knyttet til de tverrfaglige temaene blir av mange lærere forstått som noe som skiller seg fra en mer prestasjonsorientert skolehverdag, og sees på som en mulighet til å

legge vekt på prosess, kreativitet og samhørighet (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 127). Et annet relevant funn er at lærere benytter de tverrfaglige undervisningsoppleggene som et rom for å støtte elevene i å reflektere over livene deres utenfor skolen (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 127). Rapporten viser også at skolene som var inkludert i prosjektet praktiserte ulike tverrfaglige tilnærminger til undervisningsoppleggene som ble utført. Både transfaglig tilnærming og flerfaglig tilnærming ble praktisert (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 128).

Innføringen av «folkehelse og livsmestring», som er et av de tre tverrfaglige temaene i læreplanen, er blitt undersøkt av Andrine Granstad i hennes mastergrad «Folkehelse og livsmestring i KRLE» (Granstad, 2023). Her foretar Granstad en kvalitativ analyse av et utvalg KRLE-læreres forståelse av det tverrfaglige temaet «folkehelse og livsmestring i KRLE-faget på ungdomsskolen. I studien gjør hun flere interessante funn, som at lærerne tolker det tverrfaglige temaet på en annen måte enn det læreplanen legger opp til (Granstad, 2023, s. 68) og at lærerne ikke oppfatter det tverrfaglige temaet som noe nytt i KRLE-faget (Granstad, 2023, s. 70). Granstads forskning fremhever at vi trenger en bedre forståelse av hvordan læreplanendringer påvirker lærernes undervisning og arbeidshverdag. På samme måte har jeg til formål å undersøke nærmere hvilken oppfatning historielærere har av temaet bærekraftig utvikling i historiefaget, og deres erfaringer med å implementere dette i undervisningen.

## 3.0 Teori

For å svare på forskningsspørsmålene om hvordan innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling påvirker historielæreres undervisningspraksis, konstruerer jeg et teoretisk rammeverk basert på teorier fra ulike fagfelt. Jeg benytter meg av læreplanteori, historiedidaktisk teori, bærekraftdidaktikk og teori om tverrfaglighet. Kombinasjonen av ulike faglige perspektiv gir en bedre mulighet til en grundig og bredt belyst analyse av hvordan innføringen av det tverrfaglige temaet i norsk læreplan for videregående skole har påvirket historielæreres undervisningspraksis.

Først presenteres ulike perspektiver fra læreplanteori for å redegjøre nærmere hva en læreplan er, hvilke funksjoner den kan ha, og om læreplanens ulike nivåer. Dette utgjør et viktig bakteppe for å forstå formålet med endringer i læreplaner, og hvordan dette gir utslag i ulike nivåer av læreplanenes funksjon. Fra historiedidaktisk teori presenterer jeg begrepet «historiebevissthet», og gjør nærmere rede for to retninger innenfor historiedidaktikken: historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. Ulike historiedidaktiske perspektiv er viktig for å kunne studere historielæreres forståelse og praktisering av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i historieundervisningen. Etersom selve temaet som innføres i læreplanen er bærekraftig utvikling, er teorier om hvordan bærekraft skal undervises i den relativt nye fagretningen «bærekraftdidaktikk» relevant. Til slutt er generell teori om tverrfaglighet i skolen tatt med, for å forstå nærmere hvordan innføringen av det tverrfaglige temaet har endret historielærernes praksis.

### 3.1 Læreplanteori

Fagfeltet om læreplanteori omhandler teorier og forskning om hvilke roller og funksjoner læreplanen har i skolesystemet, og i samfunnet generelt. Jeg vil redegjøre for læreplanteorien ved å først se på hva en læreplan er, deretter se på læreplanens forskjellige funksjoner og avslutningsvis redegjøre for læreplanens ulike nivåer.

#### 3.1.1 Hva er en læreplan?

I boka *Lærerenes verden* (Imsen, 2020) refererer professor i pedagogikk, Gunn Imsen, til pedagogen Lawrence Stenhouses definisjon: «En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen

for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte<sup>7</sup>.» (Gundem, 1982, s. 136; Imsen, 2020, s. 279; Stenhouse, 1975, s. 4). Imsen forklarer at denne definisjonen peker på noen viktige sider ved en læreplan. For det første unngår Stenhouse å si at en læreplan er forutbestemt strukturering av elevenes læring, som viser at undervisning er en uforutsigbar virksomhet. Man kan aldri være sikker på hva elevene faktisk lærer, altså er det forskjell på læreplanens intensjon og realiteten i klasserommet (Imsen, 2020, s. 279). Definisjonen peker også på at læreplanen er et kommunikasjonsmiddel for ulike aktører både i og utenfor utdanningssystemet (Imsen, 2020, s. 279). Undervisning er altså ikke en lukket affære, men læreplanen åpner for innsyn og kritisk gransking.

Professor i pedagogikk, Britt Ulstrup Engelsen, definerer i boken *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner – hva, hvordan og hvorfor* (Engelsen, 2002) læreplaner som: «sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering.» (Engelsen, 2002, s. 28). Både Engelsen og Stenhouses definisjon legger vekt på at læreplanene skal gi retningslinjer for virksomheten i skolen. Engelsens definisjon kan imidlertid tolkes som snevrere enn Stenhouses som vektlegger læreplanen som et offentlig dokument og som gjenstand for offentlig kritikk. I studien av endringer i læreplaner er Stenhouses perspektiv på læreplanen som politisk dokument særlig relevant.

For å forstå nærmere hva en læreplan er, henviser Imsen også til pedagogen John I. Goodlads teori om læreplanens tre sider (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979). Dette perspektivet viser hvordan læreplanen har ulike sider: den substansielle-, den sosio-politiske- og den teknisk-profesjonelle siden. Den substansielle siden refererer til det som er mest nærliggende å tenke på med læreplaner, altså retningslinjene for hva som skal skje i skolen, både av faglig innhold og arbeidsmåter (Imsen, 2020, s. 279). Den sosio-politiske siden beskriver læreplanen som en del i en samfunnsmessig kontekst. Skolen har viktige samfunnsmessige oppgaver å utføre, og det er dermed sterke samfunnsmessige interesser som ønsker å påvirke læreplanen, som politiske partier, lokale interessegrupper og arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjoner (Imsen, 2020, s. 279). Den teknisk-profesjonelle siden refererer til selve gjennomføringen av læreplanen. Det omhandler opplæring av veiledere og konsulenter som igjen skal veilede lærere om læreplanen, opplæring av skoleadministratorer og skoleledere,

---

<sup>7</sup> Oversatt av Imsen i (Imsen, 2020, s. 279)

og utvikling av vurderingssystemer som undersøker hvordan læreplanen gjennomføres (Imsen, 2020, s. 279). Til syvende og sist er det lærere som sørger for at læreplanen gjennomføres, ved at de er pålagt å gjennomføre undervisning i tråd med den fastlagte planen.

### 3.1.2 Læreplanens funksjon

Ifølge Gunn Imsen har læreplanen tre funksjoner. For det første fungerer læreplanen som et statlig styringsredskap. Ved å ha kontroll over innholdet i læreplanene får staten et grep om mentalitetsutviklingen til befolkningen (Imsen, 2020, s. 289). Staten har blant annet et ansvar for å sørge for at kulturarven lever videre, og at samfunnet får den nødvendige kompetansen for at kommuner, fylker, stat og næringsliv skal fungere godt (Imsen, 2020, s. 297). I tillegg til å fremme statens interesser, skal også skolen hjelpe barnet i dets individuelle utvikling. Det eksisterer derfor et spenningsforhold mellom statens styring og hensynet til elevene, altså mellom det kollektive og det individuelle (Imsen, 2020, s. 298).

Den andre funksjonen Imsen tar for seg, er læreplanen som en veiledning for lærerne. Læreplaner inneholder retningslinjer og forslag til innhold i undervisningen og anvisninger om hvordan undervisningen kan legges til rette (Imsen, 2020, s. 299). Slik berører læreplanene lærernes frihet til å undervise slik de selv ønsker. På den annen side kan læreplanen også bidra med inspirasjon og forslag til oppdaterte undervisningsopplegg, som ofte kan være hjelpsomt gjennom en lang yrkeskarriere (Imsen, 2020, s. 300).

En tredje funksjon som Imsen viser til, er læreplanen som varefakta overfor foresatte. Læreplanen fungerer som et dokument som gir informasjon til foreldre om hva skolen gjør for barna deres (Imsen, 2020, s. 302). Læreplanen blir en hjelp i foreldrenes egen oppfølging og oppdragelse av barna. Imsen skriver at skolen har en forpliktelse til å samarbeide med elevenes foresatte, og skolen har informasjonsplikt overfor foresatte om skolens innhold (Imsen, 2020, s. 302). Læreplanene blir i denne sammenhengen et viktig dokument.

I min studie av læreplanendringers påvirkning på historielæreres undervisningspraksis er læreplanen som statlig styringsredskap og veiledning for lærerne relevante. Innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i læreplanen og hensiktene politikerne uttrykker ved denne innføringen, er et bilde på hvordan læreplanen fungerer som et statlig styringsredskap. Slik har myndighetene en viss kontroll over «mentalitetsutviklingen» i befolkningen. Læreplanen som en veileder for lærere er også et tydelig aspekt i min analyse da jeg undersøker

hvordan lærere forstår sitt mandat og oppgave som historielærer i lys av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Videre er det interessant å se disse funksjonene på tvers av hverandre, for eksempler ved nærmere undersøkelse av hva lærere mener er hensikten med at temaet har blitt innført.

### 3.1.3 Læreplanens fem nivåer

Sentralt i min studie er å undersøke hvordan historielærere tolker det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og hvordan de oppfatter at de skal undervise om temaet. Dette indikerer at det er en avstand mellom hva som faktisk er oppgitt i selve læreplandokumentet, og hva lærerne oppfatter som sin oppgave. En teori som er nyttig for å forklare denne mulige avstanden mellom læreplanens intensjon og realiteten i skolen er John I. Goodlads teori om læreplanens fem nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979). De fem nivåene beskriver forløpet helt fra de overordnede læreplanideene til den realiserte læreplanen gjennom undervisningen i klasserommet. De fem nivåene er 1. den ideologiske læreplanen, 2. den formelle læreplanen, 3. den oppfattede læreplanen, 4. den gjennomførte læreplanen og 5. den erfarte læreplanen<sup>8</sup>.

Den *ideologiske læreplanen* refererer til læreplanens planleggingsfase (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 61). I planleggingsfasen eksisterer det idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal se ut. Goodlad skriver at det er sjelden elementene fra den ideologiske læreplanen når helt ut til elevene i «ren» form, da den vil brytes av sosiopolitiske prosesser, og hva som er praktisk gjennomførbart i klasserommet (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 61). Man bestemmer innholdet i den ideologiske læreplanen gjennom å undersøke blant annet fagbøker og lærebøker. De presenterte dokumentene som handler om formålet med innføringen av temaet bærekraftig utvikling i LK20 er materiale som kaster lys over læreplanens ideologiske nivå.

Den *formelle læreplanen* refererer til den læreplanen som blir offisielt godkjent og vedtatt (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 62). Etter at sosiopolitiske prosesser har foregått og offentlige beslutninger er tatt, gjenstår den formelle læreplanen som et resultat, gjerne i form av et dokument. Den formelle læreplanen inneholder de tankene, verdiene og

---

<sup>8</sup> Goodlad mfl. 1979 bruker begrepene: “ideological-“, “formal-“, “percieved-“, “operational-“ og “experiential curricula”. Oversettelsene er hentet fra Imsen (2020) s. 294-296.

holdningene som samfunnet ønsker at elevene i skolen skal tilegne seg (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 62). Goodlad beskriver innholdet i den formelle læreplanen som mål og ambisjoner, og disse kan tolkes på ulikt vis (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 62). I denne studiens tilfelle er LK20 den formelle læreplanen som undersøkes.

Den *oppfattede læreplanen* er læreplanen slik den blir forstått av aktører, som for eksempel skoler, lærere og foreldre (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 63). Det som har blitt vedtatt i den formelle læreplanen er ikke nødvendigvis det samme som hvordan ulike aktører tolker den. Goodlad skriver at lærernes oppfatninger av hva læreplanen går ut på er den viktigste blant de ulike aktørene i samfunnet, siden de står i en posisjon til å gjøre tilpasninger til hva elevene lærer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 63). Imsen understreker at siden den formelle læreplanen er et resultat av ulike interesser og kompromisser mellom ulike standpunkter, oppstår det et betydelig tolkningsrom slik at man kan lese ulike perspektiver ut av læreplanen (Imsen, 2020, s. 295). For å forstå skolens faktiske virksomhet er det derfor interessant å undersøke læreres oppfatninger, refleksjoner og tanker rundt hvordan de forstår læreplanene.

Den *gjennomførte læreplanen* henviser til det som foregår i klasserommet (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 64). Hvordan lærere forstår læreplanen er ikke nødvendigvis i samsvar med hva og hvordan de faktisk underviser. Goodlad skriver at vi vet lite om hvor ofte lærere engasjerer seg i å analysere sin egen undervisning<sup>9</sup>, og lærere blir ofte overrasket over egen praksis når de ser seg selv på filmopptak (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 63). Han påpeker også at studier viser at lærere ofte tidlig tilegner seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder og holder seg til disse i store deler av yrkeskarrieren (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 64). Den gjennomførte læreplanen er også en oppfattet læreplan og eksisterer som en tolkning hos den som eksponeres for undervisningen (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 64).

Den *erfarte læreplanen* viser til læreplanen slik den blir opplevd av elevene (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 64). Å skaffe informasjon om hvordan undervisningen oppleves av elevene byr på utfordringer, da man må være kritiske til om svarene gir et riktig bilde av deres opplevelse. Imsen skriver «Teoretisk vil en kunne få like mange svar

---

<sup>9</sup> Goodlad bruker begrepet «self-diagnosis» i teksten (Gundem 1986, s. 50).



på dette som det fins elever i klasserommet» (Imsen, 2020, s. 296). Goodlad skriver at det er viktig å undersøke den erfarte læreplanen, for eksempel gjennom å skaffe informasjon om hvilke tema som interesserer ulike elever i ulike aldre (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 65). Slik kan man utvikle viktig innsikt i hva som fungerer og ikke fungerer i klasserommet.

I min studie fokuserer jeg primært på å undersøke forholdet mellom den *formelle, oppfattede* og *gjennomførte* læreplanen. Den ideologiske læreplanen, representert gjennom dokumenter som beskriver formålet med læreplanendringen, brukes som et bakteppe for å tolke lærernes oppfatning og praktisering av bærekraftig utvikling som tema i undervisningen.

### 3.2 Historiedidaktiske perspektiver på historiefagets formål og innhold

Historiedidaktikken inneholder teorier om hvordan historie bør undervises, og kan i denne studien bidra med perspektiver som kan belyse lærernes erfaringer relatert til bærekraftig utvikling i historieundervisningen. Jeg har valgt å legge vekt på begrepet «historiebevissthet», samt presentere to ulike retninger innenfor historiedidaktikk. Disse teoriene er valgt fordi den politiske begrunnelsen for implementeringen av bærekraftig utvikling har sterke paralleller til teorier om historiebevissthet, og disse to ulike retningene innenfor historiedidaktikken kan bidra til å bedre forstå historielærernes tolkninger og praksis av temaet i faget.

#### 3.2.1 Historiebevissthet

Begrepet «historiebevissthet» har en fremtredende plass i dagens historielæreplaner ved at det er nevnt både i «fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2) og at det er oppført som ett av fire kjerneelementer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 2). Begrepet har vært sentralt innenfor historiedidaktikken (Lund, 2020, s. 29), men ble først eksplisitt fastlagt i det norske læreplanverket med revisjonen av LK06 i 2013 (Lund, 2020, s. 61). Danske historiedidaktikere har vært ledende i å utvikle begrepet som hadde et tysk utgangspunkt, og markerer et sentralt omdreiningspunkt for nordisk historiedidaktikk fra slutten av 1990-tallet (Lund, 2020, s. 26). Begrepet blir ofte forbundet med historiedidaktikeren Karl-Ernst Jeismann, som definerte begrepet på fire måter, der den som har fått mest gjennomslag er: «Historiebevissthet [omfatter] sammenhengen mellom fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.» (Kvande & Naastad, 2020, s. 48). Kvande og Naastad omtaler historiebevissthet som «måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom

nåtidforståelse, fortidsfortolkning og fremtidsforventninger» (Kvande & Naastad, 2020, s. 48), og utfyller videre: «at man er i stand til å historisere seg selv; å sette seg selv inn i en historisk kontekst i både tid og rom» (Kvande & Naastad, 2020, s. 49).

Med introduksjonen av historiebevissthet ble det historiedidaktiske arbeidsfeltet radikalt utvidet, fra å arbeide med formidling av faghistorie fra vitenskapsdelen av faget i skolen, til det å undersøke hvordan historiebevisstheten ble dannet, samt hvordan historie ble brukt av mennesker, og hvilken betydning den hadde for utviklingen av identitet (Lund 2020, s. 29). Innføringen av begrepet står dermed i sterk kontrast til den «formidlingslæren» som var sentral i den fagdidaktiske virksomheten frem til 1960-tallet (Stugu, 2000, s. 5). Vitenskapsfagene skulle da forenkles og tilpasses slik at de kunne læres bort til elever, og virksomheten ble i praksis en instrumentell tilrettelegging og kunnskapskonvertering, uten kritisk refleksjon over forholdet mellom faget, brukerne og samfunnet for øvrig (Stugu, 2000, s. 5). Den didaktiske nyorienteringen henger sammen med den «kritiske teorien» som ble reist mot positivismen som hevdet at vitenskapen var verdifri, og at et fag var upåvirket av samfunnsmessige interesser og maktforhold (Stugu, 2000, s. 5). I historiedidaktikken ble det reist kritikk av forestillingen om en desinteressert faglig objektivitet, og at det var nødvendig å ta stilling til verdispørsmål og stridssaker i samfunnet (Stugu, 2000, s. 5). Følgelig fikk tanken om at historisk kunnskap skulle brukes som hjelpemiddel til personlig frigjøring og samfunnsendring en sterk stilling i den nye historiedidaktikken (Stugu, 2000, s. 5). Ifølge professor i historie, Ola Svein Stugu, innebar lanseringen av begrepet «ei framheving av den historiske dimensjonen som ein grunndimensjon i menneskets sjølvforståing og livsorientering, og styrka den teoretiske legitimeringa av historie som ein sentral del av allmennutdanninga» (Stugu, 2000, s. 7).

Å utvikle historiebevissthet blir ofte sett i sammenheng med perspektivet om historiefagets dannende og myndiggjørende funksjon (Kvande & Naastad, 2020, ss. 80-81). Begrepet *dannelse* har i utdanningsvitenskapelig kontekst blitt drøftet i lang tid, og gjerne satt i motsetning til oppdragelse, utdanning, opplysning og demokrati (Kvande & Naastad, 2020, s. 81). Kvande og Naastad skriver at historieundervisning kan «bygge opp under det å fremme moralsk og kritisk ansvar for det samfunnet og den verden vi lever i» (Kvande & Naastad, 2020, s. 81), og at det teoretiske fundamentet for dette synet i stor grad har blitt utviklet rundt begrepet historiebevissthet. May-Brith Ohman Nielsen viser sammenhengen mellom historiebevissthet og dannelse i følgende sitat i *Historiebevissthet og erindringsspor*:

*«hensikten med historiefaget er at unge mennesker skal tilegne seg noen kunnskaper, innsikter og ferdigheter som gjør at de kan forstå og fungere i det samfunnet de lever i på en måte som gjør at de i størst mulig grad kan være subjekter i eget liv. De skal lære å se at de er historisk skapt og formet; at de er betinget av historiske omstendigheter på den tida og på det stedet de lever. Men de skal også se at de er historieskapende, at de er mennesker som utgjør historien og forandrer historien og at enkeltmennesker selv former sin historie gjennom det de gjør» (Nielsen, 2004, s. 216).*

Kvande og Naastad utdyper videre at historiefagets myndiggjørende funksjon handler om å motvirke det å objektivisere seg selv til fremmedgjøring og passivitet, og heller øve elevene i aktivt engasjement og stillingtagen (Kvande & Naastad, 2020, s. 81).

### 3.2.2 «Historiefagsdidaktikk» og «historiebruksdidaktikk»: to ulike utgangspunkt for historieundervisningen

Etter å ha redegjort for begrepet «historiebevissthet» vil jeg nå redegjøre for to ulike perspektiver innenfor historiedidaktikk; historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk.

I forrige avsnitt refererte jeg til hvordan Stugu argumenterte for at begrepet historiebevissthet brøt med «formidlingslæren» som stod sentralt i den fagdidaktiske virksomheten i historiefaget (Stugu, 2000, s. 5).

Dette skillet mellom formidlingslæren og den didaktiske retningen hvor historiebevissthet var mer fremtredende er noe den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen skriver om. Jensen skriver at innføringen av begrepet «historiebevissthet» brøt med det historiebegrepet som dominerte historie både som vitenskaps- og undervisningsfag, og som satte likhetstegn mellom *historie* og *fortid* (Jensen, 2004, s. 48). Jensen skriver videre at en utfordring som historiedidaktikere må ta, er å avklare forholdet mellom historiedidaktikk som vitenskapelig disiplin og historie som vitenskapsfag skal forstås (Jensen, 2004, s. 59). Jensen skiller mellom «historiefagsdidaktikk» og «historiebevissthetsdidaktikk», hvor det siste begrepet også har blitt formulert som «historiebruksdidaktikk» (Stugu, 2004, s. 16). Stugu skriver at forskjellen på disse to viser seg særlig i hvilket utgangspunkt en velger for historieundervisningen (Stugu, 2004, s. 16). Historiefagsdidaktikken tar utgangspunkt i historie som forskningsfag der man bruker metoder for å tilpasse faget til elevenes modenhetsnivå og interesser (Stugu, 2004, s. 16). Han skriver videre at undervisningens hovedutfordring blir hvordan forskningsfagets kunnskaper, ferdigheter og innsikter kan overføres til klasserommet,

og hvordan kunnskapen kan tilpasses elevene (Stugu, 2004, s. 16). Historiebruksdidaktikken vil i motsetning bygge undervisningen på teorien om historiebevissthet, og på folks hverdagsopplevelser av historiske forløp, uavhengig av forskningsfag og skole (Stugu, 2004, s. 16). En utfordring blir da å bearbeide utenomfaglige fortellinger, forståelser og fortolkninger utenfor klasserommet, til å kunne brukes i klasserommet (Stugu, 2004, s. 16). Kvande og Naastad (Kvande & Naastad, 2020) forklarer det slik: «Historiefagsdidaktikk bygger på nedsilingsteorien, mens historiebruksdidaktikken baserer seg på hvordan historie og fortid blir formidlet i og forstått av dagens samfunn og elever» (Kvande & Naastad, 2020, s. 24). Forfatterne skriver videre at forskning viser at det er stor avstand mellom historiedidaktikers teorier og den faktiske undervisningspraksisen historielærere utøver. Historiedidaktikere i academia retter fokus på historiebevissthet, historiebruk og historiekultur som grunnlag for historiedidaktikken, men mange lærere vil fortsatt basere sin undervisning på historiefagsdidaktikk, som tar utgangspunkt i å formidle relativt faste historiske fakta (Kvande & Naastad, 2020, s. 24).

### 3.3 Bærekraftdidaktikk

Eksisterende teori om undervisning relatert til bærekraft omtales gjerne som bærekraftdidaktikk. I dette delkapitlet vil jeg redegjøre for begrepene utdanning *for* bærekraftig utvikling og generelt om bærekraftdidaktikk, før jeg presenterer litteratur knyttet til undervisning om bærekraftig utvikling i historieundervisning.

#### 3.3.1 Utdanning for bærekraftig utvikling og bærekraftdidaktikk

«Utdanning for bærekraftig utvikling» (UBU) er et større forskningsfelt om bærekraft og undervisning, som er under utvikling flere steder (Sinnes, 2021, s. 55) og (Kvamme & Sæther, 2019, s. 28). Det er ikke konsensus blant forskere om hvordan fagfeltet nøyaktig skal defineres eller avgrenses, men fagfeltet bygger på at verden er i endring som følge av den pågående klima- og naturkrisen, slik at elever må utdannes for å kunne håndtere denne endringen, til å kunne ta kunnskapsbaserte valg og «leve gode bærekraftige liv i fremtiden» (Sinnes, 2021, s. 15). I litteraturen tilknyttet UBU eksisterer det et skille mellom undervisning *om* bærekraftig utvikling, og undervisning *for* bærekraftig utvikling. Dette skillet illustrerer at UBU er et fagfelt som ikke bare tar sikte på å utarbeide kunnskap elever skal tilegne seg, men at undervisningen er ment å skape konsekvenser som bidrar til bærekraftig utvikling. Dagens LK20 kan anses å inneholde dette brede perspektivet fra fagfeltet UBU, for eksempel gjennom uttalelsen:

«Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Formuleringen legger opp til både en ansvarliggjøring og bevisstgjøring av elever i konteksten om bærekraft.

Sinnes fremhever fem elementer som sentrale for UBU. Disse er: 1. *faglig oppdatert kunnskap*, 2. *tverrfaglig tilnærming til undervisningen*, 3. *at kunnskapen må knyttes til elevenes kontekst*, 4. *vekt på å utvikle andre kompetanser enn det teoretiske* og 5. *at skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte* (Sinnes, 2021, s. 55). Faglig oppdatert kunnskap er sett på som særlig relevant for UBU, fordi vår kunnskap knyttet til bærekraft og klima er i rask utvikling, noe som krever at undervisere holder seg godt oppdatert. Tverrfaglighet er ansett som særlig viktig fordi bærekraftsutfordringer er sammensatte, globale og på tvers av ulike fag og dimensjoner, noe som krever at elevene trenes i å anvende kunnskap på tvers av disipliner. Den komplekse naturen til ulike bærekraftsutfordringer er også begrunnelsen for at elever skal trenes i andre kompetanser enn det teoretiske, og at egenskaper som kreativitet, kritisk tenkning, fremtidstenkning og handlingskompetanse skal utvikles. Elementet om at skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte bygger på «hel-skole-perspektivet», hvor elevene skal oppleve gjennom handling hvordan man skal leve på en bærekraftig måte. Det krever at ikke bare innholdet i undervisningen må endres, men også måten skolen og undervisningen drives på (Sinnes, 2021, s. 68). Disse ulike elementene fra UBU kommer også til syne i LK20, hvor elementene om tverrfaglighet og viktigheten av å utvikle andre evner enn kun det teoretiske er sentrale. Det er vanskeligere å se at UBUs fokus på oppdatert kunnskap, særlig forståelse av kontekst og at skolen må være en arena for å lære å leve på en bærekraftig måte, fremgår eksplisitt av læreplanen. Selv om læreplanen speiler ulike perspektiver fra fagfeltet UBU, er ikke alle gjeldende perspektiver fra fagfeltet gjort til obligatoriske endringer i undervisningen i norsk skole. Fordi fagfeltet inneholder spesifikke teorier om hvordan bærekraft bør undervises, er hovedelementer fra disse teoriene relevante for å analysere læreres egne refleksjoner rundt introduksjonen av bærekraftig utvikling i læreplanen.

