

Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?

En analyse av ungdommers syn på bærekraft og kultur.

Åsne Andersen

Masterspesialisering i samfunnsfagdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet



Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?

En analyse av ungdommers syn på bærekraft og kultur.

© Åsne Andersen

2022

Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?

En analyse av ungdommers syn på bærekraft og kultur.

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

Sammendrag

I denne oppgaven undersøker jeg et utvalg sosiologi og sosialantropologi-elevs syn på bærekraft og kultur. Problemstillingen jeg undersøker er: *Hva kjennetegner et utvalg sosiologi og sosialantropologi-elevs forestillinger om bærekraft, og hvilken betydning kan kulturforståelse i bærekraftdidaktikken ha for elevs syn på økologisk medborgerskap?* Jeg svarer på problemstillingen gjennom å samle inn empirisk materiale fra elever, der jeg har intervjuet fire elever, og der jeg bruker elleve elevtekster. Jeg analyserer deres fortellinger i lys av relevant teori, deriblant medborgerskapsteori og bidrag fra bærekraftdidaktikken, og jeg inkluderer også et kulturperspektiv fra disse feltene.

I dag mangler det handlekraft mot store bærekraftutfordringer. Bærekraft har fått mer oppmerksomhet i norsk skole de siste årene, spesielt etter fagfornyelsen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig finnes det mange ulike måter å undervise om bærekraft på, og klimakrisen er nettopp et godt eksempel på at kunnskap om klimaendringer ikke automatisk fører til handling for å stoppe denne utviklingen. Spørsmålet som jeg stiller i oppgavens tittel, «*hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?*», kommer av et ønske om å undersøke hvilken plass bærekrafttematikken har i elevs liv og hvilke tanker de har om individets og samfunnets ansvar. I analysen kommer det frem at elevene har en individualisert forståelse av bærekraftbegrepet der personlige endringer og forbruk står i sentrum, noe som gjenspeiler en individualiseringsprosess som også foregår på samfunnsnivået (Hartung, 2017). Dette får videre implikasjoner for elevs syn på medborgerskapet, der strukturorienterte forklaringsmodeller på bærekraft (Dobson, 2007) og kollektiv handling får mindre oppmerksomhet. Når elevene derimot inkluderer et kulturperspektiv fra programfaget sosiologi og sosialantropologi, endrer deres fortellinger om bærekraft seg, og de bruker flere ulike perspektiver i deres refleksjoner rundt denne tematikken. Dette er interessant å diskutere, og relevant for skolens dannelsesmandat i lys av klimakrisen.

Forord

Fem år på Blindern har gått fort, og jeg står plutselig ved veis ende.

Jeg ønsker først og fremst å takke informantene mine som skrev elevtekster og stilte til intervjuer. Takk for at dere tok dere tid til å delta, og takk for at dere åpnet dere om deres tanker om bærekraft. Uten deres ærlige fortellinger ville denne oppgaven vært meningsløs. Det har vært hyggelig å bli kjent med dere, og jeg ønsker dere alt godt i deres siste år på videregående.

Videre vil jeg takke veilederen min, Elin Sæther. Du er sannsynligvis den mest henviste forfatteren i denne oppgaven, og det med god grunn. Takk for masse inspirasjon, og takk for kvalitetsrik og hyggelig veiledning. Det har vært stas å bli inkludert i både FoU-sirkel og på lærerutdanningskonferanse i Trondheim.

Takk til alle som står meg nær, som har vært viktige i denne prosessen. Erlend, min største fan som heier på meg uansett, og som jeg er så heldig å få dele livet mitt med. Familien min. Grimstadgjengen. Spanskgjengen. Alle dere som jeg har blitt kjent med i Oslo og her på Blindern. Dere kommer aldri til å lese denne oppgaven, men takk for at dere finnes.

Blindern, 27. mai, 2022.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	VI
FORORD	VIII
1 INNLEDNING	1
1.1 ANTROPOCEN VS. BÆREKRAFTIG UTVIKLING: TO ULIKE FORTELLINGER	2
2 TEORI OG FORSKNING	5
2.1 UNDERVISNING OM BÆREKRAFT I EN NORSK KONTEKST	5
2.2 BÆREKRAFTDIDAKTIKK: FORNUFT, FØLELSER OG KRITIKK	7
2.3 MEDBORGERSKAP	11
2.3.1 Demokratisk medborgerskap	12
2.3.2 Økologisk medborgerskap	16
2.3.3 Skolens rolle for å utdanne demokratiske, økologiske medborgere	19
2.4 KULTURDIMENSJONEN I BÆREKRAFTDIDAKTIKKEN	20
3 METODE	25
3.1 KONTEKST: EN KLASSE I SOSIOLOGI OG SOSIALANTROPOLOGI.....	25
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	26
3.3 DATAINNSAMLING OG UTVALG.....	27
3.3.1 Utvalg.....	28
3.3.2 Elevtekster.....	29
3.3.3 Intervjuer	30
3.4 BEARBEIDING AV DATA	32
3.4.1 Transkripsjoner av intervjuer	32
3.4.2 Koding.....	33
3.5 KVALITET OG TROVERDIGHET	34
3.5.1 Posisjonalitet	34
3.5.2 Pålitelighet, etterprøvnbarhet og gjennomsiktighet	35
3.6 ETISKE VURDERINGER.....	37
3.6.1 Forskningsetikk og personopplysninger	37
3.6.2 Relevans for forskersamfunnet og praksisfeltet.....	39
4 ANALYSE	40
4.1 DET INDIVIDUALISERTE BÆREKRAFTBEGREPET: «ENKLE ENDRINGER I HVERDAGEN».....	41
4.2 BÆREKRAFTSYNETS IMPLIKASJONER FOR MEDBORGERSKAPET I PRAKSIS	45
4.2.1 «Jeg kan ikke gjøre noe annet enn de personlige tingene jeg gjør».....	45
4.2.2 «Hva jeg gjør påvirker ikke klima i det hele tatt».....	49
4.2.3 Nasjonen som ramme for medborgerskapet.....	52

4.3 KULTURFORSTÅESENS ROLLE	55
4.3.1 Kulturforståelse og medborgerskapet	56
4.3.2 Kulturforklaringer på bærekraftproblemer.....	58
4.3.3 Systemkritikk gjennom kulturforståelse	62
7 KONKLUSJON	66
LITTERATURLISTE	70
VEDLEGG	1
VEDLEGG A: PROSJEKTBEKRIVELSE OG SAMTYKKESKJEMA.....	1
VEDLEGG B: OPPGAVETEKST, ELEVTEKSTER	1
VEDLEGG C: INTERVJUGUIDE	1
VEDLEGG D: BILDER BRUKT I INTERVJUENE	1

1 Innledning

Satirefilmen *Don't Look Up* kom ut på Netflix i slutten av 2021, og karikerer et USA og en verden som ikke klarer å forhindre at en komet utsletter hele menneskeheten. Filmen skildrer det vestlige samfunnets selvutslettende innadvendthet i en verden som står i krise. Denne innadvendtheten fører til at oppmerksomheten rettes alle andre veier enn mot den faktiske trusselen, altså kometen som etter hvert blir synlig på himmelen og nærmer seg jordens overflate. De tydelige linjene til klimakrisen er en viktig påminner på spørsmålet: hvor ønsker vi å rette oppmerksomheten i klimakrisens tid? Har vi blikket rettet oppover eller nedover?

I vår tid mangler handlekraft mot store bærekraftutfordringer. Dette kan begrunnes ulikt, men et viktig, men underkommunisert poeng dreier seg nettopp om hvor oppmerksomheten rettes i bærekraftundervisningen. Bærekraftundervisningen som de unge opplever har implikasjoner for hva de egentlig tenker om klima, miljø og natur, og dette har videre betydning for hvilke løsninger de ser for seg, og for hvilket ansvar de opplever å ha som medborgere i samfunnet. Elevers syn på bærekraft kan gi et bilde av hvilke fortellinger om bærekraft som blir synliggjort i undervisningen, samt hvilke fortellinger som sjeldent blir fortalt. I en norsk kontekst kan det være vanskelig å se klima- og miljøutfordringer fra andre perspektiver enn våre egne, og kulturen vi er en del av påvirker i stor grad hvordan vi betrakter både klima, miljø og natur, og hvordan vi betrakter oss selv i sammenheng med andre. I denne oppgaven løfter jeg frem kulturforståelse som verktøy for å kunne forstå ulike og alternative perspektiver i møte med bærekraftspørsmål, og elevenes medborgerskap blir følgelig et viktig moment når jeg skal svare på problemstillingen, som lyder slik:

Hva kjennetegner et utvalg sosiologi og sosialantropologi-elevers forestillinger om bærekraft, og hvilken betydning kan kulturforståelse i bærekraftdidaktikken ha for elevers syn på økologisk medborgerskap?

Jeg ønsker å undersøke hva ungdommer som tar programfaget sosiologi og sosialantropologi forestiller seg når de hører ordet bærekraft. Dette er altså et prosjekt som inngår i feltet bærekraftdidaktikk, et felt som tenker nytt rundt bærekraftundervisningens «hva, hvordan og hvorfor» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29). Oppgaven går også inn i medborgerskapsfeltet, som står sentralt i samfunnsfagdidaktikken og som handler om hvordan elever gjennom skolegangen kan bli selvstendig tenkende og handlende individer som aktivt tar del i samfunnets utvikling.

Oppgaven går videre inn i feltet kulturforståelse, som står sentralt i skolens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6), i samfunnsfagene generelt og i programfaget sosiologi og sosialantropologi spesielt (Utdanningsdirektoratet, 2021).

1.1 Antropocen vs. bærekraftig utvikling: to ulike fortellinger

Antropocen har de siste 20 årene blitt en stadig mer utbredt betegnelse på den geologiske tidsalderen som verden står inne i. Ordet betyr «menneskets tidsalder» og signaliserer at det er menneskene (antropos) som er den drivende kraften bak endringer i klodens økologi, klima og levesett, der andre naturlige faktorer tidligere har utgjort disse kreftene. Antropocen-begrepet ble introdusert av Paul J. Crutzen i år 2000, da det for ham ble tydelig at menneskelige aktiviteter påvirker kloden i et enormt omfang og har blitt til den aller største geologiske kraften i dag og i overskuelig fremtid (Crutzen et al., 2000). Listen over de globale og irreversible endringene som mennesker forårsaker blir stadig lengre, og innebærer blant annet den lynraske endringen av klodens atmosfære og klima, et enormt tap av biodiversitet, drastiske endringer i økologiske sykluser, overforbruk av naturressurser og omforming av jordens landoverflate (Svensen et al., 2016, s. 76).

Det er ikke enighet om hvor lenge den antropocene tidsalder har vart, men mange trekker fram «den store akselerasjonen» som et naturlig startpunkt: den enorme økonomiske og teknologiske veksten som skjøt fart etter andre verdenskrig (Svensen et al., 2016, s. 75). Konsekvensene av denne overopphetingen har vært store: i 2021 rapporterte FNs klimapanel (IPCC) at menneskers klimapåvirkning nå ligger på 1,1 grad temperaturøkning, og målet om 1,5 - 2 grader ser ut å være utenfor rekkevidde med mindre drastiske tiltak blir innført (Arias et al., 2021). Vi ser et større omfang av naturkatastrofer nå enn før, og i 2021 var Europa preget av århundrets regnvær (NRK, 2021) og California og Sibir fikk noen av de største skogbrannene som noensinne har blitt registrert, som i tillegg til å skape store ødeleggelser, bidrar ytterligere til klimautslipp (NTB, 2021) – som er et av mange eksempler på såkalte vippepunkter vi nå står ovenfor. De store naturkatastrofene, samt endringer i økosystemer og temperaturer som er mindre synlige i media, har enorme sosiale konsekvenser. Matsikkerhet, vanntilgang, bosteder, forutsigbarhet, fred og menneskeliv står i fare.

Antropocen-begrepet inviterer til en ny måte å tenke om naturhistorien og menneskehistorien på, der det blir tydeligere hvordan mennesker påvirker miljøet, og miljøet påvirker menneskene.

Chakrabarty (2018, s. 13) beskriver Antropocen som et samspill mellom en geologisk kraft og en menneskelig makt, der disse to er uløselig knyttet til hverandre. Hvordan dagens kunnskap om klima og miljø blir konstruert er videre avgjørende for hva vi tenker at er mulig å gjøre: om klimaproblemene skisseres som et utelukkende biofysisk problem, vil det ha en annen klang enn om vi forstår dem som et økonomisk, kulturelt eller moralsk problem. I samfunnsfagdidaktikken er det derfor relevant å diskutere begrepet «oppmerksomhet», spesielt gjennom å undersøke hvilke fortellinger som blir tilgjengeliggjort for elevene gjennom undervisningen og kunnskapsfremstillingen. Disse fortellingene vil ha konsekvenser for hva elevene selv tenker at bør gjøres for å skape mer bærekraftige samfunn, som også innebærer at de posisjonerer seg selv i fortellingen, noe som berører diskusjonen om elever som medborgere. Medborgere oppstår ikke av seg selv, men de formes av institusjoner rundt dem (Cao, 2015, s. 207; Melo-Escribuela, 2008, s. 128; Westheimer & Kahne, 2004), og skolen må derfor være bevisst sin rolle som sosialiseringarena for barn og unge i klimakrisens tid.

Jeg kunne ha valgt å bruke begrepet «bærekraftig utvikling» som innramming for denne oppgaven, som er den gjeldende fortellingen - eller diskursen – om bærekraft i norske skoler og i samfunnet ellers. Idealet om en bærekraftig utvikling realiseres dersom den økonomiske, sosiale og teknologiske utviklingen foregår innenfor naturens tålegrenser. FNs verdenskommisjon la frem denne idéen i 1987, der målet skulle være å «sikre behovene i dag uten å gå på akkord med kommende generasjoners muligheter til å sikre sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 18). Det er også denne forståelsen som ligger til grunn for det fagovergrepene temaet «Bærekraftig utvikling» i de norske læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Idéen om en bærekraftig utvikling er en fortelling om et felles globalt ansvar overfor en felles klode og fremtid, og som fortelling kan den sies å bringe håp om fred og forsoning mellom det globale sør og det globale nord, i tillegg til å være et slags kompromiss mellom nåtidens og fremtidens generasjoner. Tanken om fortsatt global økonomisk vekst er både en forutsetning og ramme for idéen, spesielt fordi vekst og utvikling er viktig for å møte fattigdomsproblemer: «...vi [ser] muligheten for en ny epoke med økonomisk vekst, en epoke som må bygges på en politikk som bevarer ressursgrunnlaget» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 13).

FNs forslag om en bærekraftig utvikling har samtidig blitt kritisert for sin fremstilling av naturen, ettersom naturen blir redusert til å kun være en verdi for menneskene, og ikke en verdi i seg selv, og den skal dermed kun beskyttes for å komme menneskene til gode (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23). Her er altså skillet mellom natur og samfunn veldig klart, og forståelsen av natur er preget av den antroposentriske og nyliberalistiske konteksten som idéen om bærekraftig utvikling har oppstått i (Kvamme & Sæther, 2019, s. 26). Forskjellen mellom fortellingen om en bærekraftig utvikling og fortellingen om Antropocen er nettopp håpet: bærekraftig utvikling har en optimistisk slutt, der menneskeheten på tross av sine mangler kan finne løsninger som i beste tilfelle vil gagne alle. Antropocen, derimot, er en fortelling om en pågående krise på tvers av flere nivåer som kanskje aldri vil klare å nå et optimistisk og bærekraftig endepunkt (Kielland, 2021, s. 4). Samtidig kan fortellingen om Antropocen skape en mer holistisk forståelse av forholdet mellom individ/struktur og menneske/natur i bærekraftundervisningen (Kielland, 2021, s. 5). Da gjør man ikke tanken om uendelig økonomisk vekst til en selvfølge (Greenwood, 2014), men heller til et spørsmål som kan tas opp til diskusjon og som videre kan føre til handling på systemnivået. I tillegg kan Antropocenfortellingen i større grad stimulere til en global bevissthet der man ikke kun ser seg selv i sammenheng med andre mennesker, men også med naturen (Svensen et al., 2016, s. 80).

2 Teori og forskning

Det finnes mange ulike innganger til å forstå bærekraft, didaktikk, medborgerskap og kultur. Fra et samfunnsfagdidaktisk ståsted er det noen teoretiske diskusjoner som gjør seg enda mer gjeldende enn andre. Jeg vil først diskutere hvilken rolle bærekraft har i en norsk undervisningskontekst, der jeg skisserer utviklingen frem til dagens nye læreplaner, og der jeg diskuterer mulige utfordringer for bærekraftundervisningen i Norge. Videre presenterer jeg bærekraftdidaktikk som felt, der jeg har valgt å fokusere på tre viktige men til dels motstridende momenter i bærekraftdidaktikken: fornuft, følelser og kritikk. Videre forklarer jeg medborgerskap som felt, der jeg belyser flere teoretiske innfallsvinkler på elever som medborgere. I denne delen kommer jeg til å diskutere sammenhengene mellom det økologiske og det demokratiske medborgerskapet, og jeg kommer til å belyse skolens rolle for å utdanne demokratiske, økologiske medborgere. Til slutt i teorikapitlet skal jeg løfte frem hvilke muligheter kulturdimensjonen i bærekraftundervisning kan bidra med for det økologiske medborgerskapet.

