

# «Du skal få ein miljøaksjonist!»

Nøkkelfaktorar i framvekst av miljøengasjement og betydning av signifikante andre i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap

**Jannicke Totland**

Masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS)  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Vår, 2023



# «DU SKAL FÅ EIN MILJØAKSJONIST!»

Nøkkelfaktorar i framvekst av miljøengasjement og betydning av signifikante andre i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap

© Jannicke Totland

2023

«Du skal få ein miljøaksjonist!» Nøkkelfaktorar i framvekst av miljøengasjement og betydning av signifikante andre i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap

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



# SAMANDRAG

*Økologisk medborgarskap* har vorte føreslegen som eit omgrep for å definere kven som utgjer fellesskapet som skal møta utfordringane knytt til klima- og naturkrise. Skulen har ei viktig rolle i å gje omgrepet innhald, fordi undervisninga formidlar perspektiv på kva som definerer normene for eit aktivt medborgarskap. Denne samfunnsfagdidaktiske masteroppgåva undersøker *kva* og *kven* som påverkar læringsprosessane mot eit aktivt økologisk medborgarskap, med fokus på sosial læring, handlekompetanse og identitetsutvikling. I utforskinga av påverknadsfaktorane har eg analysert semi-strukturerte livshistorieintervju med åtte noverande og tidlegare sentralstyremedlem i ein norsk miljøorganisasjon for unge.

Problemstillingane er: (1) *Kva faktorar har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane?* Og (2) *Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?* For å undersøke problemstillingane blir det brukt teori om danning og transformativ læring, der problemstillingane ytterlegare er delt inn i fem forskingsspørsmål: (1) *Kva kjenneteikna livssituasjonen til informanten når hen vart aktiv i miljørørsla?* (2) *Kva kjenneteikna viktige relasjonar i perioden informanten vart aktiv i miljørørsla?* (3) *Kva betydning har relasjonane hatt i utvikling av miljøengasjementet?* (4) *Korleis skildrar informanten endringane hen har gjennomgått etter å ha blitt aktiv i miljørørsla?* (5) *Korleis forstår informanten ansvar, rettar og handlekraft for individ og grupper når det gjeld miljøet hen lever i og bidreg til?*

Resultata viser ei kompleks forteljing om kva og kven som har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane. Studien viser at skulen må fokusere på løysingar og moglegheiter elevane har til å påverke, både som enkeltpersonar og i fellesskap. For å oppnå denne forma for engasjement viser funna betydninga av dialog, samarbeid og refleksjon i læringsprosessen, der læring ikkje berre bør bli sett på som ein prosess for å tileigne kunnskap, men for å utvikla identitet, kritisk medvit og forståing av verda. På den måten er sosial læring avgjerande for identitetsutvikling og opnar opp for at det ikkje berre er læraren som kan påverke læringsprosessane til eit aktivt medborgarskap, men òg andre signifikante andre på skulen og i livsverda til elevane utanom.

# FORORD

Studietida har vore ein periode der eg blant anna har vore aktiv i miljøørsla. I blant alle dei engasjerte, unge menneska eg har møtt på vegen har eg ofte tenkt: korleis hamna dei der? Og ikkje minst reflektert over kva som skal til for å skape engasjement og handlekraft hjå fleire. Tittelorda er henta frå songen «Du skal få en miljøaksjonist», som handlar om aksjonistar som trugar eit gruveselskap om å lenke seg fast til anleggsmaskinane deira, dersom selskapet dumpar gruveslam i fjorden. Likevel, finst det mange typar miljøaksjonistar og ikkje alle treng å ty til sivil ulydnad for å gjere ein forskjell. Men det er klårt at dersom me skal etterlate kloden i ein skipeleg stand for komande generasjonar trengst det handling. Og det raskt.

Denne type handlekraft er formulert som mål i læreplanane i samfunnsfaga, ved at elevane skal lære å bidra til ei berekraftig samfunnsutvikling ved å bli aktive medborgarar. For å kunne utdanne elevane til å bli aktive demokratiske deltakarar er det essensielt å forstå kva og kven som påverkar denne type læringsprosessar. Og ikkje minst definere kva ansvar, rettar og handlekraft individ og grupper har når det gjeld miljøet dei lever i og bidreg til - som alle er innsikter eg håpar at denne masteroppgåva kan gje eit bidrag til.

Først ynskjer eg å takke alle informantane som har delteke i prosjektet. Tusen takk for tida og historiene dokker har delt. Ikkje minst vil eg gi ein stor takk til rettleiaren min, Elin Sæther, som har losa meg gjennom prosessen. Takk for god oppfølging, konstruktiv kritikk og ditt inspirerende vesen. Eg har lært utruleg mykje av deg. Ein takk går og til Henning Salling Olesen ved Roskilde Universitet og Ida Katrine Riksaasen Hatlevik for nyttige litteraturtips. Vidare, vil eg takke alle medstudentane mine. Fem år på universitetet ville ikkje vore det same utan dokker. Ein særleg takk går til Dina, for utveksling av litteratur, drøfting av medborgarskapsomgrepet og humor. I tillegg til Maria for den fantastiske evna du har til å sjå dei kring deg, kaffipausar og kloke perspektiv. Ein siste takk går til støttande familie og livets korrekturlesar og signifikante andre, Thor. Takk for at du opna døra til miljøørsla i utgangspunktet.

Eg håpar at du som les denne oppgåva forstår at du har ein påverknad på dei kring deg. Og at du er viktig for at me saman kan unngå dei verste konsekvensane av klima- og naturkrisa.

God lesnad!

Jannicke Totland,

Blindern, juni 2023



*Livet leves forlængs, men kan bare forstås baklængs*

(Kierkegaard, 1843, s. 176)



# INNHALDSLISTE

«Du skal få ein miljøaksjonist!».....	s.ii
<b>Samandrag</b> .....	<b>s.v</b>
<b>Forord</b> .....	<b>s.vi</b>
<b>Kapittel 1: Innleiing</b> .....	<b>s.1-6</b>
1.1 Berekraftdidaktikk i samfunnsfag.....	s.1-2
1.2 Økologisk medborgarskap – eit omgrep i endring.....	s.2-3
1.3 Sosial læring og identitetsutvikling.....	s.3-4
1.4 Transformativ læring og danning for transformativ endring.....	s.4-5
1.5 Formål, problemstilling og avgrensing.....	s.5-6
1.6 Strukturen på oppgåva.....	s.6
<b>Kapittel 2: Teoretisk ramme</b> .....	<b>s.7-23</b>
2.1 Tidlegare forskning.....	s.7-8
2.2 Å danne heile mennesket.....	s.8
2.3 Danning som transformativt verktøy.....	s.9-10
2.4 Transformativ læring.....	s.10-11
2.5 Transformativ læring og identitetsutvikling.....	s.11-12
2.6 Sosialt samspel som føresetnad for transformativ læring og danning.....	s.12-13
2.7 Sosial læring og berekraftig omstilling.....	s.14-17
2.7.1 Sosial læring for berekraftig omstilling og betydning av signifikante andre.....	s.14-15
2.7.2 Motstand og konflikt i sosial læring for berekraftig omstilling.....	s.15-16
2.8 Handlekompetanse.....	s.16-17

2.9 Økologisk medborgarskap.....	s.18-23
2.9.1 Økologisk fotavtrykk.....	s.19-20
2.9.2 Skilje mellom det private og det offentlege.....	s.20-21
2.9.3 Utdanning for eit aktivt økologisk medborgarskap.....	s.21-23
<b>Kapittel 3: Metode og metodologi.....</b>	<b>s.24-37</b>
3.1 Vitskapleg ståstad.....	s.24-25
3.2 Val av metode.....	s.25
3.3 Biografisk forskning og livshistorieintervju.....	s.25-26
3.4 Utforming av intervjuguide.....	s.26-27
3.5 Konstruering av data.....	s.27
3.6 Rekruttering og utval.....	s.27-28
3.7 Gjennomføring av intervju.....	s.28-29
3.8 Analyse av data.....	s.29-31
3.8.1 Narrativ analyse med fokus på struktur.....	s.30
3.8.2 Konstant komparativ analysemetode.....	s.31
3.9 Koding.....	s.31-32
3.10 Kvalitet i forskingsarbeidet.....	s.32-35
3.10.1 Teoretisk sensitivitet.....	s.33
3.10.2 Validitet.....	s.33
3.10.3 Reliabilitet.....	s.33-34
3.10.4 Refleksivitet og posisjonaltet.....	s.34-35
3.10.5 Overføringsevne.....	s.35
3.11 Konfidensialitet og anonymisering.....	s.35-37

<b>Kapittel 4: Presentasjon og analyse av intervjudata.....</b>	<b>s.38-62</b>
4.1 Kjenneteikn ved livssituasjonen då det økologiske medborgarskapet vart utvikla....	s.38-50
4.1.1 Formative år, verdiar og sosioøkonomiske forhold.....	s.39-41
4.1.2 Utdanning og læring for økologisk medborgarskap.....	s.41-44
4.1.3 Tillit, autonomi og tryggleik.....	s.44-46
4.1.4 Aktivitet i miljøorganisasjonen og motivasjon for engasjement.....	s.47-48
4.1.5 Meistringsoppleving og erfaring av faktisk påverknad.....	s.48-49
4.1.6 Lidingsbanar og kjensler.....	s.49-50
4.2 Betydning av signifikante andre.....	s.51-58
4.2.1 Ansvar, forplikting og forventning.....	s.54-55
4.2.2 Motstand, usemjefellesskap og deliberasjon.....	s.55-58
4.3 Økologisk medborgarskap, danning og transformativ læring.....	s.59-62
4.3.1 Transformativ læringsprosessar og overgangsfasar.....	s.61-62
4.4 Samanfating av analysen.....	s.62
<b>Kapittel 5: Samanfattande drøfting og konklusjon.....</b>	<b>s.63-68</b>
5.1 Eit bidrag til metodisk og teoretisk nytenking.....	s.63-64
5.2 Hovudfunna i studien.....	s.64-66
5.3 Fagdidaktiske implikasjonar.....	s.66-68
<b>Kapittel 6: Litteraturliste.....</b>	<b>s.69-82</b>

<b>Vedlegg</b> .....	<b>s.83-93</b>
Vedlegg A: Intervjuguide.....	s.83-84
Vedlegg B: Kontaktskjema.....	s.85
Vedlegg C: Samtykkeskjema.....	s.86-88
Vedlegg D: Utvida rammeverk for narrativ analyse av prosess-strukturar.....	s.89
Vedlegg E: Utdrag frå kodebok for konstant komparativ analyse.....	s.90
Vedlegg F: Utdrag frå kodebok for narrativ analyse av prosess-strukturar.....	s.90
Vedlegg G: Vurdering frå Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør.....	s.91-93



# KAPITTEL 1: INNLEIING

## 1.1 Berekraftdidaktikk i samfunnsfag

I lys av Dei sameinte nasjonane (SN) sine berekraftsmål er det openbert at utfordringane i verda må bli sett i samanheng, der utdanning spelar ei sentral rolle (UNESCO, 2014). Delmål 4.7 under SN sitt fjerde berekraftsmål om «god utdanning» (figur 1) er å: «Innen 2030 sikre at alle elevar og studenter tilegner seg den kompetansen som er nødvendig for å fremme bærekraftig utvikling» (UNESCO, 2017). Sett i ein norsk utdanningskontekst er oppgåva skulen har til å utvikle elevane sin kompetanse for å fremje bærekraftig utvikling lagt vekt på i den overordna delen av læreplanen, der skulen er forplikta til å gje elevane kunnskapen, viljen og kompetansen dei treng for å kunne ta berekraftige val (Kunnskapsdepartementet, 2017). På same tid viser forsking at mange elevar i norske klasserom har lite kunnskap om korleis dei kan bidra utover endringar i eigen livsstil og etterlyser informasjon frå skulen om kva moglegheiter dei har til å påverke samfunnet (Selboe & Sæther, 2018).

I den siste rapporten til SN sitt klimapanel (IPCC), som er ein synteserapport som samanfatar rapportane dei har gitt ut sidan 2018, understrekar klimapanelet at me har kunnskapen me treng for å handle (IPCC, 2023). Likevel viser studiar at kunnskap om ei problemstilling ikkje er nok for å skape handlekraft (Kolmuss & Agyeman 2002; Bradley & Reser, 2017). Til dømes har kunnskap om dei skremmande sidene ved klimaendringane vist å ha liten effekt på handlingsmønstra til folk, med mindre informasjonen har blitt følgt opp med konkrete handlingsforlag (Stoknes, 2014, 2015). Samfunnsfaga er viktig for korleis unge kan bli utrusta til å handle for eit betre klima- og miljø, i og med at faga kan bidra til kunnskap om korleis me kan organisere samfunna våre på nye måtar, og å formidle korleis engasjement og handlingar kan kanaliseras (Sæther, 2022, s.201, 212).

Eit omgrep som er relevant i diskusjon om korleis elevar kan utvikle evne til å handle, setje i gang og skape positive forandringar, samt å bli utrusta til å møte samfunnsmessige utfordringar knytt til klima- og miljø er *handlekompetanse* (Jensen & Schnack, 1997). I utdanning for bærekraftig utvikling er det viktig å ha nettopp eit syn på at elevane gjennom utdanning skal få grunnlaget dei treng for å utforske kva endringar som er naudsynte. Dermed kan dei få reiskapane dei treng for å kunne bidra til å endre strukturane i samfunnet på både eit politisk, individuelt og praktisk plan (O'Brien, 2018; Sinnes, 2020, s.25). Overført til

skulen treng me altså ei undervising som legg til rette for at elevane blir meir handlekraftige i eigne liv, og at dei i tillegg får reiskapar til å kunne bidra til å endre strukturane i samfunnet (Sinnes, 2020, s.95-96). I kontrast til det skildrar Sæther det som: «et paradoks at samfunn bestående av voksne, myndige mennesker gjennom utdanning for bærekraftig utvikling legger ansvaret for et mer bærekraftig samfunn på neste generasjon» (Sæther, 2017, s.218). Det gjer at det er viktig å ikkje sjå på elevane som objekt som skal bli endra slik at dei handlar på bestemte måtar som vaksne meiner er riktige, og at det må bli arbeida for at utfordringane knytt til klima- og miljø må bli løyst i eiga samtid der vaksne tek sin del av ansvaret utan å lempe over byrda på dei unge.



Figur 1: SN sine bærekraftsmål. Illustrasjon: FN-sambandet

## 1.2 Økologisk medborgarskap – eit omgrep i endring

Sjølv om det er ei auka interesse for utdanning for bærekraftig utvikling, er det behov for å konkretisera kva det inneber å jobba med bærekraftsdidaktikk i skulen (Melo-Escrihuela, 2008, s. 113). For å møte utfordringane knytt til klima- og naturkrise, har *økologisk medborgarskap* vorte føreslegen som eit omgrep for å definere kven som avgrensar og utgjer fellesskapet som skal møte problema (Selboe & Sæther, 2018, s. 185). Historisk sett har medborgarskapsomgrepet vist seg å vera mogleg å tilpasse ulike samfunnsnormer, der avgrensinga har vore eit resultat av politiske prosessar og har spegla ulike kontekstar. At global oppvarming og tap av biologisk mangfald trugar livsgrunnlaget til både menneske og andre artar gjer at klima- og naturkrise utfordrar medborgarskapsutdanninga fordi betydninga

av forholdet mellom menneske og natur blir stadig tydelegare (Sæther, 2022, s.201). Unge menneske har sidan 2019 markert seg sterkt gjennom klimastreikar (Sinnes, 2021, s.44). Måten dei klimastreikande unge forstår klima- og naturkrisa kan bli tolka som ei oppmoding om å tenke nytt om kva det vil seie å utdanne til eit aktivt medborgarskap i *antropocen*, som er det føreslegne namnet på ein ny geologisk epoke som følgje av den irreversible påverknaden menneske har påført jordkloten (Berzonsky & Moser, 2017, s. 19). Behovet for omstilling i takt med raske samfunnsomveltingar gjer det naudsynt å vurdere kva form for økologisk medborgarskap som er tilstrekkeleg for å handtere klima- og naturkrisa (Sæther, 2022, s.197-198).

### 1.3 Sosial læring og identitetsutvikling

Fleire forskarar stiller spørsmål ved om klasseromundervising åleine er tilstrekkeleg for å skapa politisk engasjement (Hahn, 1998; Print & Reichert, 2018). Det er fleire avgrensingar ved måten demokratiopplæring skjer i skulen i dag sjølv om fleire studiar viser at samfunnsfagundervising kan ha ein positiv påverknad på politisk meistringstru (Niemi & Junn, 1998; Kahne & Westheimer, 2006). Berekraftsproblematikk kan, slik det blir formidla i forskingsrapportar og media, ofte virke fjernt og kan gi eit inntrykk av at individ ikkje har moglegheit for å påverke (Stoknes, 2015). For å utvikle håp og handlekraft er det derfor viktig at elevane blir bevisste på korleis dei ynskjer at framtida skal vera før dei utforskar eigne moglegheiter til å påverke i den retninga dei ynskjer, og utforskar både potensiale og kostnader ved å skape den (Ojala, 2015; Sinnes, 2020, s.32).

Å synleggjere tiltaka som blir gjort for å løyse utfordringane i samfunnet er viktig både for å gje håp, men og for å gje døme på kva elevane sjølv kan gjere (Sinnes, 2020, s.28). Ein måte å gjere det på i berekraftsundervising er å synleggjere menneske som har funne måtar å jobbe for ei meir berekraftig utvikling på, som kan gje elevane rollemodellar og bilete på korleis dei sjølv kan påverke (Sinnes, 2020, s.20). I samheng med påverknadskraft i sosiale relasjonar er det interessant å undersøke kva betydning *signifikante andre* har i utvikling av eit aktivt medborgarskap. Signifikante andre er personar som er sentrale i identitetsutviklinga til ein person. Desse utgjer menneska som ein samhandlar med og former ein på forskjellige måtar og med ulik styrke. Det er i samhandling med andre aktørar, særleg i saman med dei signifikante andre, at individet tek til seg den sosiale strukturen i samfunnet og etablerer verdsbiletet sitt (Rye, 2013, s. 174). Med andre ord er det fleire faktorar og aktørar i



samfunnet som kan påverke elevane til eit aktivt medborgarskap enn berre læraren (Gimpel et al., 2003).

I berekraftsdidaktikken er eit utvida læringsomgrep relevant i spørsmål om kva og kven som påverkar læringsprosessane. Holland & Kempton (2003) legg vekt på at ein viktig årsaksfaktor til at personar blir aktive økologiske medborgarar er identitetsutviklinga til individet, som fører til åtferd i samsvar med identiteten. I denne oppgåva vil *identitet* med utgangspunkt i Wenger (1998) sin sosiale læringsteori dreie seg om individ sine sosiale og samfunnsmessige relasjonar, kven ein opplever å vera i forhold til andre, og korleis ein ynskjer å bli opplevd av andre. I berekraftsdidaktikk er identitetsutvikling interessant å undersøke sidan moral, verdisyn og samfunnsnormer spelar ei viktig rolle i vala som blir tatt for å skape ei berekraftig framtid (Van Poeck et al., 2019). Identitetsutvikling blir og fremja i overordna del av læreplanverket, der det blir det lagt vekt på at elevane sine identitetar og sjølvbilete, meiningar og haldningar, blir til i samspel med andre. Derfor spelar den faglege og sosiale læringa og utviklinga til eleven saman, og gjer at fagleg læring ikkje kan bli isolert frå sosial læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10).

#### **1.4 Transformativ læring og danning for transformativ endring**

Erkjenning av at menneskeleg påverknad er rota til klima- og naturkrisa har ført til framveksten av ein diskurs om transformasjon, der djupe samfunnsendringar er naudsynte for at samfunnet skal unngå dei verste konsekvensane av krisene (Berzonsky & Moser, 2017, s. 15). SN sitt klimapanel definerer transformativ *endring* som: «the altering of fundamental attributes of a system (including value systems; regulatory, legislative, or bureaucratic regimes; financial institutions; and technological or biological systems)» (IPCC, 2012, s. 3). Med andre ord er det snakk om endringar på praktisk eller materielt nivå, men og endring i verdiane bak menneskelege val og åtferd, som gjer at Moore et al. argumenterer for at ein transformativ respons i møte med klima- og naturkrisa inneber å arbeide med årsakene bak (Moore et al., 2014, s.54).

For å oppnå desse omfattande endringane i menneskeleg åtferd er transformativ *læring* fremja som ei av fleire læringsformer som er naudsynt å utvikle for at utdanninga skal bidra til berekraftig utvikling (Rieckman 2018, s. 40). Transformativ læring er ein pedagogikk som refererer til djupe endringar i korleis ein person tenkjer om seg sjølv, verda og relasjonane til andre. Med andre ord er det snakk om endringar i identiteten til eleven (Illeris, 2013, s.67). Å

bli eksponert for nye idear, opplevingar eller perspektiv som utfordrar eksisterande tankar og verdssyn kan vera utløysande for transformativ læringsprosessar (Mezirow & Taylor, 2009; Cranton & Taylor, 2012). O'Sullivan (1999) skildrar transformativ læring som ein læringsstrategi for overleving. Grunnen til at det er naudsynt å tenke læring i så grunnleggjande termar er i følge Jakobsen, som viser til O'Sullivan sin definisjon eit resultat av at menneska er i ferd med å øydeleggje sitt eige livsgrunnlag, ved å bidra til å oppretthalde grunnleggjande verdiar som forverrar situasjonen (Jakobsen, 2005, s.242). Med andre ord er menneskeskapte politiske og økonomiske system rota til klima- og naturkrise (Sæther, 2019, s.97). Å sjå på menneske som årsaka til utfordringa og anerkjenne at me inngår i eit større økologisk fellesskap med andre artar, er i følgje O'Sullivan grunnlaget for transformativ læring, og gjer pedagogikken særleg relevant i utdanning for eit aktivt økologisk medborgarskap (O'Sullivan, 1999, s.17).

I tillegg til transformativ læring er *danning* aktuelt for å utdanne elevane til å bli aktive økologiske medborgarar, sidan tilnærminga har eit mål om at elevane skal bli handlande subjekt i takt med samfunnsutviklinga (Børhaug, 2005, s. 178). I både teoriar om danning og transformativ læring er det sentralt å analysere læringsprosessar som er komplekse og langvarige, der elevane *rekonstruerer* grunnleggjande måtar å tenke, føle og handle på. I begge teoriene er det sentralt at elevar utviklar omgrep om verda og seg sjølv basert på oppfatningar som er forankra i ulike synspunkt og tolkingar. Fordi meining ikkje berre blir sett på som kognitivt, men som ein sosial konstruksjon, kan ein argumentere for at transformativ læringsteoriar og danningsteoriar deler fellestrekk (Mezirow, 1991; Marotzki, 2006). Ved å sjå teoriene i samheng, opnar denne oppgåva for å utvida debatten og vidareutvikle teoriene om transformativ læring og danning, som er særleg aktuelt sidan samfunn og individ må tenke og handle på nye måtar i møte med klima- og naturkrise.

### **1.5 Formål, problemstilling og avgrensing**

Sidan eit av måla med didaktikken er å skape rammer for læring og utvikling, og å gje lærarar dei verktøya dei treng for å lukkast med undervisninga, er formålet med denne masteroppgåva å undersøke kva og kven som påverkar læringsprosessane for eit aktivt økologisk medborgarskap, med fokus på sosial læring, handlekompetanse og identitetsutvikling. Det gjer at problemstillinga er todelt og består av: (1) *Kva faktorar har*

vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane? Og (2) Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?

For å undersøke problemstillingane vil det bli brukt teori om danning og transformativ læring, der problemstillingane ytterlegare er delt inn i fem forskingsspørsmål:

1. *Kva kjenneteikna livssituasjonen til informanten når hen vart aktiv i miljørørsla?*
2. *Kva kjenneteikna viktige relasjonar i perioden informanten vart aktiv i miljørørsla?*
3. *Kva betydning har relasjonane hatt i utvikling av miljøengasjementet?*
4. *Korleis skildrar informanten endringane hen har gjennomgått etter å ha blitt aktiv i miljørørsla?*
5. *Korleis forstår informanten ansvar, rettar og handlekraft for individ og grupper når det gjeld miljøet hen lever i og bidreg til?*

For å undersøke forskingsspørsmåla var det behov for datamateriale om miljøengasjerte unge, som har vore aktiv i arbeid med klima- og naturkrise. På bakgrunn av det gjennomførte eg semi-strukturerte livshistorieintervju med åtte noverande og tidlegare sentralstyremedlem i ein miljøorganisasjon for unge i Noreg.

## **1.6 Strukturen på oppgåva**

Masteroppgåva er delt inn i fem kapittel. Det første kapittelet forklarar korleis oppgåva kan bidra til å forstå korleis samfunnsfaga i skulen kan bidra til engasjement og handlekraft for å endre verda i ei meir berekraftig retning. I det andre kapittelet vil eg greie ut om den teoretiske ramma for studien, med eit særleg fokus på danning og transformativ læring, som vil bli sett i ei ramme av sosial læring for berekraftig omstilling. Vidare, vil eg i det tredje kapittelet leggje fram den metodiske framgangsmåten som er orientert kring korleis ein kan studere danning og transformativ læringsprosessar empirisk ved å bruke livshistorieintervju. I det fjerde kapittelet vil eg presentere og analysere datamaterialet. Avslutningsvis, vil eg samanfatte dei viktigaste resultata, der eg vil drøfta kva oppgåva bidreg til, kva akademiske samtalar den deltek i og eventuelle fagdidaktiske implikasjonar.

# KAPITTEL 2: TEORETISK RAMME

Gjennom å utforska relevant teori vil eg i dette kapitlet undersøkje korleis danning og transformativ læring kan bidra til å utvikla unge til å bli aktive økologiske medborgarar, og kva betydning signifikante andre har i denne prosessen. Eg vil innleie teorikapitlet med ein gjennomgang av tidlegare forskning på danning og transformativ læring. Deretter vil eg drøfte korleis danning kan bli brukt som eit transformativt verktøy i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap. Vidare vil eg sjå nærmare på transformativ læring og korleis det kan bidra til identitetsutvikling hjå elevar. I gjennomgangen vil sosialt samspel bli presentert som ein føresetnad for transformativ læring og danning, der eg vil diskutere betydninga av alternativ, motstand og konflikt i sosial læring for berekraftig omstilling. Til slutt vil eg drøfte omgrepa handlekompetanse og økologisk medborgarskap.

## 2.1 Tidlegare forskning

Danning og transformativ læring er to læringsteoriar som er føreslegne som særleg aktuelle for å setje både individ og samfunn i stand til å møte utfordringane knytt til klima- og naturkrise (Illeris, 2013, s.208-209). I dag er danningsteoretiske tilnærmingar i stor grad brukt i undervising i alle aldersgrupper, men det er større kontrovers kring bruken av transformativ læring med barn og unge som målgruppe (Fuhr et al., 2017, s.xi). I antologien *Transformative learning meets bildung : an international exchange* anerkjente Fuhr et al. (2017) forholdet mellom danning og transformativ læring og la grunnlag for ein dialog mellom teoriane, samstundes som at dei bad om vidare diskusjon. Denne masteroppgåva responder på den oppmodinga, ved å aktualisere teoriane læring til undervising for berekraftig utvikling i læringsprosessar i overgangen mellom ung og vaksen.

Sjølv om danning og transformativ læring har mange fellestrekk er dei sjeldan studerte i forhold til kvarandre (Fuhr et al., 2017). Eit døme frå Norden er Lysgaard & Jørgensen (2020), som fokuserer på danning, handlekompetanse og transformativ læring. Separat sett, er transformativ læring og tilhøyrande teorigrunnlag lite brukt i norsk utdanningsforskning i kontrast til danning (Kokkos, 2014). Likevel finst det nokre døme der transformativ læring blir nytta i studiet av samfunnsfagdidaktikk, som til dømes Stray & Sætra (2016) som knyt transformativ læring til dialogisk undervising og Leming (2016) som skriv om

læringsprosesser i rollespel. Teorien har og eit lite fotfeste i den norske didaktikken, men retta mot vaksenopplæring og lærarutdanning, der Hatlevik (2018) skriv om bruk av transformativ læring i kompetanseutvikling hjå lærarstudentar. Likevel finst det ingen døme der transformativ læring og danning blir sett i samanheng i kontekst av samfunnsfagdidaktikk og er noko eg håpar denne masteroppgåva kan bidra til.

## 2.2 Å danne heile mennesket

Danning handlar om det mennesket skal bli, om dei eigenskapane barn og unge skal utvikle, og den kunnskapen dei skal tileigne seg. Vidare, forklarar Sæther danning som: «et uttrykk for et håp eller et ønske om hvordan framtida skal bli» (Sæther, 2017, s.217). Sæther si forståing av dannelsingsomgrepet viser at omgrepet er relevant i undervising for berekraftig utvikling. For å forstå korleis samfunnsfaglærarar kan gå fram for at: «utdanninga skal danne heile mennesket og gi kvar og ein høve til å utvikle evnene sine» som er eit prinsipp i den overordna delen av læreplanverket, må ein gå tilbake til korleis ein underviser - altså didaktikk (Hopmann, 2007, s. 114; Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Danning er ei omsetjing av det tyske omgrepet *bildung* - som har eit sterkt feste i den europeiske didaktikktradisjonen (Willbergh, 2015, s. 340). Denne oppgåva vil ligge nærast den tyske bildung-tradisjonen, men som følgje av at oppgåva er satt til ein norsk samfunnsfagdidaktisk kontekst vil omgrepet bli referert til som danning.