Utdanningsstrategien om å utdanne *for* bærekraftig utvikling har møtt kritikk, blant annet i artikkelen «Why I don't want my children to be educated for sustainable development» (Jickling, 1994). I artikkelen kritiserer den kanadiske professoren Bob Jickling å utdanne elever *for* bærekraftig utvikling, på grunn av at det råder for stor skepsis til begrepet «bærekraftig utvikling», og fordi han mener utdanning er et verktøy som skal bli brukt for å utvikle en selv.

Å utdanne *for* noe står i motsetning til synet på utdanning som noe som skal føre til autonom tenkning (Jickling, 1994, s. 6). Han skriver at å utdanne for bærekraftig utvikling inneholder en forutsetning om en bestemt tankemåte som elevene er forventet å adaptere. Dette strider mot utdanningens ånd, ifølge Jickling (Jickling, 1994, s. 6). Han argumenterer for at elevene må utdannes *om* bærekraftig utvikling, men også undervises om argumentene i debatten om, samt kritikken rundt, temaet (Jickling, 1994, s. 6). Dette vil gjøre elevene i stand til å debattere, evaluere og kunne selv avgjøre egne synspunkter om temaet, mener professoren (Jickling, 1994, s. 7).

Teoretikerne Kvamme og Sæther foreslår å ta i bruk begrepet *bærekraftdidaktikk* for det som på engelsk heter «Education for Sustainable Development» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29). Begrepet skal, ifølge dem, omhandle både kunnskap om konkret undervisningspraksis tilknyttet bærekraft og refleksjoner over denne typen praksis. Kvamme og Sæther argumenterer videre for at begrepet indikerer en armlengdes avstand til UBU, som de mener skal fungere som utdanningsstrategier knyttet til FNs og UNESCOs bærekraftsmål. De mener at «Didaktikkbegrepet rommer refleksjoner over undervisningspraksiser i en akademisk sammenheng, og aktualiserer sentrale spørsmål om undervisningens innhold (hva), metoder (hvordan) og legitimering eller begrunnelse (hvorfor)» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29). På denne måten kan Kvamme og Sæthers definisjon av bærekraftdidaktikk bidra til å gi en ekstra dimensjon i studiet av læreres «undervisning av bærekraftig utvikling», fordi man ikke bare tar sikte på ulik undervisningspraksis, men også erfaringer og refleksjoner over ulike typer praksis og det overordnede formålet.

Både perspektivene fra UBU og bærekraftdidaktikken er sentrale for analysen i denne oppgaven, da jeg ønsker å undersøke både hvordan innføringen av bærekraftig utvikling har påvirket læreres konkrete undervisningspraksis, og deres erfaringer og refleksjoner med ulike typer praksis og formålet med disse.

### 3.3.2 Historieundervisning og bærekraft

Undervisning relatert til bærekraftig utvikling i historiefaget er et tema som kan anses å ligge i krysningpunktet mellom historiedidaktiske teorier og perspektiver fra bærekraftdidaktikken. Universitetslektor Karsten Korbøl kommenterer dette krysningpunktet i *Bærekraftdidaktikk* (Korbøl, 2019), at det ikke er tilstrekkelig å tilegne seg historisk kunnskap for å utdanne mennesker som foretar bærekraftige valg (Korbøl, 2019, s. 44). Han argumenterer for at det

viktigste bidraget historiefaget har til danningen av mennesker som kan handle og leve bærekraftig er å øve opp kritisk tenkning, empati og å utvikle historiebevissthet (Korbøl, 2019, s. 44). Korbøl henviser til *Teaching History for the Common Good* (Barton & Levstik, 2009), som tar for seg tre forutsetninger for at historieundervisningen skal lykkes med å utvikle elever med nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å foreta bærekraftige valg og bli ansvarsfulle medborgere (Barton & Levstik, 2009, s. 30). Den første er at historieundervisningen må bidra til å sette elevene i stand til å foreta begrunnede og veloverveide valg, og at elevene må involveres i å veie alternativer, avgjøre betydning og trekke konklusjoner (Barton & Levstik, 2009, ss. 36-39). Det andre er at undervisningen skal bidra til at elevene utvider sin forståelse av det menneskelige, altså at de forstår bedre hvordan mennesker handler og tenker (Korbøl, 2019, s. 45). Den tredje forutsetningen er at elevene inviteres til å bruke historiefaglige kunnskaper og ferdigheter i deliberative samtaler om hva som vil være det felles beste, og slik bli i stand til å trekke konklusjoner uten å bli fortalt av andre hva de skal tenke (Korbøl, 2019, s. 45). Korbøl legger til at dette i utgangspunktet er knyttet til historiefagets betydning for demokratiforståelse og medborgerskapsforståelse, men at disse forutsetningene også er fruktbare i et bærekraftperspektiv.

Korbøl skriver også at kildekritikk, som er et av historiefagets kjerneelement i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 3), er en svært viktig kompetanse i et bærekraftperspektiv. I møte med klimaskepsis, fornektelse eller påstander om enkle løsninger i miljøpolitikken er evnen til å forholde seg kritisk til informasjon viktig. Korbøl understreker at det derfor er viktig at arbeid med historisk materiale står sentralt i undervisningen (Korbøl, 2019, s. 46).

I tillegg til kildekritikk fremhever Korbøl *empati* som en viktig egenskap historieundervisningen kan bidra til å utvikle hos elevene. Han bruker definisjonen av historisk empati fra *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy* (Endacott & Brooks, 2013): «å forstå hvordan mennesker i fortida tenkte, følte, tok beslutninger, handlet og møtte konsekvenser innen en spesifikk historisk og sosial kontekst<sup>10</sup>» (Endacott & Brooks, 2013, s. 41). Det dreier seg altså ikke om sympati, men å kunne menneskeliggjøre aktører i historien, og forstå hva det vil si å være menneske (Korbøl, 2019, s. 48). Korbøl skriver at det er viktig å forstå hvordan fortidas mennesker har tatt valg innenfor en gitt mulighetsramme, og gjerne på bakgrunn av begrenset tilgang til informasjon om

---

<sup>10</sup> Oversatt av Korbøl i (Korbøl, 2019, s. 48)

konsekvenser, for at man selv vil stå sterkt i å forstå hvilke valg og valgmuligheter man selv har (Korbøl, 2019, s. 49). Å forstå at fortidas mennesker hadde handlingsalternativer vil kunne rokke ved en deterministisk historieforståelse om at historien «har måttet gå sånn», og innebære at elevene vil se kontekstens avgjørende betydning for hvordan de forstår fortiden, og at deres egen kontekst spiller inn på vurderingen av historien (Korbøl, 2019, s. 49). Historieundervisningen kan slik åpne for at elever oppdager at andre valg i fortiden kunne gitt en annen nåtid, og at deres valg har konsekvenser for framtiden. Korbøl skriver at handlingsmuligheter som vi ser for oss, som er preget av framtid forventninger, i stor grad er skapt av vår fortidsforståelse (Korbøl, 2019, s. 49). En slik forståelse av sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid vil utvikle en historiebevissthet som gir scenariokompetanse og at historie slik kan brukes som en retningsviser for hvordan livet kan og bør leves, samt vurdere hva som er til det felles beste (Korbøl, 2019, s. 49).

Korbøl skriver avslutningsvis i sitt kapittel «Hva er det felles beste? Historie og bærekraft» (Korbøl, 2019) at lærere må tilrettelegge for diskusjoner om «det felles beste» (Korbøl, 2019, s. 50). Han skriver at diskusjon av moralske spørsmål i historiefaget gjør elevene bedre i stand til å ta verdimeslige vurderinger og moralske valg. Korbøl argumenterer for at elevene må ta i bruk sin historiebevissthet og empati for å prøve ut sin tenkning slik at de kan gjøre overveielser om hva det vil si å handle og ta bærekraftige beslutninger (Korbøl, 2019, s. 50).

### 3.4 Tverrfaglighet

Med LK20 ble det innført «tverrfaglige tema» i læreplanen. I overordnet del av læreplanen står det at formålet med å legge til rette for læring innenfor de tre tverrfaglige temaene er at «elevene utvikler kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Videre står det at «Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Professor ved UiT, Torill Nyseth, skriver i *I disiplinenes grenseland* (Nyseth, 2007) at begrepet «tverrfaglig» langt ifra er et entydig begrep, og blandes ofte med begrepene «flerfaglig», «interdisiplinær», «kryssdisiplinær» og «transdisiplinær» (Nyseth, 2007, s. 22). Felles for alle disse er at det handler om kommunikasjon og dialog på tvers av faggrensene, og i noen tilfeller



integrasjon mellom fag, som vil si disiplinoverskridende virksomhet (Nyseth, 2007, s. 22). Forskjellen på begrepene avhenger av graden av integrasjon eller samarbeid. Jeg vil i det følgende gi en redegjørelse av Nyseth sine definisjoner av *flerfaglighet*, *tverrfaglighet* og *transfaglighet*.

Nyseth skriver at *flerfaglig* refererer til «en sammenkopling av bidrag fra flere fag rettet inn mot å belyse et felles overgripende problemkompleks. De ulike fagene legger seg så å si ved siden av hverandre og bidrar med hva de kan til det temaet som drøftes.» (Nyseth, 2007, s. 22). Å arbeide flerfaglig vil dermed ikke inneholde faglig integrasjon, men de ulike fagene kan inspirere og utvikle de enkelte faglige bidragene (Nyseth, 2007, s. 22). Med *tverrfaglighet* griper fagene inn i hverandre med nye vinklinger på problemstillingen (Nyseth, 2007, s. 22). I tillegg til en faglig sammenkopling, må det i tillegg skje en reell vitenskapelig integrasjon av de forskjellige bidragene som hvert fag gir, enten teoretisk eller metodisk, og tverrfagligheten blir en form for dialog eller interaksjon mellom flere disipliner (Nyseth, 2007, s. 22). En tredje form er *transfaglighet*, og refererer til en vitenskap med egne grunnsetninger, eget begrepsapparat og metodologi som ikke bare integrerer, men legger seg imellom, over eller på tvers av disiplinene (Nyseth, 2007, s. 23). Kunnskapen er i særlig grad problemorientert og rettet inn mot konkret problemløsning, slik blir transfaglighet den mest integrerte formen for tverrfaglighet (Nyseth, 2007, s. 24).

Jeg velger å bruke Nyseths begreper for å skille mellom ulike måter å anvende tema på tvers av fag i min analyse av lærernes erfaringer med å undervise relatert til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

## 4.0 Metode

I dette avsnittet redegjør jeg for valg og vurderinger knyttet til forskningsdesign og metode for min masteroppgave. Først diskuterer jeg mitt valg av overordnet forskningsdesign som egnet til å svare på oppgavens problemstilling. Deretter presenterer jeg prosedyren for datainnsamlingen, nærmere bestemt utvalg, gjennomføringen av forskningsintervjuene og prosessen med å analysere datamaterialet. Til slutt vil jeg forklare hvilke vurderinger jeg har tatt med hensyn til validitet og reliabilitet, redegjøre for min egen rolle som forsker i prosjektet, og diskutere forskningsetiske aspekter ved denne gjennomføringen.

### 4.1 Forskningsdesign

Metode for et forskningsprosjekt handler om vurderinger knyttet til framgangsmåten man benytter seg av for å fremskaffe kunnskap, og hvordan man kan sikre at denne kunnskapen oppfyller kravene til vitenskapelig kvalitet og relevans (Grønmo, 2016, s. 41). Et viktig mål er å strukturere et forskningsdesign som egner seg til å besvare forskningsspørsmålet for oppgaven (Grønmo, 2016, s. 89). Målet for mitt forskningsprosjekt er å utforske hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling har blitt implementert i historieundervisning. Derfor er jeg interessert i det kvalitative datamaterialet som utgjør lærernes meninger, oppfattelser, tolkninger, holdninger og refleksjoner rundt dette. En metode som egner seg godt for å samle denne typen data er kvalitative intervju. Kvalitative intervju vil gi et mer erfarings- og følelsesnært datamateriale enn kvantitative metoder, som ville gitt et kvantifiserbart datamateriale basert på statistiske indikatorer (Andersen & Skrede, 2023, s. 20). Jeg har ikke som mål å undersøke generelle holdninger blant historielærere, men vil heller å gå i dybden på spesifikke opplevelser og refleksjoner som lærere gjør seg i møte med læreplanendringer.

Kvalitative intervju, også kalt uformelt intervju og semistrukturert intervju, baserer man seg på respondenter som kilde og svarene deres utgjør datagrunnlaget for studien (Grønmo, 2016, s. 167). Intervjuene gjennomføres av forskeren i form av samtaler med respondentene. På forhånd har forskeren valgt spesifikke tema som samtalen skal baseres på, men intervjuene skal likevel skje på en fleksibel måte. Forskeren utarbeider en liste med forhåndsdefinerte spørsmål som kalles en intervjuguide (Andersen & Skrede, 2023, s. 10). Avhengig av hvilke svar respondentene gir, vil intervjuene utvikle seg på forskjellige måter, altså kan forskeren utforme nye spørsmål basert på svarene respondentene gir (Grønmo, 2016, s. 167). Innsamling av data og analyse foregår også parallelt. Forskeren må være åpen for at uforutsette forhold kan skje,

og forberedt på å forbedre intervjuopplegget på basis av erfaringer og funn under datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 167). At man har muligheten til å tilpasse intervjusituasjonen, gjøre endringer på intervjuguiden og kunne stille oppfølgingsspørsmål, regnes som en fordel ved uformelle intervju som metode (Andersen & Skrede, 2023, s. 10). Dette er fordi fleksible intervju for eksempel åpner for at respondenten kan komme med svar som man som intervjuer ikke var forberedt på, men som kan vise seg å være viktige funn i studiet av hvordan respondentene opplever noe.

Som alle vitenskapelige metoder har datainnsamling ved kvalitative intervju som metode sine fordeler og svakheter. Fordi metoden baserer seg på kommunikasjon mellom to parter, er et typisk problem som kan oppstå at forskeren ikke får tilgang til all relevant informasjon som respondenten har (Grønmo, 2016, s. 172). Dårlig kommunikasjon i intervjusituasjonen kan også føre til at respondenten ikke forstår hva slags informasjon forskeren ønsker, og at forskeren feiltolker respondentenes svar. Dette kan svekke datamaterialets kvalitet (Grønmo, 2016, s. 172). Et annet typisk problem er at forskeren kan påvirke svarene som respondenten gir. Forskeren kan fremstå eller opptre på en måte som får respondentene til å uttale seg på bestemte måter (Grønmo, 2016, s. 173). For eksempel kan forskeren stille ledende spørsmål som påvirker respondentens svar. En annen utfordring ved semistrukturerte intervju er at erindringsfeil og selvpresentasjon hos respondenten kan påvirke svarene som gis. Som forsker kan man altså motta feilaktig informasjon om faktiske forhold fordi respondentene ikke husker godt nok, eller fordi de har fortrenget deler av virkeligheten (Grønmo, 2016, s. 173). Respondenten kan også gi feilaktig informasjon om egne handlinger eller meninger fordi de ønsker å sette seg selv i et godt lys overfor forskeren. I mitt forskningsprosjekt hvor jeg undersøker hvordan historielærere forholder seg til bærekraftig utvikling i undervisningen, kan det være en utfordring at respondentene ønsker å fortelle at de ofte inkluderer dette tverrfaglige temaet i undervisningen sin, fordi læreplanene pålegger dem å gjøre det. Ettersom de kan være opptatt av å fremstå som en lærer som følger læreplanen, eller som er miljøengasjert, vil det derfor være en risiko for at de kan gi svar om sin undervisningspraksis som ikke helt stemmer overens med faktiske forhold.

Det er også andre forhold som er viktig å være bevisst på når man benytter seg av muntlig materiale til datainnsamling. Grove og Heiret beskriver intervjuet som en hermeneutisk orientert praksis der kunnskap blir utviklet mellom informant og intervjuer (Grove & Heiret, 2018, s. 126). Hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en virkelig sannhet, men at

fenomener må tolkes, og mening kan bare forstås i lys av sammenhengen som det man studerer er en del av (Thagaard, 2013, s. 41). Hermeneutikken viser hvordan forskerens tolkning av intervjuobjektens utsagn og intervjuteksten er en fortolkningsprosess, hvor målet for forskeren er å oppnå en gyldig forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 41). D

De kvalitative intervjuene kunne blitt supplert med strukturert utspørring, for å også kunne si noe generelt om lærernes erfaringer med bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i historiefaget. Denne metoden går ut på å strukturere spørreskjema med ferdigformulerte spørsmål med faste svaralternativer for de fleste spørsmålene (Grønmo, 2016, s. 191). Å gjennomføre en slik undersøkelse ville likevel krevd langt flere respondenter enn ved kvalitative intervju, og forhåndsutformede spørsmål egner seg dårlig til å fange opp individuelle tanker og erfaringer med en prosess. Det er derfor grunn til å være kritisk til om strukturert utspørring vill bidratt til viktige funn i studien og om det hadde vært gjennomførbart i formatet som masteroppgaven tillater.

En annen strategi for å bøte på svakhetene ved kvalitative intervju hadde vært å inkludere deltakende observasjon som metode for datainnsamling. Ved å observere historietimer i videregående skole, kunne jeg ha innhentet nyttige data om hvordan historielærere underviser om bærekraftig utvikling i historieundervisningen. Ettersom læreres undervisningspraksis er svært ulik og det er mye forskjellig fagstoff som skal gjennomgås i løpet av et skoleår, er det vanskelig å observere en historietime hvor bærekraftig utvikling faktisk blir tatt opp. Et mål med studien er også å utforske hvorvidt bærekraftig utvikling er et tema som faktisk inkluderes i historieundervisning. Med meg i forskningsrollen til stede i klasserommet kunne dermed ha ført til at lærere så seg nødt til å inkludere dette i undervisningen, og at situasjonen blir kunstig. En kombinasjon med denne metoden anså jeg heller ikke som godt egnet for å produsere valide og relevante data for min problemstilling.

Jeg velger derfor å forsøke å ta høyde for svakhetene ved kvalitative intervju ved bruk av andre strategier enn å lage et forskningsdesign som kombinerer med flere metoder. For å ta høyde for mulig kommunikasjonsproblemer mellom meg og respondentene, gjennomfører jeg forberedelsesintervju for å øve på min rolle i intervjusituasjonen. Videre understreker jeg for respondentene at dataen vil anonymiseres, for å svekke sjansene for selvrepresentasjon. Selv om det ikke er mulig å kontrollere erindringsfeil og andre forhold, så forsøker jeg å etablere en

trygg og komfortabel intervju situasjon for å øke sjansene for at lærerne ønsker å dele sine refleksjoner og opplevelser med meg som forsker.

## 4.2 Utvalg

I samfunnsvitenskapelig forskning er analyseenheten det elementet i samfunnet som studien tar utgangspunkt i, og disse enhetene må identifiseres og avgrenses på en forsvarlig måte (Grønmo, 2016, s. 93). Mitt forskningsprosjekt har som mål å utforske hvordan det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling har blitt implementert i historieundervisningen ved å basere meg på en gruppe historielæreres erfaringer med undervisning relatert til temaet. Mine analyseenheter er derfor historielærere ved norsk videregående skole. Mitt utvalg av analyseenheter baserer seg på to kriterier. For det første må respondentene være historielærere i norsk videregående skole. For det andre må historielærerne ha undervist etter at LK20 ble innført.

Fordi jeg er interessert i intervjuobjekter som tilfredsstillende mine oppstilte kriterier, benytter jeg meg av strategisk utvalgs metode. På denne måten man deltakere som har egenskaper eller spesifikke kvalifikasjoner som er knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2013, s. 60).

Et annet formål er å studere enkelte enheter for å utvikle en helhetlig forståelse av den større gruppen, som i dette tilfellet er historielærere (Grønmo, 2016, s. 103). Utvalget må altså være egnet til å kunne besvare forskningsprosjektets problemstilling. Dermed må man gjøre vurderinger knyttet til utvalgets størrelse. Thagaard skriver at en retningslinje for omfanget av kvalitative utvalget bør være at utvalgets størrelse ikke må være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013, s. 65). Dermed vil både tid og ressurser sette begrensninger for utvalgets størrelse. I samråd med min veileder vurderte vi at syv respondenter kunne nok for forskningsprosjektet. Det er heller ikke noe formål ved oppgaven å generalisere funn til et større univers, men heller å skaffe informasjon om hvordan noen historielærere i norsk videregående skole forholder seg til undervisning knyttet til bærekraftig utvikling i historiefaget. At jeg innhenter relativt mye informasjon fra hver enhet gjennom kvalitative intervju gjør at det også blir desto mindre viktig å skaffe et utvalg på flere enn syv respondenter.

I kvalitative studier basert på strategiske utvalg blir utvelgelsen av enheter vanligvis foretatt underveis i studien, gjerne basert på foreløpige analyser (Grønmo, 2016, s. 113). Prosessen med

å utvelge blir dermed fleksibel. I mitt forskningsprosjekt er utvelging ved selvseleksjon en gunstig måte å gå frem på. Prosessen går ut på at ulike aktører får informasjon om studien og inviteres til å delta. Utvalget dannes altså på grunnlag av aktørene som takker ja til å delta i prosjektet (Grønmo, 2016, s. 116). Forskeren må foreta strategiske vurderinger om hvor og hvordan invitasjonen blir distribuert for å unngå skjevheter i utvalget. I forbindelse med mitt prosjekt sendte jeg ut informasjon om forskningsprosjektet og invitasjon til å delta via e-post. Jeg sørget for å sende ut e-post til skoler fra ulike deler av landet, og i tillegg sørge for at utvalget hadde en jevn kjønnsbalanse og ulik fartstid i læreryrket. Å foreta utvalg på denne måten gjør at forskningsprosjektet åpner for et større mangfold av erfaringer.

Å foreta et strategisk utvalg av enheter basert på selvseleksjon kan få konsekvenser for datagrunnlagets validitet og reliabilitet. Etersom jeg rekrutterte respondenter gjennom å sende e-post til ulike videregående skoler i Norge, kan det hende at det er kun de historielærerne som er mest interessert i å undervise om bærekraft, eller har sterkes synspunkter om temaet, som ønsket å delta. Erfaringer og refleksjoner fra lærere som ikke er interesserte i å delta i studien blir derfor ikke en del av datagrunnlaget. Dette kan være uheldig og skape en skjevhet i datamaterialet, da disse lærernes holdninger og refleksjoner kan skille seg fra lærere som er villige til å stille til intervju. Et eksempel er hvordan respondenter som takker ja til deltakelse til et forskningsprosjekt ofte føler at de mestrer sin livssituasjon, og derfor ikke har noe imot innsyn fra forskeren (Thagaard, 2013, s. 63). Dermed kan utvalget gi en skjevhet i datamaterialet ettersom det er situasjoner som mestres, og ikke situasjoner som kan være mer konfliktfylte, som representeres. Personer som ikke er villige til å delta kan altså representere mer konfliktfylte forhold, og det er viktig at utvalgets sammensetning diskuteres i relasjon til undersøkelsens konklusjoner (Thagaard, 2013, s. 63).

Det endelige utvalget består av syv informanter, fire menn og tre kvinner, med varierende erfaringstid som historielærere i videregående skole. En av informantene er tilknyttet Nordland fylkeskommune, to er tilknyttet Trøndelag fylkeskommune, en er tilknyttet Oslo kommune, og tre er tilknyttet Vestland fylkeskommune.

Navn (anonymisert):	Kjønn:	Alder:	Erfaringstid som historielærer i videregående skole:	Fylkeskommune:
Kari	Kvinne	50-årene	5 år	Vestland
Hanne	Kvinne	30-årene	4 år	Trøndelag
Geir	Mann	50-årene	5 < år	Vestland
Jan	Mann	50-årene	5 < år	Nordland
Ingrid	Kvinne	40-årene	3 år	Vestland
Kristoffer	Mann	30-årene	2 år	Oslo
Steffen	Mann	30-årene	5 < år	Trøndelag

### 4.3 Intervjuene

I følgende avsnitt vil jeg redegjøre for gjennomføringen av intervjuene. Jeg vil først presentere hvordan jeg utformet intervjuguiden, for så redegjøre for arbeidet og vurderinger gjort før og etter intervjuene.

#### 4.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden var en viktig del av forberedelsene til det semistrukturerte intervjuet. Guiden beskriver hvordan intervjuet skal gjennomføres i grove trekk (Grønmo, 2016, s. 168). Intervjuguiden inneholder en liste over temaer og spørsmål som skal gjennomgås, der spørsmålene er avledet fra problemstillingen for forskningsprosjektet (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 149). Guiden fungerer altså som et utgangspunkt for samtalen, og tema, oppfølgingsspørsmål og rekkefølgen på spørsmålene kan variere (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 148). Dette er på grunn av at jeg som forsker fortløpende vurderer og eventuelt reviderer informasjonsbehovet. Den sentrale problemstillingen for mitt masterprosjekt er: «*Hvordan har det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blitt implementert i historieundervisningen?*».

Jeg vil svare på hovedproblemstillingen ved å belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hva kjennetegner historielæreres tolkninger av innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget?

- I hvilken grad og på hvilken måte har historielærerne endret deres undervisningspraksis etter implementeringen av det tverrfaglige temaet?
- Hvilke muligheter og utfordringer mener de at undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget kan åpne for?
- Hva er de praktiske implikasjonene av at dette læreplanmålet er ment å være tverrfaglig?

Med disse forskningsspørsmålene som utgangspunkt for intervjuet var det hensiktsmessig å dele intervjuguiden i tre deler: 1. Generelt om historiefaget, 2. Generelt om læreplanbruk, og 3. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det siste punktet ble igjen delt i tre deler: 3.1. Bærekraftig utvikling i overordnet del av læreplanen, 3.2. Bærekraftig utvikling i historiefagets læreplan, og 3.3. Bærekraftig utvikling og undervisning i historie (se vedlegg 3). Intervjuguiden utviklet jeg i samråd med min veileder. Ved å sette opp intervjuet slik fulgte den «tre-med-grener-modellen» (Thagaard, 2013, s. 103). Her representerer stammen hovedtemaet, og grenene de ulike temaene som blir tatt opp. I arbeidet med utformingen av spørsmålene i intervjuguiden var et mål å sikre at spørsmålene inviterer intervjupersonen til å fortelle åpent om egne synspunkter og erfaringer. Når vi ønsker informasjon om personers erfaringer er det spesielt viktig å stille åpne spørsmål (Thagaard, 2013, s. 104). Åpne spørsmål står i motsetning til ledende spørsmål, hvor respondenten ledes til å si seg enig eller uenig med forskeren. Et eksempel på et åpent spørsmål fra intervjuguiden er «Hvordan tolker du innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i overordnet del av læreplanen?» (se vedlegg 3). Spørsmålet åpner her for personens egne refleksjoner og meninger, i motsetning til en ledende versjon: «Mener du det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i overordnet del av læreplanen dreier seg for det meste om klima og miljø?». Med åpne spørsmål er det viktig å ikke la alle spørsmålene bli for generelle, men at de kombineres med konkrete hendelser slik at forskeren kan innhente informasjon om respondentens vurderinger og meninger i lys av personens konkrete erfaringer (Thagaard, 2013, s. 104). Et eksempel fra intervjuguiden som illustrerer et spørsmål som referer til konkrete hendelser er «Vil du si at å undervise om bærekraftig utvikling i historieundervisningen helt fraværende før innføringen av LK20?» (se vedlegg 3). Dette spørsmålet åpner for refleksjon knyttet spesifikt til undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget før innføringen av de nåværende læreplanene. Å bevege seg fra mer åpne til mer konkrete spørsmål underveis i intervjuet gir muligheten til å sette lærernes egne erfaring i fokus, samtidig som jeg som forsker også har anledning til å styre samtalen i retning noen av temaene jeg har som mål å undersøke.