2.1 Undervisning om bærekraft i en norsk kontekst

Hvordan bærekraft forstås og undervises om i en norsk kontekst blir påvirket av blant annet læreplaner, etablerte undervisningspraksiser og den norske bærekraftdiskursen. Det er ingen tvil om at norsk skole satser på bærekraft, i og med at de nye læreplanene fra 2020 har gjort «Bærekraftig utvikling» til et tverrfaglig tema, der «Respekt for natur og miljøbevissthet» har blitt innlemmet som en del av skolens verdigrunnlag i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 1). Dette viser at utdanning blir ansett for å være en viktig del av håndteringen av klima- og miljøkrisen, og at skolen blir anerkjent som en sentral institusjon i samfunnet som er avgjørende for hvordan fremtiden skal se ut (Sæther, 2017, s. 218). Selv om miljø stod på norske skolars agenda allerede på 70-tallet (Kvamme & Sæther, 2019), har undervisning om bærekraft spilt en relativt liten rolle i norsk skole fram til fagfornyelsen i 2020 (Bjønness & Sinnes, 2019; Lorås & Eidissen, 2020). Agenda 21, som før bærekraftmålene var FNs fremste strategi for å oppfordre til nasjonale handlingsplaner for bærekraftig utvikling, ble ifølge Straume (2016) kun fulgt opp sporadisk, og det var en mangelfull satsning på bærekraftundervisning i norske skoler i den perioden som FN kalte for «tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling» (Straume, 2016, s. 81). De nye læreplanene byr

på mange spenninger og muligheter, og den kanskje viktigste endringen er ifølge Sinnes og Straume (2017, s. 12) at den nå fanger opp kompleksitet, dilemmaer og meningsfylte spørsmål som eksisterer i bærekraftfeltet, noe som kan gjøre elever bedre rustet for en uforutsigbar fremtid. Samtidig er det en fare for at bærekrafttematikken blir overlatt til det tverrfaglige, der enkeltfagene får fortsette som før i stedet for at bærekraft gjennomsyrrer alle fag (Sinnes & Straume, 2017, s. 17). Det er ikke gitt at dette faktisk er tilfellet, og det er foreløpig lite forskning som gir et tydelig bilde av hvordan bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema har blitt iverksatt i utdanningspraksiser i kjølvannet av fagfornyelsen 2020.

Hvis vi ser på den norske konteksten i sin helhet, og ikke bare i lys av læreplanene, er det ikke gitt hva som kjennetegner god bærekraftundervisning. Diskursene om klima og bærekraft i Norge er delt: på den ene siden ønsker myndigheter å møte klimaendringer og å gjennomføre et grønt skifte i norsk klimapolitikk, men samtidig satses det på en videreutvikling i oljeindustrien. Dette fremstår som et dobbelt budskap i klimapolitikken (Fløttum & Espeland, 2014), og hva som er grønt eller bra for klima/natur er tvetydig og sprikende i den offentlige debatten (Ytterstad & Veimo, 2020). Ifølge Block og Paredis (2019) finnes det to store misforståelser når det kommer til bærekraft: misforståelsen om at bærekraft som begrep kan defineres på en vanntett eller objektiv måte, og misforståelsen om at et samfunnsmessig skifte (som i grønt skifte) er en enkel måte å imøtekomme bærekraftproblemer på. Her viser forfatterne at bærekraft er et svært politisk ladd begrep som kan fylles med det meste, og at et grønt skifte er en fundamental endring i samfunnsstrukturer – ikke kun små endringer her og der. En mulig utfordring for bærekraftundervisning i en norsk kontekst er at det nettopp er vanskelig å vite hva som er bærekraftig, grønt eller klimavennlig, i og med at dette er begreper som blir brukt av forskjellige aktører for å fremme vidt ulike interesser, det være seg kommersielle aktører, politikere, akademikere eller NGOer (Block & Paredis, 2019, s. 19). En annen utfordring er at fortellingen om et grønt skifte kan skygge over for kompleksiteten i bærekraftutfordringer.

Straume (2016) mener at den sprikende bærekraftfortellingen har hatt konsekvenser for skolen, og at fortellingen om oljeeventyret har stått i veien for implementeringen av utdanning for bærekraftig utvikling slik det ble oppfordret til i Agenda 21. Andre har vist at undervisning om bærekraft i Norge i stor grad lener seg på fortellinger om teknooptimisme og nordisk eksepsjonalisme (Eriksen, 2018; Sinnes & Straume, 2017). Nordisk eksepsjonalisme, altså det å betrakte de nordiske landene som foregangsland når det kommer til bl.a. klima- og miljøfeltet,

er et narrativ som henger sammen med teknooptimisme fordi de nordiske landene har gode økonomiske muligheter til å utvikle grønn teknologi som karbonfangst og havvind. En grunn til at teknooptimisme er utbredt i bærekraftundervisningen i Norge kan være at det formidler håp og løsninger (Eriksen, 2018, s. 36), spesielt i møte med fortellingen om klimaproblemer som først og fremst et biofysisk problem (se 1.1). Nasjonen Norge ser på seg selv som i en særegen posisjon i teknologiutviklingen, noe læreplanene tydeliggjør i Overordnet del gjennom å legge ekstra vekt på teknologi som løsning (Sinnes & Straume, 2017, s. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Lysgaard & Bengtsson (2020) omtaler samtidig undervisning om klimaforandringer som en form for mørk pedagogikk, der omfanget av det som studeres ikke er så tydelig og avgrenset som det kan gis uttrykk for i undervisningssammenhenger. Klimaforandringer er i realiteten et tema som det er vanskelig å navigere i, ifølge forfatterne. Likevel preges ofte bærekraftundervisning av en slags korrelasjonisme eller lineær tenkning, der man forsøker å forstå og kontrollere fenomener som egentlig ikke lar seg kontrolleres (Lysgaard & Bengtsson, 2020, s. 1457). Korrelasjonisme handler om å skape et subjektivt bilde av hva noe er gjennom tanker og språk, og videre forveksle dette subjektive og menneskeskapte bildet med den objektive virkeligheten. Dette gjøres blant annet ved at man forsøker å definere bærekraft som noe objektivt (Block & Paredis, 2019), noe som er forståelig nok fra et pedagogisk standpunkt der det er nødvendig å forenkle kompliserte fenomener til noe håndfast og tilgjengelig. Her er det likevel viktig å spørre seg om hvilken fortelling som blir tilgjengeliggjort for elevene. Ved å fremme teknologi som løsning vil man nettopp forsøke å kontrollere fenomenet klimaendringer, og selv om teknologi kan være med på å begrense klimautslipp, vil slike løsninger aldri klare å trekke tilbake all CO₂ fra atmosfæren eller gjenopprette økosystemer som for lengst har blitt borte. Poenget med Antropocen-begrepet er nettopp at mennesker blir klar over hva som kan kontrolleres og ikke (Lygaard & Bengtsson, 2020, s. 1457), og en løsning-tankegang bygger dermed videre på den antroposentriske idéen om at mennesker kan fikse alle problemer (Taylor, 2017).

2.2 Bærekraftdidaktikk: fornuft, følelser og kritikk

Utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) er en utbredt betegnelse på forskningsfeltet som studerer bærekraftundervisning. Kvamme og Sæther (2019) argumenterer imidlertid for at bærekraftdidaktikk er en betegnelse som i større grad åpner opp for refleksjoner enn UBU-begrepet, både fordi det ikke er situert i en økonomidiskurs, og fordi didaktikk-begrepet i større

grad rommer refleksjoner rundt bærekraftundervisningens «hva, hvorfor og hvordan» (s. 29). I dette delkapitlet skal jeg vise hvordan fornuft, følelser og kritikk er tre viktige, men til dels motstridende momenter i bærekraftdidaktikken.

Biesta (2009, s. 39-40) undersøker hva som egentlig er formålet med utdanning, og han konkluderer med at skolen har tre viktige funksjoner: en kvalifiserende funksjon som skal gjøre elevene kvalifiserte for studier eller arbeidsliv; en sosialiserende funksjon som skal sørge for at elevene blir integrerte og velfungerende medlemmer av samfunnet; og en subjektiverende funksjon som skal frigjøre elevene til å tenke og handle selv. Disse funksjonene utfyller hverandre på mange måter, samtidig som de også står i spenning til hverandre, der den subjektiverende funksjonen kan stå i et motsetningsforhold til både den sosialiserende og den kvalifiserende funksjonen (Biesta, 2009, s. 41). Elever skal på den ene siden bli sosialisert inn i et eksisterende samfunns normer og verdier, samtidig som de skal subjektiveres til å kunne endre samfunnet til det bedre, som kan bety å nettopp utfordre eller transformere den eksisterende sosiale ordenen (Stanley, 2015). Et eksempel på en slik motsetning mellom samfunn og skole oppstår i bærekraftdidaktikken (Sæther & Kvamme, 2019, s. 202), der vi i forrige delkapittel så at bærekraft er et politisk ladd felt der det finnes mange interessenter (Block & Paredis, 2019). Skolen har fått et mandat til å utdanne barn og unge som ifølge opplæringens verdigrunnlag «skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8), men samtidig velger de samme politiske lederne å videreføre en politikk som ikke er bærekraftig (Sæther & Kvamme, 2019, s. 202). Ettersom samfunnet vi lever i har et stort forbedringspotensial på bærekraftfeltet, kan man også konkludere med at subjektiveringsfunksjonen er et spesielt viktig mål innenfor bærekraftdidaktikken (Sæther & Kvamme, 2019, s. 204).

For å sørge for at bærekraftundervisningen har en subjektiverende karakter, og ikke kun formidler videre nasjonens gjeldende politikk eller lærerens holdninger, er det interessant å se nærmere på hvilke tradisjoner for bærekraftundervisning som finnes. Sandell, Öhman og Östman (2003) har undersøkt slike tradisjoner i bærekraftundervisningen, og de legger frem en typologi med tre tilnærminger: en faktabasert, en normativ og en pluralistisk. Disse tilnærmingene dreier seg nettopp om oppmerksomhet, og viser at oppmerksomhet mot henholdsvis fakta, verdier eller meningsmangfold har betydning for hvorvidt elever blir kvalifisert til å forstå grunnleggende prosesser i bærekraftfeltet, sosialisert til å ha de såkalte riktige holdningene i møte med bærekraft, eller subjektivt gjennom å undersøke et mangfold

av perspektiver på bærekraftspørsmål. Det finnes ingen undervisningspraksis som inngår i den ene eller andre tradisjonen fullt og helt, og de aller fleste lærere vil antakeligvis inkludere både fakta, verdier og meningsmangfold i sin undervisning. Derfor vil heller ingen undervisning kun fungere kvalifiserende, sosialiserende eller subjektiverende (Van Poeck & Östman, 2019, s. 66). En undervisning som eksempelvis har som mål å lære bort faktabasert og kvalifiserende kunnskap om grønne teknologier, vil også formidle et spesifikt verdenssyn gjennom tekster, bilder eller lærerens formidling av hva grønn teknologi er, og dette vil dermed også ha en sosialiserende karakter (Van Poeck & Östman, 2019). Selv om ingen undervisningsformer inngår helt i den ene eller andre tradisjonen, kan denne inndelingen likevel minne en lærer om at det er viktig å reflektere over hva som er i forgrunnen og hva som er i bakgrunnen av undervisningen (Van Poeck & Östman, 2019, s. 67).

Hvis vi skal se nærmere på den pluralistiske tradisjonen, vil bærekraftproblemer forstås som en rekke interessekonflikter mellom mennesker, der målet med undervisningen er å få et kritisk blikk på ulike alternative løsninger og perspektiver og å utforske kompleksiteten i bærekraftspørsmål (Sandell et al., 2003, s. 163-165). Innenfor denne tilnærminga er demokrati og medborgerskap et viktig grunnlag, der elever skal diskutere og tenke selv rundt hva som er bærekraftig og ikke (Englund et al., 2008). En måte å inkludere flere perspektiver på kan være gjennom delibererende kommunikasjon, som går ut på å legge frem rasjonelle argumenter som støtter ulike synspunkter, der deliberasjonen bygger på gjensidig respekt for hverandre og et ønske om å komme til en viss felles enighet (Habermas, 1995; Englund et al., 2008, s. 38). Dette kan videre stimulere til at elevene blir subjekter (Biesta, 2009) som får rom til å tenke og handle selv i møte med bærekrafttematikken. Vi kan se for oss at en pluralistisk inngang til bærekraftundervisningen vil inneholde åpne spørsmål der perspektivtaking, rollespill og diskusjon står i sentrum, der læreren ikke har bestemt på forhånd hvor diskusjonen skal ende. Gjennom å undersøke et mangfold av perspektiver, kan elevene oppdage nye aspekter som de kanskje ikke hadde tenkt på før, som vil være med på å stimulere til subjektive meninger. Det som skiller den pluralistiske tradisjonen fra den faktabaserte og normative, er at de demokratiske prosessene skjer *underveis* i deliberasjonsprosessene, mens innenfor den normative tradisjonen vil disse prosessene skje *før* undervisningen, og i en faktabasert tradisjon vil de demokratiske prosessene være lite relevante og synlige (Öhman & Östman, 2019).

Ojala (2013) innvender at en slik deliberativ innfallsvinkel til bærekraftdidaktikk vil utelate emosjoner og følelsesmessige relasjoner fra undervisningen, gitt at kommunikasjonen som skjer skal være rasjonell. Ifølge henne bør emosjoner bli løftet opp i klasserommet og bli gjenstand for samtale, noe som igjen kan bidra til elevens utvikling av kritikk og ønsker om endring. Emosjoner defineres av henne som «reaksjoner på viktige hendelser på utsiden eller innsiden av miljøet» (Ojala, 2013, s. 170, egen oversettelse) som kan gjøre elever mer reflekssive og motiverte for deliberasjon (Ojala, 2013, s. 172). En pluralistisk, delibererende tilnærming baserer seg på en idé om at fornuften er det mest rettferdige grunnlaget for en diskusjon, der argumentene ikke skal være overbevisende eller moraliserende, men heller bli hørt som de er og vurderes på bakgrunn av hvor rasjonelle de fremstår (Englund et al., 2008, s. 44). Samtidig mener Ojala (2013, s. 172-175) at bærekraft er et felt som allerede i stor grad dreier seg om verdier, og at disse verdiene bør ha en plass, både når man føler at verdiene blir bekreftet av dem rundt, men også når man føler at andres synspunkter utfordrer eget verdigrunnlag. Et slikt ubehag kan videre føre at man faktisk velger å endre noe ved eget syn eller egne handlinger. Med andre ord handler dette om berøring, der eleven opplever at tematikken som blir gjenstand for diskusjon, også oppleves som nær og viktig i vedkommendes livsverden (Sæther & Kvamme, 2019, s. 207). Her vil empati og evnen til å føle kjærlighet for noe som eleven har kjært, redsel for å miste dette eller sinne og raseri mot urettferdighet, være viktige følelser som kan starte prosesser i den enkelte elevs danning. Sånn sett er oppdagelsen av at det finnes både gode og dårlige handlinger, også en viktig erkjennelse for å utvikle fornuft, som er viktig innenfor den pluralistiske tradisjonen. Moralfilosofen Arne Johan Vetlesen mener at etikk står sentralt i den Antropocene tidsalder, og at mennesker skiller seg fra andre vesener nettopp fordi vi har en fornuft, men med fornuften kommer også et ansvar:

Det avgjørende er at fornuften og friheten brukes ansvarsfullt, i forpliktelse overfor erkjennelsen av takknemligheten vi mennesker står i til alt annet liv, både det som evolusjonshistorisk har gått forut for oss og muliggjort vår fremvekst som art, og det mylderet av arter og livsformer vi per i dag deler vår jordlige eksistens med, og som vi – i *anthropocen*, menneskets tidsalder – har opparbeidet oss en form for teknisk-empirisk makt til å skusle bort, gjøre vrak på og legge øde – med umuliggjøringen av vår egen eksistens, vår egen arts fremtid, som konsekvens, slik all utadrettet destruktivitet i siste instans viser seg selvdestruktiv. (Vetlesen, 2017, s. 233)

Her sier Vetlesen (2017) at mennesker har forpliktelser for annet liv i kraft av den fornuften og makten vi besitter, og at når mennesker bruker makt til å ødelegge livet rundt vil vi også ende opp med å ødelegge for oss selv. Sett fra et slikt moralfilosofisk standpunkt vil altså fornuft og følelser henge nært sammen. Dette kan kobles videre til en annen viktig del av bærekraftdidaktikken, nemlig evne til kritikk (Sæther & Kvamme, 2019, s. 208) mot de sidene av samfunnet som forneker et slikt ansvar. Kritisk tenkning løfter frem den subjektiverende funksjonen til bærekraftdidaktikken, og dersom elever skal få rom for å utfordre den nåværende sosiale ordenen, må kritisk tenkning også inkludere systemkritisk tenkning. Dette kan begrunnes i Wolfgang Klafkis inngang til skolens dannelsingsmandat (Ferrer et al., 2021). Klafki mener at skolens fremste mål er danning, og han taler for en kritisk-konstruktiv danning der målet skal være evne til selvbestemmelse, evne til medbestemmelse og evne til solidaritet (Klafki, 2001). Med de to første evnene mener han at elever skal bli autonome og få muligheten til å bestemme over seg selv, i tillegg til at de skal få muligheten til å utvikle seg som demokratiske medborgere som har en reell mulighet til å være med på å bestemme over samfunnet. Den tredje dimensjonen, evne til solidaritet, innebærer at man kun kan rettferdiggjøre egen evne til selv- og medbestemmelse dersom man sørger for at *andre* mennesker, med dårligere forutsetninger enn en selv, også får reelle muligheter til selvbestemmelse og medbestemmelse (Klafki, 2001, s. 117). Her trekker altså Klafki fram at elevene har et ansvar for å stå opp mot urettferdighet. Klafkis danningsteori vil derfor tale for at elever skal utvikle en evne til konstruktiv systemkritikk dersom de opplever urettferdige og ikke-bærekraftige forhold i samfunnet, som er spesielt relevant for bærekraftdidaktikken i lys av klimakrisen.

2.3 Medborgerskap

Medborgerskap er betegnelsen på den rollen individet har i kraft av å være en del eller et medlem av et fellesskap, og i samfunnsfagdidaktikken er man spesielt opptatt av å se elever som aktive, demokratiske medborgere. Selv om man i dagens liberale demokratier gjerne tenker på individet som fritt og uavhengig, er individer i realiteten bundne av en rekke plikter som fellesskapet er helt avhengig av at medlemmene forholder seg til, som for eksempel at man følger lover og regler. Enkeltindivider er også helt avhengige av at fellesskapet igjen sikrer dem noen rettigheter, som for eksempel retten til å ytre seg, å delta politisk eller å få helsehjelp dersom man er syk. Man sier derfor at medborgerskapet består av tre deler: medlemskap,

rettigheter og plikter (se for eksempel Cao, 2015). I dette kapitlet vil jeg gå dypere inn i to typer medborgerskap: det demokratiske medborgerskapet og det økologiske medborgerskapet. Det førstnevnte har en historie flere tusen år tilbake i tid, mens det sistnevnte fortsatt er et relativt ungt felt som har oppstått som en ny vending på hva det vil si å være en medborger i denne nye, antropocene tidsalderen.