Det er eit stort spenn i faglitteraturen når det gjeld kva danning er og korleis det blir oppnådd. I tillegg har omgrepet endra innhald i takt med tida, som gjer at det ikkje er lett å definere (Imsen, 2011, s. 56; Buttigieg & Calleja, 2020, s. 168). Gingell & Winch (2008) foreslår tre viktige hovudaspekt ved danning: For det første fungerer danning som førebuing til vaksenlivet og deltaking i samfunnet, som involverer ferdigheiter som autonomi, samarbeid og kritisk tenking. For det andre er danning ei livslang form for sjølvutvikling der utdanning handlar om indre endring og utvikling. Til slutt bør danning fremje utvikling av det unike i eleven framfor å forme eleven etter eit ideal. Biesta understrekar dette når han peiker på at utdanninga som fører til danning ikkje berre handlar om overføring av kunnskap, verdiar og ferdigheiter, men er oppteken av individualiteten, subjektiviteten og personlegdommen til eleven (Biesta, 2007, s. 27). Sist, vil oppgåva fokusere på eit fjerde aspekt ved danning, som legg vekt på at dannelsingsomgrepet har ein moralsk dimensjon: «Med frihet følger ansvar, og et dannet menneske tar ansvar for både seg selv og samfunnet» (Imsen, 2011, s.56).

### 2.3 Danning som transformativt verktøy

Danning er frivillig og har aldri eit endeleg mål, men sjølv om eigenaktivitet er utgangspunktet for danning eller vekst blir formell utdanning foreslått av mange som ein føresetnad for full modnad (Siljander & Sutinen, 2012). Denne innfallsvinkelen blir blant anna utfordra av Hopmann som meiner at danning handlar om utvikling av individualiteten til eleven gjennom læring (Hopmann, 2007, s. 115). Med andre ord, kan ikkje læraren danne elevane, men gjennom møte med fagstoffet kan elevane utvikle seg sjølv (Hopmann, 2007, s. 110). På den måten kan ein snakke om bruk av kunnskap som *transformativt verktøy*. Vidare, refererer Hopmann til Klafki som legg vekt på korleis skulen kan opne verda for elevane og opne eleven for verda. Denne «doble opninga» handlar om at lærarane har moglegheit til å vise elevane nye perspektiv gjennom undervising. Ved å opne verda opp for elevane på den måten – så opnar ein og opp eleven – slik at eleven sjølv kan gå ut i verda og påverke den (Klafki, 1965; Hopmann, 2007, s. 115).

I kontrast til danning, kan læring skje utan å involvera djupare underliggjande strukturar, eller på annan måte inkludera grunnleggjande endringar i forståingsrammene til eleven (Ludwig, 2017). For at kunnskap skal bli transformerande, må han vera tileigna i den grad at den får ein innverknad på livet til personen (Reindal, 2013). Marotzki (1990) skil danning frå læring som ein transformativ tenkeprosess og omarbeiding av ny informasjon. For Marotzki (1990) er transformativ danning evna til å omforma gamle perspektiv og haldningar til sjølv og verda gjennom *høgare ordens tenking*, som blir stadig viktigare på grunn av kompleksiteten i samfunnet i dag. Newman definerer høgare ordens tenking som å tolke, analysere og anvende informasjon (Newman, 1990, s. 44). Denne transformasjonen kan bli sett på som ein personleg frigjeringsprosess ettersom at individet tek eit vidare steg mot modnad som inneber ein transformasjon av haldninga subjektet har til verda og seg sjølv (Neubauer & Lehmann, 2017; von Felden, 2017, s. 154).

Marotzki (1990) legg vekt på at det er mogleg å endre samfunnet gjennom individ som er villige til å arbeide for ei sak. Sett frå den vinkelen, handlar danning ifølgje Horlacher om ei heilskapleg utvikling av individet og håp om eit betre samfunn (Horlacher, 2004, s. 409). Ifølgje Biesta (2002 a) bør moderne syn på danning betrakte menneske - ikkje berre som individ, men og som ein global borgar og dermed inkludera sosiale, politiske og etiske dimensjonar i dannelsingsomgrepet. Utdanning med danning som mål prøver derfor å gi elevane ikkje berre evna til å bli autonome, men og evna til å engasjera seg i moralske og sosiale

spørsmål gjennom heile livet. Det gjer at i arbeid med økologisk medborgarskap er det sentralt å leggje til grunn ein danningsteoretisk kontekst, blant anna fordi det er naudsynt å gjere endring i folk sine handlingar på eit djupare nivå for å oppnå berekraftig omstilling, slik at dei kan lære å ta ansvar for både andre og seg sjølv (Melo-Eschrihuela, 2008, s.114).

Det sosialt frigjerande synet på transformativ læring skil seg frå tidlegare syn som er diskuterte, ettersom at målet ikkje berre er individuell transformasjon, men og sosial transformasjon gjennom utvikling av *self-agency* (Freire & Macedo, 1995). Omgrepet *self-agency* er definert av Gallagher (2000) som opplevinga av at subjektet er det som forårsakar eller utfører ein handling eller tanke. O`Sullivan (1999) tek tanken endå lengre ved å hevde at transformasjon ikkje berre handlar om korleis eit individ ser på seg sjølv og andre menneske, men og forholdet til naturen, som gir mennesket ein økologisk dimensjon i tillegg til den sosiale. Taylor foreslår eit liknande syn på danning, der ho argumenterer for at individuell utvikling berre kan skje ved å danne komplekse relasjonar med både menneskelege og ikkje-menneskelege organismar (Taylor, 2017a, s.419). Med andre ord treng danning å involvera ulike former for kunnskapsskaping, ideal om sosial rettferd og medborgarskap.

## 2.4 Transformativ læring

I litteraturen om transformativ læring finst det ei rekkje tilnærmingar som blir nytta for å skildra transformasjonsprosessen som elevane går gjennom. I denne oppgåva har eg valt å fokusera på perspektivtransformasjon på grunn av parallellane den har til teoriar knytt til utvikling hjå vaksne (Mezirow, 2009). Av den grunn er teorien relevant for å forstå læringsprosessane unge gjennomgår i utvikling av miljøengasjement, og er dermed relevant for samfunnsfagdidaktikken for å forstå korleis ein kan gå fram for å utdanne elevane til å bli aktive økologiske medborgarar. Utgangspunktet for transformativ læringsteori er at individet internaliserer symbolske modellar som dannar grunnlag for forståing, meiningskaping og korleis individet handlar i verda (Stray & Sætra, 2016, s. 9). Mening blir skapt gjennom fortolking som blir filtrert gjennom dei sosialiserte kulturelle perspektiva menneska ber med seg - det Mezirow kallar *tolkingsvanar* (Mezirow 1991, s.4). Tolkingsvanane er etablerte strukturar som fungerer som «briller» ein ser verda gjennom. Å skapa mening handlar ifølgje Mezirow om å gjere ei erfaring forståeleg. Kritisk refleksjon involverer ei vurdering av tolkingar som blir lagt til grunn når menneske skaper mening og dannar førestillingar om verda. I desse refleksjonsprosessane blir læring forstått som ein prosess der elevane gjer ei ny tolking av ei erfaring, som vil påverke seinare forståing og handling (Mezirow, 1990, s.1).

Korleis me lagar meining av erfaringane våre er kopla til det som blir kalla *forventningsvanar* - forstått som dei samla tolkingane individet har om verda. Desse tolkingane styrer måten me skaper meining av erfaringar på (Mezirow, 1990, s.1). I ein lærings situasjon blir nye erfaringar lagt inn i etablerte *meningsstrukturar*, det som kan bli forstått som referanserammene me har som grunnlag for tolking. Meningsstrukturar har to dimensjonar: *meningsperspektiv* og *meningsskjema*. Kort sagt refererer meningsperspektiv til dei djupare, grunnleggjande tolkingane og verdiane som påverkar forståinga vår av verda, medan meningsskjema er midlertidige og overflatiske forståingar som kan bli endra over tid. Saman er desse avgjerande for handlingane våre (Mezirow 1990, s.2; Mezirow 1991, s.44). Transformativ læring er kjenneteikna av at meningsskjema kan bli omforma gjennom *kritisk tenking*, som er ein endringsprosess som har føresetnad av at meningsperspektiv blir satt på spel, gjennom å skape visse kring eigne tolkingar. Det å setja spørsmål ved meningsperspektiv endrar førestillingar og verdiar som står sentralt for korleis menneske forstår seg sjølv, verda og forholdet til ho. Transformasjon involverer med andre ord og kjenslene våre ved at det er ein prosess med kognitive, affektive og åtferdsmessige dimensjonar (Mezirow 1990, s.12).

## 2.5 Transformativ læring og identitetsutvikling

Det er fleire som har vidareutvikla teorien om transformativ læring etter å ha stilt seg kritiske til tilnærminga til Mezirow (Brookfield, 2000; Illeris, 2013). Denne masteroppgåva vil særleg fokusere på to av dei dominerande kritikkane. Først vil eg ta for meg spørsmålet om transformativ læring primært er eit kognitivt konsept eller ein transformasjon av identiteten til eleven. For det andre vil eg undersøke i kva grad det er naudsynt å inkludere sosiale aspekt og sosiale rammeverk i transformative læringsprosessar.

Ifølgje Mezirow er perspektivtransformasjon basert på ein hypotese om at transformativ læring skjer gjennom fleire trinn og fasar ved at eit individ går frå eit ikkje-reflekterande syn på verda til eit meir progressivt meningsperspektiv (Mezirow, 2009). Denne stegvise måten å tenke på utvikling av individet gjer det tydeleg at forholdet mellom transformativ læring, identitetsutvikling og danning kan vera avgjerande for spørsmåla om korleis, når og kvifor transformativ læring byrjar og utviklar seg gjennom barndom og ungdomsår (Illeris, 2013). Likevel, er det viktig å leggje til grunn at dersom transformativ læringsteori skal kunne bli brukt i praksis i ein samfunnsfagdidaktisk kontekst, må det bli kopla til ei meir holistisk



forståing av læring som tek omsyn til kjensler og alternative måtar å oppnå kunnskap på, som til dømes intuisjon og sanslege opplevingar, samt betydninga av sosiale relasjonar i den transformative læringsprosessen (Taylor, 2017b, s.24). Eit holistisk læringssyn heng og saman med Illeris sin definisjon av transformativ læring, der han understrekar at identitetsutvikling alltid er knytt til læringsprosessar, som inneber kognitive, emosjonelle og sosiale dimensjonar. Med andre kan transformativ læring bli forstått som læring som inneber endringar i identiteten til eleven (Illeris, 2013, s. 67). På denne måten kan transformativ læring bli sett på som ein form for *akkommodasjon*, som er ein prosess som inneber å endre eksisterande kunnskapsstrukturar og tenkemåtar, slik at nye erfaringar kan bli innpassa, og eleven kan meistre nye situasjonar (Piaget & Inhelder, 1974).

## **2.6 Sosialt samspel som føresetnad for transformativ læring og danning**

Mezirow (1991) understreka at ein sentral føresetnad for transformativ læring er kommunikasjon og validering av påstandar og ytringar gjennom dialog og samtale. Dette illustrerte han ved å leggje vekt på *kommunikativ læring* som byggjer på Habermas sin kommunikative teori, der han fremja viktigheita av sosialisering og kommunikasjon med andre for å oppnå kollektiv rasjonalitet, der menneske lærer saman ved å arbeide mot ei felles forståing av ei tolking eller oppfatningar (Habermas, 1984, s. 392). Likevel er ein vanleg kritikk av Mezirow at han er for kognitivt orientert, snever og legg for lite vekt på betydninga av det sosiale (Brookfield, 2000; Illeris, 2013).

Ein av dei som har kritisert Mezirow og utvikla teorien vidare, er Illeris som poengterer at, i tillegg til lite vekt på samspelsituasjonar og det sosiale, er det ei svakheit at tilnærminga til Mezirow ikkje inkluderer den samfunnsmessige situeringa av læring (Illeris, 2013, s. 207). I kritikken knyt Illeris (2013) transformativ læring til identitetsomgrepet, som gjer at teorien blir kopla til både det individuelle og det samfunnsmessige, og relasjonen mellom desse (Wenger, 1998). For å klargjera denne dimensjonen av demokratilæring betre tek eg derfor utgangspunkt i det sosiale og offentlege som omdreiingspunkt - eit val som er tatt basert på betydninga av sosiale samspel i danningprosesser. Til dømes legg Humboldt (2000) vekt på at menneske berre kan utvikle seg gjennom fri interaksjon med andre. For at denne tolkinga av danning skal bli oppnått, krevst det utforsking gjennom nære sosiale møte (Vick, 2007). Derfor, sjølv om den frigjerande danningprosessen til sjuande og sist er utvikling av eigen autonomi, kan ho berre skje i samspel med andre (Fuhr, 2017).

I kontrast til danning som blir sett på som ein livslang prosess, er det som sagt innleiingsvis vanleg å avgrense transformativ læring til vaksenopplæring som følgje av at det kan vera utfordrande å identifisera transformativ læringsprosessar hjå unge på grunn av varierende modningsnivå (Merriam, 2004). Likevel, kan transformativ læringsteori bidra til å forstå korleis unge opplever endringar i måtar dei ser verda, der fleire forskarar argumenterer for at teorien i kombinasjon med danning kan bli brukt for å studere læringsprosessar hjå unge i overgangsfasen frå ung til vaksen (Benjamin & Crymble, 2017; Fuhr et al., 2017, s.xii). Det er gjennomgåande i dannelselitteraturen å teoretisera korleis individet utviklar nye syn på seg sjølv og samfunnet, med fokus på livslang identitetsutvikling (Hof, 2017, s.275). Derfor argumenterer eg for å utvide den transformativ læringsteorien ved å sjå den i samanheng med danning, basert på forslag frå Merriam som argumenterer for at læring må ta omsyn til kjenslene og intuisjonen til elevane (Merriam, 2004, s.67). Sidan danning er ei meir livsløpsorientert tilnærming til læring, kan eit fokus på sosial læring møte nokre av kritikkane mot transformativ læring der unge blir betrakta som for umogne til å gjennomgå transformativ læringsprosessar (Hobson & Welbourne, 1998; Tennant, 2012).

Marotzki argumenterer for at læring er ein sosial prosess som skjer innanfor ein kulturell kontekst, og at målet med utdanninga bør vera å hjelpe elevane til å forstå og engasjera seg i den sosiale og kulturelle verda kring seg. For å oppnå det legg han vekt på betydning av dialog, samarbeid og refleksjon i læringsprosessen, der han foreslår at læring ikkje bør bli sett på som ein prosess for å tileigna seg kunnskap eller ferdigheiter, men for å utvikla identitet og forståing av verda. For å skildre desse prosessane kombinerer han danning med transformativ læringsteori og definerer danning som evna til å vera fleksibel og endre individet sitt mentale rammeverk, som er grunnlaget for korleis ein forstår verda (Marotzki, 1990). Ved første augekast kan denne prosessen virke redusert til eit kognitivt nivå. Men dersom ein ser på sosialt samspel som grunnlag for å endre tankemåtar og tolkingsvanar blir det tydeleg at heile menneske er involvert i prosessen, og at hendingar, som til dømes kriser, kan utløysa eit behov for å endra seg (von Felden, 2017, s. 154). Ei slik tilnærming, gjer teorien særleg relevant for å studere utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap i ei tid prega av klima- og naturkrise.

## 2.7 Sosial læring for berekraftig omstilling

Det er vanskeleg å førestille seg ei berekraftig utvikling utan læring i samspel med andre. Av den grunn har Scott & Gough (2003) føreslått at me i staden for å snakke om utdanning *for* berekraftig utvikling snakkar om utdanning *som* berekraftig utvikling. Sett frå den vinkelen blir berekraftig omstilling ein omfattande sosial læringsprosess (Læssøe, 2020, s. 146). Sosial læring som transformativ læring inneber at elevane gjennom læringsprosessen blir merksame på og endrar dei eksisterande førestillingane, verdiane og overtydingane sine, som ligg til grunn for korleis dei tolkar, vurderer og handlar (Mezirow, 1991). Som Lotz-Sisitka et al. (2015) fremjar, er det likevel viktig at sosial læring for berekraftig omstilling ikkje berre omhandlar den kognitive og individuelle læringa, men og fordrar kollektiv læring gjennom forsøk på å endre sosiokulturelle strukturar som har vore med på å skape og fremje ei utvikling som ikkje er berekraftig. Med ei slik tilnærming vil det vera sentralt å rette merksemd mot språket fordi det ut i frå ein konstruktivistisk ståstad er nettopp gjennom språket at menneske konstruerer verda (Burr, 1995). I lys av det vil Freire sin dialogiske handlingsteori, som byggjer på at folk gjennom dialog kan bli aktive og kritiske; vinne sjølvtilitt og utvikle ny kunnskap, stå sentralt i undersøking av problemstillingane. For Freire var det viktig at læraren sin monolog vart erstatta av oppriktig dialog. Intensjonen til dialogen er å fremje visse og kritikk, avdekke og forskyve makt og må leie til praktisk handling. På den måten meiner han at eit dialogisk syn på læring kan bidra til å frigjere elevane frå undertrykking og passivitet, og gje dei moglegheit til å engasjere seg aktivt i samfunnet og arbeide for sosial endring (Steinsholt, 2004, s. 600; Freire, 2011).

### 2.7.1 Sosial læring for berekraftig omstilling og betydning av signifikante andre

Hunnes legg vekt på at dialogen kring og i etterkant av interaksjon med signifikante andre vil vera viktig i medborgarskapsutdanning (Hunnes, 2015, s. 133). Som nemnt innleiingsvis er signifikante andre personar som er sentrale i identitetsutviklinga til ein person og det er i særleg i samhandling med desse, at individet lærer dei sosiale strukturane i samfunnet og etablerer verdsbiletet sitt (Rye, 2013, s. 174). Årsaka til dei sterke påverknadsmoglegheitene hjå signifikante andre kan blant anna bli forklart gjennom modelleringsteori. Bandura (1986) la vekt på betydninga av rollemodellar, og hevda at det meste av menneskeleg åtferd er lært gjennom observasjon og imitasjon av andre. Sett i ein didaktisk kontekst skriv Illeris at personlegdommen til læraren kan verke som ein rollemodell eleven kan imitera og leva opp til (Illeris, 2013, s.29). Eit slikt syn tydeleggjer at lærarar kan streva etter å opptre på ein måte

som kan fremja utvikling av refleksjon og dømmekraft hjå elevane, med den deliberative samtalen som eit felles mål og middel for å fremje kritisk refleksjon og dømmekraft (Englund, 2006). Tilnærminga opnar for at andre signifikante andre enn læraren har påverknad på utviklinga av identiteten til eleven, som vil vera eit gjennomgåande fokus i denne oppgåva.

Vidare, er eit anna sentralt aspekt ved sosial læring for berekraftig omstilling betydninga av eit praksisfellesskap som ein arena for å kunne lære (Lave & Wenger, 1991). Sett i samheng med identitetsutvikling er Wenger (1998) oppteken av korleis identitet blir skapt ved å delta i eit praksisfellesskap, ettersom at fellesskapet gir grobotn for identitetsutvikling og læring. Ein interessant tilgang til praksisfellesskapet er skildra av Granovetter (1973), som trekk fram at svake band i sosiale nettverk kan vera viktigare enn sterke band når det gjeld å få tilgang til informasjon og moglegheiter. Medan sterke band er prega av gjensidig stønad og tillit, er svake band prega av mindre hyppig kontakt og personleg involvering. Likevel er det, ifølgje Granovetter (1973), gjennom svake band at me kan få tilgang til informasjon utanfor det nærmaste nettverket, der blant anna invitasjonar kan spele ei viktig rolle.

### **2.7.2 Motstand og konflikt i sosial læring for berekraftig omstilling**

Klima- og naturkrise har samla menneske i alle generasjonar i store demonstrasjonar. Sosial læring for berekraftig omstilling har danna grunnlag for å opprette nye organisasjonar som mobiliserer menneske og kjem med konkrete endringsforslag. Likevel, sjølv om sosial læring i aktivistiske miljø ideelt sett kan fungere som samlande, viser forskinga til Wildemeersch (2014) at slike fellesskap kan vera prega av indre konflikter, og at kompetansen til å handtere ulikskap blant partane gjennom dialog er naudsynt for å handtere interne konflikter i miljørørsla. Som ein konsekvens av det er det behov for ein læringsstil som legg til rette for ulike synspunkt og gir rom for det Iversen (2014) kallar eit usemjefellesskap, som er fellesskap som er tilfeldig kasta saman med mål om å fungere trass i usemjene.

Sosiale rørsler er kjenneteikna av dualiteten som finst i både å kritisere og motarbeide eksisterande institusjonar og kulturar i samfunnet, og å forsøke og byggje opp nye. Alle delane av miljørørsla har til felles at dei arbeider mot straumen, og motidentiteten er derfor vesentleg for å kunne halde saman. Samstundes utgjer den og ein risiko for å hengje seg opp i konflikter og motsetningar internt i miljøet (Læssøe, 2020, s. 150). Sosialpsykologisk handlar

risikoen om ei såkalla «inn-gruppe og ut-gruppe»-dynamikk som består av at ein ukritisk gir gruppa ein høyrer til gode eigenskapar og fremjar negative eigenskapar hjå motparten (Cooke, 2001). Denne forståinga av både ein sjølv og verda påverkar ikkje berre den interne gruppedynamikken, men fører og til forenkla oppfatningar av problema, og korleis ein kan skape forandringar. For å unngå denne fallgruva må gruppa stille seg kritisk til seg sjølv og prøve å overskride motsetnaden ved å fokusere på heilskapen (Læssøe, 2020, s.151).

## 2.8 Handlekompetanse

Som sagt innleiingsvis er eit gjennomgåande poeng i litteraturen for undervising for berekraftig utvikling at kunnskap åleine ikkje er nok for å fremje handlingar. Elevane treng å utvikle kompetansar som ikkje berre set dei i stand til å forstå verda som den er, men og å bidra til å endre den i ei meir berekraftig retning (Jegstad & Sinnes, 2015). Ein av kompetansane som blir trekt fram som viktig for å vera i stand til å bidra til ei berekraftig utvikling er *handlekompetanse* som handlar om å bli ein kompetent demokratisk deltakar, der engasjement og forplikting i relasjon til standpunktet ein har valt å ta er sentralt (Carlsson, 2020, s. 124). Denne forståinga av handlekompetanse viser at omgrepet ikkje berre er eit kompetanseomgrep, men og eit dannelsesideal. Omgrepet stammar frå Kristensen som understreka at handlekompetanse ikkje handlar om å forme barn og unge til eit gitt samfunn, men derimot om kva dei må lære for å sjølv kunne vera med på å forme framtida (Kristensen, 1991, s.37). Det må vera eit mål at kunnskapen elevane tileignar seg skal kunne bli brukt til å påverke samfunnet både direkte ved politisk medverknad og engasjement, og ved å sjølv kunne leve på ein måte som samsvarer med den framtida dei ynskjer (Sinnes, 2021, s.64).

I følge Jensen & Schnack (1997) skal handlekompetanse setje elvane i stand til å møte samfunnsmessige utfordringar kopla til blant anna berekraftig utvikling. Sidan demokratiet er truga av utfordringar skal utdanning dermed vera med på å styrke det. I argumentasjon om kva som bør vera innhaldet i utdanninga, koplpar Jensen & Schnack (1997) omgrepet til Klafki (2001b) sin kritisk konstruktive pedagogikk, og formuleringa hans av samfunnsmessige *schlüsselproblemen* som utdanning skal forholde seg til. Ifølgje Klafki blir problem som krig, miljø og ulikskap ålmenngyldige problem, der det ikkje nødvendigvis er eit førehandsdefinert svar. Utgangspunktet er, på same måte som i skildringa av handlekompetanseomgrepet, ikkje eit bestemt fag eller innhald, men eit dannelsesperspektiv (Carlsson, 2020, s. 125).

Saman med vektlegginga til Klafki (2001a) av dei demokratiske utdanningsverdiene *sjølvbestemming, medbestemming og solidaritet* er omgrepet formulert som eit politisk danningideal, forankra i kritisk pedagogikk og verdiar knytt til demokrati og frigjering. I den tolkinga er målet med utdanning å bidra til å kvalifisere elevane til å delta i samfunnet ved å bruke fornuft og kritisk tenking (Schnack, 2000; Carlsson, 2020, s. 125). På den måten kan berekraftsdidaktikken, inspirert av handlekompetanseomgrepet, opne for at elevane kan utvikle innsikt i problemstillingar som ikkje nødvendigvis har eit førehandsdefinert svar og opnar for tverrfagleg samarbeid (Carlsson, 2020, s. 126).

Når det gjeld det teoretiske rammeverket i oppgåva, er det viktig å understreke at for å gjera kompetanseomgrepet relevant for å møte samfunnsutfordringane i dag, må kompetansane ha som mål om å forma identiteten til elevane. Med andre ord skal elevane ikkje berre bli utdanna til å bli fagleg kompetente, men og til å kunna inkludera seg sjølv og vera i stand til å handle og reagere på måtar som vil gjera det lettare å takla endringar og nye utfordringar i ei verd i endring (Illeris, 2013, s. 165). Likevel er det fleire utfordringar knytt til kompetanseomgrepet, blant anna som følgje av at omgrepet viser til ulike innhald. Ei årsak til utfordringa er mellom anna at handlingskompetanse som omgrep vart etablert før kompetanseomgrepet til Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) kom på banen og vart førande for utdanningsdiskursen. OECD (2005) meiner kompetansar er naudsynte for å kunne handtere dei komplekse samfunnsutfordringane verda står ovanfor. At OECD har fremja viktigheita av kompetanse som viktig for framtida, er ei årsak til at Noreg, har kompetansebaserte læreplanar (Bachmann & Sivesind, 2008, s. 88).

Trass i utfordringane knytt til både definisjonen og bruken av kompetanseomgrepet, legg Illeris vekt på at det er eit viktig omgrep i transformativ læring, og er ei tilnærming eg vil støtte med omsyn til målet med denne masteroppgåva. Ei av årsakene til at omgrepet er formålstenleg å bruka er at det reflekterer kva kvalifikasjonar og læringsformer det er behov for i eit samfunn i endring (Illeris, 2013, s. 171). Illeris argumenterer derfor for at transformativ læring må vera ei sentral tilnærming i samband med kompetanseutvikling, fordi kompetanseutvikling er ein viktig del av identitetsutvikling (Illeris, 2013, s. 172). På den andre sida ser Willbergh til danning som ei erstatning for kompetanseomgrepet og meiner me bør ty til andre tilnærmingar enn kompetansar, sidan me ikkje veit korleis framtida vil sjå ut (Willbergh, 2015, s. 341). Argumenta til både Illeris og Willbergh gjer at eg vurderer både danning og transformativ læring som nyttig å sjå i samheng i bruk av kompetanseomgrepet, fordi dei kan utfylla kvarandre.

## 2.9 Økologisk medborgarskap

Medborgarskapsomgrepet er opent, noko som gjer det enkelt å bruke, men og krevjande å seie kva det betyr (Melo-Escrihuela, 2008, s. 114). Skulen har ei viktig rolle å gje omgrepet innhald, der undervisninga formidlar synspunkt på kva som definerer normene for eit aktivt medborgarskap. Likevel er kva som er og bør vera kriterium for medborgarskapet: grenser; arenaer; og innhald, omstridde og politiske spørsmål som gjer at omgrepet er i konstant endring og under debatt (Jelin, 2000; Sæther, 2022, s.197).

På bakgrunn av kompleksiteten i medborgarskapsomgrepet, har Stokke fremja fire dimensjonar ved omgrepet som han meiner det er ei viss semje kring: medlemskap, juridisk status, rettar og deltaking. Kort sagt handlar *medlemsskap* om at det er eit skilje mellom inkluderte og ekskluderte medlemar i eit medborgarskap. Medlemsskap gir tilgang til fellesskap, men fellesskap er ikkje alltid avgrensa til eit område og kriteria for å bli inkludert kan variere, som skil medborgarskap frå statsborgarskap (Stokke, 2017, s. 194). *Juridisk status* derimot, handlar om kontraktforholdet mellom staten og individet, som fører med seg både ansvar og rettar. Eit døme på ein slik kontrakt er statsborgarskapet og kan bli tildelt på ulikt grunnlag i ulike statar. Vidare, er den tredje dimensjonen av medborgarskap *rettane* som føl med medborgarskapet som ofte er knytt til den juridiske statusen ved statsborgarskapet. Likevel er ikkje alle rettar avhengig av statsborgarskap, som til dømes ved at naturen har eit rettsvern i ei utvida forståing av medborgarskapet (Stokke, 2017, s. 195). Sist, er *deltaking* knytt til ansvaret som medborgarskap gir, og kan skje gjennom opplevd tilhøyrsløse i ei gruppe eller samfunn, og kan vera motivert av ei global forståing av medborgarskap som og inkluderer naturen (Stokke, 2017, s. 198).