Man kan strukturere et kvalitativt intervju på ulike måter. En vanlig organisering er å dele intervjuet i tre deler: først en oppvarmingsfase, for så en refleksjonsfase og til slutt en avrundingsfase (Tjora, 2019, s. 112). Oppvarmingsfasen består av enkle, konkrete spørsmål som ikke krever mye refleksjon, men heller er uformelle. Jeg åpnet derfor min intervjuguide med spørsmål som «Hvorfor er du historielærer?» og «Hva mener du historiefaget handler om?» (se vedlegg 3). Å åpne intervjuet slik kan ofte få intervjuobjektet til å føle på en trygghet og at de takler intervjusituasjonen (Tjora, 2019, s. 112). Refleksjonsfasen fungerer som selve kjernen av intervjuet, da denne fasen skal invitere intervjuobjektet til å gå i dybden på tematikken som forskningsprosjektet tar for seg (Tjora, 2019, s. 113). I avrundingsfasen skal man styre oppmerksomheten bort fra å reflektere over åpne spørsmål til å «normalisere» forholdet mellom intervjuer og respondent (Tjora, 2019, s. 113). For å skaffe en glidende overgang sørget jeg for å spørre om det var noe intervjuobjektet ville legge til. Dette spørsmålet kan åpne for at intervjuobjektet enten understreker viktige poenger som hen har pratet om under intervjuet, eller legger til ny informasjon som intervjuobjektet har kommet på underveis. Det vil deretter være hensiktsmessig å fortelle at intervjuet er avsluttet, og takke for at respondenten tok seg tid til å stille til intervju (Tjora, 2019, s. 113).

#### 4.3.2 Før intervjuene

Det var utfordrende å skaffe respondenter til forskningsprosjektet. At det ville bli vanskelig å skaffe lærere som respondenter hadde jeg blitt advart om av tidligere masterkandidater ved lektorprogrammet. Flere av avslagene jeg mottok var begrunnet med at de ikke hadde kapasitet til å delta. Etter å ha kontaktet rundt 20 forskjellige videregående skoler i landet via e-post, endte jeg opp med sju lærere som takket ja til å delta. E-posten med invitasjonen var strukturert i to deler. Den første delen var en kort presentasjon av meg og en kort beskrivelse på to setninger av hva jeg ønsket å undersøke. I andre del av e-posten fulgte en mer detaljert beskrivelse av masterprosjektet, som inneholdt bakgrunn og formål, hva det innebar å delta, hva som skjer med informasjonen jeg ønsker å samle inn, samt en poengtering av at det er frivillig å delta og min kontaktinformasjon. Å strukturere e-posten med en oppsummering først, tenkte jeg ville øke sannsynligheten for at mottakerne raskt ville forstå hva masterprosjektet handlet om, og dermed øke sjansen for at de ville takke ja til å delta.

Et annet praktisk anliggende som er viktig å tenke på i forkant av intervjuet er å avgjøre hvilken teknologi og informasjonsbærer jeg bør ta nytte av. Jeg benyttet meg av lydopptaker, som ofte

er det vanligste er å bruke (Grove & Heiret, 2018, s. 136). Jeg benyttet meg også av en skriveblokk for å notere ned viktige poeng, eller viktige oppfølgingsspørsmål jeg kunne spørre om. Oftest og helst burde intervjuene skje fysisk (Grove & Heiret, 2018, s. 136), men ettersom de fleste av respondentene befant seg i andre fylker i Norge, ble intervjuene gjort digitalt via videochat-tjenesten Zoom. Valget falt på Zoom da dette programmet var noe jeg var vant til å bruke i skolesammenheng under pandemien. Et av intervjuene ble gjennomført fysisk, ettersom denne informanten befant seg i Bergen.

#### 4.3.3 Etter intervjuene

Alle syv intervjuene ble tatt opp og transkribert. Å transkribere gir den fordelene av at man har alt som er blitt sagt i intervjuene tilgjengelig, slik at man kan sammenlikne svarene fra de ulike intervjuene med hverandre, og at man kan i ettertid av intervjuet oppdage viktige svar som man ikke var oppmerksom på i intervjusituasjonen (Grove & Heiret, 2018, s. 139). En annen fordel ved å transkribere er at man blir godt kjent med datamaterialet da man gjennomgår lydopptakene flere ganger. Man kan si at nærheten til materialet blir større når man transkriberer selv (Grove & Heiret, 2018, s. 139). Slik skaffer man seg en oversikt over hvert intervju. Jeg startet med å transkribere de første tre intervjuene ved å høre på lydopptakene og skrive ned teksten selv. I forbindelse med mine tre siste intervju, tok jeg likevel i bruk Universitetet i Oslo sitt transkriberingsprogram, Autotekst<sup>11</sup>. I samråd med veileder forsikret jeg meg av at dette var trygt å bruke. Å bruke transkriberingsprogrammet vil jeg si ikke gikk utover min nærhet til intervjuene ettersom jeg måtte følge nøye med på hva programmet tolket. Sånn sett ble dette ganske likt prosessen av å transkribere uten transkriberingsprogram, men det tok kortere tid.

Jeg systematiserte så datamaterialet i en matrise. Matrisen var satt opp på en slik måte at jeg hadde hvert spørsmål for intervjuet vertikalt, og hver respondent representert horisontalt i rutenettet. Jeg skrev så inn de mest relevante svarene som lærerne ga for hvert spørsmål i Microsoft Word. Dette gjorde det enkelt for meg å kunne hente det mest relevante svarene som respondentene ga, samt sammenlikne de forskjellige svarene på tvers av respondenter.

---

<sup>11</sup> Universitetet i Oslo sitt transkriberingsprogram, Autotekst: <https://www.uio.no/tjenester/it/lyd-video/autotekst/>

#### 4.4 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet refererer til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, og angår spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). I et kvalitativt intervju vil et sentralt anliggende være om intervjupersonen ville ha endret svarene sin i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Å oppfatte forskeren som uavhengig i relasjon til respondentene er ikke holdbart i studier der mennesker forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013, s. 202), og min rolle som forsker kan ha virket forstyrrende på intervjusituasjonen. Jeg opplevde at flere lærere i forkant av intervjuet fortalte at det er lenge siden de har lest læreplanen nøye, og at de skulle prøve å svare så godt de kunne. Etersom læreplanen er et sentralt anliggende i mitt forskningsprosjekt, fikk jeg inntrykk av at de oppfattet meg som en som skulle «sjekke» om de gjorde jobben sin godt nok og i henhold til læreplanen. Jeg var derfor bevisst på å tydelig forklare hensikten med intervjuet før vi satte i gang. Jeg fortalte at min jobb ikke var å kontrollere at de underviste i tråd med læreplanen, men at jeg ønsket å undersøke hvordan lærere tolket læreplanen. Slik kunne jeg unngå at intervjuobjektet svarte på spørsmålene på en måte som satte intervjupersonen i et godt lys og besvarte spørsmålene på en måte som satte sine erfaringer med ønske om å gjøre et godt inntrykk, som kan være en typisk utfordring i intervjurelasjonen (Thagaard, 2013, s. 115).

I forbindelse med kvalitative intervju er forskerens integritet spesielt viktig, da forskeren selv er det viktigste verktøyet for innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Kvale og Brinkman skriver i *Det kvalitative forskningsintervjuet* (Kvale & Brinkmann, 2009) at forskerens rolle som person er avgjørende for de etiske beslutningene som tas og for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som produseres i et kvalitativt forskningsopplegg (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). De nevner at forskerens erfaring, kunnskap, ærlighet og rettferdighet er avgjørende for å utføre moralsk ansvarlig forskningsadferd (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Etersom jeg har intervjuet historielærere i min studie, er det viktig å analysere min egen rolle som lektor-student. Jeg har erfaring som lærer ved at jeg har undervist selv i forbindelse med praksis på mitt studieprogram. Jeg har derfor måttet sette meg inn i læreplanen, og dannet mine egne tolkninger i hvordan jeg skal utføre undervisning som er i tråd med læreplanen. Jeg har derfor måttet være bevisst på å ikke la mine egne tolkninger av læreplanen påvirke dataene jeg har innsamlet fra respondentene mine.

Min erfaring som lærer, og rolle som lektorstudent har vært viktig å være bevisst på for å forholde meg uavhengig, og ivareta en profesjonell avstand til intervjuobjektet. Kvale og Brinkman (Kvale & Brinkmann, 2009) skriver at det er viktig at forskeren holder en profesjonell avstand til intervjupersonene, slik at man ikke rapporterer og fortolker informasjonen man henter inn ut fra sine deltakers perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Som lærerstudent har jeg med min erfaring som student i praksis og som vikar mye til felles med intervjuobjektene. Vi kan si at både jeg og respondentene er alle en del av lærerkollegiet. Det har dermed vært viktig at jeg har vært bevisst på å opprettholde en profesjonell avstand til intervjuobjektene og til min rolle som lærer, for at datainnsamlingen ikke skal ha blitt påvirket av dette.

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250), og om resultatene fra undersøkelsen representerer den virkeligheten som man har studert (Thagaard, 2013, s. 204). I dette forskningsprosjektet har jeg hatt som hensikt å finne ut av hvordan historielærere oppfatter det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og deres refleksjoner rundt temaets plass i undervisningen. Da studiens gjenstand for undersøkelse er lærernes oppfatninger, refleksjoner, erfaringer og tolkninger er kvalitative intervju en metode som er egnet til å gi valide svar på mine forskningsspørsmål. For å undersøke nærmere hvordan historielærere faktisk underviser om det tverrfaglige temaet i historiefaget kunne det ha vært aktuelt å også gjennomføre observasjon av lærernes undervisning. Da mine forskningsspørsmål dreier seg om lærernes egne oppfatninger, erfaringer og refleksjoner rundt temaet er derfor ikke observasjon formålstjenlig i dette prosjektet. For å forsterke validitet av mine egne resultater i forskningsprosjektet har jeg redegjort for forskningsprosessen i avsnitt 3.3. Thagaard trekker frem «gjennomsiktighet» som et viktig utgangspunkt for å styrke et forskningsprosjekts validitet (Thagaard, 2013, s. 205). Dette innebærer å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene som forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013, s. 205). I mitt forskningsprosjekt gir jeg grundige forklaringer på mine funn i min analyse. Å være tydelig på grunnlaget for mine fortolkninger i analysedelen bidrar til å øke forskningsresultatenes validitet.

Et forskningsprosjekts overførbarhet handler om resultatene som utvikles innenfor en studie, også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210). I forbindelse med mitt forskningsprosjekt vil dette omhandle om mine resultater kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse, og ikke bare fortelle om hva historielærerne jeg har intervjuet mener om det

tverrfaglige temaet i historiefaget. Studien vil ikke utvikle generaliserbart materiale, blant annet på grunn av at utvalget i studien baserer seg på kun noen få historielærere. Hensikten med min studie er derimot å skaffe verdifull innsikt i en gruppe historielærere sine erfaringer med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i den videregående skolen. Resultatene kan gi dyp innsikt i et viktig samfunnsanliggende, og kan være fruktbart å se i sammenheng med andre liknende forskningsprosjekt.

#### 4.5 Etske betraktninger

I enhver studie er det svært viktig å gjøre etiske betraktninger for gjennomføringen av prosjektet. De etiske aspektene knyttet til de ulike fasene av forskningsprosessen er viktige å fremheve, da valgene som jeg som forsker foretar har konsekvenser for de personene som deltar i studien (Thagaard, 2013, s. 24). Innenfor kvalitative metoder har etiske dilemmaer en fremtredende plass da metodene forutsetter direkte kontakt mellom forskeren og de personene som forskeren studerer (Thagaard, 2013, s. 24). For å skaffe innsikt i hva som er god forskningsetikk har jeg tatt utgangspunkt i «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2021). Dokumentet tar for seg normer for vitenskapelig redelighet, og går blant annet inn på hvilke hensyn man skal ta til personer som deltar i forskningsprosjekt.

Som forsker har man ansvar for alle som inngår eller deltar i forskningsprosjekt, og man skal blant annet informere og få samtykke fra de som deltar (NESH, 2021, s. 19). Da jeg kontaktet videregående skoler i landet for å høre om noen historielærere kunne tenke seg å delta i min studie, sørget jeg for at e-posten jeg sendte inneholdt en tydelig redegjørelse for hva forskningsprosjektet gikk ut på, hva målet med prosjektet var, og hva det innebar å delta. I e-posten var det også informert om man kan trekke seg fra studien når som helst uten at det vil ha negative konsekvenser for dem. Da jeg skulle ha intervju med hver og en av respondentene passet jeg på å påminne de i starten av intervjusituasjonen om at deltakelse var helt frivillig, og at de kunne trekke seg når som helst. Sånn sett sikret jeg at det var samtykke også rett før intervjuet var i gang.

I kvalitative intervju behandles ofte personopplysninger, og etiske retningslinjer krever at studier som behandler slik data er meldepliktige (Thagaard, 2013, s. 25). Jeg sendte dermed en søknad til RETTE (System for Risiko og ETTERlevelse) 18. september 2023, om å få tillatelse til å behandle personopplysninger i forbindelse med mitt masterprosjekt. RETTE er

Universitetet i Bergens eget system for oversikt og kontroll med behandling av personopplysninger i studentprosjekter (Universitetet i Bergen, 2024). Først etter at jeg fikk søknaden min bekreftet av prosjektansvarlig satte jeg i gang med utføre intervjuene.

At jeg ville hente ut og behandle personopplysninger fra deltakere i studien, opplyste jeg om i e-posten som jeg sendte ut til de forskjellige videregående skolene. Jeg informerte også om at jeg ville lagre disse opplysningene konfidensielt på et lukket system. Jeg oppbevarte personopplysninger gjennom taleopptak-applikasjonen på min mobiltelefon. Enheten er låst med passord som bare jeg vet. Jeg informerte om at lydopptaket som inneholdt personopplysninger ville bli slettet etter at transkriberingen var gjort. I invitasjonen informerte jeg også om at all informasjon som jeg hentet inn gjennom intervjuene ville bli anonymisert. For å ivareta respondentenes anonymitet benyttet jeg meg av pseudonymer. Et annet forskningsetisk prinsipp som Thagaard trekker frem er at forskningen ikke skal ha konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013, s. 30). Dette handler om å beskytte integriteten til respondentene, og dermed skal forskeren foreta vurderinger om hvordan man kan unngå at deltakerne får uheldige virkninger av å delta i studien. Ettersom intervjuene mine handlet om hvordan lærerne tolket læreplaner, og om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling sin plass i historiepraksisen deres, så var det ikke særlige sensitive tema vi gikk inn på. Dermed var det liten grunn til å tro at respondentene ville oppleve intervjuet som særlig problematisk.

## 5.0 Analyse: Hva har lærerne erfart?

I dette kapitlet analyseres funnene jeg har gjort ut ifra intervjuene mine med syv respondenter. Funnene er ment å gi svar på de fire forskningsspørsmålene for masterprosjektet, som er:

- Hva kjennetegner historielæreres tolkninger av innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget?
- I hvilken grad og på hvilken måte har historielærerne endret deres undervisningspraksis etter implementeringen av det tverrfaglige temaet?
- Hvilke muligheter og utfordringer mener de at undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget kan åpne for?
- Hva er de praktiske implikasjonene av at dette læreplanmålet er ment å være tverrfaglig?

De fire spørsmålene belyses i hver sin analysedel. Funnene består av ulike perspektiv og momenter, og er min egen tolkning av intervjuobjektene svar. Disse er systematisert ved bruk av kodeskjema og analysert ved bruk av den presenterte læreplanteorien, ulike typer didaktisk teori, teori om tverrfaglighet og selve læreplanteksten i LK20.

Analysen bidrar til mer empirisk kunnskap om hvilke momenter lærere selv fremhever i forståelsen av bærekraftig utvikling i læreplanen, hvordan de opplever at det har påvirket undervisningen, hvilke utfordringer og muligheter de ser at ligger i denne læreplanendringen og hvordan de opplever innføringen av et tverrfaglig tema. I tillegg demonstreres det i analysedelen hvordan læreres opplevelse av innføringen av et nytt tema i læreplanen kan forstås i lys av tradisjonell læreplanteori, historiedidaktikk og det nye fagfeltet «bærekraftdidaktikk».

I det følgende belyses hvert av forskningsspørsmålene med et sett funn, som løpende diskuteres opp mot teori. I del 5.5 oppsummeres hovedfunnene før disse tas til diskusjon i del 6.

### 5.1 Analyse I: Lærernes forståelse av innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget

Jeg vil i denne analysedelen undersøke mitt forskningsspørsmål nr.1. hva kjennetegner lærernes tolkninger av innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget? For å besvare dette bruker jeg lærernes svar på spørsmål om hvordan de tolker innholdet i det

tverrfaglige temaet i læreplanen, om de mener temaet er noe nytt i historiefaget, og hva de oppfatter som intensjonen med innføringen av dette temaet.

Jeg finner at lærerne gir noe ulike svar på hvordan de tolker det tverrfaglige temaet i læreplanen, og at svarene inneholder ulik vektlegging av elementer fra de ulike historiedidaktiske perspektivene jeg har redegjort for i teoridelen. Noen av lærerne tolker det tverrfaglige temaet mest til å handle om å lære *om* fortiden i et bærekraftperspektiv, og dermed vektlegger kunnskapen som en verdi i seg selv. Samtidig som et par av lærerne tolker det til å handle om å lære *av* fortiden slik at kunnskapen skal bidra til å forme elevenes valg og handlinger. Et annet funn er at lærerne ikke oppfatter det tverrfaglige temaet som noe helt nytt i historiefaget og i historieundervisningen, men at innføringen har hatt betydning som en «formalisering» av en allerede eksisterende praksis. Et siste funn jeg vil presentere og diskutere er at lærerne tolker at intensjonen med innføringen var å skape bevissthet rundt et viktig samfunnsanliggende.

### 5.1.1 Hvordan tolker lærerne innholdet i det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget?

Å utforske hvordan lærerne tolker innholdet i det tverrfaglige temaet i historiefaget er viktig for å få dypere innsikt i lærernes oppfatning av hva temaet går ut på og hva som er deres oppgave som historielærer i forbindelse med dette temaet. Jeg vil først analysere lærernes svar i lys av læreplanteori, så i lys av de historiedidaktiske perspektivene historiefags- og historiebruksdidaktikk.

#### 5.1.1.1 Læreplanteori

På spørsmål om hvordan de tolker det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, trekker alle lærerne frem ulike tema fra historien som kan knyttes til temaet. Begreper som går igjen er «ressurser» eller «ressursbruk», og «industrielle revolusjon» eller «industrialisering». Jeg tolker det til at det er spesifikt naturressurser det henvises til i intervjuene. «Ressurser» er noe som er eksplisitt uttrykt i det tverrfaglige temaets beskrivelse i historielæreplanen «Faget viser hvordan mennesket har forholdt seg til naturen, forvaltet og brukt ressurser» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

Jan fremmer samspillet mellom mennesker og natur i sin tolkning. Dette nevnes også eksplisitt i læreplanen: «I historiefaget handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om å gi



elevene forståelse av samspillet mellom mennesker og naturen» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). At det kun er Jan som eksplisitt nevner «samspill mellom mennesker og natur», er ikke ensbetydende med at de øvrige lærerne oppfatter dette som lite relevant for bærekraftig utvikling i historiefaget. Samtlige av lærerne forteller om tema som kan knyttes tett opp mot samspill mellom mennesker og natur, i for eksempel «ressursbruk», «jordbruk» og «industrialisering».

Et annet tema som flere av historielærerne nevner er «den industrielle revolusjon» og «industrialisering». Det er tydelig at industrielle revolusjon er noe som oppfattes som viktig innenfor det tverrfaglige temaet. Kari er den eneste som ikke nevner «industrialisering» når lærerne blir bedt om å spesifisere hvilke enkelttemaer som aktualiseres som del av bærekraftig utvikling. Dette viser også hvordan det er sammenheng mellom lærernes oppfatning av innholdet i det tverrfaglige temaet og læreplanen, da et kompetansemål som er knyttet til det tverrfaglige temaet er å: «reflektere over hvordan teknologiske omveltninger fra den industrielle revolusjonen til i dag har endret menneskers liv og formet forventninger til framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 6).

Man kan finne likhetstrekk mellom Kristoffers tolkning av temaet og læreplanen i at begge tar opp begrepet «historiebevissthet». Kristoffer forklarer hvordan historiebevissthet kan bidra til å «se på vår adferd og hvordan den påvirker og kommer til å påvirke generasjoner videre». Dette sitatet kan man se har likheter med læreplanens formulering: «Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). At historiefagets mulighet til å utvikle historiebevissthet hos elevene skal hjelpe dem i å forstå konsekvensene av egne valg, er til stede både i Kristoffers tolkning og i læreplanens formulering.

Disse eksemplene viser hvordan det er en sammenheng mellom lærernes tolkninger av innholdet i det tverrfaglige temaet og læreplanen. I lys av Goodlads teori om læreplanens fem nivå (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979) kan man altså se en sammenheng mellom den formelle- og den oppfattede læreplanen. At historielærerne tolker temaet til å handle om å undervise om hvordan mennesker har forholdt seg til og brukt ressurser igjennom historien, industrialisering og historiebevissthet, viser at det er en sammenheng mellom den formelle- og den oppfattede læreplanen.

### 5.1.1.2 To ulike historiedidaktiske perspektiver

I lærernes tolkninger av temaet bærekraftig utvikling kan man finne elementer fra historiefag- og historiebruksdidaktikken, men det er varierende fra respondent til respondent om hvilket perspektiv som dominerer. Jeg velger derfor å strukturere datamaterialet ut fra de to ulike historiedidaktiske perspektivene. Disse to perspektivene fra Bernard Eric Jensens arbeid innenfor fagfeltet symboliserer to forskjellige idealer innen historieundervisning. Jeg velger å stille opp disse perspektivene som hvert sitt ytterpunkt på en skala, hvor et historiefagsperspektiv innebærer sterkere vektlegging av kunnskapstilegnelse og realkunnskap for å forstå fortiden, og et historiebruksperspektiv innebærer å legge mer vekt på elevene som produkt av- og deltakende aktører i historien, og at historisk kunnskap skal ha betydning for deres personlige adferd. Det er viktig å understreke at de to historiedidaktiske idealene må sees som to ytterpunkter i en skala, hvor lærernes tolkninger kan plasseres et sted imellom. De historiedidaktiske retningene fungerer som idealer, og ikke som analytiske kategorier hvor lærernes tolkninger tilhører det ene eller det andre perspektivet. Lærernes svar er omfattende, og vil derfor kunne inneholde tendenser fra begge de historiedidaktiske idealene. Tolkningene deres av innholdet i det tverrfaglige temaet kan derfor ikke kategoriseres som enten «historiefagsdidaktisk» eller «historiebruksdidaktisk». Hensikten med en slik skala er å skaffe en oversikt over hvilke historiedidaktiske tilnærminger som vektlegges i lærernes tolkninger. Jeg har valgt å belyse lærernes tolkninger ut fra disse to idealene fordi lærernes svar inneholder tendenser av de ulike historiedidaktiske perspektivenes syn på hva historiefaget i skolen er og skal være.

### 5.1.1.3 Historiefagsdidaktiske tendenser

Datamaterialet viser at flere av lærernes tolkninger vektlegger historiefagsdidaktiske tendenser. Det vil si at de tolker at det handler om å lære om historiefaglige tema som er relevante for temaet bærekraftig utvikling.

Geir er en av dem som legger vekt på at temaet handler om å lære om historien fra et bærekraftperspektiv:

«jeg tror det [temaet] er der for at man skuer tilbake på historien, at det er noen som har skapt samfunn som har vært mer eller mindre bærekraftige på ulikt vis, og det har fått en litt mer uttalt plass i læreverket som de bruker».

Geir går også inn på «ressurser» som et relevant tema: «At naturressurser, bruken av naturressurser, eventuelt mangel på naturressurser på grunn av overbruk og så videre». Han berører også den industrielle revolusjon: «de negative konsekvensene [av revolusjonen] har kommet sterkere frem». I tillegg til disse to temaene forteller han: «jeg tenker mest [at temaet handler om] miljø, men bærekraft er jo også en del av hvordan samfunn oppstår, eller fungerer, det kan være bærekraftig på ulikt vis».

Et historiefagdidaktisk perspektiv kan man også finne i Hanne sitt svar: «[...] da er det naturlig å fokusere på ressursbruk [...] industrielle revolusjon, jordbruksrevolusjon, det vil ha med teknologisk utvikling å gjøre». Hanne legger også til at temaet handler om «fordeling av ressurser» og ser dette i lys av imperialismen og de rike landenes utnyttelse av koloniene. Jan trekker også frem enkelte historiske tema som viktige å lære om fra et bærekraftperspektiv. Han nevner også den industrielle revolusjon som relevant, men vektlegger mer forholdet mellom mennesker og natur: «det handler jo om samspillet mellom mennesker og naturen. [...] I første omgang [i historien] spiller man jo på lag med naturen og utnytter det naturen kan gi oss [...] og i neste instans undervise om industrialisering og den industrielle revolusjon [...] hvor vi helt klart giret oss vekk fra de her prinsippene om bærekraft».

Kari sin tolkning kan man også se i lys av et historiefagsdidaktisk perspektiv. Hun henviser også til tema som kan være relevante å lære om: «jeg tolker det mest til å handle om bruk av ressurser. De ressursene mennesker trenger for å overleve, eller de ressurser som menneskene vil ha for å bli rik eller få makt over andre. For eksempel jord, som historisk sett har vært veldig viktig». Ingrid trekker frem «industri» som et tema, men påpeker også at det er viktig å lære om fortiden for å forstå nåtiden. Hun sier at temaet handler om: «å forstå hvorfor verden har blitt sånn som den er i dag i forhold til industriforståelse».

Man kan tolke disse svarene i den retning at det tverrfaglige temaet er ment som at man skal lære om fortiden i lys av bærekraft. Vi ser at lærerne henviser til spesifikke historiske tema som de mener er relevante for det tverrfaglige temaet, og at de underviser om disse. Lærernes svar som lener mer mot et historiefagdidaktisk perspektiv utdyper ikke noe særlig om at denne kunnskapen skal kunne bidra til å utvikle egenskaper eller evner hos elevene. Det ser ut til at de legger vekt på at man skal lære viktige historiefaglige kunnskaper som er relevante for det tverrfaglige temaet. En slik kunnskapsformidling kan man se henger sammen med

*nedsilingsteorien* som historiefagsdidaktikken baserer seg på, der undervisningen tar utgangspunkt i å formidle relativt faste historiske fakta (Kvande & Naastad, 2020, s. 24).

#### 5.1.1.4 Historiebruksdidaktiske tendenser

To av lærerne ga tolkninger av det tverrfaglige temaet som kan sees å vektlegge historiebruksdidaktiske elementer. Det kan tolkes at Steffen og Kristoffer mener at temaet handler om mer enn å formidle historiske kunnskaper om bærekrafts-relaterte temaer.