2.3.1 Demokratisk medborgerskap

Medborgerskapet er et dynamisk begrep der både medlemskapet, rettighetene og pliktene som inngår i det, endres over tid og fra sted til sted, og stadig blir diskutert på nytt (Sæther, 2022). Det er dermed ikke gitt hva det vil si å være en medborger, og det er heller ikke gitt hva som kjennetegner en god medborger eller en (god) demokratisk medborger. De to tradisjonelle medborgerskapsformene, det republikanske og det liberale, har ulike syn på hvem den gode medborgeren er fordi de bygger på ulike demokratiforståelser. Det republikanske medborgerskapet, som oppstod i det gamle Hellas, skisserer den gode medborgeren som en politisk og delibererende medborger der pliktene står i sentrum (Cao, 2015, s. 39). Det liberale medborgerskapet, som oppstod i det gamle Romerriket, setter heller rettighetene i sentrum, der den gode medborgeren i all hovedsak er autonom og fri, mens politisk deltakelse er et individuelt valg (Cao, 2015, s. 47). Utfallet av disse to synene på medborgeren er altså ulikt: mens det republikanske demokratisynet har fellesskapets beste i sin kjerne, har det liberale demokratisynet individets frihet i sin kjerne.

Hvordan vi ser på den gode demokratiske medborgeren, og hvem som i det hele tatt blir ansett for å være en demokratisk medborger, er viktige spørsmål både for politikken og for skolen (Sæther, 2022; Biesta, 2011). Biesta (2011, s. 141) stiller spørsmål ved hvorvidt utdanningen kan definere «den gode medborgeren» gjennom å fylle medborgerskapet med spesifikt innhold eller kunnskap. En konsekvens av å bestemme hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger som inngår i det gode medborgerskapet vil ifølge Biesta være at medborgeren blir domestisert gjennom at skolen former elevene til å bli dette gode og ønskelige, noe som ikke er i tråd med det faktum at medborgerskapet i seg selv er og har vært foranderlig (Biesta, 2011, s. 142). Dette kan eksemplifiseres med de klimastreikende skoleelevene som preget nyhetsbildet i 2019, der Greta Thunberg stod i spissen. Erna Solberg, som var statsminister på dette tidspunktet, uttalte følgende om Thunbergs aktivisme:

Jeg synes det er flott at vi har en tydelig talskvinne for ungdoms engasjement for klimaet. Så mener jeg fortsatt at du kan markere det uten å droppe ut av skolen. Det er fullt mulig å ha engasjement på fritiden sin (SI, 2019).

Hennes syn på ungdommer som medborgere er at det er «flott» at de viser engasjement, men at de samtidig burde legge dette engasjementet over til «fritiden sin». Det å se på engasjement som noe som er bra *i seg selv* er et eksempel på hvordan man konstruerer en god medborger, der medborgerskapet blir forstått som en positiv identitet (Biesta, 2011). Samtidig utøver ikke Thunberg eller de andre klimastreikende ungdommene medborgerskapet på riktig måte, ifølge Solberg, når dette innebærer at de skulker skolen. Biesta (2011) argumenterer heller for å fremme «the ignorant citizen» (den uvitende medborgeren), som er en medborger som er uvitende om hva en slik positiv identitet innebærer, altså om hva som er bra eller flott å gjøre. Det å kalle idealmedborgeren for uvitende betyr ikke at elever skal fordømmes, og Biestas bidrag kan heller tolkes som en kritikk til en måloppnåelsestankegang i skolen. Lærere planlegger som regel undervisning med noen kompetanse- og læringsmål i tankene, men hvis undervisningen også skal åpne opp for subjektivering, er det viktig at det ligger noe åpent i denne undervisningens formål, slik at målet ikke er at man skal bli en viss type medborger med en forhåndsbestemt identitet. Paradokset med å tillegge medborgeren en positiv identitet, er at endringer i samfunnet som oftest skjer som følge av at noen bryter med det fastsatte. Dette viser Biesta gjennom å bruke stemmene til de politiske tenkerne Mouffe og Rancière. Hvis vi ser tilbake til forrige delkapittel, der jeg omtalte det deliberative demokratiet, er dette noe Mouffe kritiserer ettersom dette idealet kan være ekskluderende i praksis. Hun mener at et deliberativt demokrati som er tuftet på fornuft, samtidig vil utestenge noen fordi deres argumenter vil anses som moralsk underlegne eller feilaktige, og disse meningsmotstanderne vil dermed holdes utenfor det politiske fellesskapet (Biesta, 2011, s. 144). Rancière mener på sin side at demokrati oppstår først når det skjer en forstyrrelse innenfor den politiske ordenen (Biesta, 2011, s. 144). I skolestreik-tilfellet ville Rancière argumentert for at det er her demokrati oppstår, nettopp fordi disse elevene bryter med den fastsatte ordenen gjennom å streike fra skolen, som er stedet der de egentlig skal være. De befinner seg utenfor det politiske (voksne) fellesskapet i kraft av å være ungdommer, men samtidig bruker de sin posisjon som elever til å kreve noe av dette politiske fellesskapet.

Hartung (2017) tematiserer tenkningen rundt unge menneskers deltakelse, og i likhet med Biesta setter hun spørsmålsteget ved at medborgerskapet ofte blir en rolle som er predeterminert av voksne, der voksne har laget et idealbilde av den politisk engasjerte og velmenende ungdommen. Et slikt medborgersyn betegner hun som «conditional citizens» (betingede medborgere), som kan ses på som en motsetning til den uvitende medborgeren (Biesta, 2011), ettersom medborgeren formes av andres betingelser. Det er ifølge Hartung (2017, s. 60) de voksne som bestemmer hva deltakelse innebærer og hvilken type kompetanse og kunnskap som skal til for å bli en aktiv demokratisk medborger, noe som kan føre til at man romantiserer, generaliserer og objektiverer hvordan unge mennesker skal være. Ungdommer er derimot like lite universelle som voksne; de er like mangfoldige og ufullkomne, og sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og opphav påvirker også deres reelle muligheter til å bli aktive deltakere i demokratiet (Hartung, 2017). I tillegg har den unge generasjonen som vokser opp i vår tid blitt spesielt preget av tre prosesser: demokratisering, globalisering og individualisering (Hartung, 2017, s. 7), og dette betyr at det å delta i dag ikke er det samme som når for eksempel foreldre- og lærergenerasjonen var unge.

Med individualisering mener Hartung (2017) at medborgerskapet i rammen av nyliberalistiske markeder ofte blir promotert som et slags DIY (do it yourself)-prosjekt, der selvrealisering og identitetskonstruksjon står i sentrum, og der strukturer som er utenfor individet (som for eksempel sosiale forskjeller og kjønn) har blitt mindre viktige (Hartung, 2017, s. 8; Ødegård & Svagård, s. 31). Dette viser også studier som ser på ungdommers politiske deltakelse, der ungdom i dag er mindre politisk interesserte og aktive enn før (Mathé, 2018). Norske elever ligger riktignok i verdenstoppen når det kommer til kunnskap om demokratiet, men dette har ikke noen sammenheng med deres faktiske deltakelse i politiske partier eller i sivilsamfunnet (Ødegård & Svagård, 2018). Den norske gjennomsnittseleven vil mest sannsynlig stemme ved fremtidige valg, men har derimot ikke særlige ambisjoner om å delta i politiske organisasjoner, aksjoner eller å ytre seg offentlig (Ødegård & Svagård, 2018).

Unge mennesker i dagens vestlige demokratier er kanskje mindre involvert i klassisk partipolitikk og aktivisme enn før, men de deltar oftere utenfor de formelle institusjonene, for eksempel gjennom å støtte enkeltsaker på sosiale medier eller gjennom såkalt livsstilspolitikk (Sloam, 2014), som kan være konsekvenser av de individualiseringsprosessene som Hartung (2017) beskriver. Det kan også hende at skolen kunne gjort mer for å legge til rette for unge menneskers deltakelse i demokratiet. Sætra og Stray (2019) sin undersøkelse blant norske

lærere viser at lærerne ønsker politisk informerte og kritisk tenkende medborgere, mens deltakelse ikke har særlig stor betydning i deres medborgerskapsundervisning. Undervisningen som elevene opplever kan videre ha konsekvenser for deres forståelse av hvordan de selv inngår i politikken, og hvorvidt de ser på seg selv som naturlige deler av de politiske prosessene eller ikke. Mathé (2018) intervjuet et utvalg elever om deres forhold til politikk, der noen elever forstår politikk som en ovenfra-ned-prosess der politikk ses på som et styringsverktøy, mens andre forstår det som en nedenfra-opp-prosess der politikk blir forstått som et utfall av enkeltindividens ønsker. Elevene forstår også egen posisjon i disse prosessene ulikt, der noen ser på seg selv som en del av politikken, mens andre er mer frakoblet dette og plasserer seg selv utenfor den politiske sfæren (Mathé, 2018, s. 17-18). Dette viser at kunnskap om demokratiet ikke er nok for at unge skal ønske å delta, og studiene kan tyde på at det også er avgjørende hvorvidt elevene indentifiserer seg med en etablert politisk identitet eller ikke.

En viktig forandring i medborgerskapsbegrepet er at det å være en medborger ikke lenger er begrenset til de nasjonale grensene, i og med at globalisering, internasjonal handel, internett og klimaendringer (blant annet) gjør at det finnes forbindelser mellom mennesker i hele verden (Sæther, 2019), og det blir stadig mer aktuelt å snakke om et kosmopolitisk eller et globalt medborgerskap. Markedskreftene har også hatt stor betydning for hva det vil si å være en medborger i vår tid, og i dag er derfor det neoliberale medborgerskapet i praksis blitt stadig viktigere. Som medborger går man da fra å være først og fremst et politisk vesen til å bli et økonomisk vesen, der individet kan påvirke gjennom forbrukermakt og pengebruk (Cao, 2015), noe Lee og Howarth (2013) beskriver som «casting dollar votes into the marketplace» (s. 168). Nyliberalismens inntog på 80-tallet med Thatcher i Storbritannia og Reagan i USA hadde innvirkning på hvilken rolle medborgerskapet skulle spille framover, der Thatcher er kjent for sitatet «there is no such thing as society» - altså mente hun at markedet burde ta over for de oppgavene som samfunnet til da hadde hatt (Thatcher, 1987). Den nyliberalistiske vendingen i medborgerskapsbegrepet blir kritisert for å depolitisere medborgerskapet, i og med at fellesskapets beste blir et privatisert og individualisert anliggende (Cao, 2015), i tillegg til at målet om identitetskonstruksjon og selvrealisering i nyliberalismen kan erstatte betydningen av strukturene som er utenfor individets kontroll (Hartung, 2017).

2.3.2 Økologisk medborgerskap

Betegnelsen økologisk medborgerskap (også ofte kalt grønt medborgerskap eller miljømedborgerskap) beskriver hvordan man i dag også har forpliktelser for andre arter som trues av menneskeskapte endringer. Dette har igjen konsekvenser for forutsetningene til generasjoner som lever i dag og i fremtiden. Dette er et godt eksempel på hvordan det tradisjonelle medborgerskapet i dag utfordres av samfunnskrefter som gjør at man ikke lenger kun er et medlem i et avgrenset nasjonalt fellesskap, men der lokale handlinger får globale utfall som rammer ulikt. Andrew Dobson har vært innflytelsesrik på dette feltet, og han har teoretisert hva det økologiske medborgerskapet innebærer gjennom å skifte fokus fra nasjonalstaten som den tradisjonelle arenaen for medborgerskapet, til «det økologiske fotavtrykket» som gjeldende arena (Dobson, 2006, s. 450). Det økologiske fotavtrykket politiserer dermed den private sfæren, i og med at det private og materielle får konsekvenser for andre menneskers muligheter til et rettferdig livsgrunnlag, noe som gjør at private handlinger også bør ses på som politiske handlinger (Sæther, 2019, s. 101). Det som avgjør de individuelle pliktene til en økologisk medborger avhenger, ifølge Dobson, av hvor stort det personlige avtrykket er, altså hvor mye økologisk plass man tar regnet i hvor mye areal som må brukes for å opprettholde personens livsstil (Cao, 2015, s. 88). Dette handler om de materialistiske forbindelsene mellom mennesker, der en posisjon som tar opp mye økologisk plass vil ha konsekvenser for andre, som leder til at individet som står i gjeld må endre sin levemåte (Dobson, 2006, s. 450). Dobsons medborgersyn står derfor nærmest det republikanske fordi medborgerens plikter står i sentrum. I undervisningssammenhenger har dette hatt stor innflytelse, blant annet ved at man i mange klasserom undersøker eget personlig avtrykk som en del av bærekraftundervisningen, og som regel vil en elev som lever i det globale nord oppdage at dette avtrykket overskrider jordens tåleevne (Cao, 2015, s. 220).

Dobson skiller mellom to forklaringsmodeller på hvordan man som individ kan skape en mer bærekraftig verden. Den strukturorienterte forklaringsmodellen vektlegger dyptliggende strukturer, der en reell endring må skje i for eksempel økonomiske eller kulturelle strukturer for at det også skal skje en endring hos individene (Dobson, 2007, s. 276). Den voluntaristiske forklaringsmodellen, som hans egen medborgerskapsmodell bygger på, vektlegger at individet selv kan omforme strukturene gjennom å endre sin atferd, for eksempel gjennom forbruk eller påvirkning (Dobson, 2007, s. 277). Det finnes imidlertid ulike måter å utøve denne aktørorienterte voluntarismen på, der Dobson viser at den underliggende holdningen eller motivasjonen til å for eksempel å resirkulere, gjenbruke, eller spise mer miljøvennlig, er viktig.

Dersom en atferdsendring er tuftet på en tanke om veldedighet, vil dette bety at man ikke har et reelt ansvar, altså vil det ikke være en del av pliktdimensjonen i det økologiske medborgerskapet (Dobson, 2007, s. 281) – det er noe man gjør fordi det er fint å gjøre det. Et økologisk medborgerskap skal ifølge Dobson (2007, s. 281) heller bygge på en tanke om rettferdighet, der man som individ har et ansvar for andre mennesker. Det er lett å gjøre en veldedig handling, mens rettferdighet er noe man aldri blir ferdig med – man kan alltid kjempe for at verden skal bli mer rettferdig (Dobson, 2007, s. 281).

Dobsons økologiske fotavtrykk har blitt kritisert, ettersom den modellen han setter opp kun vil ansvarliggjøre de som står i gjeld til andre (som har en livsstil som overskrider jordens tåleevne), der de privilegerte som lever i det globale nord blir hovedpersonene i Dobsons modell (Cao, 2015, s. 91). Derfor har det også blitt mer vanlig å snakke om økologisk håndavtrykk, som er et bilde på hva man gjør gjennom handling, heller enn gjennom forbruk. Dobsons medborgerskapsforståelse vil i undervisningssammenhenger være en oppfordring til et fokus på forbruk og livsstil, som gjerne resulterer i at man snakker om å dusje kortere, kjøre mindre bil, spise grønnere osv., med et mål om at elevene skal få en mer miljøvennlig atferd. I praksis vil dette fremme et neolibertalt og markedsorientert medborgerskap, som er et paradoks i og med at Dobsons modell i utgangspunktet var en kritikk til en slik medborgerskapsforståelse (Cao, 2015, s. 91).

Individuelle handlinger som å spise mindre kjøtt har selvsagt innvirkning på den enkeltes bevissthet rundt eget ansvar, og er ifølge O'Brien og Selboe (2015) viktig for å skape en helhetlig sosial endring. Samtidig vil dessverre slike personlige endringer *i seg selv* ha lite å si for klimaendringer i sin helhet så lenge man kun har individuelle endringer som formål, i og med at elevene ikke har mulighet til å bestemme over de ikke-bærekraftige strukturelle faktorene gjennom enkelthandlinger (Lee & Howarth, 2013; s. 167; Cao, 2015, s. 221): for eksempel har ikke elevene makt over hvorvidt energikilden som gir dem strøm faktisk kommer fra fornybare ressurser, eller om genseren som de leverer til gjenbruk faktisk blir gjenvunnet eller om den havner på en søppeldyngde i Chile. Bærekraftundervisning som kun fremmer medborgere som bærekraftige forbrukere vil også videreføre den individualiseringsprosessen som Hartung (2017) tematiserer, og personlige endringer i bærekraftig retning kan dermed også bli til et individuelt prosjekt der bærekraftig identitet og selvrealisering skygger over for hva

som kan gjøres på politisk eller strukturelt plan. Samtidig kan personlige og mer overkommelige selvrealiseringsprosjekter være en strategi for å holde motet oppe i møte med et tema som ellers består av mange dystre nyheter. Nagel (2005) har vist hvordan undervisning om miljøet potensielt kan skape en følelse av apati og håpløshet hos elever: hvis man innser at verden allerede er for ødelagt til at det kan gjøres godt igjen, kan dette utløse en form for handlingslammelse der man ender opp med å ikke gjøre noe (Nagel, 2005, s. 76).