Når det gjeld dimensjonane ved det *økologiske* medborgarskapet kan klima- og miljøproblem delvis bli inkludert i ei forståing av medborgarskap knytt til nasjonalstaten, som formulert av Stokke (2017). I eit slikt syn vil tilgang til eit leveleg miljø bli sett på som ein grunnleggjande menneskerett, der ressursar er ein føresetnad for politiske, sivile eller sosiale rettar (Dobson, 2006a; Selboe & Sæther, 2018, s. 185). På den andre sida, er menneske ved eit felles forhold til naturen veva saman i eit større fellesskap, som følgje av at det nasjonale, territorialt avgrensa fellesskapet blir utfordra i møte med grenseoverskridande og globale utfordringar (Stokke, 2017, s. 200). Med andre ord kan ein økologisk medborgar bli forstått som ein borgar som tek ansvar for klima- og miljøspørsmål innanfor rammene av nasjonalstaten, men og som medlem av eit grenselaust og globalt økologisk fellesskap (Sæther, 2022, s.204).

### 2.9.1 Økologisk fotavtrykk

Ifølgje Dobson har ein økologisk borgar plikt til å gjere det som er best for fellesskapet og anerkjenna at det som er ønskjeleg for individet, ikkje nødvendigvis er bra for miljøet (Dobson, 2007, s.281). Kva det inneber å oppfylle ei slik forplikting, er likevel omdiskutert, og omgrepet har vorte kritisert for å inkludera alle handlingar som blir rekna som miljøvenlege (Melo-Escrihuela, 2008, s. 114). I ein respons på kritikken forsøker Dobson (2006a) å konkretisera omgrepet gjennom ideen om det *økologiske fotavtrykket*. Ideen understrekar at alle har ulik påverknad på miljøet avhengig av kor mykje energi og ressursar dei bruker. Fordi ressursane på jorda er avgrensa, inneber økologisk medborgarskap derfor ei plikt til å ha eit fotavtrykk som ikkje påverkar tilgangen andre har på ressursar. På den måten vil fotavtrykket variere frå individ til individ, avhengig av kor mykje ressursar individet legg beslag på (Selboe & Sæther, 2018, s. 186).

Ved at Dobson hevdar at økologiske borgarar har ei plikt overfor framtidige generasjonar blir fellesskapet ikkje berre utvida geografisk, men og over tid for å inkludera rettane til framtidige generasjonar (Dobson, 2006 a, s.180). Dobson kritiserer og synet på naturen som ressursar som menneska kan utnytte, og argumenterer for at omgrepet fellesskap og må inkludere naturen. På den måten blir og rettane utvida til å omfatta dyr, plantar og miljøet i seg sjølv (Dobson, 2006 a, s.176). Dermed utfordrar økologisk medborgarskap den nære koplinga mellom nasjonalstaten og medborgarskapet ved å problematisera skiljet mellom offentleg og privat og ved å synleggjera samanhengen mellom det individuelle og det globale. Derfor kan fleirskalaperspektivet som Dobson (2006 a) foreslår, vera nyttig ettersom det inkluderer naturvern, reduksjon av utslepp og påverknad av andre til å gjera det same som eit uttrykk for aktivt medborgarskap (Selboe & Sæther, 2018, s. 186).

På den andre sida, har fotavtrykkmetaforen vorte kritisert for å føra til individualisering av ansvar og å oversjå betydninga av det politiske fellesskapet som nasjonalstaten representerer. Som Hayward poengterer, er det vanskeleg å sjå kva mekanismar som skal sikra at økologiske borgarar handlar i samsvar med forpliktingane sine til å redusera sitt eige økologiske fotavtrykk når det ikkje finst globale institusjonar som kan halda borgarane ansvarlege (Hayward, 2006, s.444). Responsen til Dobson har vore at ansvaret til kosmopolitiske borgarar ikkje er avhengig av juridisk medborgarskap, men kan kome i tillegg til statusen som borgar innanfor eit territorialt avgrensa fellesskap (Dobson, 2006 b, s.449). Det økologiske medborgarskapet er, i forståinga hans, asymmetrisk. Med det meiner Dobson



at det økologiske medborgarskapet dreier seg om handlingane til forbrukarane som lev på kostnad av retten andre har til eit leveleg liv og eit reint miljø (Dobson, 2007, s.282). På den måten frittek ikkje nasjonal tilhøyrse borgarar frå ansvar overfor andre menneske. Dobson sitt syn på medborgarskap står dermed i kontrast til ei forståing som universelt innanfor eit territorielt avgrensa fellesskap, og som ein kontrakt som omfattar alle i fellesskapet (Cao, 2015). På den andre sida argumenterer Hayward for at økologisk medborgarskap ikkje er ei ny form for medborgarskap, men ein dimensjon ved etablerte, territorielt avgrensa medborgarskap (Hayward, 2006, s.441).

Debatten mellom Dobson og Hayward fremjar ei underliggjande problemstilling i diskusjonar om korleis klima- og miljøspørsmål skal inngå i politiske prosessar (Sæther, 2022, s. 206). Ulike syn på geografien til medborgarskapet viser at medborgarskap ikkje nødvendigvis er avgrensa til ein nasjonal skala, men kan bli sett på som eit kosmopolitisk fellesskap eller som knytt til eit lokalsamfunn. Likevel er det ein fare for at både ein kosmopolitisk og ei lokal tilnærming til medborgarskap blir framstilt som overdriven harmonisk og ignorerer det Jelin skildrar som ein konfliktfylt praksis knytt til makt, nemleg kven som får definera kva som skal bli rekna som felles utfordringar, og korleis dei skal bli møtt (Jelin, 2000, s.47).

### **2.9.2 Skilje mellom det private og det offentlege**

Barry (2002) meiner at klima- og naturkrise gjer det naudsynt at menneska reflekterer over sin eigen identitet som medborgarar, og at ein må forstå seg sjølv som «medborgarar i samfunnet i naturen», som blir forstått som ei økologisk forvaltning som tek omsyn til forholdet mellom menneske og natur, og dermed ansvaret for framtidige generasjonar. Denne teorien, blant fleire, bidreg til å tenkja nytt om medborgarskapet og korleis ein kan sjå økologisk medborgarskap i samanheng. Korleis medborgarar blir gjort ansvarlege både individuelt og kollektivt er avgjerande politiske spørsmål når omsynet til klima og natur blir teke med i avgjerdsprosessar (Sæther, 2022, s.210). Likevel, er det ein pågåande debatt om kva betydning det private og det offentlege har i medborgarskapsomgrepet.

Når det gjeld betydning av det offentlege, tek blant anna Mouffe (2005) opp viktigheita av å ikkje berre fokusera på individuelt og frivillig ansvar når det gjeld å redda miljøet, ettersom eit slikt individfokus kan føra til at berekraftig utvikling blir redusert til å handle om personleg moral og igjen kan føra til å avpolitiserer miljødiskursen. I argumentasjonen understrekar ho viktigheita av å synleggjera dei politiske motsetningane som finst, slik at ein

kan påverka politikken på ein konstruktiv måte (Mouffe, 2005; Sinnes, 2020, s. 94). På same måte meiner Dimick at individuelle handlingar ikkje er tilstrekkeleg i seg sjølv for å fremja ei berekraftig utvikling, og at fokus på individet kan føra til at det offentlege ansvaret for større strukturelle endringar blir oversett (Dimick, 2015, s. 398). Dimick kritiserer det ho meiner er ein problematisk tendens til individualisering av medborgarskapet, noko som kjem til uttrykk i forskyvinga frå offentleg til privat sfære i diskusjonar om miljø og medborgarskap. I argumentasjonen hevdar ho at det fremjar eit nyliberalt syn som skjuler maktforskjellar og strukturar ved å framstilla det som at alle individ har like mykje makt (Dimick, 2015, s.399).

Sjølv om Dimick argumenterer for at individuelle handlingar ikkje er tilstrekkeleg i seg sjølv for å fremja ei berekraftig utvikling, meiner ho at det kan vera positivt å gje individuelle handlingar merksemd innanfor medborgarskapsomgrepet ettersom at det kan føre til å anerkjenna aktørane og handlingane deira og motivera dei til å ta meir berekraftige val (Dimick, 2015, s. 398). Viktigheita av handlingar på eit offentleg nivå betyr ikkje at det er mindre viktig å læra om kva individ kan gjera for å bidra til ei meir berekraftig utvikling. O'Brien (2018) peiker på at frivillige handlingar på personleg nivå og strukturelle endringar ikkje kan bli skilt frå kvarandre i endringsprosessar. Det vil seia at når den enkelte gjer endringar i sitt liv, kan det gjera politikarar og marknadskrefter merksame på at forbrukarar og veljarar har andre ønsker - og dermed endra politikk og rammevilkår. Økonomiske og strukturelle endringar verkar altså saman med dei individuelle og personlege endringane. Overført til skulen må elevar derfor læra korleis dei kan endra seg sjølv, og korleis dei kan påverka endringsprosessar i samfunnet (Sinnes, 2020, s.95).

Gjennom å sjå på medborgarskap som handlingar med offentlege konsekvensar blir og nye moglegheiter for barn og ungdom si utøving av medborgarskap opna. Aktivt medborgarskap vil dermed kunne inkludere individuelle handlingar, der forståinga av kvardagslivet som ein arena for å praktisere medborgarskap bidreg til å gjere barn og unge ansvarlege og kan bli forstått som ei anerkjening av medborgarskapet deira. Samstundes kan vektlegginga av private kvardagshandlingar skape eit feilaktig bilete av ansvaret barn og ungdom har og av kva som skal til for å bremse konsekvensane av klima- og naturkrise (Sæther, 2022. s.203).

### **2.9.3 Utdanning for eit aktivt økologisk medborgarskap**

Når den private sfæren blir inkludert i medborgarskapet, påverkar det medborgarskapsutdanninga. Barn og ungdom har ikkje fullstendige politiske rettar og kan

vanlegvis ikkje stemma ved val eller delta på lik linje med vaksne i offentleg debatt.

Utdanning for demokratisk medborgarskap har derfor ofte vorte sett på som ei førebuing, slik at barn og ungdom kan bli aktive medborgarar (Hayward, 2012). Vektlegginga av førebuing i staden for å anerkjenne barn og unge som medborgarar kan bli kritisert på bakgrunn av SN sin barnekonvensjon, som gir barn rett til deltaking og dermed anerkjenner dei som medborgarar (Barnekonvensjonen, 1989). Likevel betyr ikkje statusen som medborgarar at barn og ungdom sine stemmer blir høyrd av vaksne. Hartung (2017) viser korleis det ofte blir tatt for gitt at deltakinga til barn og unge vil samsvare med arbeidet mot det gode. Ho meiner dette særleg gjeld innanfor berekraftsdidaktikken, fordi den indirekte seier at barn og ungdom alltid vil vera på naturen si side når dei får moglegheit. Dette er ei essensialisering av barn og ungdom som tilskriv dei bestemte eigenskapar som gruppe og overser at barn og ungdom er ei samansett gruppe prega av samfunna dei lever i (Sæther, 2022, s. 203).

Vidare, hevdar Dimick at det er viktig at elevar ikkje berre lærer om kva dei sjølv kan gjera for å leva meir berekraftig, men og lærer å avdekkja underliggjande strukturar i samfunnet som bidreg til forskjell og undertrykking (Dimick, 2015, s.396). Dette byggjer på Freire (2011) sitt omgrep *kritisk medvit*, der mennesket blir merksam på urettferd og blir i stand til å etablere motmakt. Vidare, argumenterer Dimick for at den økologiske medborgaren må bidra til å reise eit globalt politisk samfunn som strekk seg utanfor dei nasjonale grensene. Dette samfunnet skal jobba for å identifisera og oppmode politikarar og styresmakter til å ta berekraftige val og innføra klimatiltak som skal verna om miljøet. For å klare det er det ein føresetnad at unge blir eksponerte for ei utdanning som oppmodar og engasjerer dei til å utvikle løysingar som kan endra system og strukturar (Dimick, 2015, s. 399).

Eit alternativ til skiljet mellom privat og offentleg sfære kan vera å vektleggje samanhengen mellom kvardagslivet og større kollektive strukturar (Sæther, 2022, s. 203). Korleis me taklar skiljet mellom privat og offentleg, handlar om grunnleggjande samfunnsvitskaplege spørsmål om korleis me forstår samanhengen mellom aktørskap og struktur, og korleis me forstår makt. I undervisning om økologisk medborgarskap er det ikkje mogleg for elevar og lærarar å koma fram til klare svar på verken forholdet mellom aktør og struktur eller korleis makt kan bli forstått. Det er likevel mogleg å opna opp dikotomien mellom privat og offentleg sfære og få fram korleis den binære tankegangen i seg sjølv er problematisk (Sæther, 2022, s. 204).

Gjennom å utforske teori knytt til danning, transformativ læring, økologisk medborgarskap, identitetsutvikling, sosial læring og handlekompetanse har eg i dette kapittelet undersøkt

korleis lærarar kan gi verktøy og perspektiv på korleis unge kan få kunnskap om korleis dei kan påverke samfunnet, og sjølv kunne leve på ein måte som samsvarer med framtida dei ynskjer, samt kva som kan vera betydninga av signifikante andre i denne prosessen.

# KAPITTEL 3: METODE OG METODOLOGI

Dette kapitlet har som mål å gje ein open og gjennomiktig gjennomgang av forskingsprosessen i masterprosjektet. Eg vil setje lys på dei metodiske vala som er tatt og reflektere over moglege konsekvensar desse har, med mål om at lesaren skal kunne vurdere kvaliteten og truverdet i analysen. Kapitlet vil vera strukturert ved at eg først vil presentere forskingsdesignet, for å deretter skildre grunnlag for val av metode og reflektere over korleis danning og transformative læringsprosessar kan bli studert empirisk. Vidare, vil eg skildra korleis datamaterialet har blitt transkribert, koda og analysert for å deretter setje lys på reliabilitet, validitet og korleis oppgåva kan bli overført til andre kontekstar. Avslutningsvis vil eg drøfte etiske refleksjonar ved studien.

## 3.1 Vitskapleg ståstad

Fordi vitskapsteori handlar om kva syn ein har på røyndommen, og dette påverkar korleis ein utfører forskning og tolkar datamaterialet vil den vitskaplege ståstaden eg posisjonerer meg innanfor bli presentert først (Ringdal, 2018, s. 37; Thagaard, 2018, s.19). I denne oppgåva har eg valt ei fenomenologisk hermeneutisk tilnærming, som kombinerer to filosofiske tradisjonar for å undersøkje problemstillingane. Kort sagt kan ein hevde at skiljet mellom fenomenologi og hermeneutikk er at førstnemnte er læra om *fenomen*, medan hermeneutikk er *fortolkingar* av dei (Lindseth & Norberg, 2004, s. 146). Hermeneutikken ser på kunnskap som etablert gjennom gjensidige konstruksjonsprosessar i sosial samhandling, medan fenomenologien er forankra i at ein ikkje kan studera verda i seg sjølv, men berre slik ho blir oppfatta av den enkelte (Kant, 2009; Edgren, Nordberg, & Roos, 2021, s. 126).

Vidare byggjer masteroppgåva på eit konstruktivistisk syn, som tek utgangspunkt i at menneska ikkje har ei objektiv tilgang til verda, men konstruerer verdsbiletet sitt basert på tilgangane som subjektet er blitt eksponert for (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Objektiv vitskap er derfor ikkje eit mål, men å forstå korleis menneske dannar oppfatningane sine (Hjardemaal, 2014, s. 208). Av variantane innan konstruktivismen vil oppgåva byggja på sosiokulturell teori, symbolsk interaksjonisme og sosialkonstruktivisme. Sosiokulturell teori byggjer på tanken om at menneske ikkje kan meistre noko individuelt utan å først meistre det

saman med nokon, der den viktigaste reiskapen i samhandling med andre er å lære språket for å kunne kommunisere med andre (Vygotskij, 1978). Symbolsk interaksjonisme, derimot, handlar om at menneske gjennom samhandling «skaper seg sjølv», medan sosialkonstruktivismen tek utgangspunkt i at menneske konstruerer oppfatningane av røyndommen i samhandling med andre (Hjardemaal, 2014, s. 207).

### **3.2 Val av metode**

Ettersom at teorien og metoden er inspirert av - og ein respons på antologien *Transformative learning meets bildung : an international exchange* (Fuhr et al., 2017) er mykje av litteraturen som er brukt i denne masteroppgåva prega av å vera av internasjonal art – der det særleg er henta inspirasjon frå tysk og dansk litteratur. Som følgje av at transformativ læringsteori er lite brukt i Noreg, og den sjeldan er brukt i kombinasjon med danningsteori, kartla eg kva relevant litteratur som var tilgjengeleg på engelsk og skandinaviske språk. I litteratursøket er det brukt Google Translate og ChatGPT for å omsetje tysk primærlitteratur. Målet var å finne ein metode som kunne gjere det mogleg å studere læringsprosessar knytt til både danning og transformativ læring, samt konstruksjon av identitet og påverknad av sosialisering. I leit etter dette vendte eg stadig attende til teori frå vaksenopplæring og *livslang læring*, og kom i kontakt med den danske forskaren Henning Salling Olesen ved Roskilde Universitet. Olesen har arbeida med bruk av livshistorier i utdanningsforskning, og gav meg tips til vidare lesing (Salling Olesen, 2012).

### **3.3 Biografisk forskning og livshistorieintervju**

At danning og transformativ læring sjeldan er studerte i forhold til kvarandre gjorde det naudsynt å *teoretisere*, altså formulere teoriar om korleis ein kan studere denne type læringsprosessar empirisk. Lesing av tysk litteratur gjorde meg merksam på at den tyske tradisjonen innan biografisk forskning vektla at ein kan studere transformative læringsprosessar og danning i ramma av biografisk forskning, som kan gi verktøy for å analysere endringar i konstruksjonen av identiteten til informanten (von Felden, 2017, s.160). Basert på det vurderte eg tilnærminga som passande for å undersøke problemstillingane. Ein vanleg metode innan biografisk forskning er å bruke livshistorieintervju. Transkripsjonen av denne typen intervju gir forskaren ein tekst som uttrykkjer subjektet si oppfatning av verda og

seg sjølv, og dermed mogelege endringar i verdsbilete (von Felden, 2008). Meir spesifikt vil metoden som er brukt vera rekonstruktiv biografisk forskning, som tek sikte på å forstå og analysere livshistorier ved å fokusere på korleis historiene blir konstruert og oppfatta av individa som deler dei. Med andre ord kan ein ved bruk av livshistorieintervju analysere informanten sine konstruksjonar av verdsbilete ved å fokusere på *strukturen* og ikkje berre *innhaldet* i ei forteljing. I tolkinga av strukturen fokuserer ein på korleis informanten skildrar seg sjølv og relasjonane til andre, den narrative prosessen, og den tidsmessige strukturen i historia. Desse faktorane gjer det mogeleg å analysere utviklinga og identitetskonstruksjon hjå informanten (von Felden, 2017, s.155).

### **3.4 Utforming av intervjuguide**

I studien har eg brukt semi-strukturerte livshistorieintervju, ettersom at det er planlagt, men samstundes fleksibelt. Dermed kunne eg følgje opp spørsmål, og det var rom for at informantane kunne introdusere nye tema (Edgren, Nordberg, & Roos, 2021, s. 133). I tillegg til det, ønska eg å fokusere på fasar i livet til informanten, situasjonar, samfunnsforhold og tema som har spelt ei stor rolle i haldningsendringa til informantane som gjorde intervjuforma relevant å bruke i oppgåva (Rosenthal, 2007, s.52; Tjora, 2021, s.129-130).

I intervjuprosessen brukte eg ein intervjuguide for at det skulle vera lettare for meg og informantane å halde orden på spørsmåla (Tjora, 2021, s.171). Intervjuguiden vart delt opp i fire tema som reflekterer forskningsspørsmåla og vart utforma inspirert av samtalar eg hadde med to medlemmar frå eit lokallag i miljøorganisasjonen eg studerte (vedlegg A). Medlemane hadde vist ein høg grad av aktivt økologisk medborgarskap frå ung alder og gjekk på vidaregåande, som gjorde det interessant å kartlegge kva og kven som hadde påverka dei til å bli aktive i miljøørsla. Intervjuguiden er og basert på erfaringar frå arbeid som tidlegare tilsett i miljøorganisasjonen, uformelle samtalar med vener som er aktive i miljøørsla, i tillegg til å ha reflektert over kva og kven som har hatt påverknad på mitt eiga miljøengasjement.

For å teste intervjuguiden gjennomførte eg eit pilotintervju med eit tidlegare sentralstyremedlem i miljøorganisasjonen og tok lydopptak av det i mobilappen Nettskjema-diktafon, saman med Tjenester for Sensitive Data (TSD) (Dalen, 2011, s. 30-31). For at pilotintervjuet skulle vera mest mogleg nyttig ville eg at det skulle likne mest mogleg på intervjuet eg planla å gjennomføre, der testinformanten tilfredsstillar alle utvalskriteria

utanom alder. Basert på pilotintervjua omformulerte eg intervju spørsmål som var utydlege, la inn nye spørsmål og fjerna spørsmål som viste seg å vera overflødige. Eg fekk og hjelp av rettleiar til å gjere formuleringane meir konkrete. Pilotintervjuet var ein nyttig peikepinn på om og korleis temaet for studien kan bli undersøkt empirisk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 95). Under gjennomføringa av pilotintervjuet opplevde eg utfordringar med diktafonappen. For å vere sikrere på å ikkje miste data brukte eg derfor ein driftssikker diktafon i tillegg, i samråd med UiO helpdesk.

### **3.5 Konstruering av data**

Fordi eg i stor grad bestemde korleis eg skulle gjennomføre intervjua, kva spørsmål som eg skulle stille og korleis eg følgde opp svara er det meir riktig å seia at eg har konstruert data framfor å ha samla inn data, etter den konstruktivistiske vitskapstradisjonen (Hjardemaal, 2014; Anker, 2020, s. 64). Datamaterialet oppstod med andre ord i møte mellom informantane og meg som forskar (Dalen, 2011, s. 45). Før eg kunne byrja prosessen med å konstruere data måtte eg senda inn ein søknad til Sikt - Tenesteleverandøren til kunnskapssektoren (vedlegg G). Dette var fordi eg skulle handtera sensitive personopplysingar, som inneber å samla inn, lagra, analysere og publisere informasjon som kan bli brukt til å identifisera ein konkret person (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Denne søknaden vart sendt inn i juli 2022, for å sikra at eg kunne starta tidleg med å rekruttera informantar og samla inn datamaterialet. Eg fekk skjemaet i retur, der eg fekk beskjed om å gjere det endå tydelegare at prosjektet planla å behandla opplysningar om politisk oppfatning, filosofisk overtyding som er særlege kategoriar av personopplysningar og dessutan straffedommar eller lovbrøt som har ei særstilling i lovverket som krev ekstra vern. Etter å gjort dei naudsynte endringane fekk eg godkjent prosjektet i august 2022.

### **3.6 Rekruttering og utval**

I studien intervjua eg noverande og tidlegare sentralstyremedlemar i ein norsk miljøorganisasjon for unge. Utvalet vart gjort på grunnlag av at informantane er unge som har meldt seg inn i ein miljøorganisasjon og blitt aktive medlem. I tillegg er utvalet nær aldersgruppa til elevar i vidaregåande skule, men litt eldre, noko eg såg som ein fordel sidan dei har hatt tid til å reflektere over læringsprosessane i grunnopplæringa. Eg sendte ut



informasjon om forskingsprosjektet, samt eit påmeldingsskjema på e-post til 28 tidlegare og noverande sentralstyremedlem, som framleis var under 25 år og medlem i organisasjonen (vedlegg B). Nokre potensielle informantar fekk ikkje e-posten fordi eg visste at dei ikkje hadde moglegheit til å stille til eit fysisk intervju, som var ei vurdering eg gjorde med omsyn til personvern. Utvalet er ei blanding av eit «bekvemmelighetsutvalg», der eg kjente dei potensielle informantane og eit strategisk utval, der eg valte deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillingane og det teoretiske fundamentet i oppgåva (Thagaard, 2018, s.54-55; Gleiss & Sæther, 2021, s.41). I spørsmålet om kor mange intervju eg skulle gjennomføre var det åtte som meldte seg, som verka som eit overkommeleg mengd å gjennomføre og samstundes nok til å få eit solid datagrunnlag.

### **3.7 Gjennomføring av intervju**

I forkant av intervjuet fekk informantane tilsendt eit samtykkeskjema med informasjon om kva data som skulle bli samla inn, korleis dataa vart lagra og behandla og kven som skulle ha tilgang til informasjon om dei (vedlegg C). Det vart streva etter å utforma skjemaet på ein måte som gjorde informasjonen forståeleg for målgruppa. For å dokumentere samtykket vart skjemaet undertekna fysisk før intervjuet og lagra på ein sikker stad i etterkant. I introduksjonen vart det tydeleggjort kva type sensitive personopplysingar dei ikkje burde nemne, i tillegg til å minne dei om kva fritt samtykke inneber, og at å trekke seg frå studien ikkje kom til å påverke informanten negativt– som er to viktige forskningsetiske omsyn. Krava til informert samtykke er at det skal vera frivillig, informert, utvitydig og dokumenterbart. For å sikre at samtykket var utvitydig, fekk informantane tid til å uttrykke at dei forstod informasjonen. Dei vart og minna på at dei kan trekke seg frå forskinga utan at det får negative konsekvensar for dei. I denne studien var det særleg viktig å leggje til rette for at informantane ikkje følte seg pressa til å delta, ettersom å forske i eige felt kan gjere det utfordrande å sikre at informantane står fritt i samtykket sitt, der rolleblanding, kan gjere det vanskeleg å garantere at ingen føler seg pressa til å samtykke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51).

Eg hadde intervjuguiden printa på papir, slik at eg kunne notere undervegs. På den måten var det enkelt å ha kontroll over strukturen i intervjuet, og for å notere ned oppfølgingsspørsmål. For å sikre at informantane var førebudd fekk dei tilsendt intervjuguiden på førehand, der eg i byrjinga av intervjuet presenterte målet med studien og forklarte hovudlinjene i intervjuguiden. I narrative intervju er den viktigaste rolla til intervjuaren å lytte, unngå å

avbryte, stille oppklarande spørsmål og hjelpe informanten med å halde fram med historia si. Som følgje av at intervjuaren har kjennskap til narrative strukturar, kan hen sørge for å utvikle tidslinja, fokusere på kven som har dei ulike rollene i historia, og forsøke å identifisere handlingsmønster, spenning, konflikt og løysingar (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 184). Dette var prinsipp eg forsøkte å følgje i gjennomføringa av intervjua.

Lengda på intervjua vart avklart på førehand, og eg streva etter å halde dei innanfor ei tidsramme på ein time i tråd med anbefalinga til Postholm & Jacobsen (Postholm & Jacobsen 2018, s. 132). Eg vurderte og tidsramma som hensiktsmessig ettersom at lange intervju der det er lov å snakke «litt rundt grauten» gjer det mogleg for intervjuaren å la informanten bli fortruleg med situasjonen i forkant av samtalar om tema som kan bli oppfatta som vanskelege, kjenslevar og personlege. Samstundes streva eg etter at intervjua ikkje skulle bli så lange at dei gjorde informantane trøytte (Tjora, 2021, s.130). Med omsyn til det sat eg att med åtte intervju, der det lengste varte i 74 minutt, medan det kortaste varte i 43 minutt. I etterkant av intervjua gjennomførte eg relativt ordrette transkripsjonar ved å bruke programvara f4transcript – som eg valte for å gjere transkriberingsprosessen effektiv.

### **3.8 Analyse av data**

Innanfor hermeneutikken blir analyse forstått som ei fortolkingsprosess der forskaren heile vegen undersøker forholdet mellom delar og heilskap. Gjennom å analysere datamaterialet over tid og sjå dei ulike delane i samanheng kan forskaren utvikle ei meir nyansert forståing av heilskapen (Gleiss & Sæther, 2021, s.170). I samsvar med det, og etter kvart som analysen tok form, vurderte eg om analysen samsvarte med problemstillingane, eller om nokre av delane måtte justerast. Til dømes har eg pendla mellom å ha ei eller to problemstillingar i takt med korleis eg trudde analysen skulle ta form. Til dømes var planen først å undersøke betydninga av signifikante andre i utvikling av eit økologisk medborgarskap, men etterkvart som analysen tok form var det tydeleg at det var ei rekke andre faktorar som viste seg å ha vore viktige, og for å fange opp kompleksiteten måtte eg justere forskingsspørsmålet. På same tid måtte eg vurdere om dei teoretiske innfallsvinklane eg hadde valt var nyttige for analysen, eller om det var naudsynt å erstatte teoriar eller supplere med anna litteratur (Gleiss & Sæther, 2021, s.172). Når det gjel val av analysemetode er det gjort ei metodetriangulering mellom narrativ analyse og konstant komparativ analyse, ettersom at eg har kombinert to metodar i same studie (Patton, 1999). Triangulering mellom metodane er valt på bakgrunn av

at narrativ analyse kan legge grunnlag for å få fortellingar om informantane sine sanningar, medan den konstant komparative analysen kan bidra til å få informasjon om konsept, konstruksjonar og teoriar (Wilson & Hutchison, 1991).