Steffen forteller at han tolker målet med temaet er å utvikle myndige elever som kan løse problemer, og med det som forutsetning fortsetter han:

«hvis historiefaget skal ha noen funksjon innenfor det temaet, så handler det om at hvis du skal klare å løse problemer, så må du også kunne se hvordan problemer har vært forsøkt løst [...] På den måten må man gi elevene et rikere innslag av hvordan mennesker har forholdt seg til disse tingene tidligere slik at man kan bygge på det når man selv skal bli aktiv og myndig».

Steffens tolkning innebærer altså ikke bare at elevene skal undervises om hvordan problemer har blitt løst av samfunn tidligere, men at denne kunnskapen også skal kunne brukes til at de selv blir «aktive<sup>12</sup>» og «myndige» individer. Sitatet viser tydelige paralleller til historiebruksdidaktikken hvor utvikling av historiebevissthet står sentralt (Stugu, 2004, s. 16). Sitatet har tydelige likheter med May-Brith Ohman Nielsens perspektiv på sammenhengen mellom dannelse og historiebevissthet, der hensikten med historiefaget er at man skal «tilegne seg kunnskaper, innsikter og ferdigheter» slik at man «i størst mulig grad kan være subjekter i eget liv» (Nielsen, 2004, s. 216).

Steffens tolkning av temaet kan ses i lys av Utdanning for bærekraftig utvikling som Sinnes (Sinnes, 2021) skriver om. Et av elementene som Sinnes argumenterer for at inngår i UBU er å legge vekt på å utvikle andre kompetanser enn de teoretiske, som handlingskompetanse (Sinnes, 2021, s. 68). Dette kan sees i sammenheng med Steffens utsagn da han tolker bærekraftig utvikling i historiefaget til å handle om å utvikle aktive og myndige elever. Steffens tolkning kan dermed leses til å ha sterke innslag av Utdanning for bærekraftig utvikling.

---

<sup>12</sup> Her tolker jeg «aktive» til å bety «aktive medborgere»

Steffen snakker også om at elevene må undervises om hvordan problemer har vært løst, eller forsøkt løst, tidligere i historien. Sitatet kan sees å ha likheter med setningen i læreplanen: «Historiefaget belyser også hvordan menneskelig aktivitet har endret livsvilkårene på jorda, samtidig som mennesket også har hatt evne til å løse problemer som har oppstått» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Steffen sier også videre at elevene skal kunne bygge på denne kunnskapen slik at de kan bli aktive og myndige. Å bli «aktive» og «myndige» er ikke noe som nevnes spesifikt under det tverrfaglige temaet i historiefaget, men læreplanen forklarer at «Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Dermed kan de også bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Man kan se likheter i disse to sitatene da både Steffen og læreplanen ser ut til å mene at den historiske kunnskapen kan brukes til å hjelpe elevene i nåtiden, i Steffen sin tolkning om at elevene kan bli aktive og myndige, og i læreplanens tilfelle at kunnskapen «gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie» og at elevene blir «bevisste på egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn».

Kristoffer sin tolkning av det tverrfaglige temaet i historiefaget viser også sammenheng med et historiebruk-didaktisk perspektiv. Han sier «slik som jeg forstår bærekraftig utvikling i historiefaget, så er det både en realhistorisk forståelse av industriutvikling, men også en historiebevissthet og en perspektivmulighet til å sette oss inn i hvorfor vi har tatt de valgene vi har tatt, og hvorfor vi tar de valgene vi tar nå». Han sier også at det tverrfaglige temaet kan bidra til å utvikle historiebevissthet og: «se på vår adferd og hvordan den påvirker, og kommer til å påvirke, generasjoner videre». Det første sitatet viser hvordan Steffen både inkluderer historiefagsdidaktiske elementer ved å nevne realhistorisk forståelse, men også historiebruks-didaktiske elementer når han forteller at temaet handler om historiebevissthet. I sitatet knytter han fortiden til nåtiden ved å fortelle at elevene gjennom realhistorisk kunnskap skal forstå valgene mennesker tar i dag. Dette har tydelig sammenheng med utvikling av historiebevissthet og å kunne «historisere en selv» (Kvande & Naastad, 2020, s. 49) og forstå at en selv er påvirket av fortiden. I det andre sitatet knytter han også det tverrfaglige temaet til å kunne handle om at valg mennesker tar i dag har konsekvenser for fremtidige generasjoner. Kristoffer sin tolkning som trekker tydelige paralleller til utvikling av historiebevissthet, kan også belyses av bærekraftdidaktikk. Korbøl mener at noe av det viktigste historiefaget kan bidra med til å utvikle elever som tar bærekraftige valg er å utvikle deres historiebevissthet (Korbøl, 2019, s.

44). Han skriver at å se sammenhengen mellom fortid, nåtid og framtid «vil utvikle historiebevissthet som gir scenariokompetanse og at historie slik kan brukes som en retningsviser for hvordan livet kan og bør leves» (Korbøl, 2019, s. 49).

Ved å analysere Steffen og Kristoffer sine tolkninger av innholdet i det tverrfaglige temaet i historiefaget, ser vi at svarene deres inneholder elementer av historiebruk-didaktisk teori. De forklarer begge at det er viktig med realhistorisk kunnskap, men fremhever også hvordan denne kunnskapen kan være nyttig for elevene i nåtiden i møte med utfordringer knyttet til bærekraft. Steffen legger vekt på at kunnskapen skal bidra til problemløsning og gjøre elevene aktive og myndige, og Kristoffer vektlegger utviklingen av historiebevissthet, som skal hjelpe elevene til å ta ansvarlige valg i nåtiden.

#### 5.1.1.5 Mer enn formidling av realhistorisk kunnskap

Ut ifra lærernes svar kan vi tolke det til at det er flere eksempler på at det er sammenheng mellom lærernes tolkninger og temaets formulering i læreplanen. Ingen av lærerne oppgir på noen måte en gjenfortelling av temaet slik det er formulert i læreplanen, men legger man sammen alle svarene som lærerne oppga blir stort sett det meste av innholdet i temaets formulering i læreplanen nevnt. Lærernes tolkninger kan også struktureres ut ifra de historiedidaktiske perspektivene historiefagsdidaktikk og historiebruksdidaktikk. De fleste (fem) av lærerne har en tolkning av temaet som for det meste tar for seg et historiefagsdidaktisk-perspektiv, og to av lærerne inkluderer historiebruksdidaktiske elementer i sine tolkninger.

Man kan tolke det til at de lærerne som har en oppfatning av temaet som bærer preg av *historiebruksdidaktikk* er i større grad i samsvar med læreplanens formulering av temaet, enn de tolkningene som bærer preg av historiefagsdidaktikk. Dette er fordi de tolkningene som bærer preg av historiefagsdidaktikk i stor grad bare forholder seg til å lære om enkelte historiske hendelser eller epoker som har hatt konsekvenser for natur og samfunn i et bærekraftperspektiv. De lærerne som inkluderer historiebruksdidaktiske elementer i tolkningene sine forteller både om hvordan det er viktig å lære om fortiden i et bærekraftperspektiv, men også om hvordan det er viktig å utvikle historiebevissthet for at de skal forstå at deres valg har konsekvenser for fremtiden, og for at historiefaget skal bidra til å gjøre elevene aktive og myndige til å kunne ta ansvarlige valg. Da det tverrfaglige temaet i læreplanen inneholder elementer fra både historiefag- og historiebruksdidaktikk kan man tolke det til at de to lærerne som også inkluderer historiebruksdidaktiske elementer har en tolkning som er i større grad i samsvar med

læreplanen. I lys av teorien til Goodlad mfl. om læreplanens nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979) er det større sammenheng mellom den oppfattede og den formelle læreplanen i disse tilfellene.

### 5.1.2 Noe nytt for historiefaget?

I denne delen av analysen vil jeg undersøke om lærerne tolker det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling til å være noe nytt for historiefaget. Dette er viktig å undersøke da det kan gi viktig innsikt i hvorvidt endringer i læreplanen faktisk har en effekt på hva lærerne oppfatter at de skal gjøre. I lys av Goodlad sin teori om læreplanens ulike nivåer vil jeg her undersøke om hvorvidt endringer i den *formelle* læreplanen har noen effekt for den *oppfattede* læreplanen. Det er viktig å påpeke at Ingrid og Kristoffer begynte som historielærere etter fagfornyelsen ble innført, altså har de ikke erfaring med å undervise historie i henhold til andre læreplaner enn LK20.

Jeg vil i denne delen vise at lærerne ikke oppfatter innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling som en stor endring for historiefaget. De fem lærerne som har undervist i historie både før og etter innføringen av LK20 mener at undervisning som er relatert til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling var til stede i historieundervisningen før innføringen av de nye læreplanene. Lærerne ser på innføringen som en «formalisering» og «bevisstgjøring» av en allerede eksisterende praksis. Dette vil jeg vise at har en sammenheng med at historiefaget allerede tok opp temaer som er tett knyttet til innholdet i det tverrfaglige temaet før LK20 ble innført.

#### 5.1.2.1 «En bevisstgjøring og formalisering»

Intervjumaterialet viser at lærerne ikke opplever innføringen av det tverrfaglige temaet som noe helt nytt for historiefaget. Steffen forteller at han mener temaet har vært til stede, men at han ikke har eksplisitt brukt begrepet «bærekraftig utvikling»: «Jeg har jo for eksempel snakket mye om demografiske kriser som er tett knyttet opp mot bærekraftig utvikling, men jeg har ikke eksplisitt brukt begrepet. Så det er jo noe nytt med den nye læreplanen». Jan gir også uttrykk for at innføringen ikke representerer noen stor endring: «jeg tror det har vært til stede igjennom hele 2000-tallet, men at det ikke har vært et bærende prinsipp i læreplanen. Det er jo kanskje på tide at det blir nå da». Geir snakker også om at temaet ikke er noe helt nytt for historiefaget, men har heller en funksjon som en bevisstgjøring: «Selv om man har vært borti mange av de

tingene før, så har det likevel fått et litt sterkere fokus. Det er en bevisstgjøring på en måte». En bevisstgjøring tar også Kari opp: «Det har ligget der hele tiden, men man har blitt mer bevisst på det. Så kanskje det er lettere for elevene å se sammenheng fordi man bruker ordene på en annen måte og gjør dem mer bevisst på det». Ingrid forklarer at undervisning om bærekraftig utvikling ikke har vært eksplisitt nevnt i læreplanen før, men at «det har jo alltid vært en del av det [faget]».

Lærernes refleksjoner om at undervisning om bærekraftig utvikling har vært fraværende fra historieundervisning før LK20 ble innført, viser altså en tendens til at lærerne tolker innføringen som en «formalisering» og «bevisstgjøring» av temaet, fremfor at temaet representerer noe helt nytt som har forandret faget. Altså oppfatter lærerne selve faget som lite endret, men forskjellen ligger i at det er formalisert i læreplanen. Dette kan vi se i lys av Goodlads teori om læreplanens fem nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, ss. 61-65). Oppfatningene av at det tverrfaglige temaet ikke representerer noe nytt viser hvordan det ikke har skjedd en endring i den oppfattede læreplanen (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 62), til tross for at det har skjedd endringer i den formelle læreplanen (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 62). Dette demonstrerer at det er en avstand mellom disse læreplannivåene. Det er likevel viktig å påpeke at flere av lærerne svarte at de bruker selve begrepet «bærekraftig utvikling» mer i undervisningen, siden det er formalisert i den formelle læreplanen. Slik kan man tolke at den gjennomførte læreplanen er endret til en viss grad.

#### 5.1.2.2 «Allerede en praksis»

Flere av lærerne mener altså at å undervise om bærekraftig utvikling allerede var til stede i historieundervisningen da enkelte historiske tema er tett knyttet til det tverrfaglige temaet. «Ressursbruk», «demografi» og «forholdet mellom mennesker og natur» er tema som flere av lærerne mener er bærekrafts-relaterte og har vært til stede i undervisningen før LK20 ble innført. Steffen sier «Jeg snakket jo om disse tingene i forbindelse med norsk seinmiddelalder, men ikke eksplisitt knyttet det til begrepet *bærekraftig utvikling*. Og hvordan ressursgrunnlag og måten man forvalter og benytter seg av ressurser i et samfunn ikke er statisk, men et dynamisk spørsmål. Og de ulike konfliktene som kan oppstå mellom ulike perspektiver og interesser knyttet til bruk av ressurser». I dette sitatet forklarer Steffen hvordan han ser at historiske tema er tett knyttet til det tverrfaglige temaet. Dette ser vi også i Kari sitt svar: «Det er egentlig de samme temaene som har vært viktig til alle tider». Kari henviser altså ikke til spesifikke tema som er innholdsmessig like, men sitatet viser hvordan Kari oppfatter at det ikke



har skjedd en endring i hvilke tema som er viktige å undervise om, men at det har forholdt seg likt. Dette kan vi kople opp mot teorien til Goodlad mfl. om læreplanens fem nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, ss. 61-65). Ved å analysere Steffen og Kari sine oppfatninger om det tverrfaglige temaet er noe nytt i historiefaget, ser man at i likhet med avsnitt 4.1.2.1 at den oppfattede læreplanen er forholdsmessig uendret til tross for at det har skjedd endringer i den formelle læreplanen.

Ved å analysere datamaterialet ser vi en bred enighet om at lærerne mener at innføringen av det tverrfaglige temaet ikke har bidratt til noe særlig nytt i historiefaget. Flere av lærerne ser på innføringen som en «formalisering» av en allerede eksisterende praksis, men at en endring likevel har vært at de har begynt å ta i bruk begrepet «bærekraftig utvikling», og bruke begrepet til å knytte enkelte historiske tema opp mot det tverrfaglige temaet. Mer om hvordan lærere praktiserer historieundervisning i tråd med «bærekraftig utvikling» kommer jeg tilbake til i analysedel 2.

### 5.1.3 Hva mener lærerne kan ha vært motivene bak?

Å undersøke hva lærerne oppfatter som hensikten med innføringen av temaet for historiefaget er fruktbart for å gi et bredere bilde av lærernes forståelse av det tverrfaglige temaet. Jeg vil i denne delen vise at lærerne tolker at intensjonen med innføringen har en sammenheng med klima- og miljøkrisen, eller ser på innføringen som en del av en samfunnsutvikling.

Flere av lærerne oppfatter at innføringen av det tverrfaglige temaet var ment for å bevisstgjøre elevene på menneskelig adferd og at dette henger sammen med klimakrisen. Jan forklarer sin oppfatning av innføringen slik:

«Jeg tror det er ment for å bevisstgjøre elevene på hvordan vi mennesker ser på oss selv og har sett på oss selv, og hvordan vi da har skapt oss noen utfordringer for fremtiden, og belyse hvorfor vi er i det uføret vi er i nå. Så det er nok et resultat av at den her klimasituasjonen i verden er såpass presset at vi nå er nødt til å ha en forståelse av det».

Dette er et eksempel på hvordan innføringen sees i sammenheng med klimakrisen som verden befinner seg i. Dette finner jeg flere eksempler på, som i Steffen sin refleksjon:

«Det handler om tydeligheten av alvorligheten av situasjonen man befinner seg i, men så tror jeg det også handler om å skape en handlingskompetanse og en tro på at det er mulig å løse de problemene, men at nøkkelen ligger i at man jobber sammen og at det krever en global innsats. Alt dette tror jeg er perspektiver som man ønsker at elevene skal sitte igjen med».

Kari snakker også om en bevisstgjøring. På spørsmål om hvilke implikasjoner som var ment for historiefaget svarer hun: «Bevisstgjøring. Slik at ungdommen blir klar over at dette har vært noe vi har måttet forholde oss til i alle tider. Det fantes et klima og et miljø før også, og så trekker man de lange linjene i mellom».

Geir knytter også intensjonen opp mot å bevisstgjøre rundt miljø og klima:

«Jeg tror det dreier seg om en bevisstgjøring om at miljø og klima har påvirket mennesker før, også har man på en måte løst det på ulikt vis, eller ihvertfall har verden gått videre på et vis. En tydeligere bevisstgjøring om bærekraft og slike ting i vår tid også».

Jan, Geir, Steffen og Kari legger vekt på at innføringen har en sammenheng med å skape bevissthet rundt klimakrisen, og dermed ser på bærekraftig utvikling som en forutsetning for å få til en ønsket samfunnsutvikling. Hanne og Kristoffer legger derimot vekt på at innføringen er en del av en samfunnsutvikling, og ser dermed på de tverrfaglige temaet som et produkt av en bestemt utvikling. Hanne forklarer at innføringen av temaet er en del av en samfunnsutvikling som henger sammen med en voksende «klimabevissthet» i det norske samfunnet. Hun sier videre: «Så det virker mer som at den nye læreplanen har formalisert den utviklingen man allerede så skje i klasserommene, men det har også gjort det lettere å begrunne eller rettferdiggjøre at man bruker tid på det». At innføringen sees som en del av en samfunnsutvikling og har en «formaliserende» effekt ser vi også i svarene til Kristoffer. Han sier at: «Det er nytt at det nevnes, det er nytt at det er fokus på det. Det er bra, men det har vært en tendens i samfunnet at man har mer fokus på det».

Lærernes refleksjoner om at innføringen har hatt som intensjon å skape bevissthet rundt klima og miljø, eller at det sees på som en del av en samfunnsutvikling kan være hensiktsmessig å se i sammenheng med læreplanens funksjon som statlig styringsredskap (Imsen, 2020, s. 289).

Lærerne snakker om hvordan innføringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema kan sees som en del av en større samfunnsutvikling. Imsen skriver at staten har blant annet et ansvar for at samfunnet får den nødvendige kompetansen for at staten og næringslivet skal fungere godt (Imsen, 2020, s. 297). Sentralt i Ludvigsen-utvalgets begrunnelse for at skolen trengte en fornyelse, var for å møte fremtidige kompetansebehov i arbeids- og samfunnslivet (NOU 2015 : 8, s. 8), og at «tre flerfaglige temaer er særlig viktige fremover og må være tydelige i læreplanverket» (NOU 2015 : 8, s. 12). Dermed kan vi se en sammenheng mellom lærernes tolkninger av hva som var hensikten med innføringen av det tverrfaglige temaet og Goodlads teori om den *ideologiske læreplanen*, som refererer til læreplanens planleggingsfase og hvordan idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal se ut brytes av sosiopolitiske prosesser (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979, s. 61). Å se på innføringen som en del av en samfunnsutvikling kan man også knytte opp mot Goodlads teori om læreplanens sosio-politiske side (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979). Den sosio-politiske siden ved læreplanen refererer til hvordan læreplanen er en del av en samfunnsmessig kontekst, og at det er sterke samfunnsmessige interesser som ønsker å påvirke læreplanen (Imsen, 2020, s. 279). Man kan dermed se en sammenheng mellom lærernes oppfatninger over intensjonen med å innføre det tverrfaglige temaet og læreplanen som et dokument som gjenstand av sosio-politiske prosesser.

## 5.2 Analyse II: Innføringen av bærekraftig utvikling og lærernes undervisningspraksis

Mitt andre forskningsspørsmål er: «I hvilken grad og på hvilken måte har historielærerne endret deres undervisningspraksis etter implementeringen av det tverrfaglige temaet?». I besvarelsen av dette spørsmålet legger jeg særlig vekt på om lærerne mener de har endret undervisningspraksis, og hvis det er tilfelle, hvordan de har endret undervisningspraksis i historiefaget. Å undersøke disse aspektene vil gi viktig innsikt i hvordan historielærerne har opplevd innføringen av det tverrfaglige temaet i historiefaget. På grunn av at lærere er den sentrale aktøren som står for den faktiske praktiseringen av læreplanen, er det spesielt viktig å forstå deres perspektiv på hvilke konsekvenser spesifikke endringer i læreplanen har hatt for dem og deres praksis som undervisere. I analysedel 1 var forholdet mellom den *formelle*- og den *oppfattede* læreplan et sentralt anliggende. I denne analysedelen vil jeg undersøke forholdet mellom den *formelle*- og den *gjennomførte* læreplanen, altså om hvorvidt og hvordan det

tverrfaglige temaet har endret undervisningspraksisen i klasserommet ifølge lærerne jeg har intervjuet.

I denne analysedelen vil jeg først ta for meg om lærerne mener innføringen av det tverrfaglige temaet har ført til endringer i deres undervisningspraksis. Jeg vil så redegjøre for lærernes refleksjoner over hvordan de underviser om det tverrfaglige temaet i historiefaget. Deretter vil jeg se lærernes refleksjoner over egen undervisning i lys av didaktisk teori. Jeg vil avslutningsvis gi en kort oppsummering om hva datamaterialet kan fortelle om hva som kjennetegner undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget.

I denne analysedelen vil jeg vise til flere funn. Jeg vil først vise hvordan man ut ifra lærernes svar kan tolke det til at innføringen av temaet har i liten grad ført til endringer i undervisningspraksis. Jeg vil så vise at ut ifra datamaterialet settes det ikke av undervisningstimer til undervisning relatert til det tverrfaglige temaet, men temaet blir aktuelt å ta med i undervisningen i forbindelse med enkelte historiske tema. Jeg vil så vise at begrepet «bærekraftig utvikling» blir i liten grad eksplisitt nevnt i undervisningen. Et annet funn er at lærerne mener det er enkelte deler av pensum som er mer relevante enn andre for det tverrfaglige temaet.

### 5.2.1 Har innføringen ført til endret undervisningspraksis?

I avsnitt 4.1.2 viste jeg hvordan lærerne ga uttrykk for at innføringen av det tverrfaglige temaet i liten grad representerer noe nytt i historiefaget. I lys av Goodlads teori om læreplanens fem nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979) tilsvarte det at det foreligger en avstand mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen. I denne delen vil det være interessant å undersøke forholdet mellom den formelle læreplanen og den *gjennomførte* læreplanen.

#### 5.2.1.1 Lite endring i undervisningspraksis

Flere av uttalelsene kan tolkes til at man ikke oppfatter temaet som noe nytt eller endrende for deres undervisningspraksis.

Hanne har undervist med LK06 kun ett år før innføringen av LK20, hun forklarer at det er derfor få endringer i historieundervisningen hun kan peke på. På spørsmål om hun har måttet endret

undervisningspraksis i tråd med innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, svarer hun at undervisningen har forholdt seg «stort sett ganske likt». At undervisningspraksisen har forholdt seg ganske likt er noe Kari også uttrykker. Hun forklarer at historieundervisningen har endret seg lite etter innføringen av LK20, og at hun ikke har endret undervisningspraksis for å inkludere bærekraftig utvikling.

At innføringen ikke har ført til endringer i undervisningspraksis er også tilfelle i Geir sin forklaring. På spørsmål om han har endret sin undervisningspraksis med innføringen av nye læreplaner svarer han: «Det kan hende jeg burde ha gjort det, men jeg har ikke gjort det». Da jeg så spurte han spesifikt om han har endret undervisningspraksis i tråd med innføringen av det tverrfaglige temaet svarer han:

«Jeg snakker jo for så vidt om litt andre ting enn jeg gjorde før, men det er knyttet opp til hva læreboka tar opp. Ikke at jeg underviser om hva læreboka tar opp ordrett, men temaer og spørsmål som læreboka legger opp til er jo naturlig å inkludere i undervisningen, og derfor får man i større grad disse spørsmålene inn i undervisningen enn før. [...] Så disse tingene kommer med, uten at jeg driver å hele tiden se på hva læreplanen sier om det»

Geir gir uttrykk for at hans undervisningspraksis har forholdt seg nokså lik, men at det likevel har skjedd endringer på grunn av at læreboka har endret seg.

Ingrid og Kristoffer har kun undervist med LK20 og er derfor ikke henvist til i dette avsnittet, men tre av fem lærere uttrykker at innføringen av det tverrfaglige temaet har ført til lite endringer i undervisningspraksis. Til tross for at politikerne har hatt en hensikt med å endre den formelle læreplanen, viser erfaringene til Hanne, Geir, og Kari at det ikke har ført til konkrete endringer i deres undervisningspraksis, altså den gjennomførte læreplanen. Dette funnet illustrerer hvordan det er en avstand mellom den formelle- og den gjennomførte læreplanen i teorien til Goodlad mfl. (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979). En annen tolkning kan være at læreplanen har en større funksjon som et formaliserende dokument enn som et endrende dokument for praksis i den norske skolen. Altså at læreplanen i mange tilfeller vil manifestere og konkretisere tendenser innenfor samfunnsutviklingen eller utviklingen i didaktikk, for å sikre helhetlig og mest mulig lik gjennomføring av historieundervisningen på alle skoler i landet. Dette kan tolkes i lys av Imsen sin teori om læreplanens funksjoner (Imsen,

2020) som jeg har redegjort i delkapittel 3.1.2. I dette tilfellet kan læreplanens funksjon som et statlig styringsredskap og som varefakta overfor foreldre og offentligheten tolkes til å være intakt (Imsen, 2020, ss. 297-302) men læreplanens funksjon som en veiledning overfor lærerne er i denne sammenhengen ikke til stede. Videre er det interessant å undersøke perspektivene til de lærerne som erfarte innføringen av begrepet «bærekraftig utvikling» som endrende for sin undervisningspraksis.

#### 5.2.1.2 Innføringen har ført til endringer i undervisningspraksis

Steffen og Jan hevder at de har til en grad endret undervisningspraksis etter innføringen av LK20 og i tråd med innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling.

Steffen sier:

«Ikke sånn at vi snakker om det ukentlig, at vi bruker det begrepet så veldig mye mer, men jeg er opptatt av at når vi studerer ulike tidsperioder og samfunn, så kan vi zoome ut og se på hvilke utfordringer som eksisterte, og da er det en type linse vi undersøker da. Det er ting vi har diskutert til en viss grad før i historiefaget også, men som nå er mer naturlig å snakke om i sammenheng med bærekraftig utvikling der det går en linje til utfordringer vi står overfor i dag».

Steffen mener altså at innføringen av det tverrfaglige temaet har ført til noen endringer i undervisningspraksisen. I analysedel 1 siterte jeg Steffen på at det tverrfaglige temaet handlet blant annet om at elevene skulle lære av hvordan mennesker og samfunn løste problemer for å selv kunne bli aktive og myndige individer. Å se på fortiden i et bærekraftperspektiv gjennom en «linse», og å inkludere bærekraft i relevante tema er nye elementer som har kommet inn i Steffen sin historieundervisning.

Jan forteller også at innføringen har ført til noen endringer i hans undervisning i historiefaget:

«Min undervisning endrer seg stort sett fra år til år, men dette med å kjøre dybdeprosjekter der bærekraftig utvikling har vært en del av det, er jo kommet som et resultat av den nye læreplanen. Jeg tror historielærere har undervist om dette lenge før disse prinsippene kom i læreplanen. Jeg har vært opptatt av dette lenge».

Jan påpeker riktignok at han uansett endrer sin undervisningspraksis hvert år og det er da vanskelig å si om hvor mye han har endret på grunn av innføringen av de nye læreplanene. Han trekker uansett frem dybdeprosjekter der «et bærekraftperspektiv ligger i bunn» ettersom elevene skulle analysere et pre-industrialisert samfunn og post-industrialisert samfunn.