Som vi har sett til nå, kan ikke det økologiske medborgerskapet forstås uten å inkludere det demokratiske medborgerskapet, ettersom politiske og strukturelle prosesser er helt avgjørende for å skape mer bærekraftige samfunn. Samtidig er det ikke sikkert at demokratiet nødvendigvis vil velge det mest bærekraftige alternativet (Melo-Escrihuela, 2008). Sett fra et liberalt rettighetsperspektiv vil bærekraft alltid være noe man kan velge bort, og selv om en bærekraftig verden er det mest rettferdige utfallet for alle (på sikt), vil det fra et liberaldemokratisk ståsted alltid være mer rettferdig å verne om enkeltmenneskers autonomi og frihet (Melo-Escrihuela, 2008). Dobsons modell, som tar utgangspunkt i pliktdimensjonen av medborgerskapet, kan ende opp i motsatt grøft fra det liberale, gjennom at enkeltindividet får altfor mye ansvar, som er et paradoks i og med at miljøet og fremtiden er et kollektiv gode som først og fremst blir truet på et kollektivt nivå (Dimick, 2015; Melo-Escrihuela, 2008, s. 122). Melo-Escrihuela (2008) og Dimick (2015) mener at diskusjonen om økologisk/miljø-medborgerskap for ofte retter oppmerksomheten mot individers forbedring, der det foregår en privatisering av ansvar, mens selve problemet ifølge dem ligger mye dypere. Melo-Escrihuela (2008, s. 125) ønsker å løfte sivilsamfunnet frem i diskusjonen om det økologiske medborgerskapet: dersom man befinner seg på utsiden av den politiske sfæren er det også lettere å kollektivt legge press på staten og de mer strukturelle og dyptliggende årsakene til bærekraftproblemer. Dette synet kan ses i sammenheng med Rancières idé om at demokrati er en forstyrrelse innenfor den politiske ordenen (Biesta, 2011). Greta Thunbergs omstridte taler til demonstrantene under den siste klimakonferansen i Glasgow (COP26) formidlet et tydelig mistillitsforslag til politikeres håndtering av klimakrisen, og dersom hun hadde vært på innsiden av forhandlingene ville hverken hun eller de andre demonstrantene kunne vist en slik systemkritikk. Dimick (2015) retter søkelyset mot selve bærekraftundervisningen, der utviklingen av elevers økologiske medborgerskap i nyliberale kontekster bør støttes opp av (system)kritisk tenkning i klasserommet, slik at man kan stille spørsmål ved samfunnets gitte sannheter når det kommer til hvordan bærekraftsspørsmål blir forstått og behandlet i vår tid.

2.3.3 Skolens rolle for å utdanne demokratiske, økologiske medborgere

Medborgere blir ikke født, men må formes (Cao, 2015, s. 207; Melo-Escrihuela, 2008, s. 128), og Westheimer og Kahne (2004) har i sin artikkel *What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy* undersøkt hvordan ulike valg som blir tatt i undervisnings-sammenhenger vil ha stor betydning for hva slags medborgere man tilfører samfunnet. Derfor mener de at hvordan medborgerskapsundervisningen blir praktisert også er et politisk valg. Den dominerende medborgertypen når det kommer til spørsmål om bærekraft og miljø er en form for personlig ansvarlig medborger (Cao, 2015, s. 214, fra Westheimer & Kahne, 2004), som har et bevisst forhold til forbruksvaner og livsstil, men ikke nødvendigvis engasjerer seg i politikk eller i sivilsamfunnet. Denne typen medborger kjenner vi igjen fra de norske læreplanene, der det står at «elevene [skal] utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Selv om andre deler av læreplanen fremmer den sosiale dimensjonen av klima- og miljøproblemene, er det en fare for at den typiske bærekraftundervisningen retter seg mot å utdanne grønne, ikke-politiske forbruker-medborgere, der man legger fram miljøbevissthet som en slags vinn-vinn-situasjon: du gjør noe som er bra for planeten, samtidig som du gjør noe som er bra for individet (for eksempel vegetarianisme, som både er sunnere, billigere og mer klimavennlig enn kjøtt). Intervjuer med norske ungdommer viser at de unge har stor tro på at enkeltpersoner kan skape endringer gjennom å gjøre små endringer i hverdagen, noe de ser på som det viktigste virkemidlet for å skape en mer bærekraftig verden (Selboe & Sæther, 2018) – som vil si at det nyliberalistiske miljømedborgerskapet i praksis har stor betydning i norsk undervisning.

Selv om de fleste har et medfødt medlemskap som statsborger, sier dette lite om hvor aktive de blir og hvilke implikasjoner dette medlemskapet får for medlemmenes handlinger, deltakelse eller ansvarsfølelse når det kommer til global rettferdighet og bærekraft. Derfor er utdanningsinstitusjoner viktige aktører for å gi elever muligheten til å lære om miljøutfordringer, samt å motivere dem til å ville *gjøre noe* med disse utfordringene. Utdanning har potensialet til å skape globalt bevisste, fremtidsorienterte og grønne medborgere, men ifølge Cao (2015) har den nasjonale rammen fortsatt en så stor innvirkning på medborgerskapsundervisningen at den kan sette grenser for dette potensialet, gjennom at man ser seg selv som et medlem av en nasjonalstat og ikke nødvendigvis som et medlem av et globalt fellesskap. Med andre ord blir intergenerasjonell rettferdighet (rettferdighet for fremtidige

generasjoner) gjerne prioritert ovenfor intragenerasjonell rettferdighet (rettferdighet for andre som lever her og nå) i miljø- og medborgerskapsundervisningen (Cao, 2015, s. 213). Dette viser også studier av norske elevers forståelser av eget medborgerskap. Sæther (2017) finner, ved å analysere tekster til 16-17-åringer, at selv om elever oppfordrer seg selv og andre til å handle bærekraftig for å ivareta fremtidige generasjoners levestandard, har de ikke nødvendigvis en forståelse for «samtidens andre», som blir fraværende i tekstene som de har skrevet (Sæther, 2017, s. 230). Det mangler altså et solidaritetsperspektiv (Klafki, 2001) i deres dannelse som økologiske og globale medborgere (Sæther, 2017, s. 230).

2.4 Kulturdimensjonen i bærekraftdidaktikken

The politics of dignity at the heart of texts like *Waste Land* and *Abuela Grillo* call for notions of environmental citizenship that go beyond the numerical calculations of ecological footprints, and bring into the picture the dignity of people and nature, and the respect that such dignity demands. In doing so, these texts suggest that we complement the three Rs of sustainable consumption and environmental citizenship (Reduce, Recycle, Reuse) with a fourth and perhaps more important R: Respect (Cao, 2015, s. 237).

I dette sitatet viser Cao (2015) til to spillefilmer fra henholdsvis Brasil og Bolivia, og disse filmene skisserer et økologisk medborgerskap som noe som springer ut av verdighet. Dette er ifølge ham filmer som kan skape et annet bilde av miljø- og bærekrafttematikken enn den bærekraftundervisningen vi hittil har diskutert. Cao sier her at respekt for menneskers og naturens verdi er vel så viktig, kanskje til og med viktigere, enn alt annet man gjerne retter oppmerksomhet mot i undervisningen, som tekniske innfallsvinkler til det økologiske fotavtrykket eller praktiske metoder for å bli en mer bærekraftig forbruker. Han trekker altså fram en viktig men underkommunisert del av bærekraftdidaktikken, nemlig kulturforståelse.

Når UNESCO la fram tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling i 2006, var det fire dimensjoner som skulle utgjøre bærekraftundervisningen: en sosial, en økonomisk, en miljømessig og en kulturell dimensjon (UNESCO, 2006). Den kulturelle dimensjonen skulle være underliggende de tre andre, og innebærer blant annet respekt for kulturelt mangfold og ulike kulturelle verdier, inkludering av urfolk kunnskap og anerkjennelse av ulike natursyn (UNESCO, 2006, s. 14). Kulturdimensjonen har i etterkant fått lite oppmerksomhet i

bærekraftundervisningen i praksis, og kultur har ikke blitt nevnt under det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling» i de norske læreplanenes overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). På temasiden «Bærekraftig utvikling» på FN-sambandets nettsider blir de tre førstnevnte dimensjonene presentert, og det blir lagt vekt på at sammenhengen mellom disse «avgjør om noe er bærekraftig» (FN-sambandet, 2021). Dette blir illustrert med et venn-diagram som viser hvordan de tre dimensjonene overlapper og skaper «dilemmaer både mellom og innenfor hver av de tre dimensjonene» (FN-sambandet, 2021). Den kulturelle dimensjonen blir ikke nevnt på nettsiden, og en konsekvens av å utelate denne kan være at man undergraver betydningen kultur har for diskusjonen om hvorvidt noe kan kalles bærekraftig eller ikke. Dette kan illustreres med et eksempel på et bærekraftdilemma som blir presentert på den undervisningsvennlige FN-nettsiden:

- «Er det mulig å få til økonomisk vekst og mindre ulikhet, uten å skade verdens klima og naturmangfold?» (FN-sambandet, 2021).

Her blir det lagt fram en spenning mellom den økonomiske og den miljømessige dimensjonen, ettersom økonomisk vekst fører til flere miljøødeleggelser. Samtidig inkluderes den sosiale dimensjonen, ettersom spørsmålet indikerer at økonomisk vekst fører til mindre sosial ulikhet. Samtidig blir det ikke lagt vekt på at økonomisk vekst og/eller tap av naturmangfold kan skade *kulturmangfoldet*, og det blir heller ikke nevnt hvilke sammenhenger som finnes mellom kultur- og naturmangfold, ei heller mellom kultur og klimaforandringer. Den kulturelle dimensjonen kan få fram et kritisk blikk på at økonomisk vekst ikke bare er en nødvendighet som ødelegger natur, men at tanken om uendelig vekst ikke nødvendigvis er en universell kulturell verdi.

En grunn til at kulturdimensjonen i bærekraftdidaktikk bør legges mer vekt på, for det første, er fordi kultur er en inngang til å forstå vår tid, Antropocen. I kapittel 1.1 ble starten av den antropocene tidsalder diskutert til å være rundt «den store akselerasjonen» der teknologien, økonomien og industrien skjøt fart (Svensen et al., 2016, s. 75), som også kan ses på som en videreføring av den antroposentriske tankegangen om at mennesker er hevet over naturen. Man kan derfor si at klima- og miljøkrisen like mye er forårsaket av kultur som av teknologi, industri og økonomi. I Dobsons (2006) modell for økologisk medborgerskap blir det hevdet at de som har det største økologiske fotavtrykket også bærer det største ansvaret. En livsstil som overgår

naturens og klodens tåleevne kan også begrunnes i kulturelle omstendigheter som nettopp setter forbruk, nytelse og vekst høyt som kulturelle verdier og selvfølgeligheter. Dette beskrives også av O'Brien og Selboe (2015, s. 318), der det å indentifisere de kulturelle normene som man ellers anser som naturlige, vil bidra til at man forstår hvordan kultur setter standarden for hvordan man skal reagere på klimaendringer. O'Brien (2018, s. 156) skriver også at det å forstå kulturens rolle er en viktig strategi for å faktisk nå klimamålene. Greenwood (2014, s. 19-20) mener at undervisning i Antropocen må inkludere kulturdimensjonen, noe han begrunner med at man må anerkjenne de sosiale og økologiske kostnadene som medfølger en ellers behagelig økonomisk vekst.

I boken *Cosmologies of the Anthropocene* presenterer Vetlesen (2019) antroposentrismen som en feilslått kosmologi, og for å bli mindre destruktive mot naturen og miljøet mener han at vi kan lære av animismen, som er verdens eldste kosmologi, med prinsipper som flere urfolksgupper lever etter i dag (som forfatteren også kaller «panpsykisme i praksis») (Vetlesen, 2019, s. 10). Ved hjelp av antropologien viser Vetlesen at animismen baserer seg på tanken om at alt i naturen har en sjel eller en bevissthet og en mening, som vil si at alt også er et subjekt (Vetlesen, 2019, s. 161). Dette er altså en form for økosentrisme som er forankret i kulturforståelse, der historien om naturmangfold og kultur mangfold er tett sammenvevet, og der kolonialismen spiller en sentral rolle for den tidsalderen som skulle få navnet Antropocen. Det er stadig flere andre aktører som blir overbevist om at kunnskap fra urfolk og andre kulturer kan være en viktig brikke for å møte bærekraftproblemer, og i FN har urfolk kunnskap fått stadig større anerkjennelse, både i Parisavtalen, IPCC-rapporter og i konvensjonen for biologisk mangfold (Retter, 2021). Cao (2015, s. 234) har undersøkt hvordan miljøsaker blir fremstilt i media ulike steder i verden, og finner at i det globale sør blir naturen oftere fremstilt som en felles rettighet eller *common* (fellesgode), mens i det globale nord blir miljøsaker oftere fremstilt som et privat anliggende, og naturen som en ressurs eller en vare. I kapittel 1.1 ble natur-samfunn-skillet diskutert som et mulig hinder for bærekraft, i og med at det sosiale blir sett på som atskilt fra de naturlige og økologiske prosessene, som også kan begrense hva som kan gjøres nettopp på den sosiale arenaen. Å utforske andre kulturers tilnærminger til natur og økologi som er annerledes fra våre egne, kan være med på å synliggjøre og kanskje endre det destruktive skillet mellom samfunn og natur, samt mellom selvet og den andre (Greenwood, 2014, s. 20).

For det andre er kulturforståelse sentralt fordi samfunnet blir mer flerkulturelt og mangfoldig, og kulturforståelse og mangfoldkompetanse blir en stadig viktigere del av utdannelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). Bærekraftundervisningen bør ikke være noe unntak. Ifølge Vargas (2000) bør bærekraftundervisningen være en kultursensitiv modell, noe hun begrunner med at bærekraftig utvikling består av en rekke krav om økonomi, miljø og sosiale forhold som kan føre til kulturelle kollisjoner, for eksempel mellom ulike syn på økonomi eller kollisjoner mellom det moderne og det tradisjonelle. Derfor må undervisning om bærekraft blant annet fremme respekt for andre kulturer og anerkjenne tradisjonelle kunnskaper. Hun er samtidig opptatt av at undervisningen ikke skal bygge opp under stereotyper og dikotomier, som kan virke *imot* hensikten om kultursensitivitet. Ifølge Agrawal (1995) gir det ikke mening å skape et hardt skille mellom urfolk kunnskap og vitenskapelig kunnskap, fordi all kunnskap oppstår i spesifikke miljøer der det er konteksten som gir innholdet mening. Det som er viktig å oppdage, ifølge Agrawal, er samfunnets strategier for å institusjonalisere, beskytte og systematisere kunnskap slik at den oppleves som sann, noe han kaller for «truism» (s. 433). Denne oppdagelsen vil også belyse hvordan kunnskap og makt henger sammen.

For det tredje er kulturforståelse viktig for å stimulere til globale perspektiver, som er viktig for det økologiske medborgerskapet. Tidligere har vi sett hvordan nasjonstilhørighet står sterkt i medborgerskapet (Cao, 2015), der en global bevissthet krever at man også betrakter seg selv som en global medborger som har ansvar for mennesker utenfor landets grenser (Dobson, 2006; Dimick, 2015). Eriksen (2018) mener at dekoloniale perspektiver i bærekraftundervisningen kan stimulere til mer global bevissthet, og at dagens bærekraftundervisning kan utfordres på dette området. I Norge står fortellinger om nordisk eksepsjonalisme og teknooptimisme sterkt, og ifølge Eriksen vil dette skape et bilde av Norge som bedre og mer bærekraftig enn andre land, selv om Norge er et land med svært høye utslipp per innbygger. I tillegg fører eksepsjonalismen til en idé om Norges uskyld i kolonialismen der koloniseringen er noe som tilhører fortiden (Eriksen, 2018, s. 25). Da blir nye former for kolonisering usynlige, blant annet såkalt karbonkolonialisme, som kommer av at rike land kjøper klimavoter fra andre land for å selv kunne opprettholde ødeleggende virksomheter (Eriksen, 2018, s. 25), og ulike andre former for grønn kolonialisme, som når ideen om det grønne skiftet rettferdiggjør inngrep som frarøver minoriteter fra deres leveområder (Normann, 2021). Kulturforståelse som vektlegger dekolonialisering kan dermed bidra til å sette spørsmålstegn ved tanken om at vi sitter på en

form for universell kunnskap, og de kan være med på å utfordre egne narrativer og bidra til økt forståelse for systemer og strukturer (Eriksen, 2018, s. 23).

Dette bringer oss videre til den fjerde grunnen til at kulturdimensjonen i bærekraftundervisningen ikke må overses, nemlig det at kulturforståelse kan bidra til systemforståelse og konstruktiv systemkritikk. I delkapittel 2.2 ble Klakis kritisk-konstruktive danningsteori lagt fram, hvor han forstår danning som evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2001). Denne forståelsen rommer derfor evnen til systemkritikk dersom sosiale forhold er urettferdige for andre mennesker, og Sæther (2017) diskuterer hvordan solidaritetsaspektet i bærekraftdidaktikken er spesielt viktig for at ungdommer skal se seg selv i relasjon til «samtidens andre» (s. 230). Dette er også en viktig del av Dobsons (2006) modell for økologisk medborgerskap. Kulturforståelse i bærekraftdidaktikken kan være en måte å både gi denne samtidens andre et ansikt, i tillegg til at det kan stimulere til forståelse for hvordan denne andre opplever klima- og miljøendringer i lys av den andres forståelse av verden og naturen. Det som oppleves som urettferdig i en norsk kontekst er ikke nødvendigvis det samme som i en vietnamesisk, boliviansk eller sør-samisk kontekst. Kulturforståelse er dermed en inngang til systemforståelse og -kritikk fordi det er lettere å se for seg alternative systemer dersom man oppdager at det kunnskapssystemet som man selv kjenner til, ikke gjelder for alle mennesker, alle steder.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg ta for meg fremgangsmåten i mitt masterprosjekt, der jeg beskriver prosessen fra idé til oppgave. Først skal jeg beskrive den klassen i sosiologi og sosialantropologi som har deltatt i datainnsamlingen. Videre gjør jeg rede for datainnsamlingen og utvalget, og jeg forklarer hvorfor jeg har valgt å samle inn elevtekster og intervjudata for å svare på problemstillingen. Deretter drøfter jeg prosjektets kvalitet og troverdighet, der refleksjoner rundt min posisjonalitet utgjør en viktig del av diskusjonen. Til slutt vil jeg gjøre rede for etiske vurderinger og for prosjektets relevans for andre.