### 3.8.1 Narrativ analyse av intervju med fokus på struktur

*Narrativ* er språklege strukturar som avgrensar eller skaper samanhengar i ein kompleks og uoversiktleg røyndom. Ved å bruka slike strukturar skaper me meining og formidlar til andre korleis me forstår ulike situasjonar (Gleiss & Sæther, 2021, s.132). Narrativ analyse gir innsikt og omgrep som viser korleis språklege strukturar påverkar forståinga vår av røyndommen. Ved å analysera plott, aktørar, hjelparar og motstandarar, konfliktlinjer og forteljingsstruktur, blir det tydeleg at narrativ ikkje berre er forteljingar om røyndommen, men er med på å skapa han (Gleiss & Sæther, 2021, s.136).

I denne oppgåva har eg valt å fokusere på struktur, sidan ein i rekonstruktiv biografisk forskning fokuserer på korleis informanten skildrar seg sjølv og relasjonane til andre, den narrative prosessen. Samstundes vil den tidsmessige strukturen i historia gjere det mogeleg å analysere utvikling og identitetskonstruksjon hjå informanten (von Felden, 2017, s.155). I tråd med det har Schütze identifisert fire prosessar for strukturar innan narrativ analyse av intervju. Han skil mellom ulike handlingar som kjem til uttrykk når informantar skildrar delar av livshistoria. Desse handlingane er *biografiske handlingskjema*, *institusjonaliserte normer og forventningar*, *lidingsbanar* og *transformative prosessar*. Sidan primærlitteraturen er på tysk er det brukt eiga omsetjing av omgrepa. Ved å identifisere desse prosessane kan forskaren forstå kva hendingar i eit individ sitt liv som blir forstått som resultatet av målretta handlingar, og kva som er utilsikta konsekvensar påverka av eksterne faktorar (Schütze, 1981, s. 92). I tillegg til Schütze sine fire prosess-strukturar såg eg behov for å utvide rammeverket for å skildre kjenneteikn ved, og betydning av, interaksjon med signifikante andre. Eg har kalla prosessen *relasjonell aktørskjema*, og den er inspirert av aktør-nettverksteori. Det utvida rammeverket, saman med tekstindikatorar og kjenneteikn ved dei ulike prosessane er formulert i (vedlegg D).

### 3.8.2 Konstant komparativ analysemetode

Fordi det var behov for å teoretisera korleis eg kunne studere danning og transformative læringsprosessar empirisk, valte eg å bruke konstant komparativ analyse. Målet med metoden var å utvikla teoriar på ein induktiv måte, der kreativiteten til forskaren spelar ei stor rolle (Charmaz & Belgrave, 2012). I den konstant komparative analysen studerer ein forholdet til andre kodar, konteksten og konsekvensane av handlingar kvalitativt der konstant samanlikning av data kan utfordre og inspirere forskaren til å gjera stadig nye oppdagingar (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141). Ettersom at det ikkje er ei skarp skiljelinje mellom trinna i analyseprosessen, er det viktig å vera transparent om korleis eg tolka datamaterialet. Eg vil derfor først greie ut om korleis eg koda (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-146).

### 3.9 Koding

Koding gjer det mogleg å forenkle datamaterialet ved å redusere innhaldet til kodar, som kan gi ei betre oversikt over heilskapen i materialet (Gleiss & Sæther, 2021, s.173-174). I denne studien vart transkripsjonane koda i NVivo fordi programmet gjorde det enkelt å endre namn på kodar og få oversikt over utdrag frå datamateriale med same kode (Gleiss & Sæther, 2021, s.178). For å klargjere terminologien, har eg i analysen skilt mellom *empirisk* koding og *sorteringsbasert* koding. Empirisk koding er induktiv, der forskaren har eit opent utgangspunkt og baserer kodinga på det ein legg merke til i datamaterialet. Dei empiriske kodane som blir brukt, er typiske ord informantane sjølv brukar. I sorteringsbasert koding, derimot, er kodane basert på tema utleia frå ein intervjuguide, forskingslitteratur eller empiri og kan derfor vera meir deduktiv og teori styrt (Tjora, 2021; Gleiss & Sæther, 2021, s.170).

I denne studien er empirisk og sorteringsbasert koding kombinert i ei abduktiv form, sidan eg både hadde kjennskap til miljøet og omgrepsapparatet til informantane. Ein abduktiv framgangsmåte var og nyttig for å triangulere konstant komparativ analyse og narrativ analyse, samt å teoretisere korleis ein kunne studere transformative læringsprosessar og danning empirisk. Vidare, mogleggjorde den abduktive tilnærminga konseptutvikling, som gjorde at eg kunne søke ny forståing av datamaterialet. Døme på det er at eg i kodingsprosessen såg behov for å utvide Schütze (1981) sitt rammeverk for narrativ analyse av intervju, der eg i tillegg til dei fire prosess-strukturane la til *relasjonell aktørskjema*. Utvidinga var eit resultat av abduksjon, som følgje av at behovet for utviding oppstod ved at

eg oppdaga kodar som ikkje passa til eksisterande teori og vurderte korleis eg meir teoretisk kunne forstå observasjonane (Tavory & Timmermanns, 2014, s.5; Tjora, 2021, s.247).

Vidare, har eg i koding av datamaterialet følgd Strauss og Corbin (1998) sine tre trinn for konstant komparativ analyse: *open koding*, *aksial koding* og *selektiv koding*. I open koding blir datamaterialet studert og kategorisert. Dette vart gjort ved å kode enkle setningar og avsnitt og gje førebelse kategoriar namn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 145-146). Deretter prøvde eg i tråd med aksial koding å knyte samanhengar mellom kategoriane og underkategoriane deira. Dette gjorde eg ved å spørja *når*, *kvifor* og *under kva forhold* kategorien oppstod, i tillegg til *korleis* og *kva* det fører til. Sist, vart alle kategoriane relatert til kvarandre i den selektive kodingsfasen for å setja saman bitane til ein heilskap, slik at eg kunne byrje å drøfte forskingsspørsmålet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 152).

For å utdjupe har eg i prosessen satt opp sorteringsbaserte kodar som eit rammeverk for kodingsmanualen, der fleire empirinære kodar er koda under. For å skilje dei ulike kodane har eg følgd terminologien til NVivo og skilt mellom *node*, *moderkode* og *barnekode*. Nodar er konteinrarar for kodinga som representerer tema, emne eller andre konsept og lar forskaren samle relatert materiale slik at ein kan leite etter nye mønstre, trendar og idear (Tjora, 2021, s.323). Vidare, er moderkodar og barnekodar oppdeling av nodane i meir spesifikke kodar, der barnekodar er underkategoriar av moderkodane. I samsvar med forskingsspørsmåla vart datamaterialet delt inn i fire nodar. I samsvar med Schütze (1981) sitt rammeverk for narrativ analyse av intervju, vart desse nodane igjen delt inn i fire moderkodar, i tillegg til *relasjonell aktørskjema* som er eit resultat av teoretisering. Totalt vart moderkodane delt opp i 650 barnekodar. Døme på oppdelinga blir illustrert i (vedlegg E) og (vedlegg F).

### **3.10 Kvalitet i forskinga**

I dette delkapittelet vil normer for kvalitet bli diskutert opp mot vala som er gjort i forskingsprosessen, der eg vil ta utgangspunkt i teoretisk sensitivitet, validitet, reliabilitet, refleksivitet, posisjonaltitet og overføringsevne.

### **3.10.1 Teoretisk sensitivitet**

Teoretisk sensitivitet er ei sentral norm for kvalitet innanfor den konstant komparative analysemetoden, og refererer til evna forskaren har til å analysere og gi meining til datamaterialet. Denne evna er basert på erfaringane til forskaren, vitskapleg ståstad og lesing av teori, som bidreg til at forskaren blir sensitiv for det som blir studert. På same måte får forskaren meir forståing for fenomenet di meir datamateriale som blir analysert. I tråd med det erfarte eg i studien at eg klarte å raskt setje meg inn i feltet eg studerte, ettersom at eg sjølv har bakgrunn frå miljøet. I analysen erfarte eg raskt at det var viktig å vera skeptisk til eigne analysar og vurderer dei som førebelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142-143). Til dømes oppdaga eg at dei forventa svara eg hadde basert på eigne erfaringar ikkje stemde.

### **3.10.2 Validitet**

Validitet i samfunnsvitskapane dreier seg om kor vidt ein metode er eigna til å undersøke det den skal undersøke og i kva grad observasjonane reflekterer fenomena ein studerer (Pervin, 1984, s.48; Brinkmann & Kvale, 2015, s. 276). I studien vart det utfordrande å operasjonalisere og avgjere kriterier for kva som kunne bli inkludert i ein kode. Dette var særleg ettersom at nokre kodar kunne passe inn i fleire kategoriar og overlappa kvarandre. I kva grad koden har relevans for forskingsspørsmåla varierer, og kan ha fått verknad for validitet. Eit døme på det er at eg burde tydeleggjort betre for informantane at eg var interessert i perioden dei vart engasjert i miljørørsla og fram til dei vart med i sentralstyret, og ikkje perioden etter at dei byrja i sentralstyret. På den måten kunne eg ha unngått unødvendig datamateriale. For å validere teorien har eg nytta «member-checking» der eg over e-post har bedt informantane om å sikre at dei kjenner seg att i dei direkte sitata eg brukte i oppgåva, og for å korrigere eventuelle misoppfatningar, der målet var å sikre integriteten til informantane (Creswell & Miller, 2000, s.127; Thagaard, 2018, s.197; Tjora, 2021, s.191).

### **3.10.3 Reliabilitet**

Reliabilitet handlar om kvaliteten på forskingsprosessen og korvidt undersøkinga er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Grep som vart gjort for å styrke reliabiliteten i studien var å bruke lydopptak for å få med meg alt som vart sagt, i tillegg til å fange opp nyanseringar (Gleiss og Sæther, 2021, s. 96). Vidare, har store delar av prosessen blitt loggført med mål

om å kunne bruke refleksjonane i eit transparent og truverdig metodekapittel (Everett & Furuseth, 2020). Utvalet dekkjer og informantar med bakgrunn frå åtte ulike fylke, som kan styrke reliabiliteten. I tillegg til det, er det brukt metodetriangulering, som innanfor ein konstruktivistisk tradisjon kan bidra til å styrke reliabiliteten ved å gi fleire perspektiv som kan bli diskuterte opp mot kvarandre. Sidan det i den konstruktivistiske tradisjonen blir lagt vekt på at forskning alltid har spor av subjektiviteten til forskaren er det for å styrke reliabiliteten lagt vekt på å gjere forskingsprosessen mest mogleg transparent, slik at andre kan vurdere vala som vart tatt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203-204).

I drøfting av reliabilitet er det viktig å forstå at tolkinga til forskaren berre er ein samansett del av røyndommen til informanten, og at det alltid vil vera aspekt som ikkje blir tekne med (Gudmundsdóttir, 2011). I analysen av intervju, har eg vore klar over at det er ting som informanten kan velja å ikkje fortelja, som kan føra til mangelfull forskning på nokre område. Det er og døme der informantane sjølv har valt å setje grenser for kva dei vil dele, med omsyn til anonymisering.

### **3.10.4 Refleksivitet og posisjonaltet**

Det å ha ei kritisk og spørjande haldning til eige forskingsarbeid blir gjerne uttrykt gjennom omgrepet *refleksivitet* som er ei tilnærming der forskaren forsøker å forstå samspelet mellom faktorane i forskingsprosessen og rolla til forskaren. I tillegg til å vera eit metodisk prinsipp er det å reflektere over eiga rolle i forskinga og eit etisk prinsipp, slik at informantane veit kva dei forholder seg til (Postholm & Jacobsen, 2018, s.133). Det er viktig å ta i betraktning at forskarrolla ikkje berre blir påverka av vala som blir gjort i forskingsprosessen, men og av identiteten og erfaringane til forskaren. Eit ord for å uttrykke det er *posisjonaltet*. For å reflektere over posisjonalteten min har eg vurdert korleis relasjonen eg som forskar har til feltet eg har studert har prega forståinga av datamaterialet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49) Etersom eg sjølv har vore aktiv og tilsett i organisasjonen eg har studert, kjenner eg alle informantane både som vener og frå tidlegare tilsettforhold. I perioden datamaterialet er innhenta og analysert har eg ikkje hatt verv eller vore tilsett i organisasjonen, likevel er eg gjennom nettverk framleis knytt til miljøet. Det gjer at eg er ein del av den sosiale gruppa og feltet eg har studert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 93).

Ein fordel med ein slik posisjon var at eg hadde kunnskapar og erfaringar som gjorde det lettare å få tilgang til informantane og stille gode spørsmål. Ein annan fordel var at tillit og

ein god relasjon tidvis gav meg tilgang til informantane sin backstage, altså innsikt i informantane sine private liv, kjensler, tankar og handlingar som dei ikkje nødvendigvis viser offentleg og dermed vil gi eit rikt datamateriale (Goffman, 1956; Gleiss & Sæther, 2021, s. 93). Ei mogleg ulempe ved eit så nært forhold til informantane kom til syne då ein informant opna seg og delte sensitive personopplysingar eg ikkje hadde løyve til å samle inn i tillegg til å gi innsyn informasjon informanten hadde teieplikt om - trass i at det innleiingsvis eksplisitt vart åtvart om å ikkje dele denne type informasjon. Det var ingen grunn til å tru at informanten ikkje forstod beskjeden, ettersom at hen sjølv reflekterte over at det ikkje var lurt å dele informasjonen. Med omsyn til personvern har eg ikkje transkribert desse delane av intervjuet. Fordi at eg og informantane deler same referanserammer måtte eg be informantane utdjupe resonnementa ettersom at dei tok det for gitt at eg hadde god kjennskap til spesifikke saker eller personar. Som ein respons på det tok eg bevisst ein slags naiv posisjon for at informanten skulle forklare det med eigne ord (Tjora, 2021, s.133).

### **3.10.5 Overføringsevne**

I denne studien har det vore ei utfordring å få ei syntese mellom fagomgrepa som blir brukt på dei ulike språka litteraturen har vore tilgjengeleg på, til dømes tysk, fransk, spansk og portugisisk litteratur – som er språka som synes å dominere i forskingsfeltet. Eit omgrep som kan forklare denne utfordringa er *overføringsevne* som inneber at tolkingane og resultatata frå ei undersøking kan vera relevante i andre samanhengar (Thagaard, 2018, s.19). Ettersom at eg har kombinert teori som det ikkje er tradisjon for å kombinere, og blanda bidrag frå ulike forskningstradisjonar, er det fare for mange potensielle feilkjelder. Likevel handlar den konstruktivistiske vitenskapstradisjonen ikkje om å finne ei mest mogleg objektiv skildring av røynda, så det å minimere feilkjelder vil ikkje vera eit krav for validiteten (Patton 1999). Likevel har eg i forkinga vore merksam på utfordringar ved å knyte teori frå eit internasjonalt forskingsfelt til ein norsk klasseromkontekst, der eg har vektlagt at ei slik overføring ikkje må skje ukritisk.

### **3.11 Konfidensialitet og anonymisering**

Sist, vil eg gjere meg opp nokre refleksjonar kring *konfidensialitet* og *anonymisering* som er to viktige forskingsetiske prinsipp. Konfidensialitet vil seie at ein ikkje skal avsløre



informasjon om personlege forhold som informantane har gitt. Sidan funn og eventuelle sitat blir ein del av den publiserte masteroppgåva inneber konfidensialitet i praksis å avgrense kven som har tilgang til datamaterialet, og å anonymisere informantane, slik at det ikkje er mogleg å spore informasjon tilbake til bestemte personar (Gleiss & Sæther, 2021, s. 45). For å sikre at eg hadde ein plan for å handtere data på ein trygg måte laga eg ein datahandteringsplan i forkant studien som gav oversikt over kva type data eg skulle behandle, korleis dei skulle bli lagra, tiltak som skulle bli satt i verk for å redusere risikoen for at dei kom på avvege, og kva som skulle skje med datamaterialet etter at prosjektet var avslutta (Gleiss & Sæther, 2021, s. 48).

Eit døme på ein etisk vurdering eg måtte gjere undervegs når det gjeld konfidensialitet, anonymisering og at eg sjølv er på innsida av miljøet eg har studert, oppstod då ein av informantane trakk fram kjærasten min som ein av dei signifikante andre som hadde hatt påverknad på utvikling av det økologiske medborgarskapet til informanten. Konteksten til kvifor han hadde fungert som ein signifikant andre var heller ikkje mogleg å anonymisere i tilstrekkeleg grad, ettersom at han er tidlegare sentralstyremedlem i miljøorganisasjonen og hadde hatt regi på ein dokumentarfilm på oppdrag av organisasjonen. Her vurderte eg om det var riktig å ta med informasjonen, i frykt for å fremje egne interesser og med omsyn til personvern. I vurderinga kom eg fram til at eg kunne inkludere informasjonen ettersom det var relevant for problemstillinga og ikkje inkluderte særlege kategoriar av personopplysningar eller at nokre av partane ville få verken fordelar eller ulemper.

Når det gjaldt å avgrense kven som hadde tilgang til datamaterialet vart intervjuet gjennomførte i eit lukka rom (Haugen & Skilbrei, 2021, s. 33). Datamaterialet vart og lagra og behandla i Tjenester for Sensitive Data (TSD), som er ei trygg, privat sky med tenester for innsamling, lagring og analyse av sensitive forskingsdata som krev eit høgt tryggleiksnivå. Vidare, var det stilt strenge krav til anonymisering fordi masteroppgåva tek opp sensitive tema, er basert på datamateriale om tredjepersonar som ikkje har samtykka til å delta i forskinga, i tillegg til at informantane tilhøyrer ei avgrensa gruppe som kan vera lett å identifisere internt i miljøet (Tjora, 2021, s.190). Med omsyn til det er personverninformasjon eg vurderte som mindre relevant for problemstillinga anonymisert (Gleiss & Sæther, 2021, s. 94). Reint praktisk har informantane fått namn basert på eit nummer frå 1-8, for å fjerne attributt som etnisitet og kjønn, i tillegg til å anonymisere namnet på miljøorganisasjonen og å bruke kjønnsnøytralt pronomer ved omtale av tredjepersonar. Likevel er det ikkje garantert

anonymitet sidan informantane kjenner kvarandre og målgruppa er lita, noko eg tydeleg har presisert før informantane har signert samtykkeskjemaet.

# KAPITTEL 4: PRESENTASJON OG ANALYSE AV INTERVJUDATA

I dette kapitlet vil eg presentere og analysere datamaterialet gjennom ei drøfting av problemstillingane: (1) *Kva faktorar har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane?* Og (2) *Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?* Kapitlet er delt inn i tre delar. Først vil eg gjere greie for kjenneteikn ved livssituasjonane til informantane då dei vart aktive i miljørørsla, med fokus på prosess-strukturane *biografiske handlingskjema* og *lidingsbanar*. Vidare, vil eg diskutere kva betydning signifikante andre har hatt i utvikling av miljøengasjementet til informantane, der prosess-strukturen *institusjonaliserte normer og forventningar* vil stå sentralt. Sist, vil eg diskutere korleis informantane forstår sitt eige aktive økologiske medborgarskap, samt gjere greie for endringane dei har gjennomgått i utvikling av det aktive økologiske medborgarskapet, der eg vil nytta prosess-strukturen *transformative prosessar*. Gjennomgåande i kapitlet vil eg bruke kjenneteikn ved viktige relasjonar i perioden informantane vart aktive i miljørørsla, der eg vil nytte den eigenformulerte prosess-strukturen *relasjonell aktørskjema* som fokuserer på samspelet mellom aktørar, relasjonar og kontekst i skaping og vedlikehald av sosiale strukturar. I analysen vil eg veksle mellom å presentere intervjudata og å drøfte utvalde funn med bakgrunn i studien sitt teoretiske utgangspunkt.

## 4.1 Kjenneteikn ved livssituasjonen då det økologiske medborgarskapet vart utvikla

For å skildre konteksten kring tidspunktet informantane vart aktive i miljørørsla vil eg bruke prosess-strukturen *biografiske handlingskjema* som handlar om at informantane teiknar eit inntrykk av at dei klarer å definere, etterfølge og nå eit mål åleine. Rekkefølgene av erfaringane som kjem fram i intervjuet består av aktive sekvensar der informantane har satt ein agenda og har hatt suksessfulle eller mislukka forsøk på å nå målet (Schütze, 1981, s. 92).

Informantane var opptekne av eit vidt spekter av saker knyta til miljø- og samfunn på tidspunktet dei vart aktive i miljørørsla, men som endra seg i takt med kanalisering av engasjementet. Med andre ord verkar det som at informantane hadde ei generell interesse når

dei vart medlem i organisasjonen, og vart engasjert for fleire saker etter kvart som dei lærte meir. Til dømes fortel informant 5: *Eg vart engasjert i skogbruk, og så vart eg engasjert i matjord og så gjekk det vidare til andre ting* (informant 5). Sitatet viser at sakkunnskapen og engasjementet som informanten opparbeida i møte med eit tema viste seg å bli til nye erfaringar lagt inn i etablerte *meningsstrukturar*, som kan bli forstått som referanserammene til informanten (Mezirow 1990, s.2).

Døme på ei spesifikk sak som var utløysande for engasjementet hjå informant 2 var skogbrann i Australia: *Den perioden det var så mykje skogbrann i Australia sparka jo engasjementet meir i gong* (informant 2). Sitatet viser at skogbrann i Australia var ei sak som gjorde at vedkomande følte at hen måtte bidra i arbeidet mot globale miljøkatastrofar. Kopla til global solidaritet er det tydeleg at fleire informantar følte på ei urettferd på grunn av norsk utvinning av olje og gass, noko informant 7 utdjupar: *Eg synes det er urettferdig at Noreg skaper så mykje forbruk ved at me bidreg til så mykje olje i verda med tanke på at det er landa i sør som får konsekvensane* (informant 7). Sitata viser ei forståing av det økologiske medborgarskapet som er i tråd med Dobson (2007) sitt asymmetriske medborgarskapsomgrep, der dei som forureinar mest har plikt til å redusere forbruket sitt.

Det er fleire av informantane som fortel at dei sjølv føler at livsgrunnlaget deira er truga, og at dei dermed har fått sympati for andre som vil oppleve verre konsekvensar av klima- og naturkrisa. Til dømes har fleire av informantane familie som driv gard i Noreg eller i utlandet, som til dømes informant 5: *Familien min har vore ramma av både tørke og for mykje regn som gjer at vinproduksjonen ligg dårleg an. Og det er livsgrunnlaget til familien* (informant 5). Eit truga livsgrunnlag er og noko informant 2 kjenner på kroppen: *Eg er jo odel på gard. Så har klima- og miljøendringar veldig mykje å seie for familien min (...) Eg følte at eg måtte bidra i den kampen både for mine egne, men og for den globale solidariteten* (informant 2). Sitata viser at erfaringar med miljøydelegging kan føre til konstruktive handlingar og at plikta til å arbeide for rettane andre har til eit leveleg miljø strekk seg lengre enn det territorialt avgrensa fellesskapet (Stokke, 2017, s. 200).

#### **4.1.1 Formative år, verdiar og sosioøkonomiske forhold**

Informantane kjem frå varierte sosioøkonomiske forhold, der både arbeidarklasse, middelklasse og øvre middelklasse er representert. Eit interessant funn er at det synes å vera ein fellesnemnar at dei med høgt utdanna foreldre har blitt påverka av meiningane til foreldra,

som kan bli illustrert med sitatet frå informant 6: *Det er noko eg har blitt veldig lært fordi [forelderen min] er historikar og har vore oppteken av (...) Det finst ein institusjon - den påverkar korleis verda ser ut* (informant 6). Sitatet viser at forelderen til vedkomande har prega hen til å bli systemkritisk. Informanten tilskriv og påverknaden frå fleire familiemedlemar: *Eg har mange nære familiemedlemar som har vore veldig aktive i politikk (...) Eg trur systemkritikken er godt prenta inn, for eg kan hugse at det alltid er slik eg har sett klimaproblemet* (informant 6). På den andre sida, synes det som at dei med lågt utdanna foreldre som ikkje nødvendigvis hadde innsikt i miljøørsla, gav barna autonomi og rom til å utvikle det aktive økologiske medborgarskapet. Døme på det er informant 7 som fortel om den eine forelderen sin: *Det er jo rart at [hen] berre lèt meg reise på så mykje seminar (...) [Hen] skjønte ikkje så mykje av det eg dreiv med* (informant 7). Sitatet viser at informanten fekk både fridom og stønad til å utvikle ein sjølvstendig identitet.

Ein av årsakene til at informantane med høgt utdanna foreldre har blitt påverka av meiningane til foreldra kan bli forklart ved bruk av Bourdieu (1984) sin teori om at *kulturell kapital*, som er kunnskapane og ferdigheitene menneske har tileigna seg i oppveksten, er avgjerande for sosial mobilitet. I dette høvet kan det vera at barn av høgt utdanna foreldre har vorte påverka av meiningane til foreldra fordi dei har fått meir kulturell kapital som gjorde dei meir mottakelege for å bli miljøengasjerte. Med andre ord er det snakk om forskjell i informantane sin *habitus*, som omfattar kroppsleggjorde kulturelle og sosiale mønster som påverkar korleis personar forstår og relaterer seg til verda og seg sjølv (Bourdieu, 1990). Funnet viser og at læring for eit aktivt medborgarskap skjer med påverknad frå andre faktorar og aktørar i samfunnet, som heng saman med at dei i fleire forskingsbidrag blir hevda at underliggjande ressursar som oppvekst har større innverknad på samfunnsengasjement enn skulegang (Jennings & Niemi, 1974; Gimpel et al., 2003).

I tråd med oppvekst, verdiar og påverknad frå familie er gode barndomsoppleivingar i natur ein sentral faktor for utvikling av miljøengasjementet hjå nokre av informantane, som til dømes hjå informant 8: *For å seie det kort så vart eg miljøengasjert fordi eg var mykje ute i naturen og gjekk på tur* (informant 8). Informanten fortel at hen var inspirert av besteforeldra, som både hadde erfaring frå organisasjonsliv og friluftsliv: *Dei tufta jo kunnskapen sin og erfaring på å vera i organisasjon og å vera i naturen. Så då ville eg og gjere det same* (informant 8). Med andre ord viser sitata korleis informanten har blitt påverka både av sosialiseringssprossar og av signifikante andre i barndomen, i tillegg til at konkrete erfaringar med naturen har bidrege til at informanten ynskja å ta vare på den. Påverknad frå

besteforeldra og av familieverdier som retningsgivande for miljøengasjement er og noko informant 1 fortel om: *Både besteforeldra mine og korleis eg har vakse opp med at natur er viktig (...)* Så eg trur det har vore jamn påverknad heile oppveksten (informant 1). Funna kan bli sett i lys av at O`Sullivan (1999) hevdar at transformativ læring ikkje berre handlar om korleis menneske ser på seg sjølv og andre, men og naturen, som gir mennesket ein økologisk dimensjon i tillegg til den sosiale.

#### 4.1.2 Utdanning og læring for økologisk medborgarskap

Lærarar er ei gruppe signifikante andre fleire av informantane refererer til. Til dømes nemner informant 2: *Eg hadde veldig mange samfunnsengasjerte samfunnsfaglærarar opp igjennom åra. Så då har eg liksom fått veldig mykje igjennom dei* (informant 2). Vidare skildrar informanten at det som gjorde lærarane engasjerande var at: *Det gjekk mykje på formidlingsevne - om ein var engasjerande eller om det var veldig tørt teoretisk* (informant 2). Med andre ord hadde måten stoffet vart formidla på og korleis undervisinga var organisert mykje å seie for utfallet av læringa, og ikkje berre innhaldet. Den same informanten fortel om viktigheita av fordjuping for å skape engasjement: *Me prøvde oss på å ha eit mini-Storting i klassen (...)* Det var kult og engasjerande. *For då skjønnte du korleis det fungerte i praksis* (informant 2). Sitatet understrekar viktigheita av at skulen ikkje berre formidlar kunnskap om problema, men fokuserer på løysingar og moglegheiter elevane har til å bidra og påverke både som enkeltpersonar og i fellesskap (McLaren & Hammond, 2005).