Steffen og Jan sine erfaringer viser dermed at innføringen av de nye læreplanene har ført til noen endringer i undervisningspraksisen deres. Deres erfaringer demonstrerer at det er en praktisk sammenheng mellom den formelle- og den gjennomførte læreplanen ved at de har tatt i betraktning endringer i læreplandokumentet og deretter tilpasset deler av sin undervisning. Sammenlikner vi uttalelsene til de som har erfart endring og de som ikke har erfart endring i sin undervisning kan ulike momenter spille innvirke på lærernes oppfatning av læreplanendringer. Dette kan være momenter som hvordan lærerne oppfatter undervisningen før læreplanendringen, hvordan de oppfatter innholdet i selve læreplanendringene og opplevelsen av sin egen praksis. Begge perspektivene demonstrerer læreplanens ulike nivå som Goodlad mfl. (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979) presenterer, og forskjellen mellom den formelle- og den oppfattede læreplanen. Funnene taler likevel for at lærernes betraktning av læreplanendringen er sentrale for å vurdere om læreplanendringer får praktiske konsekvenser.

### 5.2.2 Hva mener lærerne kjennetegner undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget? En redegjørelse av lærernes refleksjoner over egen undervisning

I forrige avsnitt viste jeg at lærerne svarer ulikt på om de har endret undervisningspraksis etter innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Det vil så være formålstjenlig å undersøke hva lærerne forteller om hvordan de inkluderer det tverrfaglige temaet i undervisningen og underviser om det. Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere lærernes refleksjoner over egen undervisning som er relatert til bærekraftig utvikling og i delkapittel 4.2.4 karakterisere refleksjonene i lys av didaktisk teori.

For å undersøke hva som kjennetegner undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget har jeg lagt vekt på å utforske hva lærerne mener om hvordan de underviser om temaet i undervisningen, om hvor ofte temaet er relevant for undervisningen, om de bruker begrepet «bærekraftig utvikling» eksplisitt, og om de mener enkelte deler av pensum er mer relevant for det tverrfaglige temaet enn andre.

For å redegjøre for lærernes refleksjoner så oversiktlig som mulig, har jeg valgt å strukturere teksten på følgende måte. Jeg vil først redegjøre for hvordan lærerne underviser om temaet på tre ulike måter. For det første ved at temaet er bundet til spesifikke nærliggende tema fra pensumet, for det andre når temaet inkluderes i undervisningen avhenger av når læreboka tar det opp, og for det tredje at temaet inkluderes i forbindelse med prosjekter og vurderinger. Jeg vil så redegjøre for hva lærerne mener om hvor ofte de inkluderer det i undervisningen. Deretter vil jeg presentere lærernes refleksjoner rundt om de bruker begrepet «bærekraftig utvikling» eksplisitt i undervisningen, før jeg vil redegjøre for lærernes refleksjoner rundt om det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling er mer relevant for enkelte deler av pensum.

Funn jeg har kommet frem til som svar på forskningsspørsmålet er at lærerne har ulike tilnærminger til hvordan temaet blir inkludert i historieundervisningen. Noen av lærerne legger vekt på at de tar opp temaet når fokuset for undervisningen er et nærliggende historisk tema fra pensum. Andre lærere ser ut til å heller la læreboka være styrende for som undervises, og dermed vil bærekraftig utvikling være aktuelt for undervisningen hver gang læreboka tar det opp. Enkelte av lærerne forteller at de også inkluderer temaet i oppgaver, prosjekter og vurderinger. Lærerne gir også uttrykk for at det er vanskelig å si hvor ofte bærekraftig utvikling tas opp i undervisningen sin, da de gir inntrykk av at det er uklare linjer om hva som faktisk regnes som undervisning som er relatert til temaet. De forklarer at slik kan de undervise om temaet uten å være klar over det. Intervjumaterialet viser også at det er varierende hvor ofte lærerne bruker begrepet «bærekraftig utvikling» eksplisitt, og enkelte lærere forteller at de til og med unngår å bruke begrepet da det er et vanskelig begrep å forstå. Det ser også ut til at lærerne mener at enkelte historiske tema er mer relevant for «bærekraftig utvikling» enn andre.

#### 5.2.2.1 Inkluderes i forbindelse med nærliggende tema i historiepensumet

Steffen er en av lærerne som tar for seg det tverrfaglige temaet i forbindelse med et historisk tema som hvor bærekraft kan være relevant å prate om:

«Det er aldri slik at jeg sier at denne timen skal vi ha om bærekraftig utvikling. Så da er det slik at vi jobber med temaene og diskuterer bærekraft som en del av det temaet. For jeg opplever ikke det som et begrep som skal definere historiefaget sånn per se. Men kanskje det er et sånt perspektiv man kan ta med inn i historiefaget, sånn at det er naturlig



å snakke om når man undersøker samfunn. Jeg sier ikke *i dag skal vi se på Romerriket fra et bærekraftperspektiv*».

Det virker altså som at de tradisjonelle historiske temaene er utgangspunkt for timene, men at bærekraftig utvikling kan være et diskusjonstema som kommer i tillegg der det passer seg. Dette ser vi også en tendens til i undervisningen til Kristoffer:

«Jeg fokuserer ikke kjempemye på bærekraft spesifikt i undervisningen min, men i temaene mine ligger det på en måte implisitt i for eksempel *krig og konflikt*. Der er det ganske relevant med ressurser og sånt. I temaet om næring og økonomi også snakker jeg mye om næringsutvikling i Norge, og da blir fokuset på industri, holdningene til industri, hvordan det endrer seg, ganske relevant. Og så knytter jeg det opp mot det stadiet vi er på i dag, også snakker vi litt om hva konsekvensene blir videre. Også snakker jeg mye om det i industrielle revolusjon. Jeg underviser ikke spesifikt om bærekraft, men har det med i en del forskjellige tema».

Kristoffer forteller altså at det tverrfaglige temaet kommer frem i undervisningen ved at det er enkelte tema i historiepensumet som er knyttet til bærekraftig utvikling. På spørsmål om han setter av hele timer til undervisning om bærekraftig utvikling svarer han:

«Nei, jeg har ikke gjort det, men det kan godt være at jeg kommer til å gjøre det. Hvordan jeg inkluderer tverrfaglige tema vil nok utvikle seg mer og mer, jeg er ny lærer, så det er mye nytt. Det er ganske mye du har lyst til å få til, så jeg har det inne noen steder. Men på sikt kan jeg sikkert inkludere det bedre.»

At bærekraftig utvikling blir inkludert i undervisningen kun når undervisningen handler om et historiefaglig tema som kan knyttes opp mot temaet kommer frem i refleksjonene til Hanne også:

«Temaet blir tatt opp i min undervisning når enkelte tema er aktuelle. Som eksempel er temaet aktuelt når vi har om jordbruksrevolusjonen. Da ser vi på hvordan man kan tolke jordbruksrevolusjonen både positivt og negativt, og diskuterer ulike syn på det».

At bærekraftig utvikling tas opp i forbindelse med spesifikke historiske tema, og at det legges opp til prosjektarbeid i tråd med det, kommer frem i Jan sine refleksjoner også:

«Når vi har om for eksempel industrielle revolusjon og industrialiseringen av Norge, så kan jeg legge opp til prosjekt om å undersøke fremveksten av enkelte bedrifter i lokalmiljøet. Der kan elevene undersøke positive og negative konsekvenser de har hatt for nærmiljøet. I forbindelse med dette temaet kan man også diskutere framveksten av arbeiderklassen og at Norge går fra en jordbruksøkonomi til en pengeøkonomi og at befolkningen blir forbrukere i større grad. At læreplanen har satt et fokus på bærekraftig utvikling gjør at det dukker opp i flere deler av oppgavene jeg gir mine elever».

Ingrid er også en av lærerne som uttrykker at temaet kommer opp i undervisningen når det er et aktuelt historisk tema som kan knyttes til bærekraftig utvikling:

«Jeg snakker om det når vi har om for eksempel den industrielle revolusjon og imperialisme. Og så kan vi knytte det opp mot i dag. Hvordan forholder vi oss til å kjøpe klær og mat? Jeg prøver også å spørre de om hvorfor denne diskusjonen er så viktig i dag, og hvorfor det er så på agendaen. Jeg prøver å gå inn der og nøste opp i hvorfor folk har tenkt sånn som de har gjort, hva har skjedd. Jeg prøver å få elevene gira på tematikken og forstå hvordan folk som biologisk sett er helt like oss, har levd i sin tid og forstått sin tid. Jeg kan bruke meg selv som et eksempel, jeg kan fortelle elevene om hvordan jeg forholdt meg til disse tingene da jeg var ung på 90-tallet, det er jo lenge siden for dem, og sammenlikne dette opp mot situasjonen i dag».

#### 5.2.2.2 Lærebok-avhengig

Noen av lærerne forklarer at det tverrfaglige temaet blir inkludert i undervisningen ved at læreboka tar det opp.

Geir er en av de som forteller at han baserer mye av sin undervisning på læreboka, og at det blir styrende for tematikken som blir tatt opp:

«Læreboka blir utgangspunkt for undervisningen min og dermed kommer litt denne tematikken opp, fordi læreboka er basert på den nye læreplanen. Læreboka har noen bolker hvor de ulike tverrfaglige temaene, hvor du får litt fugleperspektiv på de

historiske temaene. Det er jo også et tidsspørsmål om vi får noe tid til det, fordi det er jo en del andre ting vi må igjennom. De tverrfaglige temaene er ikke enda blitt inkorporert i eksamen enda».

I likhet med lærernes refleksjoner og erfaringer i forrige avsnitt setter ikke lærerne av tid til å undervise spesifikt om det tverrfaglige temaet. I Geir sitt tilfelle kommer bærekraftig utvikling med i undervisningen når læreboka tar det opp, da læreboka er styrende og et utgangspunkt for hva som blir tatt opp. Et interessant poeng i Geir sine refleksjoner, er at han ikke opplever de tverrfaglige temaene som noe som er absorbert i eksamen, og at temaet ikke får prioritet i undervisningen på grunn av dette.

Kari gir også inntrykk av at læreboka er styrende for undervisningen, og at bærekraft blir tatt opp på dens premisser:

«Innholdet likner veldig på det som jeg har undervist før den nye læreplanen. Men det dukker opp i læreboka. Det er jo ikke sånn at den er fasiten på hvordan vi skal undervise, men vi ser hvordan de bruker begrepet, og temaet kommer som en rammetekst her og der som et tillegg til det gamle materialet».

### 5.2.2.3 I forbindelse med prosjekter og vurderinger

Lærerne forteller også om at det tverrfaglige temaet blir inkludert i andre former for undervisning, som i prosjekter og vurderinger.

Ingrid forteller at hun inkluderer det tverrfaglige temaet i vurderinger, og i motsetning til Geir mener kan bli aktuelt på eksamen: «Jeg skal ha fagsamtale med dem nå før påske, og da blir et av temaene bærekraftig utvikling. Jeg regner med de kommer på eksamen, så jeg kommer til å lage noen eksamensoppgaver som er relatert til de tverrfaglige temaene».

Hanne forteller videre at hun også inkluderer temaet i vurderinger og prosjekter:

«Jeg har også lagt opp til flere dybdelæringsprosjekt eller vurderinger der dette kan inkluderes. Gjerne i forbindelse med spesifikke historiske tema som imperialismen, industrielle revolusjon, kvinners kamp for likestilling og demokratisk dannelse. Jeg jobber med å inkludere det både i undervisning og vurdering».

Hanne forteller om at skolen hun jobber på arrangerer et tverrfaglig prosjekt: «Hvert år setter vi av en uke til å jobbe tverrfaglig og har oppløst undervisning der man jobber med bærekraftig utvikling på tvers av alle fag». Et liknende prosjekt finner vi i det Jan forteller:

«Vi har en klimauke ved skolen som er et tverrfaglig prosjekt der alle elevene skal ut og utforske hva som rører seg av bærekrafts-initiativer i regionen, også skulle de også renske en strandsone for søppel. Det ble jo nærmest en sånn festival hvor vi busset 500 elever rundt omkring på ulike aktiviteter som var knyttet til FNs-bærekraftsmål».

#### 5.2.2.4 Hvor ofte?

For å skaffe dypere innsikt i hvordan lærerne inkluderer det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historieundervisningen, har jeg også spurt om hvor ofte lærerne underviser om temaet. Som vi har sett i de foregående avsnittene, er det ulike tilnærminger til hvordan lærerne inkluderer undervisning relatert til det tverrfaglige temaet i historieundervisningen. Noen er bevisste på å snakke om det der det er relevant til spesifikke deler av pensumet, og noen lar læreboka være styrende for hva som blir undervist. Ved å analysere datamaterialet kan man se at hvordan lærerne velger å inkludere temaet i undervisningen har sammenheng med hvor ofte temaet kommer opp i undervisningen.

Ingen av lærerne kan gi noe helt spesifikt svar på hvor ofte de tar opp bærekraftig utvikling i undervisningen sin. De lærerne som lar læreboka være styrende for undervisningen, inkluderer temaet naturligvis der læreboka tar det opp. Lærerne som derimot ikke fremhever læreboka som styrende, legger mer vekt på at det avhenger av hvor nærliggende bærekraft er for temaet de har om. I datamaterialet er det gjennomgående den industrielle revolusjon, imperialismen, norsk industrihistorie og jordbruksrevolusjonen som nevnes.

Flere av lærerne påpeker også at det kan være vanskelig å være bevisst på når man faktisk underviser om noe som kan gå under læreplanmålet bærekraftig utvikling.

Geir uttrykker det slik:

«Det er jo veldig avhengig av hvilke tema vi har om. Med den industrielle revolusjon er det svært nærliggende, men hva med i forbindelse med revolusjoner og opplysningstid?

Da kan det jo bli mer implisitt, altså om hvorvidt et samfunn er bærekraftig. Slik kan man jo undervise om noe som er relatert til bærekraftig utvikling uten å være bevisst over det».

At man som lærer ikke nødvendigvis er klar over at undervisningen man holder kan være relatert til læringsmålet bærekraftig utvikling uten å være klar over det trekker Steffen også frem: «Det er sikkert flere ganger jeg er innom det uten at jeg reflekterer over at det er det vi snakker om nå. Det gjør at det er vanskelig å si hvor ofte vi er innom det i undervisningen».

#### 5.2.2.5 Bruk av begrepet

Ved å analysere datamaterialet virker det som om lærerne ikke bruker begrepet så eksplisitt, men at undervisning relatert til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling utspiller seg mer implisitt.

Steffen forteller at han prøver å bruke begrepet eksplisitt i sin undervisning: «Alle de tverrfaglige begrepene prøver jeg å bruke med elevene slik at temaene ikke bare skal eksistere på dokumentnivå. Vi lærerne på skolen har snakket om at vi ønsker at elevene skal gjøre koplinger opp mot de tverrfaglige temaene».

Også Kristoffer forsøker å bruke det eksplisitt i undervisningen: «Jeg bruker begrepet noen ganger. Spesielt når undervisningen handler om norsk historie de siste 50 årene, med olje og energi som et sentralt tema».

Hanne forteller at begrepet dukker opp iblant: «Det står i terminplaner og det nevnes i læreboka. Jeg bruker det nok ikke så ofte eksplisitt i undervisningen, men det står i noen vurderinger».

Jan representerer et annet tilfelle her. Han trekker frem at det er utfordringer knyttet til begrepets betydning:

«Jeg er litt forsiktig med å bruke begrepet fordi jeg synes det er blitt så uthulet. Så jeg bruker heller andre ord som *klimakrise*, *CO2-utslipp*, *klimaendringer* og *vekstøkonomi*. Jeg bruker begrepet eksplisitt i oppgaver jeg gir, og gjerne sånn copy-paste fra læreplanen som bakgrunn for oppgaven de skal gjøre».

Geir og Ingrid forteller at begrepet ikke så ofte blir eksplisitt nevnt, men at temaet blir likevel undervist om på en implisitt måte ved at de underviser om tema som kan knyttes til det tverrfaglige temaet. Kari forteller at begreper som er nærliggende bærekraftig utvikling: «Jeg bruker mer *ressursbruk* og *ressurstilgang* for eksempel. Bærekraftig utvikling er et tungt begrep for elevene, men jeg burde kanskje bli flinkere til å bruke det».

Intervjumaterialet viser altså at noen av lærerne prøver å ta i bruk begrepet, samtidig som vi finner eksempler på lærere som distanserer seg fra begrepet og noen gir uttrykk for at de burde bli flinkere til å bruke begrepet.

#### 5.2.2.6 Er enkelte deler av pensum som er mer relevante enn andre?

Som jeg har vist til i delkapittel 4.2.2.1, gir flere av lærerne uttrykk for at det er enkelte historiske tema som er mer nærliggende til bærekraftig utvikling. For å skaffe dypere innsikt i hvordan lærere forholder seg til det tverrfaglige temaet i sin historieundervisning vil det være hensiktsmessig å undersøke hvilke deler av pensum som lærerne nettopp oppfatter som mest nærliggende og relevant for det tverrfaglige temaet. Jeg har gjort dette ved å stille åpent spørsmål og latt de fortelle hvilke deler de opplever som relevante.

Det viktigste temaet som lærerne trekker frem er den industrielle revolusjon. Fem av syv lærere nevner eksplisitt dette temaet. Flere utdyper videre om at det er lett å trekke linjer fra den industrielle revolusjon opp mot det moderne forbrukersamfunnet. Geir sier: «I tilknytning til den industrielle revolusjon og den teknologiske utviklingen og knytte det til det moderne forbrukersamfunnet i dag». Å trekke linjer fra den industrielle revolusjon til dagens forbrukersamfunn er noe Jan også forteller om. Han knytter det i tillegg opp mot et dannelsingsaspekt:

«Jeg vil tenke industrialiseringa og knytte det opp mot utfordringene vi har i dag. Jeg tenker også for å vise dannelsesperspektivet i å se på de tidligste menneskene og jordbruksrevolusjonen, å gå inn i det filosofisk om hvordan vi i dag tenker om oss selv i forhold til dem. Også er det naturlig å snakke om rundt industrialisering og fremskrittene, der som en verdi å trakte etter, og vekstkapitalismen som en førende ideologi».

Et annet fremtredende historiefaglig innhold som flere lærere nevner, er imperialismen og kolonialisme. Kari legger vekt på at ressursbruk og kampen om ressurser er noe som ligger under alle historiske tema:

«Ressurstilgang ligger jo liksom under alt. For eksempel i middelalderen var jord særlig viktig. Og med når globaliseringen startet handlet jo det om å finne ressurser, gull for eksempel. Det er nok ikke like fremtredende i snakk om den franske revolusjon og andre verdenskrig, men det ligger der også. Nazi-Tyskland ønsket jo å ekspandere for å få tilgang til ressurser og makt. Men da ligger det jo ikke like eksplisitt ikke sant».

Steffen avviser derimot påstanden om at enkelte deler av pensum er mer relevant for det tverrfaglige temaet: «Jeg synes på en måte at det er like relevant i alle deler av pensum, men så kan man ikke snakke om alt hele tiden, så man må gjøre et utvalg. Og mitt utvalg kunne ha sett helt annerledes ut».

### 5.2.3: Lærernes refleksjoner over egen undervisning i lys av teori

Jeg vil i det følgende se lærernes refleksjoner omkring egen undervisning relatert til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i lys av didaktisk teori. I første analysedel belyste jeg lærernes tolkninger av det tverrfaglige temaet inneholdt elementer fra både et historiefag- og et historiebruksdidaktisk perspektiv. Det vil også være fruktbart å analysere lærernes oppfatning av egen undervisningspraksis i lys av de to historiedidaktiske perspektivene jeg har gjort rede for i min teoridel. Ved å analysere lærernes refleksjoner om hvordan de underviser om det tverrfaglige temaet er jeg ikke ute etter å trekke slutninger om lærerne har en undervisning som er mer preget av det ene eller det andre historiedidaktiske perspektivet. Jeg vil heller redegjøre for eksempler ved lærernes refleksjoner som bærer preg av de historiedidaktiske perspektivene. Slik kan jeg skaffe dypere innsikt i hvordan lærerne underviser om det tverrfaglige temaet i lys av historiedidaktisk teori.

#### 5.2.3.1 Historiefagdidaktikk

I kapittel 3 om teori viste jeg til hvordan historiefagdidaktikken tar utgangspunkt i å formidle relativt faste historiske fakta i klasserommet (Kvande & Naastad, 2020, s. 24), eller som Stugu omtaler det: tar utgangspunkt i historie som forskningsfag og bruker metoder for å tilpasse faget

til elevenes modenhetsnivå (Stugu, 2004, s. 16). I datamaterialet finner vi flere eksempler på undervisningspraksis som bærer preg av historiefagdidaktisk tradisjon.

I forrige delkapittel ga Steffen uttrykk for at han kan inkludere bærekraftig utvikling i undervisningen ved å se på fortiden fra et bærekraftperspektiv: «når vi studerer ulike tidsperioder og samfunn, så kan vi zoome ut og se på hvilke utfordringer som eksisterte, og da er det en type linse vi undersøker da». Dette kan man tolke som et historiefagsdidaktisk trekk ved undervisningen. Det ser ut som at hovedfokuset i dette tilfellet ligger på å studere historiske fakta i lys av det tverrfaglige temaet. Steffen påpeker at han ikke setter av egne timer med utgangspunkt i bærekraftig utvikling og knytter relevant historisk kunnskap til dette, men heller at bærekraftig utvikling blir inkludert som en linse i tillegg til det historiske temaet som er i fokus.

Flere av lærerne forteller om hvordan bærekraftig utvikling blir inkludert i undervisningen ved å knytte det til spesifikke tema i historiepensumet. Kristoffer forteller at det tverrfaglige temaet ofte kan ligge implisitt i enkelte tema, som «krig og konflikt» hvor det er relevant å diskutere ressurser, og under temaet «næring og økonomi» hvor de kan se på næringsutvikling i Norge, og den industrielle revolusjon. Hanne forklarer også om hvordan hun inkluderer temaet når enkelte tema er aktuelle, som i forbindelse med jordbruksrevolusjonen. Ingrid forteller at det tverrfaglige temaet blir aktuelt å snakke om i forbindelse med den industrielle revolusjon, og imperialisme.

I Geir og Kari sine refleksjoner kommer det frem at læreboka er styrende for undervisningen deres, og at det tverrfaglige temaet blir inkludert i undervisningen der læreboka tar det opp i «bolker» og «rammetekster» slik de beskriver det. Slik som Geir og Kari legger det frem ser det ut til at undervisningen er preget av å se historiske tema i lys av et bærekraftperspektiv. Dette kan man se i hvordan Kari mener at «kampen om ressurser» og «ressurstilgang» er noe som kan koples opp mot ethvert tema i historiepensumet. Dette kan være et annet eksempel på hvordan det er fremtredende å formidle historiekunnskap slik som historiefagdidaktikken baserer seg på (Kvande & Naastad, 2020, s. 24), men i lys av bærekraftig utvikling.

#### 5.2.3.2 Historiebruksdidaktikk

Sentralt for historiebruksdidaktikken er å utvikle historiebevissthet, og bygge historieundervisningen på folks hverdagsopplevelser av historiske forløp (Stugu, 2004, s. 16).



I lærernes refleksjoner om hvordan de inkluderer bærekraftig utvikling i historieundervisningen kan man finne eksempler på undervisning som er i samsvar med et historiebruksdidaktisk perspektiv.

Dette kommer blant annet frem i hvordan enkelte knytter historiefaglig innhold opp til nåtiden. For eksempel i Steffens refleksjoner om at han knytter deler av historiepensumet opp mot utfordringer i dagens samfunn. Han nevner et eksempel om hvordan han sammenlikner den demografiske utviklingen i Norge under middelalderen med demografien i Norge i dag. I klassen kan de da diskutere hvorfor det er mulig at Norge har en så mye større befolkning i dag enn den gangen. Han forteller at man kan diskutere rundt andre utfordringer som tidligere samfunn har stått overfor og knytte det opp mot dagens utfordringer: «Det finnes mange eksempler på overbefolkning, ressursmangel eller at det er ulike interesser i sosiale grupperinger som står imot hverandre som kan være interessant å trekke inn i lys av bærekraftig utvikling».

Å knytte fortiden opp mot nåtiden er noe som kan sees i sammenheng med utvikling av historiebevissthet, som er sentralt innenfor historiebruksdidaktikken (Stugu, 2004, s. 16). Å analysere samfunnsproblemer i fortiden og se disse i sammenheng med dagens utfordringer er noe som kan bidra til at elevene kan «sette seg selv inn i en historisk kontekst», som er sentralt innenfor det å utvikle historiebevissthet.

Samtlige av lærerne trekker frem den industrielle revolusjon og industrialisering som relevante tema for undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget. Både Jan, Ingrid, Kristoffer og Geir hevder at de i tillegg til å lære om dette temaet, binder de det opp til nåtiden. Som et eksempel forklarer Ingrid hvordan hun legger til rette for at elevene skal reflektere over dagens forbrukersamfunn: «Hvordan forholder vi oss til å kjøpe klær og mat? Jeg prøver også å spørre om hvorfor denne diskusjonen er så viktig i dag, og hvorfor det er så på agendaen».

At Kristoffer forteller at når han underviser om næringsutvikling i Norge fokuserer han på hvordan holdningene til industri har endret seg, og hvordan de er i nåtiden. I tillegg til dette forteller han at han legger opp til diskusjon om hva konsekvensene vil bli videre. Dette kan også sees på som undervisning som er relatert til historiebevissthet i det at de skal diskutere konsekvenser dagens industri har for fremtiden.

Å trekke linjer mellom tema i historiepensumet og knytte det opp mot nåtiden slik som eksemplene med Ingrid og Kristoffer viser, kan være et eksempel på hvordan man kan utvikle historiebevissthet hos elevene. Som jeg har gjort rede for i teoridelen så kan det å kunne historisere seg selv føre til at elevene forstår at egne valg i nåtiden har konsekvenser for kommende generasjoner. Slik kan man se en sammenheng disse lærerne sin undervisning og prinsippet om historiebevissthet i læreplanen. Der står det at «Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4).

### 5.2.3.3 Utdanning for bærekraftig utvikling

Lærernes refleksjoner over hvordan de inkluderer det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget er også fruktbart å se i lys av elementer som kjennetegner Utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 55).

Et av elementene som Sinnes tar opp som viktig for Utdanning for bærekraftig utvikling, er *faglig oppdatert kunnskap* (Sinnes, 2021, s. 56). Det er vanskelig å kartlegge hvor oppdatert kunnskapen lærerne har er, men det vil være grunnlag for å tro at de har oppdatert kunnskap i noen grad, da samtlige lærere bruker lærebøker som er fornyet i forbindelse med LK20 i undervisningen. I hvilken grad lærerne har faglig oppdatert kunnskap i tråd med feltet bærekraftig utvikling vil jeg ikke gå nærmere inn på i denne studien.

Et annet element som Sinnes mener kjennetegner Utdanning for bærekraftig utvikling er at kunnskapen som elevene får igjennom undervisningen må knyttes til elevenes egen kontekst (Sinnes, 2021, s. 58). Dette finner vi et eksempel på i hvordan Jan forteller om hvordan han underviser om den industrielle revolusjon. De har der et prosjekt hvor elevene skal undersøke fremveksten av eksisterende lokalbedrifter, og analysere hvilke konsekvenser disse bedriftene har hatt og har på lokalmiljøet. Dette kan tolkes som et eksempel på hvordan man knytter kunnskap opp mot elevenes egen kontekst, som er et av elementene som Sinnes trekker frem i diskusjonen rundt hva som kjennetegner UBU. Et mål med UBU er å at elevene skal kunne anvende kunnskap til å forstå sammenhengene i verden og bidra til å gjøre verden mer bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 58). Det er derfor viktig å bryte skillet mellom skole og verden utenfor, og dette er noe Sinnes mener kan gjøres ved å gjøre lokalmiljøet til en del av undervisningen, noe som Jan tar nytte av i forbindelse med hans prosjekt i historiefaget. Jan

forteller videre at i forbindelse med dette prosjektet kan man også diskutere fremveksten av arbeiderklassen og hvordan Norge gikk fra å være en jordbruksøkonomi til en pengeøkonomi.