3.1 Kontekst: en klasse i sosiologi og sosialantropologi

I masterprosjektets idéfase var jeg interessert i hvilke potensialer antropologiske perspektiver kan ha for elevers danning i samfunnsfag (Eriksen, 2016), og jeg ønsket i tillegg å finne ut av mer om hvordan ungdom nærmer seg bærekraftspørsmål. Ettersom jeg selv på dette tidspunktet hadde et vikariat som faglærer i sosiologi og sosialantropologi, valgte jeg å samle inn data i denne klassen, som var et pragmatisk valg der jeg valgte en kontekst som var relevant for prosjektet, og som jeg selv hadde tilgang til (Tjora, 2021, s. 44). Jeg hadde også et inntrykk av at konteksten bød på mange spennende muligheter: skolen, som ligger på Østlandet har en relativt homogen sammensetning av elever med høy sosioøkonomisk bakgrunn, og jeg var nysgjerrig på hva disse elevene tenkte om bærekraft. Inntrykket jeg hadde på forhånd var at elevene ikke snakket særlig mye om bærekraft, og en elev beskrev skolen slik:

...jeg tror ikke det er så veldig mange som, hvert fall i forhold til resten av skolene i – hvert fall noen av skolene – i [by], så tror jeg ikke at [skolen] er en av de som har mest fokus på miljø, hvert fall. (Alex)

Å velge en kontekst der elevene tilsynelatende er lite opptatt av bærekraft kan være en fordel, fordi alle lærere kommer til å møte elever som viser liten interesse for denne tematikken. I analysen prøver jeg også å finne ut av hvorfor dette skjer, og diskuterer videre hvilke implikasjoner dette har for skolen.

På denne skolen blir det hvert år arrangert et omfattende bærekraftprosjekt i samfunnskunnskap på første trinn, som vil være en viktig del av elevenes forkunnskaper om bærekraft. Dette prosjektet går ut på at elevene skal gjøre en personlig endring over et tidsrom. Denne formen for bærekraftundervisning er inspirert av Karen O'Brien og Linda Sygnas cChallenge-prosjekt (Sæther, 2019), som de siste åra har blitt gjennomført på flere skoler. Slike endringsprosjekter har også blitt omtalt av forskere (Sæther, 2017; 2019) og blitt studert av masterstudenter (se f.eks. Arctander, 2019; Hultberg, 2020). I tillegg har endringsprosjektet blitt omtalt i NRK (Aasen & Lie, 2022). Det å trene på å endre en hverdagsvane over en periode som er lang nok til at man merker det kan gi elevene innsyn i kompleksiteten i endringer, samtidig som de gjør noe konkret utenfor skolen (Sæther, 2019, s. 106).

Mot slutten av vikariatet mitt i denne klassen hadde jeg en undervisningsperiode på omtrent fem uker med vektlegging av kompetansemål innenfor «interkulturell kompetanse og kulturforståelse», som er et av fagets kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2021) der sosialantropologiske perspektiver står i sentrum. Gjennom denne perioden ble elevene presentert for nye begreper som blant annet etnisitet, andregjøring, etnosentrisme og kulturrelativisme, og disse nye begrepene ble satt inn i relevante kontekster for og av elevene. Perioden ble avsluttet med en formativ vurdering i form av en fagsamtale, der elevene på forhånd skulle finne informasjon om et valgfritt urfolk som de skulle fortelle om i fagsamtalen i tilknytning til relevante temaer og begreper. I løpet av femukersperioden hadde elevene en fagdag om temaet «Natur og kultur», der elevtekstene, som utgjør en del av datamaterialet, ble samlet inn, mens intervjuene ble gjort i etterkant av mitt vikariat i klassen. I delkapittel 3.5.1 diskuterer jeg problemstillinger knyttet til det å forske på egen praksis.

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign fordi jeg ønsker å undersøke ungdommers forestillinger om bærekraft, som vil si at en viktig del av min analyse vil være å forsøke å forstå og fortolke det disse ungdommene legger i bærekraftbegrepet. Det som kjennetegner kvalitativ forskning er blant annet nettopp å prøve å forstå den sosiale verdenen gjennom å studere og fortolke den (Bryman, 2016, s. 375). Det større spørsmålet jeg stiller i oppgavens tittel, «hvor rettes oppmerksomheten?», er et spørsmål som videre undersøker hva som blir tatt for gitt i skolen og i bærekraftfeltet, og et ytterligere kjennetegn ved kvalitative studier er at de ofte tar utgangspunkt i en konstruktivistisk posisjon der man studerer et fenomen (som for eksempel

bærekraft) som en sosialt konstruert størrelse, og ikke som noe i seg selv (Bryman, 2016, s. 375).

I et godt forskningsdesign er det koherens, altså samsvar, mellom problemstilling, teori, metode og analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 26). Den opprinnelige planen var å kun bruke elevtekster som empirisk materiale for å svare på problemstillingen, men på grunn av mer kortfattede og færre innleverte tekster enn forventet, ble jeg sittende med flere spørsmål enn svar da jeg begynte å analysere og fortolke det empiriske grunnlaget med utgangspunkt i problemstillingen. For å få tilgang til ulike typer kunnskap på problemstillingen har jeg derfor valgt å intervju et utvalg elever i tillegg til å bruke elevtekstene, som vil si at jeg har gjort en form for metodetriangulering (Patton, 1999, s. 1193). I kvalitative forskningsdesign er det vanlig at forskeren drar tilbake til feltet underveis i analysearbeidet for å fortsette å samle data, denne gangen mer bevisst på hva hen er ute etter (Rapley, 2016, s. 341), og jeg hadde også en fornemmelse av det muntlige formatet var en bedre måte å komme tettere på disse informantenes livsverden på enn gjennom det skriftlige.

Selv om mitt forskningsdesign ved første øyekast kan virke som en slags intervensjonsstudie, gitt at jeg har vært involvert i klassen, er det ikke det som er hensikten. Ifølge Posthom (2020) går intervensjonsstudier ut på at «the researcher's role is to provoke and sustain an expansive transformation process which is led and owned by the practitioners» (s. 328). Målet med mitt prosjekt er ikke å fremprovosere en endring hos elevene, men å undersøke deres forestillinger om bærekraft i den konteksten de befinner seg i, altså som elever som tar programfaget sosiologi og sosialantropologi ved en relativt homogent sammensatt skole på Østlandet. Derfor var jeg også bevisst på å ikke aktivt bruke begrepet «bærekraft» i forbindelse med temaperioden om kulturforståelse, men å heller referere til for eksempel natur og klima der det var relevant, slik at jeg ikke aktivt gikk inn for å endre deres forestillinger om hva bærekraft er.

3.3 Datainnsamling og utvalg

Datainnsamlingen skjedde i to omganger. Elevtekstene ble samlet inn først, og intervjuene ble gjort en stund etter. Før jeg begrunner innsamlingsmetodene, skal jeg si litt om utvalget.

3.3.1 Utvalg

Det empiriske materialet utgjør elleve elevtekster og fire intervjuer fra et utvalg på totalt tolv deltakere. På fagdagen om natur og kultur ble tekster fra de elleve elevene som var til stede samlet inn, som var rundt halvparten av elevene i klassen, der de fleste av dem som ikke var til stede var på en skoletur i et av fremmedspråkfagene. Blant dem som møtte opp var det seks gutter og fem jenter. Dette var altså et bekvemmelighetsutvalg (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 39) der elever jeg selv hadde var deltakere, og der det eneste kriteriet for deltakelse var at elevene skulle møte opp til timen i sosiologi og sosialantropologi denne dagen, samt at de skulle ha et ønske å delta i forskningsprosjektet. Dette har implikasjoner for datamaterialet som ble samlet inn, der elevene går på samme skole, og empiri fra andre skoler kunne kanskje gitt et annet bilde av sosiologi og sosialantropologi-elever i sin helhet.

Utvalget av de fire informantene som senere ble intervjuet ble gjort både på et formålstjenlig og et bekvemmelighetsgrunnlag (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 41). Utvalget var til en viss grad formålstjenlig fordi elevene ble valgt ut for å kunne gi relevante og interessante data for min problemstilling (Grønmo, 2016, s. 103) gjennom at jeg forsøkte å rekruttere så forskjellige informanter som mulig (Bryman, 2016, s. 409). Derfor intervjuet jeg to gutter og to jenter, hvorav én hadde minoritetsbakgrunn, og jeg valgte strategisk de elevene som hadde tilsynelatende forskjellige meninger om bærekrafttematikken, der jeg blant annet tok utgangspunkt i hva de hadde svart på spørsmålene fra elevtekstene. Utvalget ble altså basert på mitt inntrykk av elevene på bakgrunn av elevtekstene. Et unntak var én av elevene som ble intervjuet, som hadde vært på skoletur og dermed ikke levert noen tekst – han ble valgt fordi han var gutt, og fordi han hadde uttrykt i andre undervisningstimer at han hadde en ulik tilnærming til bærekrafttematikken enn de tre andre. Samtidig var også dette et bekvemmelighetsutvalg fordi elevene som ble intervjuet kom fra samme klasse, og fordi de hadde vært mine elever. Ulempen ved ethvert bekvemmelighetsutvalg er at informantene antakeligvis har en del fellestrekk som jeg ikke får øye på fordi jeg ikke har intervjuet ungdommer fra andre skoler (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40).

Under er det en oversikt over deltakere med fiktive navn. De som blir sitert i oppgaven har fått pseudonymer, mens de som ikke blir sitert i oppgaven står her oppført som «Elev».

Datainnsamlingsmetode	Informanter
Elevtekst	Adan, Mina, Karine, Kristina, Mathias, Bjørnar, Ruth, Wisam, Elev, Elev, Elev
Intervju	Mina, Kristina, Bjørnar, Alex

Når en elev blir sitert i analysen, kommer dette i en parentes etter sitatet er slutt: «...» (*Kristina*).

Sitater fra elevtekster er merket slik: «...» (*Kristina, elevtekst*).

3.3.2 Elevtekster

Elevtekstene ble samlet inn på et tidspunkt der jeg både hadde en rolle som elevenes lærer, i tillegg til den forskerrollen jeg skulle ta på meg gjennom å samle inn disse tekstene. En elevtekst er en «tekst som er skrevet av en eller flere elever innenfor en skolepedagogisk kontekst» (Øgreid, 2021, s. 331), og kan brukes som datamateriale i forskning så lenge man ser på den i den konteksten den er skrevet i – nemlig en skolekontekst. Jeg ønsket å bruke elevtekster blant annet fordi det tillot meg å være «mest» lærer og «minst» forsker, gjennom at elevene skrev tekster som også ville være pedagogisk nyttige. Jeg vurderte om tekstene skulle bli arbeidet med over tid og til slutt vurderes. Av hensyn til andre faktorer som oppstod, valgte jeg å heller gjøre elevtekstene til en integrert del av undervisningen som ikke skulle bli vurdert, og dermed ble tekstene levert i form av oppgaver på én fagdag, som er en arbeidsmetode som elevene er vant med fra sosiologi og sosialantropologi-undervisningen. Svarene som elevene skrev, ble videre diskutert i grupper og i plenum som en del av undervisningsopplegget. En fordel med at tekstene ikke skulle vurderes, var at elevene i mindre grad var opptatt av å skrive det som er «riktig» å skrive, som er tilfelle med vurderinger. En ulempe med dette var at elevene ikke hadde en reell (ytre) motivasjon til å skrive, og svarte kortfattet på spørsmålene som ble stilt uten å utdype seg noe særlig. Et av spørsmålene som de skulle svare på var for eksempel tredelt: «Hva har du tidligere lært at kan gjøres for at verden kan bli mer bærekraftig? -Hva tenker du om det du har lært? -Er det andre ting du mener elever burde ha lært om bærekraftig utvikling på skolen?», og på dette svarte en elev følgende: «Jeg har lært at det er viktig å resirkulere, og prøve å ikke kaste så mye mat» - altså svarte han kun på ett av de tre spørsmålene. En metodologisk utfordring som elevtekster har, er at tekstene blant annet påvirkes av den enkelte

elevs skrivelyst, motivasjon og kognitive evner (Øgreid, 2021, s. 327), og elevenes skrivelyst og motivasjon kan igjen påvirkes av ulike ytre forhold som gjelder for akkurat denne dagen. Skrivningen skulle skje på en fagdag, som er en dobbelt så lang økt som det elevene vanligvis har, og denne rammen kan i seg selv ha hatt en påvirkning på elevenes lyst og evne til å skrive.

3.3.3 Intervjuer

Intervjuene med de fire elevene hadde en semistrukturert intervjuguide som ramme, og guiden tok utgangspunkt i flere av de samme spørsmålene som ble besvart i elevtekstene. Intervjuguiden hadde også med andre typer spørsmål og oppfølgingsspørsmål, med en hensikt om å få tilgang til elevenes livsverden (Gleiss & Sæther, 2021, s. 78) og å få et rikt datamateriale rundt elevenes forestillinger om bærekraft. Intervjuene foregikk i etterkant av mitt vikariat og dermed også etter perioden om kulturforståelse, slik at elevene på dette tidspunktet hadde mer kjennskap til de sosialantropologiske perspektivene enn når elevtekstene ble samlet inn, og slik at jeg og informantene ikke lengre hadde en formell lærer-elev-relasjon. Kvalitative intervjuer kan gi innsikt i holdningene som ligger bak menneskelige handlinger, og med intervjuer kan man stille oppfølgingsspørsmål som gjør at informantene får mulighet til å utdype svarene sine (Svenkerud, 2021, s. 92), noe som ikke er mulig med elevtekster. En av de mest utbredte kritikkene mot intervju som forskningsmetode sier at intervjuet ikke egentlig er egnet for å si noe om virkeligheten, men kun om den sosiale interaksjonen som foregår på det tidspunktet intervjuet finner sted (Svenkerud, 2021, s. 93). Samtidig har ikke min problemstilling som formål å avdekke sannheten bak ungdommers bærekraftsyn, men heller å avdekke hvordan bærekraft som begrep *konstrueres* – som vil si at jeg nettopp ønsker å få fram meningsskaping gjennom at elevene selv setter ord på egne tanker, noe som krever en sosial interaksjon der både jeg som intervjuer og informanten har en sentral rolle (Svenkerud, 2021, s. 93; Loseke, 2016, s. 97). En annen innvending mot intervju som datainnsamlingsmetode er at den, i likhet med elevtekster, avhenger av den enkelte persons kognitive evne og/eller motivasjon til svare sant og oppriktig i en intervjusituasjon (Svenkerud, 2021, s. 92), der informanter vil stille ulikt. Samtidig vil ikke en slik variasjon i et kvalitativt materiale være noe problem, og et av poengene med kvalitativ forskning er å nettopp få innsikt i ulike måter å forstå noe på.

I problemstillingen skriver jeg at jeg ønsker å vite hva som er elevenes «forestillinger rundt bærekraft», og informantenes egne utsagn vil aldri fullstendig kunne representere disse innerste tankene, gitt den spesielle intervjusituasjonen (Tjora, 2021, s. 165), men intervjueren kan derimot sørge for å skape en så god ramme som mulig for å snakke fritt. Jeg valgte å intervju

elevene individuelt, der intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 50 minutter. Det er viktig å skape en avslappet stemning i intervjusituasjonen der informanten fritt kan fortelle og få muligheten til å tenke høyt (Tjora, 2021, s. 132). Jeg jobbet derfor godt med strukturen på intervjuet, slik at oppstarten av intervjuet skulle bli lett og ledig gjennom å handle om noe som lå informanten nært i tid, fulgt opp av en hoveddel med vekt på refleksjon og tilbakeblikk, og til slutt en avsluttende del som bestod av lettere avrundings spørsmål (Tjora, 2021, s. 161). Det var også viktig at informanten ikke skulle få assosiasjoner til fagsamtalsituasjoner, som i motsetning til intervjusituasjonen handler om å vise alt man kan om et tema, der synsing eller egne meninger gjerne skal holdes utenfor. Jeg fortalte derfor tydelig at jeg nå ønsket velkommen alle former for synsing og egne meninger, og gitt at jeg ikke var læreren deres lengre ville intervjuet selvfølgelig ikke ha noe å si for vurderinger i faget. For å tydeliggjøre at jeg ikke ønsket at informantene skulle tre inn i en elevrolle, hadde jeg med snacks og drikke som informantene kunne forsyne seg av, som kan oppleves som et oppbrudd fra det tidligere elev-lærer-forholdet. I tillegg tok jeg notater underveis, delvis som en forsikring dersom lydopptaket ikke fungerte, men også fordi det kan være lettere å snakke fritt dersom man ikke blir sett på kontinuerlig av intervjueren.

For å gjøre det lettere for informanten å snakke fritt, prøvde jeg å hele tiden å referere til konkrete erfaringer som var kjent for eleven fra før (Gleiss & Sæther, 2021, s. 83). Jeg tok med elevtekstene til dem det gjaldt, der jeg stilte spørsmål som «hva mente du med dette?» eller «vil du fortelle mer om det?». Jeg hadde også med illustrasjoner fra undervisningen som kunne fremkalle hukommelsen til elevene, slik at spørsmål som «hva husker du fra temaet kulturforståelse?» ikke skulle oppleves som stressende eller konfronterende dersom eleven rett og slett ikke husket så mye. Studier viser at informanter som er lite responderende eller ordknappe i intervjusituasjoner, lettere stimuleres til å snakke åpent dersom artefakter som for eksempel bilder som refererer til informantens opplevelser blir brukt (Bahn & Barratt-Pugh, 2013; Bryman, 2016, s. 476). Jeg opplevde at elevene snakket nokså fritt selv om de var ærlige om at det var en uvant situasjon. Samtidig kan en svakhet ved intervjuene har vært at jeg selv snakket mer enn det som var hensiktsmessig for en som intervjuer, noe jeg oppdaget under transkriberingen. Dette kan antakeligvis skyldes min manglende erfaring med å intervjuer, samt det tidligere lærer-elev-forholdet. Samtidig sa en elev i etterkant av intervjuet at «jeg opplevde

at du virkelig var opptatt av hva jeg mente, og ikke om hvilken kunnskap jeg hadde» (Bjørnar), noe som tyder på at eleven hadde en følelse av å bli lyttet til.