Informant 6 skildrar eit ynskje om at skulen i større grad formidla moglegheita hen hadde til å påverke: *Eg føler at eg lærte mange ting om korleis samfunnet er organisert og om korleis klimaendringane fungerer (...)* Som gjorde det mogleg å forstå klimaendringane (...) *Men den aktivistiske opplæringa - den fekk eg ikkje på skulen* (informant 6). Erfaringa informantane skildrar av viktigheita av å lære å sjå samanhengar og å utøve kunnskap i praksis viser betydninga av transformativ læring i form av å endre kunnskapsstrukturar og tenkemåtar, slik at nye erfaringar kan bli innpassa, og ein kan meistre nye situasjonar (Piaget & Inhelder, 1974). Omgrep som kan forklare læringsformene informantane saknar er *djupnelæring* som legg vekt på evna til å skape heilskap og sjå samanhengar, medan det dei har erfart er *overflatelæring* som blir rekna som læring av detaljar og opplysningar (Skodvin, 2006).

Informant 8 fortel at evna til samarbeid var naudsynt å lære for å kunne engasjere seg: *Det viktigaste eg lærte på skulen var å lære seg å samarbeide* (informant 8). På ei anna side,

fortel informanten at det var i organisasjonslivet at hen lærte å utøve samarbeid i praksis: *Eg lærte kunsten å samarbeide i organisasjon og ikkje på skulen. Dei heilt mest grunnleggjande eigenskapane som trengst for å starte med det, lærte eg på skulen* (informant 8). Sitatet viser at informanten i stor grad lære om ferdigheiter på skulen, heller enn å utøve dei i praksis, og er eit synspunkt informanten utdjuvar: *Det handlar jo mest at ein skal (...) Lære både teknikkar, men og eit tankesett kring det å tileigne ny kunnskap* (informant 8). Sitata understrekar betydninga av læring som ein sosial prosess og at målet med utdanninga bør vera å hjelpa elevane til å forstå og engasjera seg i den sosiale og kulturelle verda kring seg. For å oppnå det legg Marotzki (1990) vekt på betydning av dialog, samarbeid og refleksjon i læringsprosessen, der han foreslår at læring ikkje bør bli sett på som ein prosess for å tileigna seg kunnskap eller ferdigheiter, men for å utvikla identitet og forståing av verda.

Informant 3 understrekar viktigheita av skulen i utdanning for økologisk medborgarskap:

Det grunnleggjande om natur, det grunnleggjande om samfunnet lærer ein jo på skulen - som er kunnskap ein tek med seg i engasjementet (...) Så må det ikkje nødvendigvis vera skulen som gjev deg den kunnskapen. Det kan jo vera foreldra dine. Men for min del, så er det skulen eg fekk det meste av kunnskapen frå.

(informant 3)

Sitatet viser at informanten erfarte å ha blitt rusta til å bli miljøengasjert gjennom grunnopplæringa, men opnar for at utdanning til eit aktiv økologisk medborgarskap ikkje treng å vera tilskriven skulen. Til dømes fortel informant 4: *Så var det folka på kontoret til [miljøorganisasjonen] som lærte meg «korleis driv miljøorganisasjonen med aksjonar», «kva er innanfor og ikkje-innanfor?», «korleis arrangerer ein demonstrasjonar føre Stortinget?»* (informant 4). Sitatet står i samsvar med eit generelt funn om at gruppa signifikante andre som synes å hatt størst innverknad på utvikling av det aktive medborgarskapet til informantane er andre medlemar i miljøorganisasjonen knytt til alle ledd i organisasjonen. Til dømes fortel informant 8 om korleis tillitsvalte i miljøorganisasjonen påverka hen til å bli miljøaktivist: *Eg synes at dei stod fram som gode føredøme (...) At dei stod fram som både kunnskapsrike og handslingssterke* (informant 8). Informanten skildrar og eit ynskje om å bli lik tillitsvalte i miljøorganisasjonen: *Det var eit langsiktig mål å opparbeide meg den same kunnskapen og erfaringa* (informant 8). På den måten viser sitata at det er ei rekkje andre menneske enn dei elevane møter på skulen som kan bidra til medborgarskapsopplæringa.

Andre kjenneteikn ved medlemar i miljøorganisasjonen som gjorde dei til signifikante andre var at dei stakk seg ut frå mengda, var rappkjefta, kunnskapsrike, flinke og turte å seie

meininga si. Dette er eigenskapar som til dømes informant 6 fortel om i skildringa av medlemmar i fylkesstyret til miljøorganisasjonen: *Folk var raske på å kome med gode replikkar og kunne sjukt mykje ting. Så det synes eg var inspirerende* (informant 6). Med andre ord verkar det som at motivasjonen i stor grad er tilskrive eit ønske om å vera lik personar informantane såg opp til, noko som er erfaringar informant 7 og legg vekt på: *Det var ein del folk som var på min alder som hadde mykje kunnskap om dei ulike sakene. Både når det gjeld politisk påverknad, presse, men og fagfelt. Og det synes eg var interessant å sjå: «tenk så mykje dei kan. Kanskje det og kan bli meg?»* (informant 7). Med tanke på implikasjonar for samfunnsfagdidaktikken, viser funnet korleis aldersblanding kan vera viktig, ettersom at det i analysen kjem tydeleg fram at det å sjå korleis andre ungdomar, gjerne i ei eldre aldersgruppe har tileigna seg kunnskap, blir ein inspirasjon og viser yngre ungdomar at denne kunnskapen faktisk finst.

Når det gjeld kva som var appellerande ved miljøorganisasjonen generelt legg informantane særleg vekt på at dei opplevde det som ein organisasjon med konkrete løysingar. Til dømes fortel informant 4 at nokon frå miljøorganisasjonen hadde eit foredrag på skulen hen gjekk på: *Det var dritkult og veldig spanande fordi eg hadde byrja å føle på at eg var skikkeleg bekymra for klimaendringar og stressa for at det ikkje vart gjort så mykje med det (...) Det var ei lettande kjensle når dei kom. Fordi dei hadde så mange løysingar* (informant 4). Sitatet viser at konkrete døme på korleis påverknad kan skje i praksis var retningsgivande for engasjementet til informanten. Funnet står i samsvar med forskning som viser at kunnskap om dei skremmande sidene ved klimaendringane har liten effekt på handlingsmønster til folk, med mindre informasjonen vart følgt opp med konkrete handlingsforlag (Stoknes, 2014, 2015; Bradley & Reser, 2017).

Døme på ein læringssituasjon som fekk konsekvens i form av eit endra handlingsmønster er informant 1 som fortel om ein undervisingstime i faget mat og helse: *Eg trur det var ein halvtime der me snakka om mat i eit klima- og miljøperspektiv. Og då slutta eg å ete kjøt og scampi på dagen* (informant 1). Vidare fortel informanten at læringssituasjonen var avgjerande for at hen meldte seg inn i miljøorganisasjonen: *Då hadde eg ikkje eit aktivt engasjement, men eg brydde meg nok til at var lett å gjere ei endring. Og då var det lett å skulle melde seg inn i ein organisasjon som stod for det som eg følte var riktig* (informant 1). Læringssituasjonar som ein drivkraft for å handle blir og løfta fram som avgjerande hjå informant 5: *Det blir at du startar ein stad og får litt kunnskap. Så blir du interessert, og så les du meir, så blir du litt bekymra. Og så finn du ein ny ting og blir meir bekymra* (informant



5). Sitatet viser eit konstruktivistisk syn på kunnskap som inneber at nytt stoff må passe inn i det eleven allereie kan frå før av, samstundes som det nye som blir lært medfører ei omstrukturering og forandring av den gamle kunnskapen (Imsen, 2011, s.51).

Informantane peiker på viktigheita av undervising i verdiar og haldningar i skulen for å kunne vedlikehalde aktiviteten i miljøorganisasjonen: *Eg trur at det har vore viktig for meg at det er ein del av skulen å øve på å bry seg. Øve på: «korleis skal du argumentere for det her». Og: «kvifor skal me i det heile tatt bry oss» var viktig å ha i skulen for å halde fram med å vera aktiv* (informant 1). Med andre ord verker det som at informantane i større grad opplevde djupnelæring og å utvikle kritisk medvit i organisasjonar enn på skulen. Læringsprosessane informantene skildrar kan bli sett i samanheng med Marotzki (1990) sitt syn på transformativ danning som evna til å omforma gamle perspektiv og haldningar gjennom høgare ordens tenking (Newman, 1990, s. 44). Informant 7 fortel at skulen har: *forma mykje av haldningane mine, verdiar og syn på livet* (informant 7). Vidare, tilskriv informanten læring av verdiar og haldningar til skulen sitt dannelsoppdrag: *Eg har jo veldig trua på skulen sitt mandat om å skape samfunnsborgarar. Det at ein blir danna medan ein går på skulen* (informant 7). At informanten skildrar utdanninga som stimulerande for utvikling av haldningar og verdssyn, viser i tillegg til danning verknaden av transformativ læring i form av endringar i identiteten til informanten (Illeris, 2013). For å stimulere til denne type læring peiker Biesta (2002) på at utdanning ikkje berre må handle om overføring av kunnskap, verdiar og ferdigheiter, men og om indre endring og utvikling.

#### **4.1.3 Tillit, autonomi og tryggleik**

Når det gjeld andre faktorar som har vore retningsgivande for miljøengasjement til informantane fortel informant 4 om korleis ungdomsskulen var prega av klikkar, mobbing, sosialt spel og hierarki, noko som gjorde at det var vanskeleg å «finne seg sjølv», trass i at vedkomande ikkje vart mobba: *Då hadde eg såpass trygge og gode venskap og nok sjølvtilit og modenheit til å velje sjølv. Så eg trur kanskje det var derfor eg søkte til ungdomspolitikken (...)* *Og at ein blir behandla litt meir vaksen når ein byrjar på vidaregåande* (informant 4). Sitatet viser at på ungdomsskulen var informanten oppteken med å finne seg sjølv, medan hen på vidaregåande hadde eit trygt nok relasjonelt grunnlag til å utforske politikken. I tillegg til å vise betydninga av tillit og tryggleik viser sitatet at viktigheita av autonomien og

uavhengigheita informanten opplevde i overgangen mellom ungdomsskulen og vidaregåande var avgjerande for at hen vart med i miljørørsla.

Vidare, fortel informant 7 om at når hen vart spurt om å stille til sentralstyret spurte vedkomande eit tidlegare sentralstyremedlem om råd, som var avgjerande for at hen takka ja til vervet: *Så eg var trygg på at den personen ville meg vel og eg synes det var ein spanande organisasjon* (informant 7). Ei anna årsak til at informanten var villig til å bli aktiv i miljøorganisasjonen var fordi hen hadde gjort liknande arbeid før: *Grunnen til at eg gjekk fullt inn med tanke på sentralstyret må ha vore at eg sat frivillig i [namn på aksjon] sin komité. Då hadde eg gjort liknande arbeid før* (informant 7). Vidare, legg informant 5 vekt på viktigheita av eiga tru på å kunne gjere ein forskjell, noko som viser seg i sitatet: *Eg hadde jo ei veldig blod på tann-oppleving av å kunne gjere ei endring og gjere ein forskjell* (informant 5). Sitata viser at informantane hadde ei kjensle av å sjølv vera trygg og kompetent til å gjere ein forskjell, i tillegg til at informant 7 opplevde den same tilliten frå eldre.

Eit anna interessant funn når det gjeld trua på seg sjølv er at det var fleire av informantane som kjente på eit mindreverds kompleks når det gjaldt å stille til sentralstyret, noko som kan bli illustrert med eit sitat frå informant 1: *Eg følte mykje på at eg ikkje var flink nok. Og: «det er sikkert nokre andre som hadde gjort det betre»* (informant 1). Ein meir generell tendens til mindreverds kompleks i organisasjonskulturen blir og skildra av informant 5: *Eg trur det er ganske mange som går rundt og føler på eit slags imposter-syndrom i sentralstyret. Og det har eg absolutt gjort sjølv om eg veit at eg har gjort ein god jobb* (informant 5). For å klargjere er det norske ordet for imposter-syndrom «bedragarsyndrom», som inneber ei redsle for å bli avslørt som inkompetent og underlegen i faget sitt. Usikkerheita gjorde at fleire informantar først takka nei, og så takka ja seinare, ettersom at det var mykje ære knytt til vervet, men det var krevjande å stå i fordi det var tidskrevjande og økonomisk usikkert. Ei årsak til at fleire av informantane skifta meining var at dei vart trygga av tidlegare sentralstyremedlem som sa at dei hadde tru på at informantane kunne meistre vervet og burde ta det på seg. At dei tidlegare sentralstyremedlemene hadde stor innverknad på vala til informantane, kan bli forklart ut i frå at dei var i posisjonen som signifikante andre, som gjorde at å bli bekrefte av dei var avgjerande for at informantane takka ja til vervet.

Funna viser viktigheita av å bli møtt med forventningar for å oppleve meistring. Bandura (1997) sitt omgrep *meistringsforventing* er relevant for å forklare dette, sidan det handlar om individet sine forventningar om å meistre situasjonar eller handtere presset på ein

hensiktsmessig måte. Ifølgje teorien påverkar trua ein person har på eiga evne til å lukkast motivasjonen og handlingane deira. Når informant 5 uttrykker at hen opplevde å kunne gjere ein forskjell, viser dette ei oppleving av meistringstru. Funnet om at tidlegare sentralstyremedlemar gav tryggleik og tru til informantane om at dei kunne meistre vervet, understrekar viktigheita av støttande omgjevnader og oppmoding frå signifikante andre for å styrkje trua på eiga meistringstru. Bandura (1986) legg og vekt på viktigheita av oppmoding frå andre; overført til skulen kan læraren gjennom aktiv tilbakemelding på det eleven gjer, bidra til at eleven utviklar dei kognitive ferdigheitene sine og deltek aktivt i eigen læringsprosess.

Vidare, når det gjeld tillit, autonomi og tryggleik fortel fleire av informantane at foreldra støtta dei i å engasjere seg, trass i at dei ikkje delte det same engasjementet. Denne type stønad er særleg synleg hjå informant 7 som fortel om den eine forelderen, som ikkje bruker stemmeretten eller forstod at barnet ønska å bruke tid på politisk engasjement: *[Hen] skjønnte ikkje så mykje av det eg dreiv med (...) Men det var fint at eg fekk halde på som eg ville – at [hen] viste litt interesse for det. Så klart stilte [hen] opp då me trong nokon å køyre (...) At [hen] bidrog til den prosessen trur eg har vore viktig* (informant 7). Den same informanten fortel og om viktigheita av at skulen la til rette for at elevane kunne engasjere seg. Til dømes ved at det var enkelt å be om politisk fråvær:

Eg synes at det var fint at den vidaregåande skulen eg gjekk på var veldig fleksible. At eg kunne berre seie: «eg skal på elevrådsmøte» (...) «eg skal på dette seminaret» eller «eg skal ha foredrag». Og det gjekk heilt fint. Det hadde ikkje vore like lett dersom eg gjekk på ein annan skule. Og då hadde eg kanskje fått like mykje ut av engasjementet.

(informant 7)

I ein danningsteoretisk kontekst viser sitatet at læraren ikkje kan danne elevane, men gjennom møte med nye erfaringar kan elevane utvikle seg sjølv. Tilnærminga står i kontrast til Hopmann (2007) som tilskriv viktigheita av eleven sitt møte med fagstoffet. På den måten blir erfaringar og ikkje kunnskap åleine brukt som eit transformativt verktøy, der lærarane kan synleggjere nye perspektiv for elevane, slik at dei sjølv kan gå ut i verda og påverke den (Klafki, 1965). Funnet viser og verdien av ein skule som anerkjenner betydninga av ungdomar sitt aktive medborgerskap gjennom retningslinjer som politisk fråvær som legitimt.

#### 4.1.4 Aktivitet i miljøorganisasjonen og motivasjon for engasjement

Fleire av informantane fortel om viktigheita av organisasjon som ein arena for å kanalisere engasjement, der organisering blir løfta som det beste handlingsalternativet i møte med klima- og naturkrisa. Dette blir særleg fremja av informant 8, som ser organisering som eit mål i lys av borgarplikta: *Sivilsamfunnet (...) Har eg alltid vekse opp med. Og tenkt at dersom ein skal få gjort noko så må ein organisere seg* (informant 8). Sitatet viser ei overtyding om krafta i kollektive handlingar. I forlenging av det skildrar fleire av informantane at å bli med i miljøorganisasjonen tilbydde konkrete løysingar og handlingsalternativ, noko som gjorde det attraktivt å engasjere seg der. Til dømes fortel informant 1 om at hen og fleire i familien var medlem i ein fredsorganisasjon, som vedkomande aktivt tok avstand frå i slutten av ungdomsskulen: *Det kjentest ikkje konstruktivt å vera med i ein organisasjon der ein peiker på problem, men ikkje gjer noko med det. Og då var det veldig lett å melde overgang til [miljøorganisasjonen]der eg følte at eg faktisk fekk gjort noko* (informant 1). Funna viser at å synleggjere handlingsmoglegheiter og få auge på løysingar er sentralt for å utvikle handlekraft (McLaren & Hammond, 2005).

Når det gjeld motivasjon for engasjement er det mange av informantane som fortel at dei opplevde det som eit sjølvstendig val å engasjere seg og at dei verken var påverka av andre, eller var sosialt motiverte for å bli med i miljørørsla. Denne type sjølvstende er særleg synleg hjå informant 8 og kan bli illustrert ved sitatet: *Det var jo ingen jamaldra eller nokon som hadde innverknad på det i det heile tatt, trur eg* (informant 8). Den same informanten fortel at hen gjorde grundige undersøkingar før hen meldte seg inn i miljøorganisasjonen: *Eg meldte meg inn sjølv. Gjekk inn på nettstaden og meldte meg inn digitalt med innmeldingsskjemaet der* (informant 8). Vidare, er sjølvstende og eit gjennomgåande trekk hjå informant 3, som fortel at det var vedkomande sitt initiativ å dra på klimastreik, der hen seinare vart verva til miljøorganisasjonen: *Det var jo eit sjølvstendig val å dra på klimastreik* (informant 3). Sitatet og konteksten kring viser at informanten teiknar eit inntrykk av å klare å definere, etterfølge og nå eit mål åleine, men likevel var avhengig av relasjonelle aktørar for å bli medlem.

Når det gjeld motivasjon og årsaker til å bli verande i miljørørsla snakkar informantane om engasjement som prioritering: *Du tek jo eit heilt livsval av å jobbe frivillig fulltid. Det er ikkje å gjere ei praktisk oppgåve ein gong i veka* (informant 3). Dette synet på engasjement som prioritet viser til betydninga av *handlekompetanse* som handlar om å vera i stand til og villig til å bli ein kompetent demokratisk deltakar, der engasjement og forplikting i relasjon til

standpunktet ein har valt å ta er sentralt (Carlsson, 2020, s. 124). Andre vurderingar til å halde fram med å vera aktiv var i tillegg til ei kjensle av tilhørsle, samhald og at det var givande at informantane var bunden til ansvar miljøorganisasjonen. Som følge av ansvar fortel informant 7 om korleis det å ha ei oppgåve gjorde klima- og naturkrisa meir konkret: *Fordi du gjer noko direkte. Sjølv om klima- og miljøsaka kjennes veldig stort og kan vera overveldande så er det ei slags motvekt* (informant 7). Sitatet viser i tråd med Ojala (2015) at å kunne feste lit til eigne handlingar er avgjerande for framtidshåp, der det er avgjerande å utvikle alternativ som legg til rette for at elevar kan utvikle innsikt i korleis eiga handlekraft både blir påverka og avgrensa av systema dei er ein del av (Sæther, 2019, s. 104).

Vidare, fortel informant 8 at hen stilte til sentralstyret i kjensle av kapasitet og at saka var viktig: *Det finst ingen viktigare saker i vår tid. Så då må eg gjere det eg kan. Eg følte at det var meir eg kunne gjere* (informant 8). Sitatet viser at informanten både hadde ei kjensle av kapasitet, men og opplevde det som naudsynt å bidra i arbeid mot klima- og naturkrisa på grunn av eit sterkt tidspress. I forlenging av det snakkar informanten om kjensla av å ville disponere seg for sivilsamfunnet: *Så var det trekt tilbake til det å delta i sivilsamfunnet og borgarplikt (...) Det var ikkje noko anna alternativ for meg på den tida* (informant 8). Med andre ord var det viktig for informanten å anerkjenne og handle på ansvaret til både individet og fellesskapen for å skape positive endringar og bidra til eit betre samfunn. Sitatet understrekar og at menneska må ta ansvar for samfunnet, trass i at dei er frie til å gjere kva dei vil, som viser ein moralsk dimensjon ved danningsomgrepet (Imsen, 2011, s.56).

#### **4.1.5 Meistringsoppleiving og erfaring av faktisk påverknad**

Oppleving av meistring synes sentralt for at mange av informantane haldt fram med å engasjere seg. Informant 5 legg særleg vekt på erfaringa med å oppnå politisk gjennomslag for si første sak i lokallaget, som gav vedkomande motivasjon til å halda fram engasjementet sitt i miljørørsla, ettersom at dei klarte å: *Redde matjord som har stått for døden i nesten 20 år. Og eg fekk jo veldig ei openberring at «du kan gjere alt du vil - du må berre stå på»* (informant 5). Denne type meistringskjensle blir og skildra som avgjerande for miljøengasjementet til informant 6: *Eg føler at eg har fått det til. Det trur eg og er viktig. Det er ikkje noko gøy å jobbe med ting ein ikkje er god på* (informant 6). Vidare, legg og informant 7 vekt på erfaring av meistring i samband med å utføre oppgåver relatert til arrangement: *[Eg] følte mykje meistringskjensle (...) Og då følte eg at det hjalp at eg vart*

*med å fikse ein del ting* (informant 7). Opplevinga informantane skildrar av at aktivisme er noko ein kan gjere viser betydning av *self- agency*, altså oppleving av at subjektet er det som forårsakar eller utfører ein handling eller tanke (Gallagher, 2000). At det er mogleg å påverke samfunnet er viktig for å utvikle vilje og evne til å handle for ei meir berekraftig utvikling (McLaren & Hammond, 2005; Ojala & Bengtsson, 2018).

Når det gjeld å få erfaring med å kunne påverke, fortel fleire av informantane at dei hadde verv i organ knyta til elevdemokrati under grunnopplæringa, som dei ikkje opplevde å gi erfaring med reell påverknad, noko informant 3 skildrar: *Eg sat i ungdomens fylkesting (...)* *Det var berre symbol på påverknad* (informant 3). Likevel vektlegg informanten at det er bra at organ som elevråd og ungdomens fylkesting finst, fordi det viser at det er mogleg å engasjere seg. Erfaring av påverknad og elevdemokrati er og noko informant 7 legg vekt på: *At ein legg til rette for at ein kan ha skuledebattar og legg til rette for elevråd byggjer jo opp ei kjensle av at ein kan vera med å påverke* (informant 7). Sitata understrekar betydninga av at det tverrfaglege emnet demokrati og medborgarskap må leggje til rette for at elevane erfarer handlekraft for å gje eit grunnlag for å kunne påverke seinare i livet.

#### **4.1.6 Lidingsbanar og kjensler**

Prosess-strukturen *lidingsbanar* blir kjenneteikna av at informantane peiker ut hendingar der dei har opplevd at eksterne faktorar har avgrensa handlekrafta og kontrollen deira over livet. I analyse av intervjua blir det fokusert på korleis livet til informantane har blitt prega av hendingane og korleis dei har takla utfordringane (Schütze, 1981, s. 92).

I denne studien er det få av informantane som nemner hendingar som har avgrensa handlekrafta og kontrollen over livet sitt som ein eksplisitt grunn til at dei byrja å engasjere seg. Men det er nokre høve, som til dømes informant 5 som fortel at hen hadde planlagt å gå på folkehøgskule, men vart hindra frå det på grunn av ein skade og enda opp i sentralstyret i miljøorganisasjonen i staden for: *Det vart omrokert kva som skjedde* (informant 5). Vidare, fortel informant 6 at hen ikkje treivst i det sosiale miljøet hen hadde på ungdomsskulen, men fekk utfalde interessene sine i større grad etter at hen fekk eit betre miljø på vidaregåande: *Eg hadde akkurat byrja på vidaregåande og treivst ikkje så godt i det miljøet eg hadde på ungdomsskulen. Og så kom eg til ein sjukt hipp vidaregåande skule (...)* *Så eg var veldig gira på livet* (informant 6). Eit anna døme er informant 4 som fortel at den eine besteforelderen som blir referert til som ein signifikant andre døydde same året som hen vart aktiv i

miljøorganisasjonen: *[Besteforelderen min] døydde det året (...)* Det var særst negativt (informant 4). Ein av årsakene til at besteforelderen hadde vore ein signifikant andre var at informanten besøkte hen ein gong i veka etter skulen: *[Hen] hadde alltid TV på i bakgrunnen og (...)* Det var ofte reportasjar om flaum og krig og drit (...) Så eg trur opplevingar av å sjå det vonde i verda påverka meg til å vera ei litt meir positiv kraft (informant 4). Sitatet viser at informanten gjennom eksponering for nyhender, fekk visualisert utfordringar i verda som var utslagsgivande for konkrete handlingar. Ei liknande erfaring av at konkrete bilete av miljøydelegging var retningsgivande for engasjement vart fortald av informant 5. Informanten viste til at ein dokumentarfilm som eit tidlegare sentralstyremedlem i miljøorganisasjonen hadde laga med mål om å spreie kunnskap om å vise fram naturmangfaldet, klimaet og kva som trugar det sat djupe spor: *Eg ser på den jamleg, fordi den inspirer meg så mykje* (informant 5).

Hendingar som har avgrensa handlekrafta og kontrollen over livet til informantane har på den andre sida vore sentrale i utviklinga av informantane sitt aktive økologiske medborgarskap. Klimaangst og økosorg er kjenslene flest informantar nemner som retningsgivande for miljøengasjementet sitt. Funnet kan bli illustrert med sitatet: *Eg trur det var mest ei angstkjensle. Det heng veldig saman med at ein føler seg veldig nede. Altså, ikkje berre ei redsle, men og sorg* (informant 4). Den same informanten skildrar og klimaangst som ei «overveldande og altoppslukande frykt» og som «ein massiv klump i magen» basert på at klima- og naturkrisa vart opplevd som nær og akutt. Dermed la kjensla grunnlag for spørsmål om ein har ei framtid og korleis den eventuelt kjem til å sjå ut. Informanten fortel at angsten gjennomsyra andre delar av livet og gjorde det vanskeleg før vedkomande vart aktiv i miljøørsla: *Eg skal ikkje underspele kor vanskeleg det halvåret var før eg greidde å kanalisere det inn i aktivisme* (informant 4). Sitatet viser at informanten gjennom å vera aktiv i miljøorganisasjonen klarte å kanalisere ei sterk frykt inn i konstruktive handlingar. Eit anna døme på ei liknande oppleving er informant 8 som fortel om korleis hen klarte å bruke eit sterkt sinne som motivasjon til å utføre handlingar som hadde positive og konstruktive resultat: *Med å bli engasjert og jobbe aktivt med miljø så har eg jo kanalisert aggresjonen til å handle meir om handling* (informant 8). Tidlegare studiar som kan reflektere funnet er Alvey (2020) som peiker på at vanskelege emosjonar som ikkje blir snakka høgt om, potensielt kan skape ei kjensle av isolasjon og einsemd. Ved å verbalisere bekymringa i lærings situasjonar, kan elevar gjennom undervising bli rettleia til å reflektere kritisk og gjere noko praktisk med problemet (Ojala, 2016).

## 4.2 Betydning av signifikante andre

For å gå djupare inn i diskusjon av problemstillinga om kva betydning signifikante andre har hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap vil eg i tillegg til forskingsspørsmåla som er drøfta ta utgangspunkt i prosess-strukturen *institusjonaliserte normer og forventningar*, der informantene peiker ut periodar i livet som handlar korleis hen har blitt forma i møte med forventningar knytt til sosiale normer og forventningar.

I spørsmål om kva sosial motivasjon informantane hadde til å bli med i miljøorganisasjonen er det nokre av dei som fortel at eit ønske om eit sosialt fellesskap var ein drivande faktor, som til dømes hjå informant 3: *Hadde ingen spurt, så hadde eg nok ikkje blitt medlem* (informant 3). Den sosiale motivasjonen synes å vera sterkast hjå informant 5, som fortel: *Eg vart medlem for å få vener* (informant 5). Vidare, fortel informanten at eit spørsmål om å bli med på sommarleir i miljøorganisasjonen var avgjerande for at hen vart med i miljøorganisasjonen: *Eg hadde [ein ven] som på det tidspunktet var fylkesleiar. Og [hen] var eigentleg berre keen på å få meg med* (informant 5). Sitatet viser betydninga av aktive spørsmål for å få tilgang til nye moglegheiter og nettverk. Aktive spørsmål frå signifikante om å bli medlem, bli med på arrangement eller gjere ei konkret oppgåve var retningsgivande for miljøengasjement til fleire av informantane, som til dømes informant 1: *Det var ein organisasjon som eg hadde sett opp til, men utan å bli medlem, fordi ingen hadde gitt meg det aktive spørsmålet: «vil du bli med?»* (informant 1). Funnet synleggjer viktigheita av invitasjonar som portåpnar til informasjon, fellesskap og moglegheiter (Granovetter, 1973). Ynskje om det sosiale blir og trekt fram som eit behov hjå informant 7, som ville ha fleire vener på sin eigen alder: *Eg sakna å vera saman med folk på min eigen alder* (informant 7). Informant 6 fortel om eit ønske om å bli ven med dei som var aktive i miljøorganisasjonen, trass i at hen hadde vener frå før av: *Eg var veldig interessert i å bli ven med dei som var aktive i [miljøorganisasjonen]* (informant 6). Andre sosiale årsaker til at informantane vart aktive i miljøorganisasjonen var at dei var ein del av eit sterkt lokallag, det var lett å få vener, opplevde samhald og mangfald internt i organisasjonen og vart godt ivaretatt.