I forrige avsnitt forklarte jeg hvordan både Ingrid, Kristoffer, Geir og Jan knytter undervisning om enkelte tema i historiepensumet opp mot nåtiden, og at dette kan være en måte på å hjelpe elevene til å utvikle historiebevissthet. At flere lærere på denne måten trekker kunnskap om fortiden opp mot nåtiden kan også sees som en måte å knytte kunnskap til elevenes kontekst, slik som Sinnes skriver om at er effektivt for at elevene skal kunne anvende kunnskapen til å kunne forstå sammenhenger i verden, og bidra til å gjøre verden mer bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 58).

Sinnes skriver også om at en tverrfaglig tilnærming til undervisningen er viktig i utdanning for bærekraftig utvikling, da problemstillinger knyttet til bærekraft må sees fra forskjellige faglige perspektiver (Sinnes, 2021, s. 56). Å ha tverrfaglige prosjekter på skolen er noe Jan og Hanne forteller om at skolen legger til rette for. Jan forteller at under «klimauken», som de årlig arrangerer ved skolen, reiser elevene rundt for å utforske ulike bærekrafts-initiativer i regionen og blant annet rydder søppel fra en strandsoner. I det tverrfaglige prosjektet Hanne forteller om setter skolen av en uke til oppløst tverrfaglig undervisning og har «oppløst undervisning der man jobber med bærekraftig utvikling på tvers av alle fag». I eksemplene som Jan og Hanne forteller om kan man derfor se at det er samsvar mellom undervisningen ved skolen og i litteraturen om Utdanning for bærekraftig utvikling. Sinnes påpeker at det kreves vilje og tilrettelegging fra ledelsen og lærerne ved hver skole for å få til tverrfaglig undervisning i tråd med utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 57). Ved skolene Jan og Hanne jobber på, ser det ut til at dette er noe skoleledelsen og lærerne har gjort en innsats for å få til. Mer om tverrfaglig undervisning vil bli tatt opp i analysedel fire.

Et siste punkt jeg vil trekke frem fra Utdanning for bærekraftig utvikling er elementet av å utvikle andre kompetanser som kreativitet, kritisk tenkning, handlingskompetanse og framtidstenking (Sinnes, 2021, s. 55). Sinnes fremhever at kunnskap alene ikke er nok i en skole som skal fremme bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 58). Ingen av lærerne fremhever eksplisitt i sine beskrivelser av egen undervisning at de har et fokus på hverken kreativitet, kritisk tenkning eller handlingskompetanse. Det kan derimot være at disse kompetansene kan utvikles som resultat gjennom enkelte undervisningsmetoder som de forteller om. For eksempel kan man trekke en linje mellom historiebevissthet og handlingskompetanse. Jeg har vist

hvordan flere av lærerne kan legge til rette for å utvikle historiebevissthet hos elevene ved å knytte historisk kunnskap opp mot nåtiden, og også åpne for diskusjon og refleksjon om framtid. Handlingskompetanse kan være noe som utvikles som et resultat av at elevene forstår seg selv som en del av historien, og forstår at egne valg har konsekvenser for fremtidige generasjoner.

#### 5.2.3.4 Bærekraftdidaktikk og historieundervisning

I lærernes refleksjoner over hvordan de inkluderer det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historieundervisningen kan vi finne flere poenger som også tas opp i fagfeltet om hvordan historiefaget kan bidra til bærekraftundervisning.

Å utvikle historiebevissthet er også noe Korbøl fremhever som et av historiefagets bidrag til å utdanne elever til bærekraftige mennesker (Korbøl, 2019, s. 44). Korbøl knytter historiebevissthet opp mot evnen til å bruke historie «som en retningsviser for hvordan livet kan og bør leves», og derav være bedre rustet til å vurdere hva som er «det felles beste» i et bærekraftperspektiv (Korbøl, 2019, s. 49). I avsnittet om historiebruksdidaktikk viste jeg til at historiebevissthet er noe som kan være et resultat av hvordan flere av lærerne forteller om at de trekker linjer mellom fortid, nåtid og fremtid i forbindelse med enkelte historiske tema. Om lærernes undervisningsmetoder faktisk fører til at elevene utvikler disse egenskapene som Korbøl skriver om, vil jeg ikke undersøke i denne oppgaven. Det er likevel eksempler fra lærernes refleksjoner som kan sies å være i tråd med Korbøl sin oppfatning om hvordan man skal undervise om bærekraftig utvikling i historiefaget.

Man kan se et eksempel på hvordan historisk empati kommer frem i Jan sin refleksjon over hvordan den industrielle revolusjon er relevant for det tverrfaglige temaet. Han trekker frem dannelsesaspektet ved historiefaget når han forklarer hvordan han inkluderer det å reflektere over «oss selv» i forhold til menneskene som levde i de tidlige jordbrukssamfunnene. Dette kan knyttes opp mot ideen om historisk empati som Korbøl skriver om (Korbøl, 2019, s. 48). En slik refleksjon over seg selv sett i sammenlikning til mennesker i fortiden kan bidra til å motvirke den deterministiske historieforståelsen som elever ofte har, ved å forstå at mennesker i fortiden hadde handlingsalternativer (Korbøl, 2019, s. 49). Denne forståelsen kan igjen føre til at elevene blir bevisste på at endring i deres egen tid er mulig og at de er bedre rustet til å vurdere hva som er til det felles beste for fremtiden (Korbøl, 2019, s. 49).

### 5.2.3.5 Hva mener lærerne kjennetegner undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget?

#### En oppsummering

Ved å analysere lærernes refleksjoner i lys av historiefagdidaktikk, ser vi at et fremtredende kjennetegn ved undervisning relatert til bærekraftig utvikling i historiefaget er å formidle kunnskap om fortiden i lys av et bærekraftperspektiv. Dette var noe man kunne se en tendens til også i enkelte læreres tolkning av innholdet i det tverrfaglige temaet. Ved å analysere datamaterialet i lys av historiebruksdidaktisk perspektiv ser vi hvordan flere lærere er opptatte av å binde historiekunnskapen opp mot nåtiden. Lærerne gjør dette på ulike måter, og dette kan sees i sammenheng med å utvikle historiebevissthet hos elevene. Lærernes refleksjoner viser også hvordan enkelte deler av undervisningen er i samsvar med Sinnes (Sinnes, 2021) sin teori om hva som kjennetegner Utdanning for bærekraftig utvikling. At kunnskapen knyttes til elevenes egen kontekst, å gjennomføre tverrfaglige (om ikke flerfaglige) prosjekter, og å utvikle andre kompetanser hos elevene enn kun de teoretiske, som handlingskompetanse, er eksempler på dette. Det er også eksempler på samsvar mellom refleksjonene over undervisningen og bærekraftdidaktikk. Dette er fordi bærekraftdidaktikken fremhever historiebevissthet og historisk empati som viktige bidrag historiefaget har for å utdanne om bærekraftig utvikling. Jeg har vist at både historiebevissthet og historisk empati er aktuelt i enkelte av lærernes refleksjoner over egen undervisning.

### 5.3 Analyse III: Muligheter og utfordringer ved innføring av bærekraftig utvikling som tema i historiefaget

Mitt tredje forskningsspørsmål er «Hvilke muligheter og utfordringer mener historielærere at undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget kan åpne for?». Dette spørsmålet er viktig å undersøke da dette kan skape en bredere innsikt i lærernes refleksjoner rundt erfaringer med bærekraftig utvikling i historiefaget, og si noe om lærernes meninger rundt temaets potensial i faget. For å besvare dette spørsmålet har jeg stilt spørsmål om lærerne mener det er et fornuftig utformet læringsmål i læreplanen, om de mener temaet er relevant for historiefaget, om hva de anser som utfordringer og muligheter i forbindelse med undervisning om temaet, og avslutningsvis om de mener undervisning om det tverrfaglige temaet har en betydning for elevenes fremtid og for samfunnet.

I analysedelen vil jeg først ta for meg om lærerne mener det tverrfaglige temaet er et fornuftig utformet læringsmål, for så undersøke om lærerne mener temaet er relevant for historiefaget og

så se svarene i lys av didaktisk teori. Deretter tar jeg for meg lærernes refleksjoner rundt hvilke muligheter lærerne tolker at undervisning relatert til det tverrfaglige temaet åpner for, og analyserer svarene i lys av didaktisk teori. Jeg vil så ta for meg lærernes refleksjoner rundt hvilke utfordringer som er knyttet til undervisning relatert til det tverrfaglige temaet, for så se disse refleksjonene i lys av didaktisk teori. Avslutningsvis vil jeg undersøke hva lærerne mener om temaet har betydning for elevenes fremtid og for samfunnet, og diskutere svarene deres i lys av teori.

I denne analysedelen vil jeg vise til flere funn. Lærerne mener det tverrfaglige temaet er et fornuftig utformet læringsmål i historiefaget, og de også enige i at temaet er relevant for historiefaget. De mener det er relevant på grunn av at historiefaget bidrar med relevant fagstoff og at historiefaget bidrar til å utvikle relevante kompetanser. Et annet funn er at lærerne viser til ulike muligheter og ulike utfordringer knyttet til undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget. Jeg vil avslutningsvis vise at lærerne har forskjellige meninger om hvor stor betydning temaet har for elevenes fremtid og for samfunnet.

### 5.3.1 Et fornuftig utformet læringsmål

Samtlige av lærerne uttrykker at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling er et fornuftig utformet læringsmål i læreplanen. Lærerne uttrykker at det er fornuftig av ulike grunner. Steffen er positiv til formuleringen av læringsmålet og mener teksten får frem historiefagets bidrag til temaet på en god måte:

«at man forstår at det dreier seg om mer enn at det er en situasjon vi har satt oss i, i det moderne samfunnet, og at det handler utelukkende om forurensing og industri, men at det også finnes eksempel på samfunn langt tilbake som har levd 100 prosent i pakt med naturen, men som har vært svært lite bærekraftig».

Geir mener at læringsmålet er fornuftig fordi det tar opp et viktig spørsmål i dagens samfunn, men problematiserer hvorvidt effektivt innføringen er: «det er jo det med å lære gamle hunder nye triks og alt sånt [...] det er jo sånn at man gjør ting man har gjort, hva er man vant til å snakke om, også kommer vel dette som en korrigering av kurs».

Ingrid verdsetter ordlyden av læringsmålet og fremhever at dette er formulert relativt åpent, slik at det ikke nødvendigvis minsker lærernes handlingsrom for å planlegge sin egen undervisning på egne premisser. Hun gir også uttrykk for at læringsmålet/temaet representerer et verdisyn hun er enig i: «Jeg tror jeg hadde vært mer irritert hvis det hadde vært et verdisyn jeg ikke kunne forholde meg til. At jeg ble tvunget i noe som jeg ikke kan stå for».

I likhet med Ingrid forklarer Kari at hun liker at temaet ikke blir for overstyrende for undervisningen: «Jeg synes det er ganske konkret og greit å forholde meg til, slik jeg tolker det. [...] Det blir spesifisert litt mer uten at det påvirker faget så voldsomt».

### 5.3.2 Relevant for historiefaget?

Samtlige av lærerne gir også uttrykk for at det tverrfaglige temaet er relevant for historiefaget. Flere av lærerne peker på at temaet er relevant fordi historiefaget tar for seg historiske tema som er viktig å lære om for å forstå nåtidens utfordringer knyttet til bærekraft. Noen lærere legger i tillegg vekt på temaet er relevant fordi faget kan bidra til å utvikle nyttige kompetanser for elevene.

#### 5.3.2.1 Relevant på grunn av fagstoff

Hanne, Geir, Kari og Kristoffer legger vekt på at mye av kunnskapen som formidles i faget er relevant for det tverrfaglige temaet. Hanne forklarer kort at historiefaget er relevant for temaet på grunn av at den industrielle revolusjonen er sterkt knyttet til det. Kari legger derimot vekt på at historiefaget tar for seg ressurser: «At ressurser er makt og kan brukes til å ta kontroll over andre. [...] Tilgang til ressurser, vannressurser for eksempel. Det er en av bakgrunnene for Israel-Palestina-konflikten for eksempel». I tillegg til at den industrielle revolusjon og ressurser trekkes frem som deler av historiepensumet som gjør det tverrfaglige temaet relevant for faget, nevner Kristoffer flere:

«Vi snakker jo om næringsutvikling, vi snakker om konflikter, ressurser [...] industrialisering, industri, påvirkning på Norge, påvirkning på Europa, og da er det viktig å ha med dette perspektivet for å forstå hva som skjedde, hva som skjer nå, er det noen sammenheng. Temaet gir jo en mulighet til å trekke ting opp mot i dag».

### 5.3.2.2 Relevant på grunn av utvikling av relevante kompetanser

Jan og Steffen fremhever historiefagets evne til å utvikle relevante kompetanser for det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. Steffen forteller at Norge er et splittet land når det gjelder «klimasaken», og sier at det er mange klimaskeptikere her i landet sammenliknet med andre land. Han fremhever hvordan den historiske kunnskapen kan få elevene til å se sammenhengen mellom historiske hendelser og situasjonen i dag.

«Så det å forstå at det i hvert fall er en sammenheng mellom det som skjer på attenhundretallet med industrialiseringen og vekstkapitalismen, og at det har hatt konsekvenser for den oppvarmingen, det tror jeg er viktig for historiefaget».

Jan forteller videre om at det er mange misoppfatninger og konspirasjonsteorier i samfunnet, og at kildekritikk derfor er viktig. «Å forstå hva som er riktig og sant, og gi elevene noen verktøy i møte med dette samfunnet og mediesituasjonen nå hvor sannhet nærmest blir flyktig, det tror jeg er viktig at vi har. Spesielt nå også med hvordan sannhet skapes gjennom digitale apper og chat gpt, da er det viktig at de har noe kildekritisk i bakhånd da».

Steffen er også en av lærerne som i sine refleksjoner rundt hvorfor det tverrfaglige temaet er relevant for historiefaget nevner hvordan historiefaget kan bidra til å utvikle viktige kompetanser. Han sier:

«Hvis du skal klare å utvikle elevens måte å tenke på, på en slik måte at de er i stand til å identifisere utfordringer og potensielle problemer, men likevel se hva som kan være mulige løsninger og at det finnes mulige løsninger, så tror jeg historiefaget har et arsenal av hendelser og utviklinger som kan bidra til å utvikle en sårn forståelse».

### 5.3.2.3 Lærernes refleksjoner i lys didaktisk teori

Samtlige av lærerne er altså enige i at det tverrfaglige temaet er både et godt utformet læringsmål i læreplanen, og i at det tverrfaglige temaet er relevant å inkludere i historiefaget. I lærernes refleksjoner er det derimot noe ulikt hvordan lærerne begrunner fagets relevans for temaet. Det er stor enighet i at historiefaget har relevant kunnskap som kan knyttes opp mot temaet. Her er det den industrielle revolusjon og industrialisering som fremheves, og det er stor enighet blant lærerne at å lære om dette temaet er viktig for å forstå situasjonen verden befinner seg i nåtiden med klimakrise og global oppvarming. Jan legger også vekt på at det er viktig å



se sammenhengen mellom industrialiseringen og vekstkapitalismen som har utviklet seg og klimaendringene i dag, men trekker samtidig frem at dette er spesielt viktig i Norge da han mener at klimaskeptisisme er utbredt blant den norske befolkningen. I disse refleksjonene kan man se elementer av historiebruksdidaktikk. Å se sammenheng mellom fortid og nåtid er sentralt innenfor historiebevissthet, som igjen har en sentral plass i historiebruksdidaktikken. Man kan derfor se en sammenheng i lærernes refleksjoner om temaets relevans for faget, og historiebruksdidaktikk.

Jan sin refleksjon over at kildekritikk er viktig å utvikle hos elevene kan man se i sammenheng med det Korbøl skriver om historiefagets bidrag til å utdanne bærekraftige mennesker. Korbøl skriver at kildekritisk kompetanse er i bærekrafts-sammenheng viktig å utvikle hos elevene, i møte med klimaskepsis og fornektelse i samfunnet (Korbøl, 2019, s. 47). Kildekritisk kompetanse er også tett knyttet til kritisk tenking, noe som er en av elementene som kjennetegner Utdanning for bærekraftig utvikling ifølge Sinnes (Sinnes, 2021, s. 60). Jan sin vektlegging av utvikling av kildekritisk kompetanse er dermed i tråd med både Korbøl og Sinnes sine tanker om hvordan historiefaget kan bidra til utdanning om bærekraftig utvikling i historiefaget.

Steffen sine refleksjoner om at historiefaget er relevant for å kunne utvikle elevenes tenkemåter for å kunne identifisere og løse bærekrafts-relaterte problemer, kan sees i lys av Sinnes (Sinnes, 2021) om hva som kjennetegner Utdanning for bærekraftig utvikling. Sinnes skriver at utdanningen må bidra til å utvikle enkelte kompetanser som *fremtidstenking og tro på fremtiden*, og *handlingskompetanse* som viktig (Sinnes, 2021, s. 55). Steffen uttrykker hvordan historien kan vise elevene hvordan mennesker har løst problemer tidligere, og at de derfor bli i stand til å se løsninger på dagens problemer. Dette er noe Sinnes også legger vekt på som en viktig kompetanse å utvikle «slik at elevene ser at handlinger nytter, og det er mulig å påvirke fremtiden». Sinnes sier dette er viktig da elever ofte kan bli redde for fremtiden når de har hatt undervisning om klima og global oppvarming på skolen. I sitatet til Steffen kan man trekke en linje mellom historiefaget og utdanning for bærekraftig utvikling, ettersom han forklarer hvordan historien nettopp kan vise elevene hvordan handlinger nytter og at elevene kan få tro på at fremtiden kan bli god å leve i.

At Steffen legger vekt på at elevene kan utvikle problemløsning som en kompetanse ut ifra historieundervisning, kan sees i sammenheng med hvordan Sinnes mener det er viktig at

elevene utvikler handlingskompetanse (Sinnes, 2021, s. 64). Hun skriver at å utvikle handlingskompetanse er et svært viktig slik at skolen utdanner mennesker som har kunnskap som kan brukes til å påvirke samfunnet «både direkte ved politisk medvirkning og engasjement, og ved å selv kunne leve på en måte som samsvarer med den fremtiden man ønsker» (Sinnes, 2021, s. 64). Dette kan vise et eksempel på samsvar mellom bærekraftdidaktikkens fremheving av handlingskompetanse og Steffen sin refleksjon over at historiefaget kan bidra til at elevene blir mer problemløsende i møte med dagens utfordringer knyttet til bærekraft.

### 5.3.3 Utfordringer og muligheter i forbindelse med undervisning

Lærerne gir også konkrete eksempler på hva de opplever som muligheter og utfordringer i sammenheng med implementeringen av bærekraftig utvikling i læreplanen. I denne delen vil jeg først presentere hvilke muligheter, for så hvilke utfordringer lærerne forteller at det tverrfaglige temaet kan åpne for i historieundervisningen. Deretter vil ta for meg lærernes refleksjoner over om undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget har noen betydning for elevenes fremtid og for samfunnet. Jeg vil i hver av disse delene knytte lærernes refleksjoner opp mot teori.

#### 5.3.3.1 Muligheter

Flere av lærerne forteller at det tverrfaglige temaet åpner for nye perspektiver i historieundervisningen. Både Steffen, Kari og Ingrid gir uttrykk for at dette er en mulighet temaet kan by på. Ingrid sier at temaet åpner for «å løfte blikket, og diskutere og reflektere», og ser på dette som en ny måte å se historie på. Kari forteller at det er positivt at man på grunn av temaet blir tvunget til å se historien fra et nytt perspektiv:

«Man kan se på klima-aspektet med bærekraft, men også det sosiale aspektet. Revolusjoner og folkelige bevegelser er jo egentlig et uttrykk for at systemet de har levd under ikke er bærekraftig. Det er jo en uvant måte å se det på».

Steffen forklarer at temaet åpner for nye interessante perspektiver å se mennesker og tidligere samfunn på, og legger til at temaet kan gi ny kunnskap som vi kan ha nytte av i nåtiden:

«En av de tingene vi kan bruke den kunnskapen til er hvordan vi utvider banken av erfaringer og den felleskunnskapen som gjør at vi kan ha et større handlingsrom i møte med utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling».

Noe som også blir nevnt i forbindelse med hvilke muligheter undervisning om bærekraftig utvikling kan gi er *historisk empati*. Ingrid og Kristoffer fremhever dette som et positivt bidrag undervisningen kan åpne for. Ingrid sier at temaet kan lære oss å «forstå at vi ikke kan lese fortidsmennesker i lys av vår tids kunnskap. Jeg kan jo bli frustrert over å se at mennesker handler sånn, men jeg kan jo ikke det med alt det jeg kan i dag, i forhold til forskning og utvikling, arrestere folk for handlinger de har gjort». På spørsmål om det er historisk empati hun snakker om, svarer hun ja. Dette er også noe Kristoffer tar for seg: «Det er jo litt det vi prøver å få til i historiefaget, å skape en forståelse for valg som har blitt tatt. Og det gjelder også bærekraft, det ligger der implisitt». Han forteller om historisk empati som en del av at elevene skal få en bedre forståelse av fortiden og valg mennesker har tatt.

Historisk empati er noe Korbøl også trekker frem som et viktig bidrag historiefaget kan gi til undervisning om bærekraft (Korbøl, 2019, s. 48). Korbøl skriver at det er viktig å forstå fortidens mennesker handlinger og at disse ble tatt innenfor en gitt mulighetsramme, for å kunne forstå hvilke valg og valgmuligheter vi selv har (Korbøl, 2019, s. 48). Ingrid og Kristoffer sin refleksjon over at historisk empati kan dermed sees i sammenheng med Korbøl sine meninger om hva historiefaget kan bidra med i et bærekraftperspektiv.

Steffen sin refleksjon over at historiekunnskap kan gi elevene en «erfaringsbank» som kan gjøre dem rustet i møte med utfordringer knyttet til bærekraft er interessant å se i sammenheng med Sinnes (Sinnes, 2021) om at handlingskompetanse. Sinnes fremhever å utvikle handlingskompetanse som et svært viktig element i utdanning for bærekraftig utdanning (Sinnes, 2021, s. 64). Sinnes forklarer at kunnskapen som elevene tilegner seg i skolen må kunne brukes til å påvirke samfunnet, og at det derfor trengs kunnskap om hvordan man skal påvirke (Sinnes, 2021, s. 64). Det ser ut til at Steffen mener at historiske erfaringer her kan bidra til at elevene kan ta mer bærekraftige valg i sine liv.

### 5.3.3.2 Utfordringer

Jan og Kristoffer forteller begge om utfordringer knyttet til forståelse av selve begrepet «bærekraftig utvikling». Jan sier: «Det er noen utfordringer knyttet til nettopp det begrepet, hva

betyr det nå? Det blir jo brukt i så stor grad, vi snakker om bærekraftige priser på Rema 1000, bærekraftige solbriller, altså det brukes jo i reklame i så stor grad at begrepet har blitt utvannet». Jan forklarer at det derfor er viktig at begrepet blir definert på en god måte slik at alle forstår hva det handler om. En slags begrepsforvirring kan man også se i Kristoffer sin refleksjon: «Man har jo på en måte ulike forståelser av hva det er». Dette kan vise hvordan det konseptet kan tolkes som utfordrende og komplekst, og viser hvordan det er behov for tydelig spesifisering av hva det tverrfaglige temaet betyr og dets funksjon i historiefaget.

Kristoffer forteller videre at en utfordring for temaet i historiefaget er å få elevene til å engasjere seg i temaet: «Utfordringen er på en måte å få dem til å forstå, dette henger jo sammen med historiebevissthet, å forstå sin plass i historien, og forstå valg som påvirker dem selv og at de påvirker». Kristoffer ser ut til å mene det er utfordrende å utvikle historiebevissthet og hvordan elevene skal kunne forstå seg selv som en del av historien. Man kan se denne problematikken har sammenheng med det tverrfaglige temaet i læreplanen: «Historiebevissthet gir elevene forståelse av at konsekvensene av egne valg blir andres historie. Dermed kan de også bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Det ser altså ut til at Kristoffer mener det er utfordrende å utføre noe som har en sentral plass i læreplanen.

Kari forteller om at en utfordring kan være at inkluderingen av det tverrfaglige temaet kan foregå veldig ulikt fra lærer til lærer, og fra skole til skole: «Når man endrer på noe så er det en treghet i systemet, så det kan bli litt tilfeldig hvordan det praktiseres i klasserommene». Kari forklarer videre at hun har sammenliknet to forskjellige lærebøker i faget og lagt merke til hvordan det tverrfaglige temaet inkluderes på ulike måter. Hun påpeker at dette også kan by på utfordringer knyttet til eksamen, da praksisen rundt temaet er varierende.

Ingrid fremhever hvordan det tverrfaglige temaet kan bli for overstyrende, eller kan utvikle seg til å bli for overstyrende for faget som en utfordring. Hun forklarer hvordan fagkunnskapen og fagets integritet er viktig, og at hvis man skal undervise tematisk så mister elevene noe vesentlig.

I intervjumaterialet kan vi se at lærerne forteller om ulike utfordringer knyttet til det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i historiefaget. Både forvirring rundt begrepet, at temaet kan bli «kjedelig», at praktiseringen av undervisning relatert til temaet foregår ulikt og at det kan bli

problematisk om det tverrfaglige temaet kan bli for overstyrende for undervisningen, nevnes her i denne gruppen av lærere. Steffen sin refleksjon over at det kan være utfordrende å utvikle historiebevissthet er interessant, da dette er et konsept som har en fremtredende plass i læreplanen i historiefaget uavhengig av de tverrfaglige temaene. I lys av Goodlads teori om de fem læreplannivåene (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979) kan dette være et eksempel på et problematisk forhold mellom den formelle- og den gjennomførte læreplanen. Et problematisk forhold finner man også i Kari sine refleksjoner når hun forteller om en treghet i systemet. Hennes poeng kan vise hvordan det er en avstand mellom den formelle- og den gjennomførte læreplanen når hun forteller om at undervisningen i klasserommet i henhold til det tverrfaglige temaet kan foregå så forskjellig at det blir problematisk. Dette kan tyde på at lærerne kunne trenge tydeligere retningslinjer i forbindelse med undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget.

#### 5.3.4 Betydning for elevene og samfunnet?

I utredningen til Ludvigsen-utvalget forklarer de at bærekraftig utvikling burde inkluderes i de nye læreplanene for å utvikle en god forståelse av hvilken risiko klima- og miljøutfordringene innebærer, og for at elevene skal erkjenne at alle har ansvar for aktiv og bevisst handling for et bedre miljø, og at de må være motiverte for å ta klimabevisste valg» (NOU 2015 : 8, s. 49). I formuleringen av det tverrfaglige temaet i historie står det også at elevene skal kunne forstå samspillet mellom menneske og natur og at eleven gjennom historiebevissthet skal «bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Hvorvidt lærerne tenker temaet kan bidra til samme formål er interessant å utforske.