3.4 Bearbeiding av data

Analysearbeidet starter lenge før man setter den første koden, og allerede i intervjusituasjonen hadde jeg som forsker begynt å analysere og fortolke. Transkriberingen gjorde at jeg ble enda bedre kjent med materialet, og kodingen satt datamaterialet inn i et system der jeg sørget for å bevare detaljene og essensen i det empiriske materialet (Tjora, 2021, s. 218). Dette utgjorde et viktig grunnlag for analysen, og jeg skal her forklare hvordan jeg bearbeidet det empiriske materialet.

3.4.1 Transkripsjoner av intervjuer

Intervjuene med de fire elevene ble tatt opp på lydopptak på telefonen min gjennom nettskjemaløsningen til Universitetet i Oslo, og deretter transkribert. Transkriberingen av intervjuene ble gjort for å få et datamateriale som enklere lar seg bearbeides og kodes. Transkripsjoner medfører en rekke oversettelsesproblemer, i og med at skriftlig språk og muntlig språk er to ulike uttrykksformer der transkripsjonsvalgene man tar vil ha konsekvenser for hva som kommer fram, hva som går tapt og eventuelt hva som blir oversatt feil (Tjora, 2021, s. 186). Jeg måtte gjøre en rekke vurderinger underveis i transkriberingen, og jeg var i starten usikker på hvor detaljert jeg skulle transkribere, ettersom jeg følte at elevene ble fremstilt feil dersom jeg hadde med alle tenkepauser eller stottringer. Jeg valgte til slutt å utelate noen detaljer i transkripsjonene. Jeg utelot tidvis tenkepauser («eeh») dersom disse ble for fremtredende og gjorde det vanskelig å forstå hva som ble sagt, og jeg endret språket i noen tilfeller dersom elevene for eksempel rettet seg selv (f.eks. «en st- et sted...»). Noen steder har jeg også endret språk eller byttet ut enkeltord for å anonymisere informantene, og her ble det nye ordet satt inn med klammer («...her på [skolen]...»). Ettersom det er jeg som både har gjennomført og transkribert alle intervjuene, og siden jeg sitter med et relativt lite datamateriale, har jeg også fått god kjennskap til datamaterialet (Tjora, 2021, s. 187). Selv om noe går tapt gjennom transkribering, har jeg ofte kunnet se for meg situasjonen og stemningen i rommet når jeg har bearbeidet datamaterialet. I etterkant av hver transkripsjon skrev jeg notater fra hvert intervju der jeg trakk fram hva jeg synes var interessant, hva jeg kjente igjen fra andre intervjuer og hva jeg kjente igjen fra teorien. Disse notatene ble et viktig utgangspunkt for den videre kodingen.

3.4.2 Koding

Koding handler om å få et «profesjonelt blikk på dataene» (Rapley, 2016, s. 336, egen oversettelse), og jeg har prøvd å kode gjennom å gi ulike segmenter i datamaterialet noen merkelapper som bidrar til å redusere det empiriske materialet, slik at jeg igjen får bedre kjennskap til og oversikt over det. Jeg begynte med å lage oppsummerende og kategoriserende koder, men jeg opplevde at jeg fikk lite ut av disse. Jeg begynte derfor på nytt med en empirinær, eklektisk form for koding (Tjora, 2021, s. 218; Saldaña, 2016, s. 4). I denne fasen lagde jeg koder som i sin ordlyd lignet på det eleven sa eller skrev, med det formålet om å bevare det empiriske innholdet. Videre lagde jeg kodegrupper der jeg samlet koder som lignet på hverandre i grupper med navn som «syn på bærekraft», «syn på natur», «syn på kulturbegrepet», «norsk/nordisk/vestlig eksepsjonalisme» eller «nasjonen som fellesskap». Disse kodegruppene var tidvis teoridrevne og tidvis oppsamlende, der for eksempel «syn på bærekraft» fungerte som en oppsamlingsgruppe, mens «eksepsjonalisme» var en teoridreven kodegruppe. Kodearbeidet var inspirert av Tjoras (2021) stegvis-deduktive-induktive metode (SDI) og Sæther og Gleiss (2021, s. 175-176) sin forklaring av empirinære og tematiske koder. Disse modellene tar utgangspunkt i en induktiv tilnærming i den innledende fasen av kodearbeidet, der den empirinære kodingen foregår, mens kodingen blir mer deduktiv i arbeidet med kodegrupper.

Eksempel på elevsitat med empirinære koder og kodegrupper:

Transkripsjon	Empirinær kode	Kodegruppe
Eh, jeg føler kanskje, eller i Norge så har vi veldig mye skog og natur, eh, og jeg føler kanskje ikke at man ødelegger naturen, ehm, sånn sett, fordi at man, vi har så mye og har sånn plass og ressurser til å kunne bruke det, og man bruker det jo, i Norge så har vi jo brukt det mye til sånn som vindmøller og sånn er jo for å få fornybar energi, eh som er jo for at vi skal kunne leve liksom, på kloden videre i stedet for å bruke olje, så jeg synes ikke det er noe negativt egentlig at man gjør sånne ting. (Kristina)	i Norge har vi veldig mye skog og natur vi har brukt naturen til vindmøller og sånn for at vi skal kunne leve videre på kloden syns ikke det er noe negativt egentlig	Syn på natur Norsk eksepsjonalisme

Jeg kodet først alt det empiriske materialet med empirinære koder, slik som i kolonnen i midten. Deretter markerte jeg kodene i tre ulike farger som skulle representere de daværende tre bærende elementene i analysen – kultur, natur og bærekraft, der noen koder ble utelatt i en restgruppe. Jeg lagde videre undergrupper innenfor disse tre elementene, som tilsvarer kodegruppene i kolonne tre. Etter hvert i analysen oppstod temaet «medborgerskap» som et viktig begrep som jeg brukte i kodingen, og «natur» ble etter hvert mindre viktig enn tidligere antatt. Når jeg hadde blitt godt kjent med dataene og kodene, begynte jeg å skrive analysen. Skrivningen av analysen var en viktig del av bearbeidingen av det empiriske materialet, og ifølge Rapley (2016, s. 342) er dette også en analytisk prosess der man etablerer hva man vet og ikke vet for å videreutvikle idéer. Jeg opplevde at skrivningen var viktig for å utvikle idéene mine, der jeg vekslet mellom teorien og empirien for å oppdage nye ting i datamaterialet som jeg kanskje først ikke hadde fått øye på.

3.5 Kvalitet og troverdighet

I denne delen skal jeg gjøre rede for hva som påvirker denne masteroppgavens kvalitet og troverdighet gjennom å drøfte min posisjonalitet, samt gjennom å diskutere studiens etterprøvbarehet (reliabilitet) og pålitelighet (validitet). Jeg vil i diskusjonen av studiens pålitelighet vektlegge intervju spørsmålenes diskursive betydning for analysen.

3.5.1 Posisjonalitet

Kvalitativ forskning blir formet av øynene som ser (Dalen, 2011, s. 17), og denne oppgavens kvalitet og troverdighet vil derfor påvirkes av hvem jeg er, hvilke erfaringer jeg sitter med og hvilke relasjoner jeg har til informantene (Gleiss & Sæther, 2021, s. 49). Jeg kommer inn i forskningsfeltet med en forforståelse som har betydning for hvordan jeg velger å tolke det empiriske materialet, og mine tanker om for eksempel bærekraft som begrep og diskurs har derfor betydning for hvordan jeg igjen velger å tolke elevenes syn på bærekraft. Mitt teoretiske utgangspunkt i bærekraftdidaktikken er at kunnskap (om bærekraft og klima) ikke er nøytral, og at skolen derfor også må være åpen for å stille spørsmål ved gitte sannheter om bærekraft. Jeg ønsker ikke å legge skjul på at jeg er kritisk til samfunnets håndtering av klimakrisen, noe som også er min motivasjon for å skrive denne oppgaven og videre en viktig grunn til at jeg ønsker å bli samfunnsfagslærer. Denne underliggende samfunnskritikken vil dermed også ha implikasjoner for hva jeg får øye på i empirien. Jeg søker selvfølgelig først og fremst å få frem

deltakernes forståelse av verden, men samtidig kan det elevene sier bli tolket på ulike måter (Thagaard, 2018, s. 183), som vil påvirkes av min posisjonalitet.

Betydningen av min rolle som både lærer og forsker er også viktig å belyse i diskusjonen om posisjonalitet. Det å blande to roller kan være en utfordring for forskningens kvalitet ettersom premisset for elevenes deltakelse *kan* være at de ønsket å bidra til at jeg fullfører mastergraden min, eller at de ønsker å vise faglig prestasjon gjennom å delta (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40). Jeg valgte derfor å i utgangspunktet kun samle inn elevtekster som datamateriale, fordi jeg ønsket å gjøre min forskerrolle minst mulig intervenserende i klasserommet. Da jeg allikevel valgte å intervju et utvalg elever, gjorde jeg dette først da klassen fikk tilbake sin opprinnelige faglærer, slik at jeg ikke lenger hadde på meg to (formelle) hatter. En utfordring i begge datainnsamlings situasjonene var å unngå at elevene skulle skrive eller si det de trodde at jeg ønsket å høre. Dette kalles for «kontrolleffekten» (Larsen, 2017, s. 29) og forsterkes kanskje ytterligere når man står i et formelt maktforhold til informantene, slik jeg gjorde. Samtidig kan det at jeg ikke var involvert i noe vurderingsarbeid på intervjutidspunktet, ha vært en viktig faktor for empiriens kvalitet. Min rolle som lærer har også betydning for hvordan jeg ser på det empiriske materialet, der jeg har vært en «insider» med tilhørighet til feltet som jeg studerer. Dette *kan* bety at jeg har en god forståelse for konteksten og dermed i større grad kan se hva som egentlig foregår, men det kan også bety at jeg, med manglende avstand til feltet, står i fare for ikke å se skogen for bare trær (Gleiss & Sæther, 2021, s. 51).

3.5.2 Pålitelighet, etterprøvbarehet og gjennomsiktighet

Studiens pålitelighet (validitet) avhenger av hvorvidt jeg har et godt grunnlag for å komme frem til de funnene og tolkningene jeg presenterer i analysen (Thagaard, 2018, s. 189). Pålitelighet styrkes blant annet gjennom teoretisk transparens og refleksivitet (Thagaard, 2018, s. 189; Tjora, 2021, s. 263; Creswell & Miller, 2000, s. 126), og i teori- og metodekapitlet har jeg gjort rede for mitt teoretiske ståsted, samt hvilken rolle dette har i analysearbeidet. Jeg har også med en rekke elevsitater i analysen som illustrerer slutningene jeg har tatt for å vise, og ikke bare fortelle, om funnene (Tjora, 2021, s. 265), som kan være en måte leseren kan få innsikt i datamaterialet på. Likevel vil det meste av det empiriske materialet ikke bli direkte sitert i analysen, og for at analysen skal formidle det empiriske materialet på en troverdig måte, er det viktig at bearbeidelsen av empirien har vært gjort på en grundig måte, noe som beskrives i

kapittel 3.4. Min kontakt med veileder har også betydning for studiens pålitelighet, der hennes kritiske blikk på mine funn og tolkninger, samt hennes tilbakemeldinger og alternative tolkninger, har fått meg til å gå tilbake og se på det empiriske materialet med et nytt blikk (Thagaard, 2018, s. 189; Creswell & Miller, 2000, s. 129). Gjennom min involvering i klassen har jeg også fått flere muligheter til å komme med tykke beskrivelser i analysen (Creswell & Miller, 2000, s. 128-129), der leseren får flere detaljer om konteksten enn dersom jeg ikke hadde hatt kjennskap til klassen. Dette bidrar ikke nødvendigvis til å styrke tolkningene eller forståelsen min av empirien (Thagaard, 2018, s. 190), men det kan bidra til at leseren i større grad får innblikk i det empiriske materialet, som igjen kan være med på å gi leseren mulighet til å vurdere de tolkninger jeg legger frem.

Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 81) er spørsmålene som blir stilt i et intervju viktige for kvaliteten på datamaterialet. Det de mener her er at for eksempel et lukket eller ledende spørsmål vil påvirke hva man tillater informanten å svare. Jeg mener også at diskursene man trer inn i, i et spørsmål som stilles informanten, har en betydning for hvilke svar man får, fordi alle mennesker gjennom språket kategoriserer sin kunnskap og virkelighet på bakgrunn av det de har hørt eller erfart andre steder (Jørgensen & Phillips, 2002). Diskurser opptrer videre sammen, for eksempel når diskursen om bærekraft blir koblet til diskursen om veldedighet, noe som kalles for interdiskursivitet (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 73). For å styrke studiens pålitelighet har jeg valgt å synliggjøre hvilke spørsmål som stilles når jeg bruker elevsiter i analysen, slik at leseren i større grad forstår hvorfor jeg tolker sitatet som jeg gjør. Jeg mener at diskurser er spesielt viktige å trekke fram når jeg analyserer elevsiter som kommer fra en pedagogisk kontekst. Elevenes forståelse av bærekraft som begrep vil antakeligvis være et utfall av hvordan begrepet blir brukt i dagligtalen rundt eleven, som for eksempel hos venner eller i populærkulturen, men det vil også bli forstått på bakgrunn av hvordan begrepet blir brukt eller definert i elevens undervisning, og hvorvidt undervisningen har invitert til en snever eller kompleks begrepsforståelse (Mathé, 2021, s. 160). Det er derfor viktig å synliggjøre hvorvidt elevene svarer på et spørsmål som omhandler begrepet bærekraft, eller om de omtaler andre begreper, slik at leseren vet hva de ulike begrepene bringer fram hos elevene.

Studiens etterprøvbarehet (reliabilitet) handler vanligvis om hvorvidt en annen forsker kunne kommet frem til de samme resultatene med de samme metodene som jeg har brukt (Thagaard, 2018, s. 187). Dette er ikke mulig innenfor kvalitativ forskning, der subjektivitet og posisjonalitet spiller en viktig rolle i bearbeidelsen og tolkningen av det empiriske materialet,

noe som gjør at en annen forsker ville fått øye på andre ting enn meg i materialet. I denne oppgaven har jeg derfor heller hatt et mål om gjennomsiktighet, og jeg har brukt metodekapitlet til å vise leseren så godt jeg kan hvilken kontekst jeg befinner meg i, hvilke relasjoner jeg har til feltet, hvordan jeg har gjort utvalget, hvilke metoder jeg har brukt og hvordan jeg har valgt å bearbeide det empiriske materialet (Thagaard, 2018, s. 188). På denne måten kan den som leser vurdere hvorvidt de valgene jeg har tatt, har vært hensiktsmessige for den problemstillingen jeg ønsker å undersøke.

3.6 Etiske vurderinger

I et prosjekt som dette tar man en rekke valg, og for at deltakerne skal bli ivaretatt, er det viktig å reflektere rundt hva som er god forskningsetikk. Dette handler både om å følge forskningsetiske prosedyrer som for eksempel informert samtykke, men det handler også om å la forskningsetikk gjennomsyre hele prosessen, fra idé til oppgave.

3.6.1 Forskningsetikk og personopplysninger

Gjennom dette masterprosjektet har jeg samlet inn data om personer, som innebærer at jeg er ansvarlig for at denne informasjonen blir behandlet på en forsvarlig måte iht. etiske retningslinjer og til informantenes ve og vel. Informert samtykke er en viktig forskningsetisk prosedyre, som vil si at deltakernes samtykke til å delta skal være «frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2021, s. 17). Det er også viktig at dette samtykket er reelt frivillig, som betyr at det skal være innhentet «uten ytre press» og på bakgrunn av at forskeren «har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning» (NESH, 2021, s. 17). Jeg informerte elevene om formålet med mitt prosjekt, og om hva det i praksis vil si å delta, i forkant av begge datainnsamlings situasjonene. Dette ble først gjort muntlig, og deretter fikk elevene utdelt et samtykkeskjema der de fikk tid til å lese om prosjektet og betydningen av et eventuelt samtykke. Gitt min rolle som lærer, er det spesielt viktig at samtykket er informert og frivillig, og elever er en sårbar gruppe når det kommer til å ha en reell mulighet til å si nei til å delta. De kan for eksempel være redde for å si nei fordi de tenker at det vil påvirke faglige vurderinger av dem på et senere tidspunkt (Blikstad-Balas & Dalland, 2021, s. 40), og jeg prøvde på best mulig måte å kommunisere at dette ikke ville påvirke faglige vurderinger av dem, og at det ikke ville ha noen negative konsekvenser å si nei til å delta.

Når et samtykke er innhentet, er det viktig at datainnsamlingen og -håndteringen skjer på en etisk forsvarlig måte. I forkant av datainnsamlingen søkte jeg om vurdering av prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), som er et nasjonalt organ som bidrar til å sørge for at datahåndteringen er i tråd med forskningsetiske retningslinjer og personvernlovverket. Som forsker må man beskytte deltakernes identitet når man har samlet inn persondata (NESH, 2016, s. 21), som vil si at deltakerne ikke skal kunne identifiseres i formidlingen av analysen eller gjennom at datamaterialet blir lekket. Under intervjuene tok jeg derfor opp lyd gjennom en diktafon-app som er utviklet av Universitetet i Oslo, og denne løsningen krypterer lydopptaket på telefonen umiddelbart slik at det blir lagret på forsvarlig vis i UiO Nettskjema, som oppbevarer materialet iht. personlovverket. Under transkriberingen av intervjuene ble personopplysninger om for eksempel navn eller kulturell bakgrunn anonymisert. I etterkant av transkriberingen ble lydopptakene slettet. Alle informanter som siteres i analysedelen har fått fiktive navn (se 3.3.1).