Andre signifikante andre som informantane fortel hadde påverknadskraft på dei blir referert til å vera organiserte i grupper, kulturinteresserte og ofte jamaldringar eller eldre ungdommar som blir skildra som kule og med politisk engasjement. Dette er ei gruppe som ifølgje Granovetter (1973) kan vera karakterisert som «svake band» i sosiale nettverk. Medlemar i politiske parti eller organisasjonar utgjer og ein stor del av signifikante andre som har



påverka informantane til å bli aktive økologiske medborgarar. At andre organisasjonar eller parti har fungert som inngangsport til miljøørsla synes i hovudsak å vera forårsaka av at informanten fekk informasjon om miljøorganisasjonen på eit arrangement i eit parti eller ein annan organisasjon, som til dømes hjå informant 2: *Eg var på fylkesseminar for det tidlegare ungdomspartiet mitt som hadde foredrag frå [miljøorganisasjonen]. Så var eg sånn: «det er ein feit organisasjon. Eg kan støtte dei ved å bli medlem»* (informant 2). Sitatet viser korleis tilhøyrsløse i eit fellesskap kan opne for nytt nettverk og nye moglegheiter (Granovetter, 1973).

Vidare, er viktigheita av eit godt sosialt fellesskap som grunnlag for å bli verande i organisasjonen eit perspektiv alle informantane legg stor vekt på. Funnet kan bli illustrert ved sitatet frå informant 8: *Dersom eg skal psykoanalysere meg sjølv tilbake i tid så er det jo sannsynleg at det var viktig sosialt fotfeste* (informant 8). Sitatet viser betydninga av eit sosialt fellesskap for vedlikehald av engasjement og som avgjerande for å kunne stå i verv over lengre tid. Likevel er det ikkje sikkert at ynskje om fellesskap var den utløysande faktoren for at informantane vart interessert i utgangspunktet. Betydninga av det sosiale blir og understreka av informant 4: *Hadde det ikkje vore for at eg møtte sjukt bra folk i miljøørsla og følte at eg lærte mykje og vaks på det, så hadde eg sikkert blitt utbrent og forsvunne før* (informant 4). Sitatet viser betydninga av å ha eit støttande fellesskap for å klare å stå i ansvar og engasjement over tid, men og oppleving av at ein kan stå saman om å arbeide for politisk påverknad, noko som blir satt lys på i sitatet: *Det blir jo litt «hoppe ned ei bru dersom venene dine hoppar ned ei bru» på eit vis. Det er ikkje det at eg ikkje hadde brydd meg åleine. Men det er berre at det er jo mykje lettare å gjere det saman med nokon* (informant 3). Ein relevant tilgang å sjå funna i lys av er Humboldt (2000) som legg vekt på at menneske berre kan utvikle seg gjennom fri interaksjon med andre.

Ein annan effekt av eit sosialt fellesskap er tilgangen sosiale band gir på nye moglegheiter og nettverk. Til dømes fortel informant 6 at vedkomande vart kjærast med nokon i lokallaget sitt i miljøorganisasjonen: *[Hen] var veldig portopnar til det miljøet. At [hen] viste: «det finst noko ein kan gjere med klima- og miljø» og kunne mykje ting (...) Men [hen] kjente og mykje folk i [miljøorganisasjonen], så me kunne dra på noko saman* (informant 6). I tråd med sitatet er Granovetter (1973) sin teori om at invitasjonar kan spele ei viktig rolle i å utvide det sosiale nettverket eins på, og kan føre til nye moglegheiter interessant. I informant 6 sitt høve fungerte eit allereie sterkt band som portopnar til nye kjenningar og moglegheiter, og bidrog med stønad og tillit til at informantane klarte å stå i miljøengasjementet over tid. Eit anna døme på det er informant 1 som fortel om bestevenen som fekk hen til å bli aktiv i

organisasjonen, men som seinare forlèt miljøørsla til fordel for politikken: *Det er nok bestevenen min som påverka meg på det å bli aktiv. Men når [hen] slutta, så haldt eg likevel fram (...)* Då følte eg at eg hadde lært så mykje at «eg kan ikkje slutte no» (informant 1). Den same informanten fortel og at bestevenen sa vedkomande kunne ta på seg verv i lokallagsstyret til miljøorganisasjonen, utan å spørje informanten først. Likevel, skildrar informanten det ikkje som direkte press: *Eg kunne jo ha sagt nei dersom eg verkeleg ikkje ville. Så det var kanskje heller eit dytt* (informant 1). Sitata viser at bestevenen var både ein portopnar til eit nytt fellesskap og nye moglegheiter, der stønaden av relasjonen var avgjerande for å bli med i miljøorganisasjonen, men etter kvart som informanten vart integrert i fellesskapen kunne hen vera aktiv utan stønad.

Andre forteljingar om viktigheita av stønad i utvikling av miljøengasjementet til informanten er informant 3 som fortel om ein medelev som hen vart aktiv i miljøorganisasjonen samstundes med: *Me gjekk ikkje i same klasse, men sidan vi hadde matte saman, så vart det naturleg at me vart ein gjeng (...)* [Hen] var litt lik som meg. At [hen] hadde samfunnsengasjement, men hadde aldri gjort noko med det (informant 3). Sitatet viser betydninga av fellesskap med andre som var interessert i det same på tvers av klassar. Sett i lys med resten av funna er det få av informantane som nemner at medelevar hadde påverknad på utvikling av det aktive økologiske medborgarskapet deira. Likevel har mange nemnt andre vener eller medlemmar i organisasjonar, som gjer at eg ikkje kan utelukka at fleire av desse og har vore medelevar utan at informantane har nemnt det.

Informant 3 held fram med å understreke betydning av fellesskap som ein arena for læring og utvikling: *Eg trur eg aldri hadde ein plattform kor eg kunne utvikle engasjement, noko [miljøorganisasjonen] gav* (informant 3). Med referanse til signifikante andre som portopnar til miljøørsla viser funnet korleis eit praksisfellesskap gir tilgang til lærings situasjonar som igjen gir grobottn for identitetsutvikling og læring (Granovetter, 1973; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I lys av transformativ læring understrekar Mezirow (1991) at ein sentral føresetnad for transformativ læring er kommunikasjon og validering av påstandar og ytringar gjennom dialog og samtale ved å leggje vekt på Habermas (1984) sin kommunikative teori, der han fremja viktigheita av sosialisering og kommunikasjon med andre for å oppnå kollektiv rasjonalitet. I lys av funna viser teorien betydning av tilgang på eit praksisfellesskap for læring, noko som heng saman med at fleire informantar skildrar at dei berre lærte det teoretiske på skulen, framfor å bli førebudd til medborgarskap i praksis.

#### 4.2.1 Ansvar, forplikting og forventning

Ei kjensle av forplikting og ansvar er ein gjennomgåande årsak til at mange av informantane engasjerte seg i miljørørsla i utgangspunktet: *Eg følte veldig fort på ansvarskjensla at: «det handlar jo om vår felles framtid»* (informant 1). Å ha fått eit konkret ansvar, der ein har fått ei kjensle av å bidra, har vore avgjerande for at informantane har vorte verande i miljørørsla. I tråd med det er det fleire av informantane som snakkar om ei forventning om å engasjere seg, som ofte er knytt til verv: *Mange av dei verva eg hadde trur eg at eg tok på meg med ei kjensle av forplikting* (informant 6). Informanten fortel og at det var lett å bli i verv i grasrota av organisasjonen, fordi ein følte at leddet stod og falt på at hen hadde det: *Det er veldig lett å halde fram i verv dersom du ser at (...) No døyr denne greina av organisasjonen dersom eg ikkje held fram med å ha vervet* (informant 6). Denne type forplikting skildrar informanten som særleg knytt til lokallag, og særleg ei erfaring hen hadde som lokallagsleiar: *Då eg vart lokallagsleiar så jobba eg hardt med å halde liv i det utan at det eigentleg var så mange andre som var gira* (informant 6).

Det verkar som at trongen til eit aktivt engasjement synes å vera utvikla av ei presserande kjensle av at ein må på grunn av konsekvensane av klima- og naturkrisa: *Eg følte indre press på at: «eg må jo gjere noko med det», men det var aldri nokon som sa: «du burde engasjere deg» eller: «du burde slutte å engasjere deg»* (informant 1). Sitatet viser at informanten valte å engasjere seg på grunn av at det hasta å handle mot klima- og naturkrisa, men at vedkomande ikkje følte eit sosialt press frå andre for å engasjere seg eller ikkje engasjere seg. Døme på sosialt press kan ein derimot finne hjå informant 5, som fortel at hen følte på ei kjensle av forplikting til å delta i ein debatt. Ei av årsakene til presset var at vedkomande hadde blitt eit namn i media og det handla om ei aktuell lokal miljøsak: *Då hadde eg eigentleg ikkje lyst til å dra, men eg kjente veldig på at no er det forventa at du skal kome* (informant 5). Den same informanten fortel og om korleis hen har blitt møtt negativt i sosiale medium, og korleis det har gjort det tøft å vera aktiv i miljøorganisasjonen: *Det var jo ikkje ei høg forventning om at eg skulle gje meg. Men eg fekk jo tilbakemeldingar om at eg burde gje meg (...)* Sånn: *«du har ikkje ein jobb, du veit ikkje korleis det er å vera vaksen», «du burde byrje i militæret»* (informant 5). Dette er eit funn som heng saman om at frykt for negative tilbakemeldingar bidrar til at ungdomar ikkje diskuterer politikk i sosiale medium, der Mathé (2017) legg vekt på viktigheita av å gi elevar høve til å øve seg på å handtere motstand i politiske diskusjonar på nett for å førebu til medborgarskap i praksis.

På ei anna side, verkar det som at ein effekt av ansvar, forplikting og forventning er ei kjensle av meining, noko blant anna informant 7 understrekar: *Eg synes det var gøy med meningsfull aktivitet, som eg hadde sakna* (informant 7). Vidare, fortel informant 1 om korleis det å ha verv gav ei kjensle av meining, og når hen prøvde ein periode utan verv forsvann kjensla av meining: *For eit halvår der eg var heilt utan verv. Og då følte eg og «kva er det eg gjer med livet?»* (informant 1). Informant 3 skildrar ei liknande oppleving: *Eg klarte ikkje å bry meg om det eg studerte fordi det eg studerte hadde allereie skjedd (...) Det brann ikkje. Eg kan lære meg dei tinga om ti år når me har nådd klimamåla*. Informant 4 legg og eksplisitt vekt på at å vera aktiv i miljøorganisasjonen gav fellesskap og ei meining i livet, men tydeleggjer at årsaka til at hen engasjerte seg var på grunn av viktigheita av saka: *Eg er engasjert fordi det er livsviktig, ikkje fordi det er så viktig personleg (...)* Men heldigvis har det nokre positive bi-effektar som fellesskap, ei meining i livet og sjølvsgt at ein kan lære (informant 4). Både sitatet til informant 1, 7, 3 og 4 viser opplevinga av fellesskap og å arbeide med noko «større enn seg sjølv» som viktige faktorar for å engasjere seg i miljøorganisasjonen. At denne type forplikting blir ei kjelde til meiningsskaping kan bli forklart ut i frå omgrepet *horisontal sjølvtranscending*, som handlar om å orientere seg mot forhold i verda som går utover sine eigne direkte behov, som til dømes naturen og sosiale forpliktingar (Sørensen, 2020, s.106).

#### **4.2.2 Motstand, usemjefellesskap og deliberasjon**

Politiske parti som mange av informantane ikkje var einige med er Framstegspartiet (FrP), Høgre og Arbeiderpartiet, som blir referert til som: *Oljeglade parti* (informant 4). Informantane fortel og at dei har opplevd direkte motstand frå lokale politikarar i ulike posisjonar på kommune- og fylkesnivå, noko til dømes informant 3 fortel om: *Den sterkaste motstanden eg fekk i den tida eg vart engasjert var jo det lokale FpU-laget som fleire gongar meldte oss for aksjonar me hadde* (informant 3). Med det meiner informanten at Fremskrittspartiets Ungdom (FpU) politimeldte lokallaget mål om å sabotere aksjonane deira. I tillegg til det fortel informant 1 at ein lokalpolitikar frå Framstegspartiet, som og var vedkomande sin tidlegare idrettstrenar, oppsøkte hen på stand for miljøorganisasjonen: *Eg hugsar at eg synes det var veldig kjipt første gong eg stod på stand i samband med valet. Og ein av dei vaksne som styrer [idrettslaget] er og Frp-politikar. Og så kom [hen] bort og var sånn: «Du skulle jo haldt fram med [idretten] og ikkje det her»* (informant 1). Med andre ord meinte trenaren, som var ein tidlegare signifikant andre for informanten at hen burde slutte med miljøvern, og var ei hending som informanten opplevde som ubehageleg.

Døme på andre motstandarar i nærmiljøet er det som blir referert til som «kjipe lokale innbyggjarar», som synes å omfatte middelaldrande menn og medelevar, noko blant anna informant 1 fortel om: *Det er ikkje berre gutar på ungdomsskulen som er kjipe, det er og vaksne menn i kommunen* (informant 1). Å skilje seg ut og dermed oppleve kritikk frå medelevar er og noko informant 3 skildrar: *Det er jo ikkje så fett å vera engasjert i sånne ting når du er frå ein liten stad. Eg hugsar i 10.klasse at eg sa at eg hadde tenkt å starte lokallag (...) Og så høyrer eg [nokon] i klassen seie: «har du mykje fritid, eller?»*

Andre erfaringar om motstand er informant 5 som fortel om erfaringar av hets på sosiale medium. Eit døme er at informanten fortel at hen vart harselert med på SMS etter at lokalavisa delte eit lesarinnlegg Facebook-sida si som informanten hadde skrive: *Det startar der som ein heilt vanleg arena. Og så utvikla det seg til å få direkte SMS-ar (...) Då opplever du at dei kjem inn i di boble for å plage deg. Og det er ubehageleg* (informant 5). Dette var ei oppleving informanten skildrar som utfordrande fordi hen visste at nokon hadde: *Lagt inn genuin energi på å finne nummeret ditt, berre for å harselere med deg på SMS* (informant 5).

Den same informanten refererer og til den hen kallar for «steile frontar» internt i miljørørsla, der hen fortel om oppleving av motstand frå vaksne medlemmar i andre miljøorganisasjonar. Som ein konsekvens av motstand i vindkraftdebatten var det vanskeleg å vera aktiv i miljørørsla på grunn erfaringar med trugslar og sjikane: *Så fekk eg mange skriv og til dels sjikanerte meldingar (...) Så då haldt eg på å slutte* (informant 5). I forlenging av erfaringane av motstand, fortel informanten og om strid internt i miljøorganisasjonen når det gjaldt spørsmålet om kjernekraft. Til dømes fortel vedkomande om eit lokallagsmedlem hen var sterkt ueinig med: *Fyttikatta, me var ueinige. For [hen] var og er framleis heilt enormt fan av kjernekraft* (informant 5). Sitata viser at informanten opplevde motstand i miljørørsla i møte med andre miljøorganisasjonar, men og internt i miljøorganisasjonen.

Med referanse til oppleving av motstand internt i miljørørsla fortel informanten at ei kjensle av tryggleik var grunnleggjande for at vedkomande haldt fram som aktivist. Informanten fortel og at profesjonell handtering av hatefulle ytringar blant tilsette i miljøorganisasjonen var ei årsak til at informanten haldt ut med å stå i engasjementet over tid. Ein annan årsak til at informanten klarte å stå i motgangen var samhaldet i miljørørsla, der hen spesifikt trekk fram viktigheita av fylkesleiaren, som og blir referert til som ein god ven: *Så fann me ut at den andre opplevde det same og fekk tryggleik i kvarandre. Og det var veldig fint å dele det og ha nokon å snakke med som ikkje var mor di* (informant 5). Forteljningane viser at

miljørørsla er kjenneteikna ved dualiteten som finst i både å kritisere og motarbeide eksisterande institusjonar og kulturar i samfunnet. Begge greinene av rørsla har til felles at dei arbeider mot straumen, og motidentiteten er derfor vesentleg for å kunne halde saman som i debattane om vindkraft og kjernekraft. Samstundes utgjer den og ein risiko for å hengje seg opp i konflikhtar og motsetnadar internt i miljøet (Læssøe, 2020, s. 150).

Nokre av informantane fortel om motstand internt i familien der enkelte familiemedlemar jobbar i selskap som informanten jobbar i mot, som tungindustrien eller med olje- og gass. Manglande forståing frå nær familie er ein gjengangar, noko som er særleg tydeleg hjå informant 3: *Eg kjem jo frå eit samfunn der det økonomiske er det viktigaste. Så alt ein gjer burde leie opp til at du får høgare løn på eit vis* (informant 3). Sitatet viser at informanten opplevde det som vanskeleg for familien å forstå økonomiske prioriteringar som skilte seg frå familien sine kjerneverdier ettersom at hen jobba som fulltidsfrivillig utan løn.

Når det gjeld andre erfaringar av motstand i nærliggjande relasjonar kan ein sjå til informant 4 som fortel om negative reaksjonar frå ein familieven: *Pappa har ein ven som er klimafornektar. [Hen] er eg ganske ueinig med om klimakrisa er ekte eller ikkje* (informant 4). Ei nærliggjande erfaring finn ein hjå informant 6 som fortel om ein av venene til foreldra som jobba i ein foreining relatert til olje og gass: *[Hen] gjekk jo rett i konfrontasjon då det kom fram at eg hadde meldt meg inn i [miljøorganisasjonen]* (informant 6). Vidare, fortel informant 4 om ein ven hen var sterkt ueinig med ettersom vedkomande hadde ein meir konservativ ståstad: *Eg hadde jo ein litt konservativ [ven] som eg var ganske ueinig med (...)* *Vi var ueinige om hastigheita av endring* (informant 4). Sitatet viser at ei av årsakene til usemja ikkje nødvendigvis var tiltaka i møte med klima- og naturkrisa, men tidsperspektivet på implementering av endringane.

I utdanning for berekraftig utvikling er ein relevant tilgang å sjå erfaringane med motstand i lys av Freire (2011) sin dialogiske handlingsteori, som byggjer på at folk gjennom dialog kan bli aktive og kritiske, vinne sjølvtrillit og utvikle ny kunnskap. Intensjonen til dialogen er å fremje visse og kritikk, avdekke og forskyve makt og må leie til praktisk handling. På den måten meiner Freire at eit dialogisk syn på læring kan bidra til å frigjere elevane frå undertrykking og passivitet, og gje dei moglegheit til å engasjere seg aktivt i samfunnet og arbeide for sosial endring. Denne forma for dialog står og sentralt i læreplanverket sin overordna del, der prinsipp 2.1 om sosial læring og utvikling understrekar at skulen skal formidla verdien og betydninga av ein lyttande dialog for å takla motstand

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10). Ved å bruke ei slik tilnærming i skulen kan elevane bli rusta til å takle motstand og delta i samfunnet som aktive medborgarar.

Felles for mange av informantane er at trass i motstand klarte dei å oppretthalde gjensidig respekt. Dette blir blant anna understreka av informant 7: *Men det var jo ikkje noko fiendtleg i det. Me var berre ueinig og det gjekk veldig fint* (informant 7). I lys av sitatet er Klein (2020) sitt poeng at berekraftige problemstillingar ofte ikkje har eitt svar, men fleire, relevant. Som ein konsekvens av det er det behov for ein læringsstil som legg til rette for ulike synspunkt og gir rom for eit det Iversen kallar eit usemjefellesskap (Iversen, 2014). Klein (2020) understrekar at eit slikt usemjefellesskap må bli bygd på gjensidig respekt for ståstaden til den enkelte, noko som føreset utviklinga av tillit og tryggleik. I studien er det ungdommar som fortel at dei har opplevd sterk motstand, og erfart at kunnskap om klimaendringane blir møtt med skuldertrekk og vrangførestillingar. Av den grunn er eg ikkje einig i fortolkinga til Klein av usemjefellesskap i berekraftundervising, fordi det ikkje handlar om å ha respekt for ståstaden til andre, men om respekt for retten til å meine annleis og at ubehaget ved meningsbrytning og politiske konflikhtar er ein del av demokratiet.

I forlenging av betydninga av motstand og usemjefellesskap, er det fleire av informantane som snakkar om viktigheita av deliberasjon i konstruksjon av kunnskap: *Me var jo veldig på at debatt er sunt og me vil skape politikk gjennom å skape debatt* (informant 5). Sitatet viser at informanten opplevde det som viktig å diskutere internt i miljøorganisasjonen. Informant 8 skildrar ei liknande oppleving i skulesamanheng: *Eg har jo hatt klassekameratar som eg har diskutert med. Me var ikkje uvener (...) Men me har vore einig om å vera ueinig, men og synes at det har vore interessant å diskutere og utfordre perspektiva og horisontane til den andre* (informant 8). Betydninga av debatt og deliberasjon er og noko informant 6 legg vekt på i samband med familien: *Eg fekk lov til å vera med i diskusjonane og teste å seie ting i middagsselskapet* (informant 6). Det å oppleve usemje, måtte ta standpunkt, bli anerkjent og kritisert for bestemte synspunkt er gjennomgåande i intervjuet, og viktige faktorar for utviklinga av identitet. Funnet bekreftar og at deliberasjon og kritisk tenking er viktige faktorar i transformativ læring, der å bli eksponert for nye idear, opplevingar eller perspektiv som utfordrar eksisterande tankar og verdssyn kan vera utløysande for transformativ læringsprosessar (Mezirow & Taylor, 2009; Cranton & Taylor, 2012; Hatlevik, 2018).

### 4.3 Økologisk medborgarskap, danning og transformativ læring

Analyse av intervjua har vist at oppleving av meningsbrytning, behov for fellesskap, læring og identitetsdanning som skjer i møte med andre sine synspunkt er viktig i utdanning for eit aktivt økologisk medborgarskap i samfunnsfaga. Økologisk medborgarskap er eit spørsmål både for samfunnsfaget og for skulen som heilskap i tråd med opplæringslova og den overordna delen i læreplanverket (Opplæringslova, 1998, § 1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kople problemstillinga til samfunnsfagdidaktikken og undervisning i økologisk medborgarskap i større grad, vil eg diskutera følgjande forskingsspørsmål: *Korleis forstår informanten ansvar, rettar og handlekraft for individ og grupper når det gjeld miljøet hen lever i og bidreg til?* Vidare, for å forstå perspektivtransformasjon og endringar i identiteten til informantane i lys av danning og transformativ læringsprosessar i samband med å bli aktiv i miljøørsla, vil eg undersøkje spørsmålet: *Korleis skildrar informanten endringane hen har gjennomgått etter å ha blitt aktiv i miljøørsla?* I diskusjonen vil eg ta utgangspunkt i prosess-strukturen *transformativ prosessar*, som inneber at informantane skildrar at dei har opplevd djuptgripande transformasjonar som blir erfart som ei endring i moglegheitene deira for handling, oppleving og relasjonane deira til andre (Schütze, 1981, s. 92).

Fleire av informantane skildrar at dei ikkje følte seg som ein miljøaktivist før dei byrja i sentralstyret, noko som tyder på at aktivistomgrepet er eit definisjonsspørsmål. At aktivistomgrepet synes uklart kan bli illustrert ved sitatet: *Når du seier aktivist her, meiner du å engasjere meg i ein organisasjon? Eller å faktisk delta på aksjonar?* (informant 8). På spørsmål om kva hendingar som var retningsgivande for at informanten vart miljøaktivist svarer informant 7: *Eg følte meg ikkje som miljøaktivist før eg var kanskje eit halvt år inn i sentralstyret* (informant 7). Begge sitata viser at det ikkje er tydeleg kva som ligg i omgrepet miljøaktivist. Årsaka til at definisjonen blir lagt til nettopp sentralstyrevervet blir understreka i sitatet: *Det eg forbinder med «miljøaktivist» er jo nokon som er engasjert og dedikert til klima- og miljøsakene og at ein har ein del kunnskap om det* (informant 7). Når det gjeld kva resten av informantane legg i omgrepet skil fleire mellom medlemsskap og aktivisme, i tillegg til å knyte det opp til å delta på aksjonar og demonstrasjonar. Ein årsak til at aktivismeomgrepet blir oppfatta som uklart er at omgrepet «aktivist» synes å bli brukt som ein eintydig tittel utanfrå, men er antakeleg i stor grad ein tilskriven identitet, altså eigenskapar eller kategoriar tildelt av samfunnet som kan påverke korleis personen eller gruppene blir sett på og behandla av samfunnet (Nadim, 2019). I ein samfunnsfagdidaktisk



kontekst viser det at aktivismeomgrepet er uklart ei didaktisk utfordring i å formidle kva demokrati og medborgarskap er og kva det inneber å bidra både som individ og i fellesskap.

På spørsmålet om kven informantane meiner har ansvar for å gjere noko med klima- og naturkrise er det få av informantane som legg ansvaret på enkeltindivid, men tilskriv ansvaret for klima- og naturkrise til det offentlege nivået. Å leggje ansvaret til det offentlege nivået inneber å jobba for endringar på systemnivå, til dømes ved å delta i politisk arbeid i kontrast til individuelle kvardagshandlingar som kjeldesortering. Når det gjeld viktigeita av det offentlege nivået fortel informant 6 om at måten ein fortel om politiske gjennomslag ofte er sentrert kring heltehistorier: *Det er og det som skjer med Greta Thunberg (...) At du får eit ikon som skal samanfatte heile kampen* (informant 6). Informanten utdjupar at ein slik diskurs er negativt for det viser at makta blir sentrert på få, framfor at fleire kan seie meininga si i eit større fellesskap. Med andre ord viser sitatet viktigeita av det offentlege nivået i medborgarskapsomgrepet, noko som ytterlegare blir understreka i lys av tiltaka informantane fremjar i møte med klima- og naturkrise i stor grad er prega av å vera systemkritiske. Funnet står i samsvar med at Mouffe (2005) meiner eit individfokus kan føra til at berekraftig utvikling blir redusert til å handle om personleg moral og igjen kan føra til å avpolitiserer miljødiskursen. Sett opp mot det argumenterer Dimick vidare frå Freire (2011) sitt omgrep *kritisk medvit*, for at det i ein utdanningskontekst er viktig at elevar ikkje berre lærer om kva dei sjølv kan gjera for å leva meir berekraftig, men og lærer å avdekkja dei underliggjande strukturane i samfunnet som bidreg til ulikskap og undertrykking (Dimick, 2015, s.396).

I tillegg til å leggje ansvaret på systemet, kollektive handlingar og ansvar som går ut over individuelle val og handlingar er det nokre av informantane som tilskriv enkeltindivid ansvar. At unge burde få meir ansvar blir lagt vekt på av informant 1, som peiker på at undervisinga i grunnopplæringa er lagt opp til faktalæring, og lite kritisk tenking: *Du skal berre lære – så kan du byrje å meine ting etterkvart. Men eg synes at ein undervurderer barn alt for mykje* (informant 1). Informanten held fram: *Eg synes at ein kan leggje meir ansvar på elevane sine. Eller så klart må ein jo ta det ansvaret sjølv og som lærar når ein lærer vekk desse faga. At sånn «me har eit ansvar, det har me alle saman»* (informant 1). Vidare fortel informanten at hen følte at ein berre lærer om problema i skulen, og at nokon fiksar det: *Men så viser deg seg jo at det ikkje er alltid nokon som fiksar det. Som oftast er det jo ikkje det. Og det skulle eg gjerne ha lært litt tidlegare* (informant 1). Erfaringane til informant 1 kan bli sett i lys av Hartung (2017) som viser korleis det ofte blir tatt for gitt at deltakinga til barn og unge vil

samsvare med arbeidet mot det gode, fordi berekraftdidaktikken indirekte seier at barn og ungdom alltid vil vera på naturen si side når dei berre får moglegheit.

### 4.3.1 Transformative læringsprosessar og overgangsfasar

Det er felles for alle informantane at dei har gjennomgått ei omfattande identitetsutvikling frå dei vart engasjert i klima- og miljø og fram til i dag, noko som blant anna blir skildra av informant 3: *No kan eg ikkje sjå føre meg å ikkje på eit eller anna vis jobbe med klima- og miljø* (informant 3). Den same informanten fortel at hen prøvde å slutte som aktivist i miljørørsla for å studere, men at hen ikkje klarte å bry seg om studia fordi dei var sentrert til fortida og kjentest lite relevant når det hasta å gjere noko med klima- og naturkrise. Eit anna forteljing om erfaringa av å ha gjennomgått ei omfattande identitetsutvikling er informant 6 som fortel at hen reagerte på at det eldre søskenbarnet til vedkomande aksjonerte sivilt ulydig mot «monstermastane» i Hardanger, som var utbygging av ei kraftlinje i luftspenn i området nord for Hardangerfjorden til Samnanger: *Det må ha vore før eg sjølv var i [miljøorganisasjonen] og eigentleg ikkje hadde høyrte om det. Men så var eg sånn «korleis gidd du det?» (...)* Og no er sivil ulydnad ikkje fjernt for meg i det heile (informant 6). Sitatet viser at informanten har gjennomgått ein transformativ læringsprosess, der meiningskjema har blitt omforma gjennom at meiningsperspektiv har blitt satt på spel, ved å skape visse kring egne tolkingar og som dermed har endra førestillingar og verdiar som står sentralt for korleis informanten forstår seg sjølv, verda og forholdet til ho (Mezirow 1990, s.12).