Samtlige av lærerne virker å være positive til at det tverrfaglige temaet i historiefaget har en betydning for elevenes fremtid og for samfunnet. I svarene til lærerne er det ulik vektlegging av hvilke aspekter som gjør temaet betydningsfullt. Lærerne deler seg i to ulike grupper der den ene mener at temaet er viktig og har en betydning, og en annen gruppe ser ut til å mene at temaet er viktig, men er derimot kritiske til om undervisningen faktisk har en effekt på elevenes liv og i samfunnet.

##### 5.3.4.1 Har betydning

Hanne, Kari og Kristoffer er de lærerne som uttrykker at temaet har sterk effekt på elevene og samfunnet. Hanne sier at hun tror temaet har stor betydning da «det blir økt fokus på bærekraft i skolen og da vil det påvirke hvordan fremtidige generasjoner ser på utviklingen av samfunnet, og kunne gjøre det på en bærekraftig måte, som i aller høyeste grad vil påvirke samfunnet».

Kari sier at det er et veldig viktig læreplanmål ettersom det gjør elevene i stand til å «reflektere over de valgene de tar om hvordan det påvirker andre, hvordan det påvirker samfunnet rundt dem, hvordan det påvirker andre mennesker. Jeg tror mange lærere er idealistiske når det gjelder dette, så jeg tror det gjøres veldig masse godt arbeid når det gjelder akkurat det».

Kristoffer er også en av lærerne som forteller at temaet har betydning for elevene og for samfunnet:

«Ja, absolutt. [...] Det er jo et dannelsesfag, så vi skal lære de ferdigheter som er viktige, og jeg tenker det å få en større forståelse for utviklingen av tankegods rundt bærekraft, utviklingen av industri, utviklingen hvor vi er i dag, hvor vi kommer til [...] Det at elevene forstår mer konsekvenser av valgene de tar, deres handlinger og deres adferd, det er jo på en måte fremtiden. De er jo samfunnet de neste generasjonene».

Kristoffer er enig i at påstanden om at elevene læres opp til å ta bærekraftige valg gjennom undervisning i forbindelse med det tverrfaglige temaet. Og gir altså sterkt uttrykk for at temaet har betydning for elevene og for samfunnet.

#### 5.3.4.2 Viktig, men idealistisk?

Steffen, Jan og Geir er mer moderate når det kommer til om hvor stor betydning undervisning relatert til bærekraftig utvikling har for elevene og samfunnet. Jan og Geir påpeker at temaet har betydning som en bevisstgjøring. Geir forteller at man kan fort bli idealistisk i forbindelse med hvor stor betydning og effekt det tverrfaglige temaet har. Han legger vekt på at bevisstgjøringen uansett er viktig: «[...] tanken her tror jeg jo må være at dette skal være med på å skape en bevissthet om temaet og viktigheten av temaet. [...] bevisstgjøring funker jo på en måte, det at man får adressert og satt fokus på noe i skolen gjennom flere år gjør jo noe. Det løser ikke verdensproblemer, men det gjør jo noe med fokus og vektlegging av problemer kanskje».

Jan legger også vekt på at bevisstgjøringen er viktig. Han sier «Det er nyttig at de bevisstgjøres på hva bærekraftig utvikling er for noe. Det at samfunnet står overfor noen utfordringer både sosialt, miljømessig og økonomisk». Han forklarer videre om at for å bekjempe fattigdom og bekjempe avskoging eller være med på å redusere klimautslipp «så må de ha en viss forståelse av det, og det må være en del av allmennutdannelsen». Jan knytter altså det tverrfaglige temaet sammen med å utvikle handlingskompetanse hos elevene. På spørsmål om han mener at elevene faktisk vil handle mer bærekraftig i fremtiden svarer han: «Det vet jeg ikke. Jeg tenker at det er nyttig at vi gjør det [underviser om bærekraftig utvikling i historiefaget], men hva elevene får som resultat av det kan jeg ikke si noe sikkert om». Man kan tolke det til at Jan ser et potensiale i det tverrfaglige temaet i at det kan bidra til å utdanne handlingskompetanse hos elevene, men han kan ikke si noe for sikkert om hvilken effekt det faktisk har.

Steffen mener det er vanskelig å spekulere i betydningen av det tverrfaglige temaet i historiefaget. Han forklarer at det å lære elevene til å handle og skape et bærekraftig samfunn er et ideal, men at de tverrfaglige temaene heller er ment til å «gi elevene noen redskaper til å gå inn i en tid som faktisk er litt annerledes enn det som jeg og du kanskje ble utdannet til». Steffen forteller videre at vi går inn i «en mørkere tid», og at dette er en oppfatning elevene også har. Steffen ser på de tverrfaglige temaene som noe som kan gi elevene kompetanse til å handle og se litt lysere på og takle en «usikker fremtid». På spørsmål om det i praksis faktisk har denne effekten svarer Steffen at han ideelt sett kunne ha sagt ja, men at han ikke vet: «At det skulle være en direkte sammenheng med det blir liksom litt spekulasjoner altså, men jeg håper jo at den skolegangen vi tilbyr gjør dem mer rustet til morgendagen, men om det alltid er sånn er jo vanskelig å si».

Disse tre lærerne har til felles at de mener det er vanskelig å si hvilken effekt undervisning om bærekraftig utvikling har i historiefaget. Det ser også ut til at de er enige i at dette er et viktig læringsmål som har gode intensjoner, men det er derimot tvil rundt om undervisningen har noen effekt i praksis.

Man kan se at de lærerne som mener temaet har stor betydning for elevene legger vekt på at undervisningen bidrar til å utvikle kompetanser hos elevene som gjør at de kan ta bærekraftige valg, og skape et bærekraftig samfunn. Handlingskompetanse og kritisk tenking er to kompetanser som kommer til uttrykk i svarene til disse lærerne. Disse kompetansene blir begge

nevnt som viktige å utvikle i elevene for at de skal kunne foreta bærekraftige valg ifølge Utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, ss. 60-64).

I formuleringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i læreplanen for historie blir det ikke nevnt at undervisning i temaet skal føre til at elevene skal ta bærekraftige valg, men derimot at historiebevissthet skal gi elevene «forståelse av egne valg blir andres historie» og «Dermed kan de også bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn» (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 4). Det er dermed et fokus på «bevisstgjøring» i læreplanen, og det er også det de lærerne som mener at undervisning i temaet har en moderat betydning for elevene og for samfunnet. Steffen, Jan og Geir gir alle uttrykk for at det er vanskelig å si hvor mye betydning undervisningen har, men legger uansett vekt på at bevisstgjøringen er viktig. Ifølge Sinnes vil en bevisstgjøring ikke være nok for å utvikle elever i tråd med Utdanning for bærekraftig utvikling. Hun skriver at kunnskap og holdninger ikke nødvendigvis fører til endrede handlinger (Sinnes, 2021, s. 24). Hun henviser til Per Espen Stoknes sin artikkel «Rethinking climate communications and the *psychological climate paradox*» (Stoknes, 2014). I denne artikkelen forklarer Stoknes hvordan den økende avstanden mellom at verden har aldri hatt mer sikker kunnskap om klima- og naturkrisen, men at det samtidig er en nedgang i viljen til å gjøre noe med det blant befolkningen (Stoknes, 2014, s. 1).

#### 5.4 Analyse IV: Implikasjoner av temaet som tverrfaglig

I denne analysedelen vil jeg undersøke forskningsspørsmål nummer fire, om hvilke praktiske implikasjoner som har fulgt med at temaet er ment som tverrfaglig. Jeg har gjort dette ved å undersøke lærernes refleksjoner rundt om de har endret hvordan de samarbeider med andre undervisere etter innføringen av LK20. Jeg vil i denne analysedelen vise at lærerne gir uttrykk for å ha i liten grad endret hvordan de samarbeider med andre undervisere, og at i de tilfellene det skjer, er det en flerfaglig tilnærming til undervisningen fremfor en tverrfaglig.

At skolen skal legge til rette for læring innenfor de tverrfaglige temaene slås fast i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Det meste av informasjon om hvordan lærerne skal arbeide tverrfaglig er beskrevet i overordnet del. I læreplanen står det at elevene skal utvikle kompetanse knyttet til temaene gjennom arbeid med problemstillinger fra ulike fag, og at elevene skal få innsikt i utfordringer og dilemmaer innenfor temaene. Læreplanen slår også fast at kunnskapen for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, «og



temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag. Målene for hva elevene skal lære innenfor temaene, uttrykkes i kompetansemål for fag der det er relevant» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

#### 5.4.1 Har innføringen av de tverrfaglige temaene endret måten de arbeider med andre undervisere?

Fire lærere gir uttrykk for å at innføringen av det tverrfaglige temaet har i liten grad hatt implikasjoner for hvordan de arbeider med andre undervisere. Geir, Kari og Ingrid svarer kort at det ikke har hatt noen implikasjoner.

Hanne, Steffen, Jan og Kristoffer gir derimot inntrykk for at innføringen har endret hvordan de arbeider med andre undervisere. Hanne forteller at skolen hun jobber på har gjort mye og satt stort fokus på arbeidet med fagfornyelsen og hvordan man skal praktisere den. Hun sier:

«Så man er i større grad bevisste på i klassetimen å gjøre hverandre obs på hvilke tema det er man holder på med i oppstart av skoleåret, og så prøver man å se om det er naturlige muligheter der temaene er såpass relevante at vi kan få til et tverrfaglig opplegg eller vurdering».

Hun forteller at hun har kommunikasjon med andre historielærere og de andre lærerne som underviser samme klasse: «vi diskuterer da også hvordan vi kan holde hverandre oppdaterte på hva vi holder på med og gjerne nevne i våre timer *«at dere holder jo på med dette temaet her i norsk, som dere har om retorikk»* så kan man prøve å forstå og ha det blikket der i historie også. Så tenke mer flerfaglig om ikke tverrfaglig». Hun forteller videre at de kommuniserer over Microsoft Teams og har egne chatter for klasser hvor lærerne legger ut sine terminplaner og oppdaterer hverandre fortløpende om hvilke tema som er aktuelle i hvilke perioder. Hun sier at slik kan de finne ut om det kan passe med å gjennomføre noe tverrfaglig opplegg.

Steffen forteller at de etter innføringen har hatt litt mer fokus på samarbeid på tvers av fagseksjoner. Han nevner at det har vært utfordringer knyttet til hva det betyr å jobbe tverrfaglig: «På skolen vår har vi brukt mye tid på å diskutere det her med ulike forståelser om hva tverrfaglighet vil si. Om det handler om å jobbe med et tema i samme periode og oppløse timeplanen, men så hender det av og til at vi definerer selv og jobber med samme tema på ulike

tidspunkt, men fra ulike synsvinkler». Steffen forklarer også at lærerne ikke møtes jevnlig for å diskutere tverrfaglig undervisning, men at lærerne prøver å møtes for å finne felles prosjekter.

Jan trekker frem eksempelet han pratet om i forbindelse med det tverrfaglige temaet inkluderes i historieundervisningen med «klimauken» som arrangeres hvert år ved skolen. I tillegg til dette prosjektet nevner han også et prosjekt hvor det er et samarbeid mellom historie- og politikkfaget angående bakgrunnen FNs bærekraftsmål. Han forteller videre om at det er enklere å få til tverrfaglig tilnærming til undervisningen i de fagene han selv underviser i: «I historiefaget samarbeider jeg jo med han ene norsklæreren, altså meg selv. Der er det jo et slags samarbeid». På spørsmål om han samarbeider med andre lærere svarer han: «Nei, jeg har ikke gjort det altså. På vår skole så har det vært vanskelig å få til gode tverrfaglige prosjekter på tvers av fag fordi det må liksom legges til rette for det fra skoleledelsen».

Kristoffer forteller at innføringen ikke har endret hvordan han arbeider med andre undervisere, men han poengterer at det har bidratt til et økt fokus på tverrfaglighet: «Jeg tror ikke det direkte har det. [...] Jeg tenker jo at det å ha tverrfaglige tema og ha en forståelse for at tverrfaglighet er viktig, det har påvirket mitt profesjonsfelleskap». Kristoffer forteller så om at de på skolen har et tverrfaglig prosjekt hvert år hvor de tar for seg et av de tverrfaglige temaene. Han legger også til «Vi har hatt tverrfaglige prosjekter nå i historie og filosofi og psykologi hvor de har kunnet jobbe tverrfaglig». Kristoffer nevner altså at det i forbindelse med enkelte prosjekter kan være tegn til tverrfaglig arbeid på tvers av enkelte fag.

#### 5.4.2 Lærernes refleksjoner i lys av teori

Intervjumaterialet viser altså at lærerne er delte i om innføringen av det tverrfaglige temaet har endret måten de samarbeider med andre undervisere. Noen lærere mener det ikke har endret det i det hele tatt og noen mener det har hatt betydning. Det at Hanne og Steffen forteller om at det er en viss kontakt mellom undervisere på tvers av fagseksjoner tyder på at det er i disse to tilfellene vi kommer nærmest en tverrfaglig tilnærming til undervisningen. Ser vi på Hanne og Steffen sine fremstillinger i lys av Nyseth i (Nyseth, 2007), kan man tolke det til at praksisen ikke oppfyller kravene til *tverrfaglighet*, men at det heller likner *flerfaglighet*<sup>13</sup>. For at det skal

---

<sup>13</sup> At lærerne praktiserer en flerfaglig tilnærming er også noe rapporten «Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser: *Læreres planlegging og gjennomføring av undervisning om tverrfaglige tema*» (EVA 2020) antyder. Rapporten viser at skolene praktiserte ulike tverrfaglige tilnærminger til undervisningsoppleggene som ble utført, blant annet en flerfaglig tilnærming (EVA 2020, s. 128).

være en tverrfaglig tilnærming ifølge Nyseth, må det foreligge at fagene griper inn i hverandre, og en reell vitenskapelig integrasjon mellom de forskjellige bidragene som hvert fag gir (Nyseth, 2007, s. 22). I Hanne og Steffen sine fremstillinger ser vi ikke tegn til at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling tar form som et eget fag eller at temaet får en plass i skoleplanene på fagenes bekostning. Det er eksempler på enkelte prosjekter og fagdager som kan likne en tverrfaglig tilnærming til undervisning i Hanne og Steffen sine utsagn<sup>14</sup>, men det ser ut til at undervisning i det tverrfaglige temaet tar form som flerfaglig. Dette vil si at det ikke foreligger en faglig integrasjon, men at de ulike fagene fortsatt er styrende for undervisningen og at hvert av fagene bidrar med hva de kan til det temaet som drøftes (Nyseth, 2007, s. 22). Faglærere ser altså ut til å undervise i de respektive fagene som normalt, altså flerfaglig, men forsøker samtidig å oppdatere hverandre på hva de holder på med, og prøver å finne anledninger for prosjekter og fagdager hvor man kan gjennomføre et tverrfaglig opplegg. I Jan og Kristoffer sine refleksjoner gir de inntrykk av at det ikke foreligger et samarbeid med de andre lærerne om tverrfaglige samarbeid, men de forteller likevel om tverrfaglige prosjekter.

I Jan sitt svar forteller han om hvordan det er utfordrende å få til tverrfaglige opplegg «fordi det må liksom legges til rette for det fra skoleledelsen». I Sinnes 2020 poengteres nettopp dette at det er viktig at skoleledelsen tar ansvar for å tilrettelegge for tverrfaglig undervisning. Sinnes skriver «De nye tverrfaglige temaene som er introdusert gjennom fagfornyelsen, gir muligheter til å legge opp til en tverrfaglig undervisning. Men det krever vilje og tilrettelegging både fra ledelse og lærere for å få dette til» (Sinnes, 2021, s. 57). I sitatet til Jan kan vi altså se et eksempel på hvor viktig det er at skoleledelsen også engasjerer seg for å få til tverrfaglig undervisning.

I Utdanning for bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021) poengteres det også at selv om læreplanene legger opp til at det skal jobbes tverrfaglig, skal fortsatt skolefagene være den organiserende enheten for fagene. Sinnes forklarer at det her oppstår en spenning mellom tverrfaglighet og det at skolefagene fortsatt er styrende. Denne spenningen kan vi også se i lys av (Nyseth, 2007), hvor tverrfaglig arbeid krever faglig integrasjon (Nyseth, 2007, s. 22), noe som ikke kan være tilfelle når skolefagene skal være organiserende enhet. Sinnes skriver videre at denne spenningen er opp til hver enkelt skole å løse (Sinnes, 2021, s. 57). Dette er dermed relevant å se på Steffen sin refleksjon over at det er forvirring om hva det å arbeide tverrfaglig

---

<sup>14</sup> Dette nevner også Jan og Kristoffer eksempler på.

betyr, og at det har gått mye tid blant de lærerne til å diskutere hva dette betyr. Dette kan demonstrere hvordan det er utfordrende å få gjennomført undervisning i tråd med hva læreplanen oppfordrer til. I lys av Goodlads teori om læreplanens fem nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979), kan dette være et eksempel på hvordan det er utfordringer knyttet til å få den gjennomførte læreplanen til å være i samsvar med den formelle læreplanen.

Det er viktig å påpeke at Utdanningsdirektoratet i sin artikkel «Å jobbe med tverrfaglige temaer» skriver at å undervise tverrfaglig ikke er et krav, men at det er flere måter å gjennomføre undervisning relatert til de tverrfaglige temaene på. De skriver «En mulighet er å jobbe tverrfaglig med de tverrfaglige temaene, men det er også mulig å jobbe flerfaglig med temaene eller bare i ditt eget fag» (Utdanningsdirektoratet, 2024, s. 2). Det som ser ut til å være en flerfaglig praksis i Hanne og Steffen sine refleksjoner er altså ikke feil i henhold til læreplanen, men en av flere måter å gjennomføre undervisning relatert til de tverrfaglige temaene på.

## 6.0 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres sentrale funn opp mot hverandre, for å svare på den overordnede problemstillingen: «Hvordan har det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blitt implementert i historieundervisningen?». Først vil jeg diskutere paradokset om hvordan lærerne opplever læreplanendringen som noe positivt, men at det likevel ikke oppfattes som noe nytt i historiefaget. Her vurderer jeg også spørsmål knyttet til hva læreplanendringer faktisk er og betyr. I delkapittel 6.2 tas opp hvordan intervjumaterialet viser at lærere har forskjellige erfaringer og refleksjoner om hvordan man skal inkludere bærekraftig utvikling i historiefaget, og at det også er en tendens til forvirring rundt undervisning knyttet til temaet. Jeg vil diskutere ulike forklaringer på dette, samt hvilke følger dette har for læreryrket.

### 6.1 Positiv endring, men ikke nødvendigvis noe nytt

Læreplanverket danner et grunnlag for skolenes gjennomføring av opplæringen, og lærerne har en sentral rolle i å fortolke dette innholdet og sette det ut i praksis. Det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling ble innført med LK20 med argument om en økende erkjennelse om at opplæringen i skolen må ta opp temaer om klodens eksistens i større grad, og på grunn av at internasjonale forpliktelser og initiativ fra FN har satt dette på dagsorden (NOU 2015 : 8, s. 49). Ved å undersøke hvilke erfaringer lærere har hatt med bærekraftig utvikling i historieundervisningen kan man se at lærerne er positive til denne endringen i de norske læreplanene. Flere viser til at bærekraftig utvikling er et fornuftig utformet læringsmål, og tar opp viktig tematikk i dagens samfunn. Flere uttrykker også at temaet er særlig relevant for historiefaget, og at dette er på grunn av at fagstoffet i historiefaget er fra før av nærliggende det tverrfaglige temaet, og at historiefaget bidrar til å utvikle relevante kompetanser som kildekritikk og problemløsning. På spørsmål som handler om muligheter for fremtiden, fremhever lærerne at temaet åpner for muligheter for å få et nytt perspektiv på historien, at faget kan bidra med nyttig kunnskap i møte med utfordringer knyttet til bærekraft, og at læreplanmålet kan bidra til å utvikle historisk empati. Sistnevnte er en særlig viktig kompetanse ifølge bærekraftdidaktisk teori, som slår fast at denne egenskapen vil gjøre elevene bedre rustet i møte med utfordringer knyttet til bærekraft utenfor skolen. At undervisning relatert til det tverrfaglige temaet har betydning for elevene og samfunnet utover skolen blir også fremhevet av lærerne. Flere tolker undervisningen om bærekraft som noe som kan føre til økt bevissthet rundt hvordan egne valg henger sammen med resten av samfunnet, og kan ha konsekvenser for fremtidige generasjoner. Hvorvidt lærerne også tror en økt bevissthet vil føre til faktiske

endringer i adferd hos elevene får ikke så mye fokus hos lærerne. En sentral årsak til at innføringen av «bærekraft» som tverrfaglighet blir sett på som noe positivt av lærerne er at intensjonen med innføringen tolkes å være å bevisstgjøre elevene på et viktig og aktuelt samfunnsanliggende.

Samtidig som lærerne fremhever flere positive elementer ved denne læreplanendringen er det en tendens til at lærerne ikke oppfatter det tverrfaglige temaet som noe nytt for historiefaget. Lærernes erfaringer med det tverrfaglige temaet viser at samtlige av de som har undervist både med foregående læreplan og LK20 ikke tolker innføringen til å inneholde noe vesentlig nytt. Flere av lærerne ser på endringen som en formalisering og bevisstgjøring av en allerede eksisterende praksis, og at den historiefaglige kunnskapen er fra før tett knyttet til bærekraftig utvikling. Intervjumaterialet viser også at flere av lærerne forteller at de stort sett ikke har endret undervisningspraksisen sin i faget etter innføringen av det tverrfaglige temaet. Lærerne har heller ikke fanget opp signalene som ligger i at temaet er «tverrfaglig». Noen av respondentene ser ut til å ikke praktisere noe som helst form for tverrfaglig samarbeid, og noen av lærerne forteller at de forsøker å få det til, men at det er utfordrende å få gjennomført. Lærernes oppfatninger av endringen som noe positivt, men at det samtidig i liten grad oppfattes som noe særlig nytt og heller ikke stort endrende for undervisningspraksis, illustrerer hvordan det kan være ulik oppfatning av læreplanen som et politisk dokument (Imsen, 2020), og et verktøy som har ulike nivåer (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979). For samtidig som vi finner eksempler på at det er samsvar mellom den utarbeidede læreplanteksten i LK20 og lærernes fremstilling av undervisningen, kan det synes å være en avstand mellom hva de som utarbeidet læreplanen mente den ville endre i norsk skole, og hvordan de som praktiserer læreplanen har opplevd denne endringen.

Hvordan kan det ha seg? I bakgrunnen for innføringen av bærekraftig utvikling peker Ludvigsen-utvalget til at temaet er satt på dagsorden gjennom internasjonale forpliktelser, og en økende erkjennelse om at skolen må ta opp tema som er knyttet til skolens eksistens (NOU 2015 : 8, s. 49). Bærekraftig utvikling blir her, men også i offentligheten, knyttet til å handle om nettopp noe som har med menneskets eksistens på kloden å gjøre. Dette alvoret ser vi tegn til i avsnitt 4.1.3 der Jan forteller hvordan han mener innføringen er et resultat av at «klimasituasjonen i verden er så såpass presset at vi er nødt til å ha en forståelse av det», og Steffen forklarer at innføringen handler om «tydeligheten av alvorligheten av situasjonen man befinner seg i». Fremheving av hvor viktig bærekraftsperspektiv er blir derfor sett på som en

av grunnene til at denne læreplanendringen blir sett på som noe positivt av lærerne. Kan det at lærerne likevel ikke opplever innføringen av temaet som endrende for sin undervisningspraksis bety at læreplanendringen er en form for symbolpolitikk fra politikernes side? Eller betyr dette at lærerne og skolene ikke har lagt i nok innsats for å få arbeidet nok med dette tverrfaglige temaet?

Dette kommer i stor grad an på hva man ser på som læreplanens samfunnsmessige funksjon. Man kan tolke innføringen til å være knyttet til en økende bevissthet rundt temaet og at oppslutningen rundt dette temaet har blitt så bredt at det nå var på tide å få dette eksplisitt nevnt inn i læreplanene, og forsøk på inn i undervisningspraksisen. Slik kan dette belyse hvordan lærerne ikke oppfatter temaet til å være revolusjonerende for faget, da bærekraftig utvikling var så inkorporert i allmennheten og offentligheten at dette allerede var trukket inn i undervisning. I Andrine Granstads masteroppgave om hvordan lærere i KRLE forstår det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i ungdomsskolen (Granstad, 2023), påviser hun at det er bred enighet blant lærerne hun intervjuet om at folkehelse og livsmestring ikke representerer noe nytt i KRLE-faget (Granstad, 2023, s. 73). Dette begrunner hun med at lærerne uttrykker at det er en innholdsmessig likhet mellom temaet og KRLE-fagets innhold fra før (Granstad, 2023, s. 72), og at folkehelse og livsmestring «berører deler ved danningsaspektet i faget som fører til at det tverrfaglige temaet ikke oppleves som en ny tematikk» (Granstad, 2023, s. 74). Dette er funn som er liknende de jeg også har gjort i min studie, og kan illustrere hvordan innholdet i det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring representerer tema som allerede er så inkorporert i offentligheten og reflekterer den generelle samfunnsoppfatninger, at å ta opp disse temaene ikke ble opplevd som noe nytt av de som praktiserer læreplanene. I sammenheng med folkehelse og livsmestring, og demokrati og medborgerskap kan de tre tverrfaglige temaene som ble innført skildre dagens samfunnsoppfatning, og ha funksjonen av å manifestere og formalisere tema som reflekterer nåtiden, og at læreplanen har tilpasset seg samfunnstema som det er blitt økende bevissthet rundt den siste tiden.

Slik kan man se læreplanen som en gjenspeiling av samfunnet. Dette illustrerer også hvordan læreplanens oppgave ikke trenger å være nyskapende, men heller å være i tråd med den brede samfunnsoppfatningen. Kanskje dette er læreplanens virkelige mål, å stadfeste enkelte verdier og kunnskaper som allerede er ganske etablerte, men å sikre at dette gjennomføres på tvers av skolene i landet. Sånn sett blir læreplanen ikke et nyskapende, progressivt og innovativt dokument, men heller et manifesterende dokument. Selv om politiske beslutninger for å endre

læreplanen ofte må begrunnes i nyskapende og innovative argumenter, tilsier denne studien av lærernes erfaringer ikke nødvendigvis opplever læreplaneendringer slik.

## 6.2 Uklar læreplan?

Lærere er forpliktet til å gjennomføre og praktisere undervisning i tråd med politisk vedtatte læreplaner, noe som gjør at deres opplevelse av læreplanendringer er særlig viktig. Deres erfaringer med innføringen av bærekraftig utvikling i LK20, gir viktig innsikt i hvorvidt, og hvordan, dette relativt nye temaet har blitt implementert i historiefaget. Undervisning er en kompleks praksis og gjennomføres på mange ulike måter i klasserom rundt om i landet. Derfor er det sentralt å forstå hvilke momenter som påvirker lærernes praktisering av læreplanen etter endringer er blitt gjort. Bedre forståelse av disse momentene kan gi oss en bedre forståelse av hva læreplanendringer medfører i praksis.