Selv om et signert samtykke og en godkjent NSD-søknad er viktige prosedyrer for å ivareta informantene, slutter ikke mitt forskningsetiske ansvar der. Ifølge Ryen (2016, s. 35) vil ikke slike dokumenter frigjøre meg til å gjøre hva jeg vil med det empiriske materialet, noe hun understreker gjennom å vise at kvalitativ forskning inngår i en kompleks virkelighet der mange moralske dilemmaer kan oppstå, som kanskje faller utenfor slike dokumenter. Å ha solidaritet med informantene er for eksempel viktig når jeg tolker intervjuene og elevtekstene, ettersom min fremstilling av tematikken kan oppleves som utfordrende eller til og med ugjenkjennelig for de som har deltatt (Dalen, 2011, s. 21). Dette er også nedfelt i retningslinjene for samfunnsvitenskap og humaniora, der det står at «Forskere skal respektere forskningsdeltakernes selvforståelse og unngå fremstillinger som svekker deres legitime rettigheter eller virker stigmatiserende» (NESH, 2021, s. 24). Det er derfor viktig at jeg tenker over hva som skal inkluderes og hva som kan utelates fra analysen og fra mine tolkninger, og at jeg tenker grundig gjennom hvordan jeg velger å fremstille elevenes motiver. Jeg har for eksempel valgt å sette diskurser og elevens tidligere undervisning i kritisk lys, og ikke nødvendigvis kritisere det eleven selv sier. Dette er av metodologiske hensyn, der jeg blant annet velger å diskutere diskursenes betydning, men dette kan også skåne deltakerne fra å føle at de har sagt noe feil. I tillegg ønsker jeg ikke at deltakerne skal få dårlig samvittighet for eksempelvis manglende hensyn til bærekraft eller manglende kunnskap om bærekraft, og jeg

tror at min tilnærming til bærekraftbegrepet, der jeg forsøker å flytte fokuset vekk fra kun individuelle handlinger, sparer informantene fra en slik følelse.

3.6.2 Relevans for forskersamfunnet og praksisfeltet

Hvorvidt det man skriver kommer til nytte for andre forskere, lærere og samfunnet generelt, er også et etisk hensyn man må ta i et forskningsprosjekt, der jeg har en hensikt om å utvikle ny og verdifull kunnskap (Gleiss & Sæther, 2021, s. 12). I lys av nye læreplaner er bærekraftig utvikling et tema som har blitt viktigere i skolen (Kvamme & Sæther, 2019, og denne oppgaven kan bidra med nye perspektiver på dette temaet som kan komme til nytte for andre lærere. I tillegg ønsker pedagoger og didaktikere å vite mer om hva som foregår i de mange klasserommene der ute og videre få bruk for utdanningsforskning i praksis (Guitérrez & Penuel, 2014), og denne oppgaven retter søkelys mot *status quo* i skolens bærekraftundervisning gjennom at elevene forteller og beskriver hvordan de har opplevd denne undervisningen. Min interesse for hvor oppmerksomheten rettes i bærekraftundervisningen er videre et spørsmål som er viktig for samfunnet, og motivasjonen min bak å videreutvikle og tenke nytt om bærekraftundervisningen, er nettopp at jeg ønsker at samfunnet som helhet skal håndtere globale bærekraftutfordringer på en bedre måte enn det gjør i dag.

4 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg funnene jeg har gjort gjennom å kode og analysere av det empiriske materialet. Jeg tolker, diskuterer og reflekterer rundt funnene underveis i teksten. Dette gjør jeg for å svare på problemstillingen:

Hva kjennetegner et utvalg sosiologi og sosialantropologi-elevs forestillinger om bærekraft, og hvilken betydning kan kulturforståelse i bærekraftdidaktikken ha for elevs syn på økologisk medborgerskap?

Analysekapitlet er strukturert rundt problemstillingen, der jeg har tre delkapitler som svarer på følgende forskningsspørsmål som er utledet fra problemstillingen:

1. Hva kjennetegner et utvalg sosiologi og sosialantropologi-elevs forestillinger rundt bærekraft?
2. Hvilke implikasjoner har elevenes bærekraftsyn for deres økologiske medborgerskap?
3. Hvilken betydning har kulturforståelse i bærekraftdidaktikken for elevenes syn på det økologiske medborgerskapet?

Den første delen (4.1) har fått tittelen «Det individualiserte bærekraftbegrepet», der jeg presenterer hvordan elevenes forestillinger om bærekraftbegrepet er orientert rundt det personlige og individuelle, der holdninger og handlinger står sentralt. I den andre delen (4.2) diskuterer jeg hvilke implikasjoner oppmerksomheten mot individet har for medborgerskapet i praksis, der jeg kommer til å diskutere elevenes tanker rundt eget ansvar. Her viser det seg at elevene har ulikt syn på ansvar, og at dette henger sammen med deres forståelse av individets betydning. I det siste delkapitlet (4.3) kommer det frem at elevene også kunne sette ord på mindre individorienterte forklaringer på bærekraftproblemer, men da dreide spørsmålene seg om kultur, og ikke (kun) om bærekraft. Her reflekterer elevene rundt samspillet mellom natur og menneske, og de diskuterer hvilken betydning dette samspillet har for bærekraft. Denne forståelsen ligger Antropocen-begrepet nært, som ble presentert i oppgavens innledning, der Antropocen handler om å se menneskelig makt og geologisk kraft som to gjensidig avhengige deler av historien (Chakrabarty, 2018, s. 13). Denne siste delens formål er å utfordre den etablerte bærekraftdidaktikken til å tenke nytt rundt hvilke perspektiver som tas inn i undervisningen.

4.1 Det individualiserte bærekraftbegrepet: «enkle endringer i hverdagen»

Et viktig funn fra datamaterialet var at elevene hadde en oppfatning av bærekraft som først og fremst et personlig anliggende. Dette kom frem når spørsmål som spesifikt handlet om bærekraft ble stilt, som for eksempel spørsmålet «hva skal til for å skape en mer bærekraftig verden?» eller «hva har du tidligere lært om bærekraft?». Et av svarene jeg fikk på sistnevnte spørsmål, lyder som følger:

Jeg har tidligere lært at det er lurt å resirkulere. Hørt at det også er lurt å spise mindre kjøtt og kaste mindre mat. Jeg har også lært at vi må fly mindre og prøve å kjøre mindre bil. (Wisam, elevtekst)

Det at elevenes assosiasjoner til ordet bærekraft var relatert til livsstil og personlig ansvar, var et gjennomgående funn i datamaterialet. Dersom jeg stilte elevene spørsmål der jeg valgte å bruke ord som klima og natur, fikk jeg andre svar der elevene hadde andre assosiasjoner, men når jeg stilte spørsmål spesifikt om bærekraft, var det som om essensen av bærekraftbegrepet handlet om livsstil. Livsstil handler her for eksempel om hva man spiser eller hvordan man reiser, slik Wisam setter ord på i sitatet over. Selv om ikke alle elevene hadde de samme tankene om hvorvidt livsstilsendringer kan bidra til en bærekraftig verden, var det mange av de samme ordene som ble knyttet til diskursen om bærekraft. I alle 11 elevtekstene som ble levert og analysert ble minst én av følgende ting nevnt for å forklare hvordan verden kan bli mer bærekraftig: kildesortering, bilkjøring, kjøttforbruk, tid i dusjen og plastforbruk. Kun tre elevtekster nevnte politikeres eller maktpersoners rolle når de skulle svare på spørsmålet om hvordan verden kan bli mer bærekraftig.

En elev svarte følgende på hva hun har lært tidligere om hvordan verden kan bli mer bærekraftig: «Fly mindre, spise mindre kjøtt, reise med kollektivt, resirkulere. Jeg tror det kunne gjort en forskjell om alle gjorde litt hver [for] seg. Å innføre slike enkle endringer i hverdagen hadde påvirket klimaendringene i positiv retning» (Ruth, elevtekst). Her ser vi at Ruth peker på sammenhengen mellom globale klimautslipp og individuelle valg, som betyr at det personlige økologiske fotavtrykket står i sentrum i hennes forståelse av bærekraft. Dette kjenner vi igjen fra Dobsons (2006) modell for økologisk medborgerskap. Samtidig er Ruths

syn på det individuelle ansvaret forskjellig fra Dobsons medborgersyn, ettersom hun skisserer disse handlingene som noe man *kan* gjøre hvis man har lyst til å gjøre «en forskjell», som vil si at bærekraftige handlinger ikke er en del av medborgerens plikter. I lys av Dobsons modell har disse elevene antakeligvis en stor gjeld til andre mennesker, i kraft av å være privilegerte ungdommer fra et velstående sted i Norge, og denne gjelden kan betales gjennom å redusere det økologiske fotavtrykket så langt det lar seg gjøre. I stedet for å se på personlige endringer som noe som man gjør for å gå mindre i minus i dette personlige regnskapet, er Ruths innfallsvinkel at man gjennom livsstilsendringer gjør «en forskjell». Dette er en tankegang som tilsier at personlige endringer gjør at man alltid går litt i pluss, i og med at det ikke er forventet av deg. Denne formen for økologisk medborgerskap bygger altså på en idé om veldedighet, og ikke rettferdighet, der veldedighet alltid er frivillig og noe man kan gjøre dersom man har lyst (Dobson, 2007, s. 281).

Flere andre elever hadde lignende syn, der man anså personlige endringer i bærekraftig retning som noe fint, men ikke som noe man er forpliktet til. Det som også er interessant å bemerke seg ved Ruths utsagn, er at de personlige endringene som hun nevner ikke blir sett på som vanskelige eller kompliserte, men tvert imot som «enkle endringer i hverdagen». Et slikt syn på bærekraft som noe enkelt, kom også igjen i andre elevers tanker om bærekraft:

Man må ta mer kollektiv transport, mindre bil. Det elever burde lære om utvikling på skolen kan være resirkulering, og hvor man kaster hva. For eksempel hva som skal i plast, og hva som skal i matavfall og hva som skal i restavfall. (Mathias, elevtekst)

Mathias har også et inntrykk av at det ikke skal så mye til for å skape en mer bærekraftig verden, ettersom det forbedringspunktet han trekker fram for skolen er å lære mer om kildesortering og hva som skal kastes i hvilken søppelbøtte – en ordning som eleven er godt kjent med fra før og som allerede er iverksatt på skolen han går på. Utsagnet kan også tolkes som at han mener at han har lært nok om bærekraftige vaner på skolen, og at han ikke ser for seg at han kan lære om noe annet enn nettopp vaner.

Elevenes forståelse av bærekraftbegrepet gjenspeiler antakeligvis den bærekraftundervisningen de har fått tidligere, og det er tydelig at denne undervisningen har vært individorientert. En følge av dette kan være at det har oppstått et slags hegemoni i meningsforhandlingene om hva bærekraft er (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 76), der man har kommet frem til en konsensus om

at bærekraft angår individets livsstil. I et av intervjuene ble en elev spurt «er du noe du gjør som du vet ikke er bærekraftig?», hvor han svarte:

Det gjør jeg helt sikkert. Jeg er ikke kjempegod på å kildesortere, for eksempel. Jeg dusjer jo kanskje litt mye, for eksempel, bruker litt mye strøm, eh... (...) Bruker litt mye bil, får mamma til å øvelseskjøre litt mye... eh jeg vet ikke helt, kan... litt høyt forbruk, kanskje, når det kommer til klær og sånn. Kjøper litt mye. Jeg vet ikke helt egentlig.
(Alex)

Her er spørsmålet spesifikt retta mot han som person («hva gjør *du*»), og det ligger dermed en forventning om at eleven skal si noe om egen livsstil. Hans første assosiasjon er kildesortering, i likhet med de andre elevenes utsagn, og deretter nevner han både vann- og strømforbruk, bilkjøring og materielt forbruk. Det som er interessant, er at måten han formulerer seg på viser at det er et tydelig riktig svar som forventes av han, som når han sier «bruker litt mye bil, får mamma til å øvelseskjøre litt mye...» - det er forventet at han skal si at han kjører mye bil, fordi bilkjøring er en av de handlingene som har størst betydning for det individuelle økologiske fotavtrykket. Det at eleven ser dette som det riktige svaret er nettopp et tegn på at bærekraftdiskursen fremstår som hegemonisk og uforanderlig. Samtidig moderer han seg til å si at han heller kanskje *øvelseskjører* litt mye, siden han kommer på at han fortsatt ikke kjører bil på egenhånd. Både Alex og de andre elevene som deltok er fortsatt mindreårige og har enda ikke fått muligheten til å ta sertifikat eller å flytte hjemmefra, og det er fremdeles som regel foreldrene som bestemmer hva som skal stå på middagsbordet, hvilke ferier familien skal dra på og hvordan de skal komme seg til ulike destinasjoner. Elevene som deltok viste bevissthet rundt hva som kan kategoriseres som miljøvennlige og mindre miljøvennlige handlinger, men de har ikke alltid reelle muligheter til å velge det miljøvennlige alternativet. Dette setter også Kristina ord på i intervjuet med henne: «sånn som med meg så har jeg vist [foreldrene mine] at oi nå, nå må vi kanskje kutte i kjøtt og kjøre litt mindre bil, men da er man allerede så inni vanen». I Kristinas tilfelle er det ikke hun som bestemmer over familiens vaner, og derfor kan hun heller ikke stå fullt og helt ansvarlig for sitt eget økologiske fotavtrykk. Likevel holder hun fast ved at det å føre verden i en mer bærekraftig retning er hennes individuelle ansvar: «Men jeg tror det egentlig er viktigst med liksom sånn vaner fra man er ung. At det er liksom ofte løsningen på at man kan begynne å leve litt mer - at personer begynner

å leve litt mer bærekraftig» (Kristina). Elevenes individualiserte bærekraftbegrep blir dermed et paradoks, ettersom disse elevene ikke har mulighet til å bestemme alt ved egen livsstil. Dette er et eksempel på hvordan nyliberale diskurser i bærekraftundervisningen, der enkeltmennesket blir gitt store deler av ansvaret, kan føre til at man opprettholder eksisterende ulikhetsforhold, som for eksempel det ulikhetsforholdet som eksisterer mellom unge og voksne (Dimick, 2015, s. 396), samtidig som man lager et idealbilde av barn og unge (Hartung, 2017) som ansvarlige forbrukere.

Elevenes individualiserte bærekraftbegrep kan ses i sammenheng med den større moderne trenden som Hartung (2017, s. 8) kaller for individualiseringen av medborgerskapsbegrepet, som ifølge henne tar fokuset vekk fra strukturer som opprettholder urettferdighet, til å gjelde det personlige ansvaret; en trend som konstruerer unge som ansvarlige entreprenører heller enn demokratiske medborgere. Elevenes bærekraftsyn gjenspeiler også den store misforståelsen som Block og Paredis (2019) peker på om at bærekraft kan defineres på nøytralt eller objektivt vis, der realiteten er at bærekraft er et politisk ladd begrep som kan fylles med det meste. Dette har blitt belyst ved hjelp av hegemoni-begrepet (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 76), der det virker som om bærekraftfeltet er ferdigforhandlet, med en konsensus om at bærekraft er et personlig anliggende, og der det elevene fyller begrepet med (livsstil, forbruk) befinner seg innenfor en nyliberal diskurs. Dette er samtidig kun én av mange mulige fortellinger om bærekraft, og det er en fortelling som elevene i tillegg forholder seg relativt ukritiske til. Den nyliberale diskursen retter seg mot forbrukere, og forbrukere navigerer mellom ulike produkter og velger det som blir markedsført best. For å få en forbruker til å velge et spesifikt produkt er det viktig at det oppleves som ukomplisert å velge dette, og den nyliberale diskursen kan følgelig skape et bilde av at bærekraft er en form for veldedighet som er enkel å implementere inn i eget liv. Klikk-vennlige formuleringer som «Klimakrisen: fire ting du kan gjøre» (Greenpeace, 2022) og den populære dokumentarserien «Live redder verden. Litt.» (Nelvik, 2016) utgjør en del av et utbredt bærekraftsyn i populærmedia, og bærekraft kan dermed omtales som «enkle endringer i hverdagen» (Ruth, elevtekst). Slike formuleringer kan ses i sammenheng med andre utbredte diskurser i populærmedia, som tidligere nevnt veldedighetsdiskursen: «Her er 5 ting du kan gjøre for å hjelpe [Ukraina]» (Høvring, 2022), men også slankediskursen: «Gå ned i vekt: Slik blir du 10 kilo lettere på 10 uker» (Ribe, 2015) og selvhjelpsdiskursen: «10 enkle tips i en koronapreget hverdag» (Innleggen, 2021). Neste kapittel tematiserer hva et slikt bærekraftsyn betyr for det økologiske medborgerskapet i praksis.

4.2 Bærekraftsynets implikasjoner for medborgerskapet i praksis

For å belyse hvordan elevene utøver sitt økologiske medborgerskap i praksis, kommer denne delen til å handle om elevenes fortellinger om ansvar, der de setter ord på hva de gjør, hva de ønsker å gjøre og hva de ikke gjør for at verden skal bli mer bærekraftig. Som vi så i forrige delkapittel, var personlig endring og livsstil i sentrum av elevenes forståelse av bærekraftbegrepet. Ikke-bærekraftig livsstil ble sett på som selve årsaken til klimaproblemer og andre bærekraftutfordringer, og det vi skal se i dette kapitlet er at det å bli overbevist, bevisst eller endret til å leve annerledes blir sett på som det endelige målet med bærekraftundervisningen på skolen. Elevene snakket relativt lite om samfunnsmessige og kulturelle strukturer når de ble spurt om deres syn på bærekraft, men dersom strukturelle faktorer ble tatt opp, ble dette likevel som regel forbundet med det individuelle og personlige. I analysen av intervjumaterialet (ansvar og medborgerskap var først og fremst et tema i intervjuene) oppdaget jeg også at det var et tydelig skille mellom informantenes tanker om ansvar. To av elevene (Mina og Kristina) var overbevist om at de burde leve mer miljøvennlig, og de hadde tro på at miljøvennlig livsstil er nøkkelen til å skape en mer bærekraftig verden. De to andre elevene (Alex og Bjørnar) var ikke overbevist og opplevde at deres individuelle handlinger har lite å si, ettersom det i det store bildet ikke vil gjøre noen reell nytte.