Informant 6 fortel: *Eg hadde akkurat byrja på vidaregåande. Og treivst ikkje så godt i det miljøet eg hadde på ungdomsskulen. Og så kom eg til ein sjukt hipp vidaregåande skule (informant 6)*. Informanten skildrar vidare prosessen med å byrje på vidaregåande, der hen snart skulle bli aktiv i miljørørsla: *Eg trur at eg hadde gleda meg veldig til å bli litt vaksen og så var det plutsleg mange andre som kunne vera veslevaksne saman med meg. Så var det då eg byrja å drikke alkohol (...)* Og første gong eg fekk kjærast og kanskje første gong eg hadde ein stor gjeng med gode vener (informant 6). Overgangen frå ungdomsskulen og skifte av miljø blir og skildra av informant 3: *Når eg byrja på vidaregåande så mista eg vener frå ungdomsskulen* (informant 3). Eller, som i informant 5 sitt høve tilskriv informanten denne overgangen frå vidaregåande og ut i arbeidslivet:

*Det kom nokre frå leiinga og sa: «når du er ferdig på vidaregåande så skal du gå ut av døra og du skal ikkje ha peiling på kva du skal gjere. Og det skal vera ei uvisse og det skal vera ein tryggleik og ei spenning i den uvissa» (...) Det var absolutt det som skjedde (...) Det var totalt kaos på ein veldig spanande måte. Og kvar dag var ei ny moglegheit.*

(informant 5)

Sitatet viser at informanten i overgangsfasen mellom vidaregåande og vaksenlivet følte på ein fridom og eit handlingsrom til å gripe nye moglegheiter. Samla viser sitata at fleire av dei transformativane danningprosessane er blitt triggja i ein overgangsfase i liva til informantane, som til dømes overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande.

#### **4.4 Samanfating av analysen**

I dette kapitlet har eg presentert og analysert datamaterialet i studien for å drøfte problemstillingane: (1) *Kva faktorar har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane?* Og (2) *Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?* Først har eg gjort greie for kjenneteikn ved tida det aktive økologiske medborgarskapet vart utvikla, for å deretter å ha diskutert kva betydning signifikante andre har hatt i utvikling av miljøengasjementet til informanten. Sist, har eg drøfta korleis informantane forstår sitt eige aktive økologiske medborgarskap, derunder transformativane prosessar informanten har gjennomgått i utvikling av det aktive økologiske medborgarskapet. Gjennomgåande i kapitlet har eg brukt kjenneteikn ved viktige relasjonar i perioden informanten vart aktiv i miljøørsla, der eg har studert samspelet mellom aktørar, relasjonar og kontekst i skaping og vedlikehald av sosiale strukturar.

Resultata viser ei kompleks forteljing om kva og kven som har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane, der eg har sett på korleis erfaring med miljøødelegging, oppleving av eit truga livsgrunnlag, oppvekst, naturopplevingar, deltaking i organisasjonar, utdanning, kjensler, aksjonsorienterte rollemodellar, betydning av svake og sterke band, tillit frå signifikante andre og eiga meistringstru har vore avgjerande faktorar for at informantane har utvikla eit aktivt økologisk medborgarskap, og er funn som i stor grad samsvarer med, men og utfyller studiane til Chawla (1999) og Almers (2013).

# KAPITTEL 5: SAMANFATTANDE

## DRØFTING OG KONKLUSJON

I denne masteroppgåva har eg diskutert problemstillingane: (1) *Kva faktorar har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane?* Og (2) *Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?* I dette kapitlet vil eg gjere greie for kva studien har bidrege med metodisk og teoretisk. Deretter vil eg gjere ei samanfating av hovudfunna i studien etterfølgt av fagdidaktiske implikasjonar, der eg vil klargjere kva samtalar arbeidet har vore ein del av og kva det har tilført.

### 5.1 Eit bidrag til metodisk og teoretisk nytenking

I lys av analysen er det tydeleg at transformativ læring og danning kan hjelpe elevane med å endra måten dei tenker, føler, og handlar på. Dette er viktig både for å handtera ei verd i endring og for å ta tak i årsakene bak klima- og naturkrise. I transformativ læringsprosessar skjer det djuptgripande endringar i elevane sine tankar og forståingar av verda, medan danning gir elevane grunnlag for å utvikla handlingskompetanse og ta roller som aktive økologiske medborgarar (Marotzki, 1990; Mezirow, 1991). Sjølv om teoriane deler mange fellestrekk, er dei sjeldan studerte i samanheng. Målet med oppgåva er å bidra til å fylle eit kunnskapshol på dette området, der eg føreslår å utvide den transformativ læringsteorien ved å sjå den i samanheng med danning, med fokus på identitetsutvikling og sosial læring i lys av livslang læring. På den måten utfordrar eg etablerte praksisar og argumenterer for at tilnærmingane kan møte kritikkar som ser på unge som for umogne til å gjennomgå transformativ læringsprosessar, og dermed gjere teoriane tilgjengeleg til undervising på ungdomsskulen og i vidaregåande opplæring (Merriam, 2004).

Sidan teoriane sjeldan er studerte i forhold til kvarandre var det naudsynt å *teoretisere*, altså formulere teoriar om korleis ein kan studere læringsprosessar knytt til både danning og transformativ læring, samt identitetskonstruksjon og påverknad av sosialisering. Som utgangspunkt brukte eg Schütze (1981) sitt rammeverk av prosess-strukturar i narrativ analyse av livshistorieintervju med noverande og tidlegare sentralstyremedlem i ein

miljøorganisasjon for unge i Noreg. Ved å analysere livshistorier kunne eg avdekke målretta handlingar og utilsikta konsekvensar påverka av eksterne faktorar. For å skildre kjenneteikn ved- og betydning av interaksjon med signifikante andre utvida eg rammeverket ved å bruke konstant komparativ analyse, der eg formulerte ein ny prosess-struktur eg gav namnet *relasjonell aktørskjema*, som inspirert av aktør-nettverksteori fokuserer på samspelet mellom aktørar, relasjonar og kontekst i skapinga og vedlikehaldet av sosiale strukturar. At eg har kombinert teoriar frå ulike fagområde på nye måtar kan bidra til ei meir heilskapleg forståing av komplekse fenomen, samstundes som at kombinasjon av nye metodar og teoretisering kan gi rom for å sjå nye samanhengar og bidra til innovasjon i forskingsfeltet.

## 5.2 Hovudfunna i studien

I analysen er det fleire faktorar som har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane. Eit hovudfunn eg ønskjer å trekkja fram er at fleire informantar har erfart miljøødeleggingar eller uttrykkjer uro for at livsgrunnlaget deira er truga. Desse erfaringane har ført til sympati for andre som vil oppleve verre konsekvensar av klima- og naturkrisa, og har gjort at informantane kjente seg forplikta til å arbeida for retten andre har til eit berekraftig miljø. Funnet viser at når menneske gjennom eit felles forhold til naturen er voven saman i ein større fellesskap, blir det nasjonale, territorielt avgrensa fellesskapet utfordra når det står overfor grenseoverskridande og globale utfordringar (Stokke, 2017).

Det er tydeleg at å læra grunnleggjande verdiar og naturopplevingar frå tidleg barndom har vore viktig for utviklinga av miljøengasjementet til informantane. Vidare, er eit interessant funn at dei med høgt utdanna foreldre synes å ha blitt påverka av meiningane til foreldra. På den andre sida, verkar det som at dei med lågt utdanna foreldra med lite innsikt i miljørørsla, gav barna autonomi og rom for å utvikle det aktive økologiske medborgarskapet. I alt er det felles at informantane har gjennomgått ei omfattande identitetstving frå dei vart aktive i miljørørsla og fram til i dag. I fleire høve har overgangar mellom livsfasar stimulert til framvekst av miljøengasjement, og er døme på korleis overgangsfasar kan føre til fridom og handlingsrom til å gripe nye moglegheiter, der både tillit frå signifikante andre og eiga tru og erfaring med å kunne gjere ein forskjell var viktig for utviklinga (Bandura, 1986).

Vidare, var trongen til eit aktivt engasjement for fleire av informantane utvikla av ei kjensle av at dei *måtte* på grunn av konsekvensane av klima- og naturkrisa. Andre forteljingar om ansvar, forplikting og forventing handlar om at informantane fekk ansvar, der det å få

erfaring av å bidra var avgjerande for at dei vart verande i miljøørsla, og det å utføre handlingar som ikkje direkte var knytt til egne behov var ei kjelde til meiningsskapning. Ved å vera aktiv i miljøorganisasjonen klarte informantane å kanalisere utfordrande kjensler som klimaangst, økosorg og sinne inn i konstruktive handlingar.

Når det gjeld forståinga informantane har av deira eige og andre sitt økologiske medborgarskap, skildrar fleire at dei ikkje oppfatta seg som miljøaktivistar før dei fekk verv i sentralstyret til miljøorganisasjonen. Ei årsak til at aktivistomgrepet er uklart er at «aktivist» med stort sannsyn er ein tilskriven identitet. Sakene informantane knyt ansvar, rettar og handlekraft til er i stor grad knytt til det offentlege nivået og kollektive handlingar. I lys av funna gir studien eit innblikk i korleis unge miljøaktivistar har vorte engasjerte, og korleis dei kollektive samanhengane blir skapte når folk går saman for å arbeida mot felles politiske mål.

Grappa som har hatt størst innverknad på utviklinga av det aktive medborgarskapet til informantane er andre medlemmar i miljøorganisasjonen. Funnet viser betydning av aksjonsorienterte rollemodellar som demonstrerer at enkeltindivid kan utgjera ein forskjell. I alt viser funna at informantane har blitt påverka av mange sosialiseringsinstansar, der kompleksiteten viser at engasjement og ansvarskjensle kan bli utløyst og forsterka av mange faktorar. Analysen viser at svake band i sosiale nettverk kan vera viktigare enn sterke band når det gjeld tilgang til informasjon og moglegheiter, der invitasjonar til å bli medlem i miljøorganisasjonen, delta på arrangement eller utføra praktiske oppgåver var avgjerande for at informantane vart aktive i organisasjonen (Granovetter, 1973). Samstundes var sterke band prega av gjensidig stønad og tillit viktige. Med andre ord var ikkje påverknaden av signifikante andre i utviklinga av medborgarskapet til informantane nødvendigvis avgjerande for sjølve utviklinga. Likevel var dei sterke banda avgjerande for at informantane var aktive i miljøørsla over tid, trass i utfordringar som økonomisk usikkerheit, høg arbeidsbelastning og motstand både frå utanforståande og interne i miljøørsla.

Sjølv om analysen kan gi innsikt i faktorar som har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane, og kva betydning signifikante andre har hatt i den prosessen, er det viktig å hugsa at kva som styrer folk sine handlingar er komplekst, og det vil derfor alltid innebera forenklingar (Marcinkowski & Reid, 2019). Sjølv om det er vanskeleg - om ikkje umogleg - å finna ut kva som er avgjerande for at unge utviklar miljøengasjement og handlekraft, viser denne studien sterke indikasjonar på at kunnskap åleine ikkje er nok for at folk handlar for ei meir berekraftig utvikling, der det i utviklinga er

naudsynt å erfare at det er mogleg å påverke samfunnet. Læraren kan ikkje danne elevane åleine, men gjennom å møte ny kunnskap og få nye erfaringar kan elevane utvikle seg sjølv. Gjennom bruk av kunnskap og erfaring som transformativt verktøy, kan signifikante andre bidra til å synleggjere nye perspektiv for elevane (Klafki, 1965). I denne utviklingsprosessen spelar invitasjonar til deltaking og samarbeid ei viktig rolle. Svake band, som gir tilgang til ny informasjon og moglegheiter, kan eksistere både i skulen og i livsverda til elevane og kan bidra til å utvikle engasjementet hjå elevane (Granovetter, 1973).

### **5.3 Fagdidaktiske implikasjonar**

Eit inntrykk er at informantane sakna å fordjupe seg i saker og sjå dei i samanheng med kvarandre for at undervisinga skulle vera engasjerande. Med andre ord er djupnelæring og høgare ordens tenking naudsynt for at undervisinga skal vera retningsgivande for engasjement (Marotzki, 1990; Newman, 1990, s. 44). Studien viser at eit viktig aspekt ved utdanning for berekraftig utvikling er at skulen ikkje berre formidlar kunnskap om problema, men fokuserer på løysingar og moglegheiter elevane har til å bidra og påverke både som enkeltpersonar og i fellesskap (McLaren & Hammond, 2005). Funnet viser viktigheita av at det tverrfaglege emnet demokrati og medborgarskap legg til rette for at elevane erfarer handlekraft, dersom ein skal gje eit grunnlag for å kunne påverke seinare i livet. Dette er spegla i tidlegare forskning som viser at kunnskap om klimaendringane har lita effekt på handlingsmønstra til menneske med mindre informasjonen blir følgt opp med konkrete handlingsforlag (Stoknes, 2014, 2015; Bradley & Reser, 2017). Med andre ord viser funna saman med tidlegare forskning at det er naudsynt at samfunnsfaga formidlar ei brei forståing av kva demokrati og medborgarskap er, og kva det inneber å delta (Sæther, 2022, s.201, 212).

Informantane understrekar betydning av læring som ein sosial prosess der målet med utdanninga bør vera å hjelpa elevane til å forstå og engasjera seg i den sosiale og kulturelle verda kring seg (Marotzki, 1990). For å oppnå denne forma for engasjement viser studien betydninga av dialog, samarbeid og refleksjon i læringsprosessen, der læring ikkje bør bli sett på som ein prosess for å tileigna seg kunnskap, men for å utvikla identitet, kritisk medvit og forståing av verda (Freire, 2011; Dimick, 2015). Studien viser og at utdanning for økologisk medborgarskap bidrog til både utvikling og vedlikehald av det aktive økologiske medborgarskapet til informantane, men at det ikkje var utslagsgivande for engasjement. På den andre sida, var miljøorganisasjonen ein viktig arena som gav tilgang på eit

praksisfellesskap som gav grobottn for identitet og læring, samt å tilby handlingsalternativ og konkrete løysingar, som gjorde det attraktivt å engasjere seg der (Lave & Wenger, 1991).

Når det gjeld sosial læring for berekraftig omstilling viser studien betydning av samhald i erfaring av motstand og at det å høyre til eit usemjefellesskap kan førebu unge til medborgarskap i praksis (Iversen, 2014). Eit slikt syn tydeleggjer at lærarar kan leggje til rette for den deliberative samtalen som eit felles mål og middel for å fremje kritisk refleksjon og dømmekraft (Englund, 2006). Funna viser og at elevane må bli møtt med forventningar for å oppleve meistring, både i form av eigen *meistringsforventing*, men og ved oppmoding frå andre. Overført til skulen kan læraren gjennom aktiv tilbakemelding på det elevane gjer, bidra til at elevane utviklar dei kognitive ferdigheitene sine og deltek i eigen læringsprosess (Bandura, 1986; 1997). Med omsyn til didaktikken er spørsmålet korleis lærarar kan leggje til rette for ei undervising som gir eit liknande læringsutbytte. Her kan skulen tilby eit fellesskap som både er retningsgivande for engasjement, men og gir elevane nok utfordring og stønad som bidreg til at elevane blir rusta til eit aktivt økologisk medborgarskap.

Studien viser at sosial læring er avgjerande i identitetsutvikling, og at imitasjon som bru til haldningsarbeid kan opne for andre ressursar enn læraren, der det kan vere like stor imitasjonskraft i handlingane til andre menneske elevane møter i skulekvardagen (Bandura, 1986; Hunnes, 2015, s.133). Ein måte for å gje håp, men og for å gje døme på kva elevane sjølv kan gjere er å synleggjere menneske som har funne måtar å jobbe for ei meir berekraftig utvikling på, som kan gje elevane rollemodellar og bilete på korleis dei sjølv kan påverke (Ojala, 2015). Som følge av at problemstillingar knytt til klima- og miljø er komplekse, er det behov for ein læringsstil som tek omsyn til kjensler, der elevane ved å verbalisere bekymringar i læringssituasjonar, kan bli rettleia gjennom undervising til kritisk tenking og til å gjere noko praktisk med problemet (Illeris, 2013, s. 67; Ojala, 2016). Derfor må medborgarskapsundervisinga leggje til grunn eit utvida læringsomgrep som legg vekt på betydning av både fagleg, sosial og individuell læring (Holland & Kempton, 2003, s.317).

Funna viser at det å undersøke kva og kven som har påverka læringsprosessane for eit aktivt økologisk medborgarskap hjå unge, med fokus på sosial læring, handlingskompetanse og identitetsutvikling, har klare didaktiske implikasjonar. Nokre didaktiske implikasjonar eg ynskjer å trekke fram er at for å kunne tilby ei undervising som er retningsgivande for eit aktivt økologisk medborgarskap er det naudsynt å forstå kva faktorar som har påverka unge til å utvikle handlekraft, setje i gang og skape positive forandringar, samt å førebu elevane til



å møte samfunnsmessige utfordringar knytt til klima- og naturkrisa. I spørsmål om korleis ein kan konkretisera kva det inneber å jobba med berekraftsdidaktikk i skulen, er det ikkje eintydig kva uttrykk undervising for eit økologisk medborgarskap skal ha (Melo-Escrihuela, 2008, s. 113). Til dømes viser studien korleis både problemorientering, systemkritikk, erfaringar med miljøydelegging og nærleik til naturen heng saman og har vore utslagsgivande for læring. Kompleksiteten i desse erfaringane reiser spørsmål om korleis klima- og naturkrisa bør bli behandla i samfunnsfagdidaktikken og skulen som heilskap, og korleis lærarar skal plassere og skalere berekraftundervisinga. Med omsyn til det er det viktig å ta omsyn til at skulen skal vera ein stad for meir enn berre klima- og miljøengasjement, der ein ikkje berre ser på elevane som objekt som skal bli forma til å handle på ein bestemt måte, men at ansvaret og blir lagt til generasjonane som har bidrege mest til problemet (Sæther, 2017, s. 218).

Vala som blir tatt det neste tiåret, vil påverke kloden i tusenvis av år. Trass i at me har kunnskapen som trengs for å handle, viser tidlegare forskning at kunnskap om ei problemstilling ikkje er nok for å skape handlekraft (Kolmuss & Agyeman 2002; Bradley & Reser 2017; IPCC, 2023). Det gjer at i diskusjon om korleis unge kan bli utrusta til å handle for eit betre klima- og miljø er samfunnsfaga viktig i berekraftdidaktikken ettersom at dei kan formidle korleis engasjement og handlingar kan kanaliseras (Sæther, 2022, s.201, 212). Innfallsvinkelen viser at studien i tillegg til undervising har stor overføringsverdi til andre samanhengar. Djupe samfunnsendingar på både praktisk, materielt nivå og i verdiane bak val og åtferd gjer ein transformativ respons i møte med klima- og naturkrisa naudsynt. Dette inneber å arbeide med dei grunnleggjande årsakene for at samfunnet skal unngå dei verste konsekvensane (Moore et al., 2014, s.54; Berzonsky & Moser, 2017, s. 15).

I følge Jensen & Schnack (1997) skal handlekompetanse setje elvane i stand til å møte samfunnsmessige utfordringar. Det er eit mål at kunnskapen elevane tileignar seg skal kunne bli brukt til å påverke samfunnet både direkte ved politisk medverknad og engasjement, og ved sjølv å leve på ein måte som samsvarer med framtida ein ynskjer (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Likevel, er det ikkje lett å avgjere kva rolle skulen faktisk spelar når det gjeld kva som påverkar verdiane og haldningane til elevane (Hunnes, 2015, s. 132). I studien gjort i denne masteroppgåva er det heller ikkje lett å avgjere kva faktorar som har vore retningsgivande for miljøengasjement til informantane, der kompleksiteten viser at engasjement og ansvarskjensle kan bli utløyst og forsterka av mange faktorar. Med andre ord er det ei tilnærming som kan gi eit håp om at endring mot ei berekraftig utvikling *er mogleg*.

# LITTERATURLISTE

- Almers, E. (2013). Pathways to action competence for sustainability - six themes. *The Journal of Environmental Education*, 44 (2), s. 116-127. DOI: [10.1080/00958964.2012.719939](https://doi.org/10.1080/00958964.2012.719939)
- Bachmann, K., & Sivesind, K. (2008). Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner (s. 62-93). I G. Langfeldt, E. Elstad, & S.T Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. Cappelen Akademisk.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social leaning theory*. Prentice-Hall.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989 nr.1 Multilateral)*. Henta frå Lovdata: <https://lovdata.no/traktat/1989-11-20-1>
- Barry, J. (2002). Vulnerability and virtue: Democracy, dependency, and ecological stewardship. I B. A. Minteer, & B. T. Pepperman (Red.), *Democracy and the Claims of Nature: Critical Perspectives for a New Century* (s. 133-152). Rowman & Littlefield.
- Benjamin, A., & Crymble, S. B. (2017). A re-imagination of the transition to adulthood. Transformative Learning and Bildung's Function in the Lives of Youth. I T. Fuhr, A. Laros, & E. W. Taylor (Red.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (s. 247-258). Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_20](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_20)
- Berzonsky, C. L., & Moser, S. C. (2017). Becoming homo sapiens sapiens: Mapping the psycho-cultural transformation in the anthropocene. *Anthropocene* (20), s. 15-23. DOI: [10.1016/j.ancene.2017.11.002](https://doi.org/10.1016/j.ancene.2017.11.002)
- Biesta, G. (2002). Bildung and modernity: The future of Bildung in a world of difference. *Studies in Philosophy and Education*, 21 (4-5), s. 343–351. DOI: [10.1023/A:1019874106870](https://doi.org/10.1023/A:1019874106870)
- Biesta, G. (2007). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm.

- Biesta, G., Field, J., & Tedder, M. (2010). A time for learning: Representations of time and the temporal dimensions of learning through the life course. *Journal of Education*, 56 (3), s. 317–327. DOI: [10.25656/01:7148](https://doi.org/10.25656/01:7148)
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.
- Bradley, G. L., Reser, J. P. (2017, September 26). *Fear appeals in climate change communication*. (O. U. Press, Produsent). DOI: [10.1093/acrefore/9780190228620.013.386](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228620.013.386)
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg)*. Gyldendal Akademisk.
- Brookfield, S. (2000). Transformative learning as ideology critique. I J. Mezirow (Red.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (s. 125-150). Jossey-Bass.
- Burr, V (2015). *An introduction to social constructionism (3.utg)*. Routledge.
- Buttigieg, K., & Calleja, C. (2020). Bildung and Transformative Learning Theory: Two Peas in a Pod? *Journal of Transformative Education*, 19 (2), s. 166-185. DOI: [10.1177/1541344620971673](https://doi.org/10.1177/1541344620971673)
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnskunnskap? I K. Børhaug, A. B. Fenner, & L. Aase, *Fagenes begrunnelser : skolens fag og arbeidsmåter i danningperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Cao, B. (2015). *Environment and Citizenship*. Routledge.
- Carlsson, M. (2020). Handlekompetencebegrebet på arbejde i Uddannelse for Bæredygtig Udvikling. I J. A. Lysgaard, & J. J. Nanna (Red.), *Bæredygtighedens pædagogik. Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 123-139). Frydenlund Academic.
- Chawla, L. (1999). Life paths into effective environmental action. *Journal of Environmental Education*, 31 (1), s. 15-26. DOI: [10.1080/00958969909598628](https://doi.org/10.1080/00958969909598628)

- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviours in childhood and youth. I S. D. Clayton (Red.), *The Oxford Handbook of Environmental and Conservation Psychology*. Oxford University Press.
- Cooke, B. (2021). The Social Psychological Limits of Participation? I B. Cooke, & U. Kothari, *Participation - The New Tyranny?* Zed Books.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage Publications, Inc.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (Red.). (2012). *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. CA: Jossey-Bass.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry . *Theory into practice: Getting good qualitative data to improve educational practice* , 39 (3), s. 124- 130. DOI: [10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming (2.utg)*. Universitetsforlaget.
- Dimick, A. S. (2015, Mars 3). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research: Environmental Education in a Neoliberal Climate*, 21 (3), s. 390-402. DOI: [10.1080/13504622.2014.994164](https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164)
- Dobson, A. (2006a). Thick cosmopolitanism. *Political Studies*, 54 (1), s. 165-184. DOI: [10.1111/j.1467-9248.2006.00571.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2006.00571.x)
- Dobson, A. (2006b). Ecological citizenship: A Defence. *Environmental Politics*, 15 (3), s. 447-451. DOI: [10.1080/09644010600627766](https://doi.org/10.1080/09644010600627766)
- Dobson, A. (2007). Ecological citizenship: Towards sustainable development. *Sustainable development*, 15 (5), s. 276-285. DOI: [10.1002/sd.344](https://doi.org/10.1002/sd.344)
- Edgren, H., Nordberg, K. H., & Roos, M. (2021). *Masteroppgaven i samfunnsfag. En håndbok for lærerstudenter*. Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2006). Deliberative communication: A pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies*, 38 (5), s. 503-520. DOI: [10.1080/00220270600670775](https://doi.org/10.1080/00220270600670775)

- Everett, E., & Furuseth, I. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. 3. utg: Universitetsforlaget.
- Freire, P. (2011). *De undertryktes pedagogik*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Freire, P; Macedo, D. P. (1995). A dialogue: Culture, language, race. *Harvard Educational Review*, 65, s. 377–402. DOI: [10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8](https://doi.org/10.17763/haer.65.3.12g1923330p1xhj8)
- Fuhr, T., Laros, A., & Taylor, E. (2017). *Transformative learning meets bildung: Introduction*. (T. Fuhr, A. Laros, & E. Taylor, Red.). Sense Publishers.
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (1), s. 14–21. DOI: [10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)
- Gingell, J., & Winch, C. (2008). *Philosophy of education (2nd ed.)*. Routledge.
- Gimpel, J. G., Lay, J. C., Schuknecht, J. E. (2003). *Cultivating Democracy: Civic Environments and Political Socialization in America*. Brookings Institution Press.
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Goffman, E. (1956). *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh Social Sciences Research Centre.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American journal of sociology*, 78 (6), s. 1360-1380. DOI: [10.1086/225469](https://doi.org/10.1086/225469)
- Gudmundsdóttir, S. (2011). Forskningsintervjuets narrative karakter. I T. Moen, & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s. 71-85). Tapir akademiske forlag.
- Habermas, J. (1971) [1962]. *Strukturvandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Luchterhand.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.
- Hartung, C. (2017). *Conditional Citizens: Rethinking Children and Young People's Participation*. Springer.