Bærekraftig utvikling vil undervises om på ulike måter avhengig av lærerens forståelse av begrepet, læreplanteksten, og lærernes egne tanker om hva formålet med undervisningen skal være. I min analyse finner jeg at lærernes svar om undervisning i temaet bærekraftig utvikling gjenspeiler ulike didaktiske perspektiv. Ingen av respondentene henviser til didaktikk i sine svar, men jeg tolker likevel svarene å henge sammen med de ulike didaktiske perspektivene «historiefagdidaktikk» og «historiebruksdidaktikk». De historiedidaktiske perspektivene er ikke motpoler i forhold til hverandre, men de fremhever ulike syn på hva som er formålet med historieundervisningen. Et fokus på å lære om ressursbruk og samspillet mellom mennesker og naturen som noe eleven må lære seg for å forstå samfunnets utvikling, anser jeg som en vektlegging av et historiefagperspektiv. En vektlegging av at eleven skal tilegne seg kunnskap som skal gjøre dem bevisste over sin egen rolle i historien, og anvende kompetansen om temaet for å ta ansvarlige valg i lys av bærekraft, anser jeg som et tydelig historiebruksperspektiv. Jeg finner også eksempler på at undervisningen inneholder elementer som er i tråd med Utdanning for bærekraftig utdanning, ved å blant annet knytte kunnskapene opp til elevenes egen kontekst og utvikle handlingskompetanse. Til tross for at bærekraftdidaktikk er et relativt nytt fagfelt innenfor didaktikken, er det tydelige likheter med dette didaktiske perspektivet i lærernes refleksjoner. Lærerne forteller om å utvikle elevenes historiebevissthet og historisk empati, noe som fremheves av bærekraftdidaktikken som to viktige bidrag til hva historiefaget kan bidra til i undervisning i bærekraft. At noen av lærerne speiler elementer fra bærekraftdidaktikken i sin undervisning, kan skyldes at flere av formålene i læreplanen er formulert tett opp til det



didaktiske perspektivet. Et interessant poeng her er at bærekraftdidaktikken også fremhever sterkt at bærekraft ikke bare skal undervises i, men også praktiseres av skolen (Sinnes, 2021, ss. 67-69). Dette innebærer i teorien at skolesystemet også skal ta opp og demonstrere hvordan skolen som institusjon kan bli mer bærekraftig. Denne mer progressive delen av bærekraftdidaktikken finner jeg ikke i læreplanformuleringene eller intervjuene med lærerne.

I denne studien har jeg vist til at lærerne vektlegger ulike elementer i sine tolkninger av det tverrfaglige temaet, at innføringen har i varierende grad ført til endringer i lærernes undervisningspraksis, og at det er ulikt hvordan lærere forteller at de praktiserer undervisning som er relatert til temaet. Jeg har også vist til at lærerne i enkelte tilfeller forteller om forvirring knyttet til hva som faktisk inngår som undervisning knyttet til bærekraftig utvikling og hva begrepet betyr. I tillegg har jeg også vist til at det er forvirring knyttet til hva som menes med å undervise tverrfaglig, og at i de enkelte tilfellene hvor lærerne forteller om undervisning som kan likne på en tverrfaglig tilnærming, så er det en flerfaglig tilnærming som benyttes. Hvordan kan det ha seg slik?

At temaet praktiseres ulikt og at det er forvirring knyttet til temaet kan det være ulike grunner til. Man kan tolke det til at temaet bærer preg av å være relativt nytt, og at dette er en del av en omfattende prosess om å få implementert endringen i et svært og komplekst system, nemlig det norske skolesystemet. Det kan og, som Kari forteller i avsnitt 4.3.3.2, at dette illustrerer en «treghet» i det norske skolesystemet som gjør at det tar tid før endringer i læreplanene fører til endringer i klasserommet. Dette illustrerer også hvordan det kan eksistere en avstand mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen (Goodlad, M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye, 1979).

En annen forklaring på dette kan være at innholdet i læreplanen er for uklart. Som jeg har forklart i avsnitt 3.1.1 er det læreplanens substansielle side som viser hvordan læreplanen er et dokument for veiledning for hva som skal skje i skolen (Imsen, 2020, s. 279). Samtidig skal også dokumentet tilrettelegge for at læreren får frihet til å selv velge hvordan en skal praktisere og utøve yrket. Det skal altså være veiledende og ikke for overstyrende for undervisningen på samme tid. På denne måten kan avstanden mellom den formelle- og den gjennomførte læreplanen forklares av at det oppstår et rom for tolkning og frihet til å selv velge undervisningsmetoder. Det er også interessant se dette i lys av at i *Fagfornyelsens*

*læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* konkluderer forfatterne med at kompetansemål har blitt mer generelle i LK20 (Karseth, Kvamme, & Ottesen, 2020, s. 131).

Avstanden mellom den formelle- og den gjennomførte læreplanen kan tenkes å reduseres ved å lage mer spesifikke og konkrete læreplaner, men utfordringer som da kan oppstå er at lærernes frihet til å utøve praksis blir for innskrenket. Med for åpne formuleringer i læreplanene kan det oppstå utfordringer med å sikre at den norske skolen utdanner elever med nødvendige kompetanser til å klare seg i samfunnslivet. Dette viser at utforming av læreplaner er en balanseøvelse, hvor ulike hensyn må tas. Min studie bidrar til å rette fokuset mot hvordan didaktiske ståsted også påvirker lærernes praktisering av læreplanmålene. Fordi lærere gjerne har ulike didaktiske ståsted er det naturlig at dette momentet er med på å påvirke nettopp hvordan de forstår læreplanen og innføringen av bærekraftig utvikling. Det tilsier likevel, at dersom endringen i en læreplan også er ment å fremme ulike formål med historieundervisningen, så må dette hensynet kanskje fremmes tydeligere, eller med andre verktøy overfor de som utøver læreplanen. Studien demonstrerer at å endre læreplanen er et verktøy som egner seg godt til å sette bestemte tema på dagsorden, men at endringer som hvilke egenskaper eleven er ment å ta med seg fra undervisningen bør fremmes med flere og mer helhetlige verktøy enn kun endringer i læreplanene. Samlet sett viser min analyse at det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling anvendes i undervisningen, men at det finnes potensial for å undervise mer i tråd med læreplanen, et potensial for å i større grad utdanne i tråd med grunnprinsippene i bærekraftdidaktikken, og et potensial i å praktisere tverrfaglighet i undervisningen. I forbindelse med implementeringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling vil det være viktig å spørre seg om ikke læreplanen er for åpen og for lite rettleidende når det gjelder hvordan man skal undervise relatert til bærekraftig utvikling i historiefaget, og hvordan man skal praktisere tverrfaglighet.

## 7.0 Konklusjon

Denne studien har belyst problemstillingen: «*Hvordan har det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling blitt implementert i historieundervisningen?*» ved intervju av syv historielærere. Intervjuene ble designet for å besvare fire mer konkrete forskningsspørsmål, om lærernes forståelse av innholdet i det tverrfaglige temaet, hvorvidt og hvordan lærerne underviser om temaet, hvilke muligheter og utfordringer lærerne mener at undervisning knyttet til bærekraftig utvikling i historiefaget åpner for, og hvilke implikasjoner det har for undervisningen at temaet er ment tverrfaglig. Etter systematisk analyse av funnene i lys av læreplanteori og ulike teorier innenfor didaktikk, har jeg kommet frem til flere innsikter om læreres erfaringer med innføringen av bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema i sin undervisningspraksis.

I tolkningene av innholdet i bærekraftig utvikling som tema, er det ulikt om lærerne vektlegger det tverrfaglige temaet til å handle om å undervise *om* fortiden og knytte dette opp til bærekraftig utvikling, eller å lære *av* fortiden for å kunne utvikle kompetanser som kan hjelpe elevene i å ta bærekraftige valg. Selv om det også er stor overlapp i forståelsen av kjernen i begrepet, kan de som også vektlegger hvordan det er viktig å lære *av* fortiden ha en mer omfattende forståelse av temaet enn de som legger fokus på kun å lære *om* fortiden. Til tross for at temaet ble introdusert i læreplanen i 2020, oppfatter ikke historielærerne temaet som noe særlig nytt for historiefaget. I datamaterialet fremhever lærerne to ulike forklaringer på dette. For det første mener lærerne at innføringen av temaet kun er en formalisering av en allerede eksisterende praksis, og for det andre hevder de at det historiefaglige innholdet og formuleringen av temaet bærekraftig utvikling er likt. Lærerne tolker også at hensikten med innføringen var å skape bevissthet om et viktig og aktuelt samfunnsanliggende.

I lys av historiedidaktisk- og bærekraftdidaktisk teori har jeg funnet at undervisningen kjennetegnes av å formidle realhistoriske kunnskaper, og at flere av lærerne legger vekt på å utvikle historiebevissthet i forbindelse med temaet for at elevene skal forstå sammenhengene mellom fortid, nåtid og fremtid. Datamaterialet viser eksempler på undervisning som er i sammenheng med teori om Utdanning *for* bærekraftig utvikling ved at de knytter kunnskap opp mot elevenes egen kontekst, underviser på måter som kan bidra til å utvikle handlingskompetanse og i enkelte tilfeller jobber med temaet på tvers av fag. Datamaterialet viser også eksempler på at undervisningen er i tråd med bærekraftdidaktikk ved at flere

vektlegger historiebevissthet og historisk empati. Dette er to viktige kompetanser som historiefaget kan bidra med i utdanning i bærekraftig utvikling ifølge bærekraftdidaktikken.

Studien illustrerer at implementeringen av bærekraftig utvikling har ført til at lærerne i varierende grad har endret undervisningspraksis i tråd med innføringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling. En gruppe mener de underviser stort sett ganske likt, mens andre mener at de har endret undervisningspraksis. Undervisning relatert til bærekraftig utvikling er preget av å bli inkludert i forbindelse med spesifikke historiefaglige tema. Historiefaglige tema som fremheves som spesielt relevante er «industrielle revolusjon», «ressurser og ressursbruk» og «jordbruksrevolusjonen». I tillegg til denne formen for implementering forteller flere lærere at temaet blir tatt med der læreboka eksplisitt henviser til dette. Flere av lærerne forteller også at temaet inkluderes i prosjekter og vurderinger. Gjennomføring av undervisning relatert til bærekraftig utvikling synes altså å være avhengig av flere elementer enn at man er pålagt dette gjennom læreplanen. Det er også varierende hvorvidt lærerne eksplisitt bruker begrepet «bærekraftig utvikling». Noen forteller at de aktivt prøver å bruke det, men det blir også uttrykt uklarhet og usikkerhet knyttet til begrepet, og at det derfor unngås å bli brukt. Noen forteller at det er vanskelig å si hvor ofte de underviser om det tverrfaglige temaet i historiefaget. Dette begrunnes med at det er uklare grenser for hvilket historiefaglig innhold som regnes som relevant for bærekraftig utvikling.

I vurdering av læreplanen ser lærerne på det tverrfaglige temaet som stort sett et fornuftig utformet læringsmål, og mener også det er relevant å inkludere i historiefaget. Dette begrunnes med at temaet er relevant på grunn av at det historiefaglige innholdet, og på grunn av at egenskaper som refleksjon, bevissthet og empati er egenskaper som er ansett å kunne utvikles både i historiefaget og i læren om bærekraftig utvikling. Andre kompetanser som kildekritikk og å utvikle en problemløsende holdning i møte med bærekraft-problematikk fremheves. At ambisjonene til historiefaget og bakgrunnen for innføringen av bærekraftig utvikling har sterke likheter, blir også sett på som et godt utgangspunkt for at denne innføringen kan bidra til nye muligheter for historieundervisningen. Lærerne forteller at de ser på inntoget av temaet som noe som skaper muligheter i samspill med historiefaget, både fordi det bidrar til nye perspektiv på historien, og fordi historiefaget kan bidra med nyttig kunnskap i møte med utfordringer knyttet til bærekraft. Utfordringer som lærerne mener at det tverrfaglige temaet i historiefaget åpner for er at det er forvirring knyttet til selve begrepet «bærekraftig utvikling», det er for ulik

praktisering av undervisning tilknyttet temaet i faget, og at temaet ikke må bli for overstyrende i historiefaget.

Det er bred enighet blant lærerne jeg har intervjuet om at temaet kan ha en viktig og positiv betydning på elevens liv og på samfunnet som helhet. Dette er fordi man mener at temaet bidrar til en bevisstgjøring om et viktig anliggende, at det tverrfaglige temaet kan bidra til at elevene får en forståelse av at egne handlinger har konsekvenser for andre mennesker i en bærekraftssammenheng, og at temaet kan bidra til at elevene tilegner seg ferdigheter som vil være nyttige for dem i møte med en mørkere og mer usikker tid. Det er derimot ulik oppfatning om hvorvidt temaet faktisk har en effekt på om elevene tar mer bærekraftige valg og at samfunnet blir mer bærekraftig. Noen lærere mener altså at å tro at temaet har noen betydning for elevenes liv og samfunnet blir for idealistisk.

Lærerne svarer ulikt på om de samarbeider med andre om å få til et tverrfaglig samarbeid om undervisningen. En gruppe av lærerne forteller at de ikke samarbeider, og en gruppe forteller at de til en grad samarbeider med andre lærere og samt får gjennomført enkelte prosjekter på tvers av fagene. I lys av teori har disse prosjektene en flerfaglig tilnærming, heller enn en tverrfaglig tilnærming som ifølge teori jeg har vist til i oppgaven, krever faglig integrasjon. I forbindelse med denne tematikken forteller flere lærere om hvordan det er uklart knyttet til hvordan tverrfagligheten skal gjennomføres. I offentlige dokumenter skrives det at tverrfaglighet kan praktiseres på forskjellige måter, og her presenteres å jobbe flerfaglig som et alternativ, så disse prosjektene er sånn sett i tråd med læreplanen.

Samlet viser studien at lærerne mener implementeringen av det tverrfaglige temaet ikke representerer en særlig nyskapende eller progressiv agendasetting, men at det er en stadfesting av en viktig verdi som lærerne allerede underviser om i takt med den brede samfunnsoppfatningen i dag. Sett i lys av de politiske formålene med endringen kan man derfor vurdere om det er en distanse mellom hva de som underviser, og de som administrerer læreplanen, oppfatter som endrende og nyskapende for norsk skole.

Oppgaven demonstrerer et dilemma som angår hvordan læreplanen skal tilrettelegge for tolknings- og praksisfrihet for lærerne, og samtidig at dokumentet skal være veiledende og stille krav til dem. Det er varierende hvorvidt og hvordan lærerne inkluderer bærekraftig utvikling og tverrfaglighet i historiefaget. I forbindelse med implementeringen av det tverrfaglige temaet

i historiefaget er det dermed viktig å påpeke at åpne læringsmål i læreplanen kan komme med en kostnad. Det kan føre til uklarheter for lærerne hvordan de skal implementere både bærekraftig utvikling, men også tverrfaglighet i historieundervisningen. Sett i lys av lærernes positive oppfatning av implementeringen av det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling, og deres refleksjoner over hvilke muligheter undervisning relatert til temaet kan åpne for, kan det være et potensiale for styrket tverrfaglig undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget.

### 7.1 Videre forskning

Det tverrfaglige temaet og LK20 er relativt nytt og det eksisterer derfor lite forskning på hvordan læreplanen praktiseres og hva følgene av læreplanendringene er. Etersom dette forskningsprosjektet har undersøkt hvilke erfaringer en gruppe historielærere ved videregående skoler har med det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i historiefaget, vil det følgelig være fruktbart å undersøke hvilke erfaringer elever har med undervisning knyttet til det tverrfaglige temaet i historiefaget. Dette kan gjennomføres ved å intervjuere elever og å observere undervisning i klasserom, og forskning på dette kan bidra til dypere og mer helhetlig forståelse av hvordan denne læreplanendringen fungerer i praksis. Innsikt i dette kan bidra til å videreutvikle det tverrfaglige temaet i skolen.

Et annet aspekt som kan være interessant å utforske er om hvorvidt det tverrfaglige temaet faktisk bidrar til det læreplanmålet i historiefaget formulerer, nemlig å «gi elevene forståelse av samspillet mellom mennesket og naturen» og at de kan «bli bevisste på sine egne muligheter til å bidra til et mer bærekraftig samfunn». Dette er viktig å skaffe innsikt i for å finne ut om læreplanen når helt ut til elevene. Det er også interessant å undersøke hvorvidt det tverrfaglige temaet skal sikte mer ambisiøst med sine mål knyttet til bærekraftig utvikling. Utdanning for bærekraftig utvikling har for eksempel mål om å «utruste elevene til å leve gode bærekraftige liv i fremtiden» og «å utdanne mennesker som vet og har erfart hvordan de kan bidra til at både de som lever i verden i dag, og de som skal leve i fremtiden, kan få gode levevilkår i en bærekraftig verden» (Sinnes, 2021, s. 15). Om å innføre det tverrfaglige temaet i LK20 kan være første skritt mot en slik utdanningspolitikk er vanskelig å si, det vil likevel være betimelig å stille spørsmål til hvor stort ansvar skolen skal ha for å bidra til en bærekraftig verden.

## Bibliografi:

- Andersen, B., & Skrede, J. (2023). *Intervju som metode*. Oslo: Cappelen Damm.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2009). *Teaching History for the Common Good*. London: Routledge.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), ss. 41-58.
- Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges, Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor* (4. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goodlad, J. I., M. Frances Klein, & Kenneth A. Tye. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (ss. 43-76). New York: McGraw Hill.
- Granstad, A. (2023). *Folkehelse og livsmestring i KRLE*. Masteravhandling, Universitetet i Bergen, Institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grove, K., & Heiret, J. (2018). Å arbeida med munnlege kjelder. I L. Melve, & T. Ryymin (Red.), *Historikerens arbeidsmåter* (ss. 122-147). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (1982). Om læreplaner og læreplanutvikling. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 66(6), ss. 234-250.
- Imsen, G. (2020). *Lærerenes verden* (6. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, B. E. (2004). Den fortsatte kamp om det historiedidaktiske begreb – en kritisk kommentar til Jörn Rüsens begrep om "historiekultur". I S. Ahonen, M. V. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson, & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?* (ss. 47-62). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Jickling, B. (1994). Why I Don't Want My Children to be Educated for Sustainable Development: Sustainable Belief. *The Trumpeter*(11(3)).
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold (EVA2020) Rapport nr. 1*. Universitetet i Oslo. Blindern: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Oslo: Pedlex.

- Korbøl, K. (2019). Hva er det felles beste? Historie og bærekraft. I O. A. Kvamme, & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (1. utgave. utg., ss. 43-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet 09. 21. 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvamme, O. A., & Sæther, E. (2019). *Bærekraftdidaktikk*. I O. A. Kvamme, & E. Sæther (Red.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere* (6. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei – Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 21.10.2023 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 30.11.2023 fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nielsen, M.-B. O. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor: Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson, & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken* (ss. 211-228). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- NOU 2015 : 8. (u.d.). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet 07.10.2023 fra Kunnskapsdepartementet: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>



- Nyseth, T. (2007). Introduksjon. I T. Nyseth, S. Jentoft, A. Førde, & J. O. Bærekholdt (Red.), *I disiplinenes grenseland: Tverrfaglighet i teori og praksis* (ss. 15-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling* (2. utgave. utg.). Oslo: Univsersitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1. utgave. utg.). Oxford: Heinemann Educational Books.
- Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox". *Energy research and social science*(1), ss. 161-170.
- Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur: nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter fra Historisk Institutt*.
- Stugu, O. S. (2004). Historiedidaktikkens dilemmaer. I S. Ahonen, M. V. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson, & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken?* (ss. 15-23). Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2019). *Qualitative research as stepwise-deductive induction*. New York: Routledge.
- United Nations. (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Hentet 20.01.2024 fra Department of Economic and Social Affairs - Sustainable Development:  
<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld/publication>
- Universitetet i Bergen. (2024). *RETTE - UiBs prosjektoversikt*. Hentet 10.04.2023 fra <https://www.uib.no/forskningsetikk/128207/rette-uibs-prosjektoversikt>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)*. Hentet 01.05.2023 fra <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Læreplan i historie fellesfag (HIS01-03)*. Hentet 02.09.2023 fra <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i læreplanverket?* Hentet 02.09.2023 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2023). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*. Hentet 09.03.2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166492>

Utdanningsdirektoratet. (2024). *Å jobbe med tverrfaglige temaer*. Hentet 09.03.2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/jobbe-med-tverrfaglige-temaer/>

# Vedlegg:

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide:

- Kort introduksjon av masterstudent. Info om prosjektet, og dets formål, samt hva det innebærer å delta. Du kan trekke deg når som helst. Data jeg innhenter blir anonymisert, og trygt oppbevart.
- Kort om intervjuets struktur.

#### 1.0 Generelt om historiefaget:

- Hvorfor er du historielærer?
- Hva mener du historiefaget handler om?
- Er det viktig at elevene lærer historie i videregående skole i dag? (Hvorfor/hvorfor ikke?)
- Hvilken funksjon har historiefaget i videregående i dag, og hvilken funksjon burde det ha?

#### 2.0 Generelt om læreplan:

- Hvilken funksjon har læreplanen for deg som lærer generelt?
- Er læreplanen en ressurs (god rettleiding) eller er et problem/begrensning (for overstyrende for undervisningen) for deg som lærer generelt?
- Oppfatter du at læreplanen er tilstrekkelig konkret i sine formuleringer av kompetansemål i:
  - a. overordnet del
  - b. historiefaget
- Er læreplanen noe du forholder deg til i hverdagen?
  - o Hvor ofte?
- Hva mener du om tverrfaglige tema i læreplanen?

#### 3.0 Det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling»:

##### 3.1 Allment:

- Hvordan tolker du innholdet i det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i overordnet del av læreplanen?
- Vil du si at «bærekraftig utvikling» betyr ulike ting i de ulike fagene, og har det tverrfaglige temaet ulike implikasjoner i de forskjellige fagene?
- Hvilke implikasjoner tror du temaet er ment å ha for undervisningen rent allment?

- Ut ifra din erfaring, burde det tverrfaglige temaet endres på noen måte ved neste læreplanrevisjon?

### 3.2 «Bærekraftig utvikling» i historiefagets læreplan:

- Hvordan tolker du innholdet i det tverrfaglige temaet i historiefaget?
- Er det et fornuftig utformet læringsmål, slik du ser det?
- Hvilke implikasjoner tror du temaet er ment å ha for historiefaget?
- Etter din vurdering, gir det mening å ha dette tverrfaglige temaet (med tilhørende læringsmål) i nettopp historiefaget? Er det altså relevant for historiefaget?

### 3.3 Bærekraftig utvikling og undervisning i historie:

- Etter innføringen av de nye læreplanene, har du måttet endret historieundervisningen din:
  - a) Generelt
  - b) For å inkludere bærekraftig utvikling
- Har det tverrfaglige temaet implikasjoner for måten du underviser historie på?
  - *Hvordan* inkluderer du bærekraftig utvikling i historieundervisningen? Ressurser? Aktiviteter? Spesielle hensyn?
  - Hvilke utfordringer kan oppstå når man underviser om bærekraftig utvikling i historiefaget?
  - Hvilke muligheter åpner undervisning om bærekraftig utvikling i historiefaget for?
- Hvor eksplisitt eller implisitt bruker du begrepet «bærekraftig utvikling» i undervisningen?
- I hvilken grad er dette læringsmålet absorbert i læringsressursene du benytter deg av?
- Var å undervise om «bærekraftig utvikling» i historieundervisningen helt fraværende før innføringen av LK20? (Eksempel)

- Er bærekraftig utvikling mer relevant i enkelte deler av pensum? Geografisk, tematisk, tidsmessig?
- Har innføringen av det tverrfaglige temaet hatt implikasjoner for hvordan du arbeider med andre undervisere i andre fag?
- Hvordan vurderer du betydningen av å undervise om bærekraftig utvikling for elevenes fremtid, og for samfunnet som helhet?
- Har innføringen noen konsekvenser for vurderingspraksis?
- Noe du vil legge til?

## Vedlegg 2: Invitasjon til deltakelse i masterprosjektet og samtykkeskjema

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «Bærekraftig utvikling – relevant for historieundervisning?»**

#### Bakgrunn og formål:

I forbindelse med min lektorutdanning ved UiB, skriver jeg en masteravhandling i historiedidaktikk. Undersøkelsen går ut på å utforske det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» sin rolle i historieundervisningen i videregående skole. Det tverrfaglige temaet ble introdusert i læreplanen med fagfornyelsen i 2020, og det er derfor interessant å utforske historielæreres holdninger til temaet, deres forståelse og tanker om temaets plass i skolefaget, og hvordan/i hvilken grad lærere underviser om dette. For å besvare problemstillingene ønsker jeg derfor å intervju et utvalg historielærere ved norsk videregående skole.

#### Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i prosjektet innebærer at historielæreren stiller til intervju som vil vare i ca. 40 minutter. Intervjuet vil foregå videosamtale digitalt på et avtalt tidspunkt i løpet av oktober 2023.

#### Hva skjer med informasjonen jeg samler inn?

All informasjon jeg henter vil bli anonymisert og oppbevart konfidensielt på en privat enhet som er sikret med kode. Opplysninger som samles inn, vil altså ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner i sluttrapporten. Personopplysninger som er relevant for meg å samle inn er kjønn, alder, bosted og antall år som lærer. Det vil kun være jeg som student og veileder som har tilgang til personopplysningene.

Selve masterprosjektet skal etter planen være avsluttet innen 15. mai 2024.

#### Frivillig deltakelse:

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke til å delta uten å oppgi noen grunn.

#### Kontakt:

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt på:

Tlf: 93220075

eller via E-post: [hme019@uib.no](mailto:hme019@uib.no)

I studentprosjekt må også kontaktinformasjon til veileder påføres.

Veileder er Yngve Flo, som er professor ved institutt for arkeologi, historie, kultur- og religionsvitenskap ved Universitetet i Bergen. Han kan kontaktes på e-post: [yngve.flo@uib.no](mailto:yngve.flo@uib.no)

**Mvh Hans Magnus Meland,  
Masterstudent ved lektorprogrammet i historie ved UiB**

### Vedlegg 3: Godkjenning fra RETTE (System for Risiko og ETTERlevelse).

Prosjekt	
<b>Id</b>	52960
<b>Navn</b>	Masteroppgave om "bærekraftig utvikling" som et tverrfaglig tema i historieundervisning
<b>Opprettet av</b>	Hans Magnus Støp Meland
<b>Prosjektansvarlig</b>	Yngve Flo
<b>Ansvarlig enhet</b>	Det humanistiske fakultet

Nåværende status	
<b>Status</b>	<a href="#">Bekreftet av prosjektansvarlig</a>
<b>Kommentar</b>	
<b>Opprettet av</b>	Yngve Flo
<b>Oppdatert</b>	2023-09-18 09:55:49

Statushistorikk				
Status	Kommentar	Opprettet av	Opprettet	Oppdatert
<a href="#">Bekreftet av prosjektansvarlig</a>		Yngve Flo	18-09-2023	18-09-2023
<a href="#">Registrert</a>	Denne statuses er automatisk satt av systemet.	System User	18-09-2023	18-09-2023
<a href="#">Registrering pågår</a>	Denne statuses er automatisk satt av systemet.	System User	18-09-2023	18-09-2023