- Hatlevik, I. K. R. (2018). Transformativ læring: Hva er det, og hva kan det bidra med i lærerstudenters kompetanseutvikling? *Uniped*, 41 (4), s. 384-400. DOI: [10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02](https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-02)
- Haugen, Ø. H., & Skilbrei, M.-L. (2021). *Håndbok i forskningsetikk og databehandling*. Fagbokforlaget.
- Hayward, B. (2012). *Children, citizenship and environment: nurturing a democratic imagination in a changing world*. Routledge.
- Hayward, T. (2006). Ecological citizenship: justice, rights and the virtue of resourcefulness. *Environmental politics*, 15 (3), s. 435-446. DOI: [10.1080/09644010600627741](https://doi.org/10.1080/09644010600627741)
- Hjardemaal, F. (2014). Kap. 8 Vitenskapsteori. I T. A. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2.utg.)* (s. 179-216). Fagbokforlaget.
- Hobson, P., & Welbourne, L. (1998). Adult development and transformative learning. *International Journal of Transformative Learning*, 17 (2), s. 72–86. DOI: [10.1080/0260137980170203](https://doi.org/10.1080/0260137980170203)
- Hof, C. (2017). Is There Space for Bildung and Transformative Learning in the Lifelong Learning Discourse? I T. Fuhr, A. Laros, & E. Taylor (Red.), *Transformative learning meets bildung : an international exchange* (s. 269-278). Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_22](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_22)
- Holland, D. C., & Kempton, W. (2003). Identity and Sustained Environmental Practice. I S. Clayton, & S. Opatow, *Identity and the Natural Environment: The Psychological Significance of Nature* (s. 317-341). The MIT Press.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European educational research journal EERJ*, 6 (2), s. 109-124. DOI: [10.2304/eej.2007.6.2.109](https://doi.org/10.2304/eej.2007.6.2.109)
- Horlacher, R. (2004). Bildung—A construction of a history of philosophy and education. *Studies in Philosophy and Education*, 23 (5), s. 409–426. DOI: [10.1007/s11217-004-4452-1](https://doi.org/10.1007/s11217-004-4452-1)

- Humboldt, W. V. (2000). Theory of Bildung. I I. Westbury, E. Hopmann , & K. Riquarts (Red.), *Teaching as reflective practice: The German Didaktik tradition* (s. 57-62). Lawrence Erlbaum.
- Hunnes, O. R. (2015). Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag. I Å. Samnøy, K. Børhaug, & O. R. Hunnes, *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 123-142). Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi (6.utg)*. Universitetsforlaget.
- IPCC. (2012). *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation*. (C. V.-K. Field, Red.) Cambridge University Press.
- IPCC. (2023). *Synthesis report of the IPCC sixst assessment report*. (H. e. Lee, Red.) IPCC.
- Iversen , L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap : blikk på demokratisk samhandling*. Universitetsforlaget.
- Jakobsen, G. T. (2005). *Økofilosofi : økologi, evolusjonsteori og transformativ læring*. Tapir akademisk forlag.
- Jelin, E. (2000). Towards a global environmental citizenship? *Citizenship Studies*, 4 (1), s. 47-63. DOI: [10.1080/136210200110021](https://doi.org/10.1080/136210200110021)
- Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3 (2), s. 163-178. DOI: [10.1080/1350462970030205](https://doi.org/10.1080/1350462970030205)
- Kahne, J. & Westheimer, J. (2006). The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *Political Science*, 39 (2), s. 289-296. DOI: [10.1017/S1049096506060471](https://doi.org/10.1017/S1049096506060471)
- Kant, I. (2009). *Kritikk av den rene fornuft*. (S. Mathisen, C. Serck-Hanssen, & Ø. Skar, Red.) Pax.
- Kierkegaard, S. (1843). *Journalen*.

- Klafki, W. (1965). *Studien zur bildungstheorie und didaktik*. Beltz Verlag.
- Klafki, W. (2001a). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier*. Klim.
- Klafki, W. (2001b). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167-204). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Kokkos, A. (2014). Could Transformative learning be Appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*, 12 (2), s. 180-196. DOI: [10.1177/1541344614540052](https://doi.org/10.1177/1541344614540052)
- Koller, H.-C. (2017). Bildung as a Transformative Process. I A. Laros, T. Fuhr, & E. Taylor (Red.), *Transformative Learning Meets Bildung An International Exchange*. Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_3)
- Kolmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour? *Environmental Education Research*, 8 (3), s. 239-260. DOI: [10.1080/13504620220145401](https://doi.org/10.1080/13504620220145401)
- Kristensen, H. J. (1987). *Skolen i fremtiden. Tverrfaglighet og grunnleggende kundskaber*. Nordisk Forlag, A.S.
- Kristensen, H. J. (1991). *Pædagogik - teori i praksis : skolen i 90'erne*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Brinkmann, S., & Kvale, S (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk. Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning, Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leming, T. (2016,). Å forstå læringsprosessene i rollespill: Eksempel fra samfunnsfaget i lærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* (2), s. 1-12. DOI: [10.17585/ntpk.v2.132](https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.132)



- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18 (2), s. 145-153. DOI: [10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x)
- Lotz-Sisitka, H., Wals, A., Kronlid, D., & McGarry, D. (2015). Transformative, transgressive social learning: rethinking higher education in times of systemic global dysfunction. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, s. 73-80. DOI: [10.1016/j.cosust.2015.07.018](https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.07.018)
- Ludwig, J. (2017). A subject-theoretical perspective on transformative learning and transformative Bildung. I T. Fuhr, A. Laros, & E. W. Taylor (Red.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (s. 44-55). Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_4)
- Lysgaard, J. A., & Jørgensen, N. J. (2020). *Bæredygtighedens pædagogik Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis*. Frydenlund Academic.
- Læssøe, J. (2020). Bæredygtighed, social læring og forandringsagenter. I J. A. Lysgaard, & N. J. Jørgensen (Red.), *Bæredygtighedens Pædagogik- Forskningsperspektiver og eksempler fra praksis* (s. 140-158). Frydenlund Academic.
- Marcinkowski, T., & Reid, A. (2019). Reviews of research on the attitude-behaviour relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*, 25 (4), s. 459-471. DOI: [10.1080/13504622.2019.1634237](https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1634237)
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen bildungstheorie: Biographietheoretische auslegung von bildungsprozessen in hochkomplexen gesellschaften*. Deutscher Studien Verlag.
- Marotzki, W. (2006). Bildungstheorie und Allgemeine Biographieforschung. I H. H. Krüger, & W. Marotzki (Red.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (s. 59-70). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mathé, N.E.H. (2017, November 20). Engagement, Passivity and Detachment: 16-year-old Students' Conceptions of Politics and the Relationship between People and Politics. *British Educational Research Journal (BERJ)*, s. 5-24. DOI: [10.1002/berj.33.13](https://doi.org/10.1002/berj.33.13)

- McLaren, M., & Hammond, W. (2005). Integrating education and action in environmental education. I E. A. Johnson, & M. J. Mappin (Red.), *Environmental education and advocacy* (s. 267-291). Cambridge University press.
- Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME*, 7 (2), s. 113-134.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55 (1), s. 60–68. DOI: [10.1177/0741713604268891](https://doi.org/10.1177/0741713604268891)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2009). An overview of transformative learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary theories of learning. Learning theorists... in their own words* (s. 90-105). Routledge.
- Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Red.). (2009). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. CA: Jossey-Bass.
- Moore, M.-L., Tjornbo, O., Enfors, E., Knapp, C., Hordbod, J., Baggio, J. A., Nordström, A., Olsson, P., Biggs, D. (2014, Desember 1). Studying the complexity of change: toward an analytical framework for understanding deliberate social-ecological transformations. *Ecology & society*, 19 (4), s. 4-54. DOI: [10.5751/ES-06966-190454](https://doi.org/10.5751/ES-06966-190454)
- Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.
- Nadim, M. (2019). Ascribed representation: Ethnic and religious minorities in the mediated public sphere. I A. Midtbøen, K. Steen-Johnsen, & K. Thorbjørnsrud (Red.), *Boundary struggles : contestations of free speech in the Norwegian public sphere* (s. 229-259). Cappelen Damm akademisk NOASP.
- Neubauer, T., & Lehmann, A. (2017). *Bildung as transformation of self-world-relations*. (T. Fuhr, A. Laros, & E. W. Taylor, Red.) Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_5)
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: a rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of curriculum studies*, 22 (1), s. 41-56.

- Niemi, R. G., & Junn, J. (1998). *Civic Education. What Makes Students Learn*. Yale University Press.
- O'Brien, K. (2018). Is the 1.5°C target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, s. 153–160. DOI: [10.1016/j.cosust.2018.04.010](https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010)
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competences*. Executive summary.
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18 (5), s. 625-642. DOI: [10.1080/13504622.2011.637157](https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157)
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 3 (46), s. 133-148. DOI: [10.1080/00958964.2015.1021662](https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662)
- Ojala, M. (2016). Facing Anxiety in Climate Change Education: from Therapeutic Practice to Hopeful Transgressive Learning. *Canadian journal of environmental education* (41), s. 41-56.
- Ojala, M., & Bengtsson, H. (2018). Young people's coping strategies concerning climate change: relations to perceived communication with parents and friends and proenvironmental behaviour. *Environment and Behaviour*, 51 (8), s. 1-29. DOI: [10.1177/0013916518763894](https://doi.org/10.1177/0013916518763894)
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-08-17-61). Henta frå Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)
- O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning : educational vision for the 21st century*. Zed Books.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34 (5 (del 2)), s. 1189-1208.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1974). *Barnets psykologi*. Reitzel.

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i læreruddanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Print, M., & Milner, H. (2009). *Civic Education and Youth Political Participation*. Sense Publishers.
- Print, R., & Reichert, F. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70 (3), s. 318-341. DOI: [10.1080/00131911.2017.1316239](https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239)
- Reindal, S. M. (2013). Bildung, the bologna process and Kierkegaard's concept of subjective thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 32 (5), s. 533-549. DOI: [10.1007/s11217-012-9344-1](https://doi.org/10.1007/s11217-012-9344-1)
- Rieckman, M. (2018). Learning to transform the world: key competencies in ESD. I A. Leight, J. Heiss, & W. J. Byun (Red.), *Issues and trends in Education for sustainable Development* (s. 39-61). UNESCO Publishing.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode (4.utg.)*. Fagbokforlaget.
- Rye, J. F. (2013, Mai 27). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, s. 169 - 189. DOI: [10.18261/ISSN1504-2928-2013-02-04](https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2013-02-04)
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Salling Olesen, H. (2012). Challenges for (Auto)biographical research in education and learning : Understanding individuals without individualizing them. *Educacao e ruralidades: memórias e narrativas (auto) biograficas*. Preprint.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebenslaufs. I J. Matthes (Red.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (s. 67–156). Nürnberger Forschungsvereinigung.
- Schnack, K. (2000). Action Competence as a Curriculum Perspective . I B. S. Jensen, *Critical Environmental and Health Education* (s. 107-126). Research Centre for Environment and Health, DPU.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable development and learning. Framing the issues*. RoutledgeFalmer.

- Selboe, E., & Sæther, E. (2018). Økologisk medborgerskap: norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. I G. Rusten, & H. Haarstad (Red.), *Grønn omstilling – norske veivalg* (s. 183 – 196). Universitetsforlaget.
- Siljander, P., & Sutinen, A. (2012). Introduction. Theories of Bildung and growth (s. 1–18). I P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen (Red.), *Theories of Bildung and growth*. Sense Publishers.
- Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hvordan kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal.
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling hva, hvorfor og hvordan? 2.utg.* Universitetsforlaget.
- Skodvin, A. (2006). Mellom kateter og kaos. Forelesning i forskjellige varianter. I H. Strømsø, K. H. Lycke, & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt, *Pedagogikkens mange ansikter* (s. 587-601). Universitetsforlaget.
- Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: towards an analytical framework. *Norsk geografisk tidsskrift*, 71 (4), s. 193-207. DOI: [10.1080/00291951.2017.1369454](https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454)
- Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the "psychological climate paradox". *Energy Research & Social Science* (1), s. 161-170. DOI: [10.1016/j.erss.2014.03.007](https://doi.org/10.1016/j.erss.2014.03.007)
- Stoknes, P. E. (2015). *Det vi tenker på når vi prøver å ikke tenke på global oppvarming*. Tiden.
- Stray, J. H., & Sætra, E. (2016). Hvordan kan evne til refleksjon og dømmekraft utvikles gjennom dialogisk undervisning? *Utbildning & Demokrati*, 25 (2), s. 7–24. DOI: [10.48059/uod.v25i2.1055](https://doi.org/10.48059/uod.v25i2.1055)
- Svagård, V., & Ødegård, G. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (1), s. 28-50.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I J. Bakken, & E. Oxfeldt, *Åpne dører mot verden Norske*

- ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (s. 216-231). Universitetsforlaget.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det? I O. A. Kvamme, & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97-113). Fagbokforlaget.
- Sæther, E. (2022). Miljø og medborgerskap - hva betyr det å være medborger når kloden koker? I K. Børhaug, O. R. Hunnes, & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (s. 197-212). Fagbokforlaget.
- Sørensen, T. (2020). Mening og meningsdannelse. I A. Austad, & T. Sørensen, *Eksistensielle begreper i helse- og sosialfaglig praksis* (s. 99-116). Universitetsforlaget.
- Taylor, C. A. (2017a). Is a posthumanist Bildung possible? Reclaiming the promise of Bildung for contemporary higher education. *Higher Education*, 74 (3), s. 419-435. DOI: [10.1007/s10734-016-9994-y](https://doi.org/10.1007/s10734-016-9994-y)
- Taylor, E. W. (2017b). Transformative Learning Theory. I T. Fuhr, A. Laros, & E. Taylor (Red.), *Transformative learning meets bildung : an international exchange* (s. 17-29). Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_2)
- Tennant, M. C. (2012). *The learning self: Understanding the potential for transformation*. Wiley.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder (3.utg)*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utg.)*. Gyldendal Akademisk.
- UNESCO. (2014). *Sustainable development begins with education: how education can contribute to the proposed post-2015 goals*. UNESCO
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*. UNESCO.
- Van Poeck, K., Læssøe, J., & Block, T. (2017). An exploration of sustainability change agents as facilitators of non-formal learning. Mapping a moving and intertwined landscape. *Ecology and Society*, 22 (2). DOI: [10.5751/ES-09308-220233](https://doi.org/10.5751/ES-09308-220233)

- Vick, B. (2007). Of Basques, Greeks, and Germans: Liberalism, nationalism, and the ancient republican tradition in the thought of Wilhelm Von Humboldt. *Central European History*, 40 (4), s. 653-681. DOI: [10.1017/S0008938907001070](https://doi.org/10.1017/S0008938907001070)
- von Felden, H. (2008). *Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung*. VS Verlag.
- von Felden, H. (2017). Transformative Learning, Bildung and Biographical Research. I A. Laros, T. Kuhn, & E. W. Taylor (Red.), *Transformative learning meets bildung : an international exchange* (s. 153-161). Sense Publishers. DOI: [10.1007/978-94-6300-797-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-797-9_13)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, & E. Souberman, Red.) Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Education Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.
- Wildemeersch, D. (2014). Displacing Concepts of Social Learning and Democratic Citizenship. I *Civic Learning*. Democratic.
- Willbergh, I. (2015). The problems of "competence" and alternatives from the Scandinavian perspective of Bildung. *Journal of curriculum studies*, 47 (3), s. 334-354. DOI: [10.1080/00220272.2014.1002112](https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002112)
- Wilson, H. S., & Hutchinson, S. A. (1991). Triangulation of qualitative methods: Heideggerian hermeneutics and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 1 (2), s. 263-276. DOI: [10.1177/104973239100100206](https://doi.org/10.1177/104973239100100206)

## Vedlegg A: Intervjuguide

### Intervjuguide til forskingsprosjektet «Du skal få ein miljøaksjonist!»

#### Innleiing:

- Informasjon om forskingsprosjektet og intervjuet
- Påminning om anonymitet og frivilligheit
- Bekrefte signatur, lese opp samtykkeerklæring

#### Opningsspørsmål:

- Når vart du medlem i [miljøorganisasjonen]?
- Korleis vart du medlem i [miljøorganisasjonen]?
- Kvifor vart du medlem i [miljøorganisasjonen]?
- Korleis vil du seie at aktiviteten din utvikla seg i organisasjonen etter at du vart medlem?
- Kva vurderingar gjorde du deg når du stilte til sentralstyret?
- Hadde du hatt tidlegare verv i miljøorganisasjonen før du gjekk inn i sentralstyret?
- Kva klima- og miljørørslar er viktige for deg?

#### Tida ein vart aktiv i miljøørsla:

- Beskriv livet ditt då du vart aktiv i miljøørsla
- Var du medlem av andre organisasjonar eller hadde andre engasjement?
- Var det noko særst positivt eller negativt som prega livet ditt?
- Hugsar du om det var kjensler du kjente ekstra på i denne perioden?
- Kva hendingar har påverka deg til å bli miljøaktivist?
- Kan du knyte framveksten av engasjementet ditt til ei eller fleire spesifikke saker?
- Korleis fekk du informasjon om saka?

#### Signifikante andre:

*I tida du vart aktiv i miljøørsla:*

- Kva var andre ungdommar du brukte tid med opptekne av?
- Kva personar inspirerte deg?



- Hadde du nokre føredøme som du sjølv ikkje hadde eit forhold til? T.d. kjendis, litterær- eller historisk figur.
- Kva personar hadde ein særleg påverknad på deg?
- Kven var det kring deg som var viktig for at du vart medlem i [miljøorganisasjonen]?
- Kven har påverka deg til å bli miljøaktivist?
- Følte du eit press frå andre om å engasjere deg?
- Eller ikkje engasjere deg?
- Kven var du sterkt ueinig med når det gjaldt miljøpolitiske spørsmål?
- Kva gjorde at du vart verande i miljørørsle?

### **Eit aktivt økologisk medborgarskap**

- Korleis meiner du at ein kan påverke unge til å arbeide for eit betre klima- og miljø?
- Kven meiner du har ansvaret for å gjere noko med klima- og naturkrise?
- I kva grad opplevde du at skulen utrusta deg til å bli samfunnsengasjert?
- Synes du at samfunnsfagtimane bidrog til dette?
- Er det noko du tenkjer skulen kunne gjort annleis for å utruste unge til å bli samfunnsengasjerte?

## **Vedlegg B: Kontaktskjema**

Hei! Du får denne mailen då du er eit noverande eller tidlegare sentralstyremedlem i [miljøorganisasjonen] og er 25 år eller yngre. Eg skriv master i berekraftdidaktikk, og dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt knytt til masteroppgåva.

Dersom du vel å delta, inneberer det at du deltar på eit intervju på 60 min, der det vil bli tatt lydopptak. Spørsmåla vil handle om tida du vart engasjert for klima- og naturkrisa og kva som kjenneteikna eventuelle personar som var særleg viktige i utvikling av dette engasjementet. Formålet med prosjektet er å undersøke kva betydning signifikante andre har hatt i utviklinga av eit aktivt økologisk medborgarskap hjå unge, samt kva som kjenneteikna tida i livet det aktive økologiske medborgarskapet vart utvikla.

**Du kan lese meir om- og melde interessa di for å delta i skjemaet under:**

<https://nettskjema.no/a/278370>

Meir informasjon av kva deltaking vil seie for deg og korleis me tek hand om personopplysingane dine står i det vedlagte samtykkeskjemaet som skal signerast dersom du blir kontakta om å delta i prosjektet. Eg håpar at du vil bidra og det er berre å ta kontakt dersom du har spørsmål knytt til prosjektet eller ynskjer meir informasjon.

***Med venleg helsing:***

*Jannicke Totland*

*Lektorstudent i kultur- og samfunnsfag ved Universitetet i Oslo*

## Vedlegg C: Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskingsprosjektet: «Du skal få ein miljøaksjonist!» ?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å undersøke kva betydning signifikante andre har hatt i utviklinga av eit aktivt økologisk medborgarskap hjå unge, samt kva som kjenneteikna tida i livet det aktive økologiske medborgarskapet vart utvikla. I dette skrivet gir me deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

#### **Formål**

Som skissert over, er formålet med prosjektet å undersøke kva betydning signifikante andre har hatt i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap hjå unge. Samt kva som kjenneteikna tida i livet ein utvikla det aktive økologiske medborgarskapet. Med andre ord, ynskjer eg å undersøke kva betydning andre personar har hatt i utvikling av eit aktivt miljøengasjement hjå unge, samt kva som kjenneteikna livssituasjonen til den som blir intervjuet – i tida miljøengasjementet vart utvikla. Eg vil innhente informasjon ved å intervjuet tidlegare og noverande sentralstyremedlem av [miljøorganisasjonen].

Forskningsprosjektet er ei 30-poengs masteroppgåve i samfunnsfagsdidaktikk, som er ein del av Lektorprogrammet ved Universitetet i Oslo. Opplysingane vil ikkje bli brukt til andre mål enn dette.

#### **Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo, ved rettleiar Elin Sæther er ansvarleg for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta fordi du er eit tidlegare eller noverande sentralstyremedlem i [miljøorganisasjonen]. Eg vil gjennomføre intervju med 5-10 tidlegare eller noverande sentralstyremedlem, der du om du ynskjer å delta er ein av dei. Informantane vil bli intervjuet enkeltvis og vil bli intervjuet med bakgrunn i at ein har- eller har hatt eit sterkt miljøengasjement og gjort aktive handlingar i arbeid med klima- og naturkrisa.

#### **Kva inneberer det for deg å delta?**

Med dette skjemaet blir det innhenta samtykke til intervju. Dersom du vel å delta i prosjektet, inneberer det at du deltar på et intervju. Spørsmåla vil handle om tida du vart engasjert for klima- og naturkrisa og kva som kjenneteikna eventuelle personar som var særleg viktige i utvikling av dette engasjementet. Eg kjem ikkje til å stille spørsmål som går direkte på

filosofisk overtyding, politisk standpunkt, straffedommar eller lovbrøt, men dersom du ynskjer å dele denne forma for opplysningar vil eg nytte den vidare i analysen. Det vil bli satt av omtrent 60 minutt til eit semi- strukturert djupneintervju og det blir tatt lydopptak. Om ønskeleg, kan du få spørsmåla på førehand.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake utan å nemne noko grunn. Alle dine personopplysningar vil då bli sletta. Det vil ikkje ha noko negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekke deg.

### **Ditt personvern – korleis me oppbevarer og bruker dine opplysningar**

Me vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla me har fortalt om i dette skrivet. Me vil behandle opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Namnet ditt og kontaktopplysningane dine vil bli erstatta med ein kode, som blir lagra på ei eiga liste fråskilt frå andre data. Lydopptak vil bli gjort med Universitetet i Oslo sin eigenutvikla diktafon-app og all data vil bli oppbevart i samsvar med UiO og Sikt sine retningslinjer for å ivareta personvernet ditt. Eg og rettleiaren min vil ha tilgang til dataa. I oppgåva vil det blir streva etter at informasjonen om informantane vil bli anonymisert, samt at informantane ikkje vil kunne bli kjent att i publikasjonen.

### **Kva skjer med personopplysningane dine når forskingsprosjektet blir avslutta?**

Opplysningane blir anonymisert når prosjektet blir avslutta, noko som etter planen er 30. juni 2023. Lydopptak blir sletta.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Me behandlar opplysningar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Rettane dine**

Så lenge du kan bli identifisert i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysningar me behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få retta opplysningar om deg som er feil eller misvisande
- å få sletta personopplysningar om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysningane dine

Dersom du har spørsmål til studien, eller ynskjer å vite meir om eller nytte deg av rettane dine, ta kontakt med Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Elin Sæther, ansvarleg for forskingsprosjektet. Eller meg, Jannicke Totland.

Personvernombudet vårt er Roger Markgraf-Bye, [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no)

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på e-post ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: +47 53 21 15 00.

Med venleg helsing

Elin Sæther (rettleiar)

Jannicke Totland (student)

---

## Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Du skal få ein miljøaksjonist!*» *Om betydninga av signifikante andre i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At det eg seier blir tatt opp på bandopptakar og blir lagra til det er transkribert

Eg samtykker til at opplysningane mine blir behandla fram til prosjektet er avslutta.

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg D: Utvida rammeverk for narrativ analyse av prosess-strukturar

<b>Prosess-strukturar innan narrativ analyse av intervju</b>	
<b><i>Biografiske handlingskjema:</i></b>	Informanten teiknar eit inntrykk av å klare å definere, etterfølge og nå eit mål åleine og rekkefølgene av erfaringane består av individet sitt suksessfulle eller mislukka forsøk på å nå målet. Med andre ord, er det aktive sekvensar i livsløpet der informanten legg planar og set ein agenda for framtida. I analysen kan biografiske handlingskjema bli identifisert ved tekstindikatorar som: «så bestemte eg meg for å melde meg inn i organisasjonen ...» og «for å oppnå dette gjorde eg ...»
<b><i>Institusjonaliserte normer og forventningar:</i></b>	Informanten peiker ut periodar i livet hen har levd etter å følgje normer og forventningar i samfunnet, der forteljinga er konstruert kring korleis individet har blitt forma i møte med forventningane. Døme på tekstindikatorar er: «opp til dette punktet gjekk alt i livet mitt bra», «Eg vaks opp i ein gjennomsnittleg familie...»
<b><i>Lidingsbanar:</i></b>	Informanten peiker ut hendingar der hen har opplevd å vera påverka av eksterne faktorar som avgrensar handlekrafta og kontrollen over livet. Døme på slike faktorar er langvarig liding, alvorleg sjukdom, opplevingar av vald, sorg og svik. Rekkefølga i historia er konstruert kring korleis livet har blitt prega av hendingane og korleis informanten har takla dei.
<b><i>Transformative prosessar:</i></b>	Informanten skildrar at hen har opplevd djuptinngripande endringar eller transformasjonar. I motsetnad til dei andre prosess-strukturane, inneber dei transformative prosessane berre det indre livet til informanten, og kan oppstå uventa og blir erfart som ei systemisk endring i handlingsrom, oppleving og mellom sosiale relasjonar.
<b><i>Relasjonell aktørskjema:</i></b>	Fokuserer på samspelet mellom aktørar, relasjonar og kontekst i skaping og vedlikehald av sosiale strukturar. I relasjonell aktørskjema blir sosiale strukturar til gjennom ein gjensidig prosess mellom aktørane og dei sosiale kontekstane deira. Dette inneber at aktørane ikkje berre blir påverka av, men og er med på å skape strukturane dei handlar innanfor.

## Vedlegg E: Utdrag frå kodebok for konstant komparativ analyse

<b>Problemstillingar:</b> 1) <i>Kva faktorar har vore retningsgivande for at miljøengasjementet til informantane?</i> 2) <i>Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?</i>				
<b>Node</b>	Kjenneteikn ved livssituasjon	Kjenneteikn ved signifikante andre	Betydning av signifikante andre	Aktivt økologisk medborgarskap
<b>Moderkode</b>	Kjensler	Familie	Aktivt spørsmål	Tiltak mot ei meir berekraftig verd
<b>Barnekode</b>	Ansvar	Besteforeldre+*	Om å bli med på arrangement	Folk med ansvar+
	Bekymra	Bror+	Om å bli medlem	Mindre individfokus
	Frustrasjon	Svigerinne	Om å planlegge aksjon	Politisk press
	Klimaangst	Syster	Om å starte lokallag	Systemkritikk
	Sinne	Søskenbarn+	Om å stille til sentralstyret	Utdanning+

\*Kodar markert med + er nye sorteringsbaserte kodar under den overordna sorteringsbaserte koden og er ikkje inkludert i tabellen.

## Vedlegg F: Utdrag frå kodebok for narrativ analyse av prosess-strukturar

<b>Problemstillingar:</b> 1) <i>Kva faktorar har vore retningsgivande for miljøengasjementet til informantane?</i> 2) <i>Kva betydning har signifikante andre hatt i unge si utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap?</i>				
<b>Node</b>	Kjenneteikn ved livssituasjon	Kjenneteikn ved signifikante andre	Betydning av signifikante andre	Aktivt økologisk medborgarskap
<b>Moderkode</b>	Biografiske handlingskjema	Relasjonell aktørskjema	Institusjonaliserte normer og forventningar	Transformative prosessar
	Lidingsbanar			

Utdrag frå kodebok, der forskingsspørsmåla er kategorisert i tråd med Schütze (1981) sitt rammeverk for narrativ analyse av intervju med fokus på struktur. Relasjonell aktørskjema er forslaget mitt til ein ny kategori og er eit resultat av teoretisering.

# Vedlegg G: Vurdering frå Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør



[Meldeskjema](#) / [«Du skal få ein miljøaksjonist!» Om betydninga av signifikante andre i ut...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
274967

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
09.08.2022

### Prosjekttittel

«Du skal få ein miljøaksjonist!» Om betydninga av signifikante andre i utvikling av eit aktivt økologisk medborgarskap

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Elin Sæther

### Student

Jannicke Totland

### Prosjektperiode

15.08.2022 - 30.06.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Straffedommer eller lovovertrедelser

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 10)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, filosofisk overbevisning samt personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser frem til 30.06.2023.

### LOVLIG GRUNNLAG - UTVALG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.



For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

For personopplysninger om straffedommer og lovovertrедelser vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. art 9 nr. 2 bokstav a, jf. art. 10, jf. personopplysningsloven §§ 11 (1) og 11 (2) bokstav a.

#### LOVLIG GRUNNLAG - TREDJEPERSONER

Det tas høyde for at datamaterialet vil kunne inneholde til dels sensitive opplysninger om identifiserbare tredjepersoner (personer som har hatt innvirkning på utvikling av miljøengasjementet til informantene) i form av opplysninger om politisk oppfatning og filosofisk overbevisning. Formålet er å belyse hvorfor unge i miljøbevegelsen har valgt å engasjere seg, og hva som har gjort at de har blitt aktive. Behandlingen anses nødvendig for formålet, da det i mange tilfeller vil kunne være vanskelig for informanten å gi beskrivelser uten å identifisere relasjoner/ tredjepersoner.

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og enkelte særlige kategorier av personopplysninger med grunnlag i at oppgaven er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse og for formål knyttet til vitenskapelig forskning.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3 bokstav b.

Lovlig grunnlag for behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er at den er nødvendig for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j, jf. personopplysningsloven § 9.

Behandlingen er omfattet av nødvendige garantier for å sikre den registrertes rettigheter og friheter, jf. personvernforordningen art. 89 nr. 1.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER - UTVALG

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

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER - TREDJEPERSONER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og protest (art. 21).

Det skal ikke samles inn kontaktinformasjon til tredjepersonene. Informasjonen vil anonymiseres så forst som mulig. Vi vurderer derfor at det kan unntas fra informasjonsplikten etter art. 14 nr. 5 b), der personopplysninger ikke har blitt samlet inn fra den registrerte.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik  
Lykke til med prosjektet!