4.2.1 «Jeg kan ikke gjøre noe annet enn de personlige tingene jeg gjør»

Mina og Kristina uttrykte den samme optimismen som var å finne i kapittel 4.1, der tanken om at alle kan gjøre litt hver, utgjør selve motivasjonen for livsstilsendring. De fremhevet også at personer med makt har en rolle i klima- og miljøkrise, som for eksempel politikere, opinionsledere eller toppledere i bedrifter. Det politikere og maktpersoner kan gjøre, ble allikevel begrenset til å handle om det individuelle, gjennom at elevene trakk frem hvordan politikere kan legge til rette for at individet skal kunne velge miljøvennlige alternativer. Elevene knyttet også det personlige og individuelle til det strukturelle, ettersom de mente at politikere vil satse på bærekraft først når de ser at det er noe som opptar velgere.

Kristina knyttet det strukturelle til det personlige, som kan komme av en tanke om at individet er den eneste (eller i hvert fall den største) drivkraften for å skape mer bærekraftige samfunn:

Vi har lært at det er mange tiltak vi enkeltmennesker kan gjøre for at verden kan bli mer bærekraftig som for eksempel å resirkulere, kjøre mindre bil, spise mindre rødt kjøtt, handle kortreist, gjenbruk osv. Vi har også lært at politikere må ta tak, for at individer skal klare å kutte utslippet sitt og leve mer bærekraftig. (Kristina, elevtekst)

I dette sitatet nevner Kristina først flere av de personlige livsstilsendringene individet kan gjøre, som spesielt retter seg mot individets forbrukermakt. Videre skriver hun at politikere også har en rolle, men at deres rolle er å «ta tak, for at individer skal klare å kutte utslippet sitt». Her blir politikere forstått som tilretteleggere, mens individet blir forstått som selve årsaken til bærekraftproblemer. Hun forstår altså politiske prosesser som en ovenfra-ned-aktivitet der politikk først og fremst er et verktøy for å styre et land (Mathé, 2018, s. 15), og der hennes rolle befinner utenfor de politiske prosessene, selv om den private sfæren (forbruk, livsstil) også har en politisk dimensjon for henne (Sæther, 2019). I intervjuet forklarte Kristina dette nærmere med at politikere for eksempel kan legge til rette for gode kollektivmuligheter eller sette inn restriksjoner for folks forbruk fordi «folk er jo ikke flinke nok til å gjøre de personlige endringene i livsstilen sin, og det er derfor (...) jeg tenker at man kanskje må sette grenser, da» (Kristina). Det at hun sier at politikere skal sette grenser, underbygger hennes oppfatning av politikk som et styringsverktøy. Denne elevgruppa har erfart flere år med strenge restriksjoner fra landets regjering under COVID-19-pandemien, og erfaringer fra denne perioden kan ha bidratt til at Kristina ser på grensesetting og restriksjoner som et effektivt verktøy for å endre folks atferd. Her ser vi også at ordvalget «flinke nok» tyder på at hun har en forståelse av hva som er riktig å gjøre, og at bærekraft som individuelt prosjekt handler om å bli overbevist om å ta bærekraftige (forbruks)valg. Hennes forståelse av seg selv som økologisk medborger kan derfor i større grad karakteriseres som en form for betinget medborgerskap (Hartung, 2017) enn Biestas (2011) uvitende medborgerideal, ettersom det å være «flink» helt tydelig indikerer at det finnes en rekke betingelser som er fastsatt på forhånd for hvem den gode medborgeren er. Her vil målet med politikk og bærekraftundervisning være at den enkelte adopterer en form for riktig bærekraftig identitet.

Mina knyttet det personlige til det strukturelle, ettersom hun la vekt på at personlige endringer og forbrukermakt kan påvirke politikere til å gjennomføre grønn politikk og legge til rette for teknologi som er bærekraftig:

Så hvis befolkningen vil gjøre personlige endringer vil politikere høre på dem, og da vil politikere bruke mer penger også blir det til og med teknologiske verktøy. Så jeg tenker mer fra liksom *basen*, at jeg vil at personlig endring skal starte først, at folk blir bevisst mer. (Mina)

Her setter Mina ord på hva hun tenker er grunnleggende for et bærekraftig samfunn, og at det starter med det personlige. Hun ser på politikerne som representanter for folket, og det at hun vektlegger at folk skal bli mer «bevisste» henger sammen med hennes forståelse av politikk og medborgerskapet. Hun forstår politiske prosesser som en nedenfra-opp-prosess (Mathé, 2018), der hverdagslige og uformelle handlinger har politisk betydning også utover den private sfærens politiske dimensjon (Sæther, 2019), fordi hun også kan skape bevissthet hos *andre* gjennom sine personlige endringer. Dette utdyper hun senere i intervjuet når hun sier at «Så når mange personer (...) er miljøbevisste og prøver å gjøre personlige endringer, så politikere kommer til å merke det og bare sånn – ja, da må vi bruke mer penger» (Mina). I intervjuet legger hun blant annet vekt på at hun kan påvirke andre til å bli vegetarianere gjennom å selv være vegetarianer, og at dette videre kan få en kollektiv virkning. Hun forstår politikk som noe som foregår overalt, og ikke bare innenfor de demokratiske institusjonene (Mathé, 2018). Utsagnet kan ses i sammenheng med en voluntaristisk forklaringsmodell der enkeltpersoners atferd og holdninger er med på å forme strukturene rundt (Dobson, 2007, s. 277).

Holdningene til Mina og Kristina hadde ikke bare en sammenheng med deres syn på politikk og medborgerskap, men det var også tydelig at dette handlet om identitet og hvorvidt elevene identifiserte seg som noen som er opptatt av miljøet eller ikke. Mina ønsket for eksempel å vise at hun er en person som bryr seg om miljøet:

...jeg er vegetarianer fra før, da, og jeg bryr meg om klima fra før, så jeg vet mye om klima fra før uansett så jeg hadde samme informasjon fra før. Så jeg tror ikke at jeg lærte mye av det prosjektet, enn å gi mye informasjon til min gruppe og hvordan de kan ta vare på klimaet, *I guess*. (Mina)

Det er tydelig at det å være vegetarianer er en del av identiteten til Mina, noe som kommer fram når hun sier at hun *er* vegetarianer, i stedet for å for eksempel si at hun spiser vegetarisk eller

ikke spiser kjøtt. Hun gir også uttrykk for at det er en sammenheng mellom å være vegetarianer og å bry seg om og å ha kunnskap om klimaet – «så jeg bryr meg om klima fra før, så jeg vet mye om klima». Hun viser til endringsprosjektet året før (se 3.1), der hun valgte å veilede resten av gruppa i stedet for å endre på noe ved egen livsstil, som for eksempel klesforbruk, som hun senere i intervjuet forteller at hun skulle ønske hun var mer bevisst på: «jeg kjøper klær hele tiden fra steder som jeg *vet* ødelegger naturen» (Mina). Dette kan tyde på at det er en slags måloppnåelsestankegang i skolen som gjør at Mina ikke tenker at endringsprosjektet har relevans for henne, fordi hun allerede har oppnådd det som er forventet av henne. Hun gjør kanskje mer til daglig, gjennom å være vegetarianer, enn det mange av de andre elevene i klassen gjorde under disse endringsukene, der de kunne velge å for eksempel kun ha én kjøttfri dag i uka. Samtidig er dette igjen et tegn på at bærekraftig atferd gjøres på et premiss om veldedighet og ikke rettferdighet, ettersom rettferdighet er noe man aldri klarer å oppnå fullt og helt (Dobson, 2007). Det at Mina ser på seg selv som «ferdig» eller «nok endret» som en følge av den bærekraftundervisningen hun har fått, er enda et tegn på at idéen om den økologiske medborgeren er betinget (Hartung, 2017), der hun allerede opplever å være en god nok miljøbevisst medborger. Dette kan videre føre til at skolen blir mer sosialiserende enn subjektiverende (Biesta, 2009) dersom det økologiske medborgerskapet er en forhåndsdefinert identitet.

Både Kristina og Mina ser seg selv i sammenheng med resten av samfunnet, og selv om de har en noe ulik tilnærming til hvor i systemet reell politisk endring skjer, er det tydelig at begge har stor tro på at individets handlinger er av betydning. Ifølge O'Brien (2018) er den praktiske sfæren, som blant annet inkluderer atferd og livsstilsendringer, en avgjørende faktor for å oppnå de politiske transformasjonene som må skje for at det skal være mulig å nå 1,5-gradersmålet. Samtidig befinner elevenes bærekraftsyn seg innenfor en ramme der det ikke er naturlig å stille spørsmål rundt de strukturelle og kulturelle årsakene til at bærekraftig utvikling er nærmest et umulig prosjekt. Dette ser vi spesielt tydelig i Kristinas utsagn som ble diskutert tidligere: «politikere må ta tak, for at individer skal klare å kutte utslippet sitt og leve mer bærekraftig». Hun adresserer politikernes ansvar, men hun begrunner allikevel deres ansvar med et individorienterte bærekraftsyn der enkeltmennesket sitter med både skylden og ansvaret. Det mangler altså strukturorienterte forklaringer (Dobson, 2007) i elevenes tilnærming til ansvar, noe som kommer særlig til uttrykk når Mina understreker at «jeg blir jo stressa for det som skjer, men sånn, jeg kan ikke gjøre noe annet enn de personlige tingene jeg gjør» (Mina). Kristina er på sin side oppmerksom på at ikke-bærekraftig livsstil ikke bare faller på individet,

og i intervjuet sier hun at «livsstilen er jo på en måte bygd på ting som er – eh – klimatruende» (Kristina). Disse «tingene» som livsstilen er bygd opp på forblir allikevel en implisitt del av hennes forståelse av bærekraft.

4.2.2 «Hva jeg gjør påvirker ikke klima i det hele tatt»

Elevenes tanker om bærekraft var i stor grad knyttet til livsstil og personlig endring, men dette var ikke nødvendigvis utslagsgivende for et ønske om å endre atferd. Mens Kristina og Mina uttrykker at de tror at personlige livsstilsendringer er det aller viktigste verktøyet for at verden skal bli mer bærekraftig, også utover deres personlige økologiske fotavtrykk (gjennom medborgerskapet), uttrykte Bjørnar og Alex at de så få eller ingen grunner til å aktivt ta miljøvennlige valg i hverdagen. Alex hadde i likhet med de andre en bevissthet rundt at det finnes mer og mindre miljøvennlige alternativer, men hans forståelse av eget ansvar var at han som individ ikke har noen betydning, og han understreket i intervjuet at «hva jeg gjør påvirker ikke klima i det hele tatt» (Alex). Bjørnar begrunnet et lignende standpunkt slik:

Jeg føler ikke at hvis jeg gjør det, hvis jeg liksom prøver å være veldig klimavennlig og tar klimavennlige valg, at det gjør ikke så veldig stor forskjell. Så at hvis jeg velger å leve den hundre prosent miljøvennlige livsstilen, så gjør egentlig ikke det en veldig stor forskjell, i det store og hele. (Bjørnar)

Her sier Bjørnar at selv om han velger å leve «hundre prosent» miljøvennlig, altså selv om han skulle hatt et så minimalt økologisk fotavtrykk som mulig, ville ikke det hatt noe betydning ettersom andre vil fortsette å leve som før. I stedet for å ta utgangspunkt i et personlig fotavtrykk tar han heller utgangspunkt i et kollektivt fotavtrykk, som han ser at vil overskride jordens tåleevne uavhengig av hans handlinger. Denne tankegangen kjenner vi igjen fra spillteoriens «allmenningens tragedie» (Hardin, 1968), der aktører som tar del i en lønnsom men destruktiv praksis, fortsetter denne praksisen fordi noen andre uansett kommer til å profittere på det samme. Senere i intervjuet begrunner Bjørnar dette standpunktet med at et miljøengasjement vil være litt som å boikotte en dyrepark for å støtte dyrenes rettigheter: «det er liksom mer sak, for det får jo liksom ikke gjennomslag, det, selv om du boikotter det betyr ikke det at alle andre gjør det» (Bjørnar). Her viser Bjørnar til den voluntaristiske forklaringsmodellen om at personlige endringer kan påvirke strukturer (Dobson, 2007) samtidig som han viser mistillit til

denne modellens troverdighet, fordi det virker for vanskelig å faktisk endre samfunnet gjennom enkelthandlinger. Et alternativ kunne vært å vise til mer strukturorienterte forklaringsmodeller som tar utgangspunkt i at strukturene må endres først (Dobson, 2007), men resultatet blir heller en form for handlingslammelse der han velger å ikke gjøre noe (Nagel, 2005): «jeg gjør egentlig svært lite for å forebygge global oppvarming. Jeg føler meg lite motivert til å gjøre dette» (Bjørnar, elevtekst).

Det at Bjørnar har en idé om at noen lever «hundre prosent miljøvennlig» tyder på en slags enten-eller-mentalitet, og det var flere andre elever som brukte lignende uttrykk. Kristina sa for eksempel at hun var «hundre prosent vegetarianer i en uke» under endringsprosjektet. Slike formuleringer tyder på at elevene assosierer identiteten til en økologisk medborger med at man gjør noe fullt og helt, for eksempel gjennom å være veganer eller aktivist, som for dem kan oppleves som fremmed eller til og med ekstremt. Dette blir tydeligere når Bjørnar skal beskrive sine assosiasjoner til en klimaaktivist, som ifølge han kler seg i «thrifta klær, gått liksom på Fretex og fått alt der, strikka klærne selv, strikka og tova alt selv...» (Bjørnar). Mens Mina søker tilhørighet til en form for bærekraftig identitet gjennom å selv være vegetarianer, distanserer Bjørnar seg fra dette fremmede. En grunn til at han distanserer seg fra dette, kan være fordi han opplever denne identiteten som hyklersk:

Også føler jeg at de sakene som vi først gjør for at folk skal bli mer miljøvennlige er mer sånn moralsk, og er ikke de som har størst innflytelse på selve miljøkrisen, men er de som er - da kan vi si at vi har gjort noe. (Bjørnar)

Bjørnar opplever at de som prøver å leve miljøvennlig, gjør det først og fremst for å kunne vise eller si at de har gjort noe. Han opplever altså at motivasjonen bak det å handle miljøvennlig hviler på feil premisser, der det økologiske medborgerskapet som han har vært vitne til, ikke er genuint nok til at han selv ønsker å være med på det. Dette kan være en reaksjon på de nyliberale tendensene som kjennetegner det individualiserte synet på bærekraft, der individet blir gjort til sentrum for bærekraftbegrepet og for medborgerskapet. Dette kan oppleves som hyklersk, ettersom man som økologisk medborger egentlig skal sette andre først, dersom man inkluderer et solidaritetsaspekt (Klafki, 2001). Det kan også hende at det oppleves som mer meningsfylt å kjempe for rettferdighet enn å gjøre personlige endringer til en form for veldedig handling, ettersom veldedighet gjør at vi selv får en belønning gjennom at vi kan «si at vi har gjort noe», slik Bjørnar understreker i sitatet over.

Når det gjaldt Alex' manglende motivasjon til å engasjere seg for bærekrafttematikken, trakk han fram sosialiseringprosessen som en viktig årsak:

...jeg har aldri – aldri fått noe fokus på det, spesielt ikke være ekstra miljøvennlig eller passe på klima eller ikke spise kjøtt fordi det er en dårlig industri eller noe sånt. Fått veldig lite input fra dem. Hverken hjemme eller fra venner eller storesøsken eller... jeg har fått det nå de siste årene at storebroren min, for eksempel, han har blitt veldig engasjert i miljøet (...) hvis han hadde vært litt eldre enn meg sånn når jeg var yngre og hadde vært interessert i dette, da hadde det vært noe annet. (Alex)

Alex' vektlegging av familie og venner i dette utsagnet viser at signifikante andre er av stor betydning, og at disse menneskene bidrar til hvorvidt man blir en passiv eller aktiv medborger i møte med bærekraftspørsmål. Mina, på sin side, forklarte at hun ble vegetarianer fordi «jeg og min bestevenninne vi var - vi elsker dyr og vi bryr oss om verden» (Mina), og siden hun var sammen med noen om å utøve et økologisk medborgerskap, kan det også hende at hun fikk en form for tilhørighet. Identitet er ikke noe man skaper selv, men det dannes i et fellesskap, og som ungdom er det å bli inkludert i et fellesskap svært viktig. Sitatet fra Alex skisserer bærekraftundervisningen som en form for overbevisningsprosess, der det faglige stoffet og det rasjonelle får liten betydning for hans subjektive meninger og holdninger, noe han begrunner med at han og familien aldri har vært særlig opptatt av denne tematikken. Igjen løftes identitet fram, der et aktivt eller passivt medborgerskap begrunnes med argumenter som egentlig formidler hvorvidt man er en «sånn» person som bryr seg om klimaet. Den deliberative, pluralistiske og fornuftige undervisningen (Englund et al., 2008) har kanskje ikke konsekvenser for Alex i praksis, og selv om han blir overbevist om at kjøttindustrien er en «dårlig industri» i en undervisningskontekst, slik han sier i sitatet over, vil ikke dette nødvendigvis føre til at han ønsker å aktivt gjøre noe for å endre denne industrien. Straume understreker at det ikke finnes noen mekanisme som automatisk gjør at kunnskap fører til handling i bærekraftspørsmål, men at «det faktisk er fullt mulig å leve som om man *både har og ikke har* en innsikt, på én og samme tid» (Straume, 2017, s. 1).

Et lignende syn på bærekraftdidaktikken kom også fram i måten Bjørnar omtalte bærekraftundervisningen på: «jeg tror ikke det [undervisningen] har helt klart å overtale meg til å leve den helt miljøvennlige livsstilen» (Bjørnar). Det er ikke slik at Alex og Bjørnar ikke tror på innholdet i bærekraftundervisningen, og de er helt klare over at globale klimautslipp skaper store utfordringer, slik det kommer frem i datamaterialet. Samtidig har de ikke blitt overbevist om at dette er noe som bør oppta dem utenfor skolen. Innfallsvinkelen deres til undervisningens manglende overbevisningskraft viser kanskje at følelser har en større betydning for disse elevene enn fornuften (Ojala, 2013), og at de kanskje heller må føle og oppleve at dette er nært og viktig for dem og deres livsverden (Sæther & Kvamme, 2019) og for menneskene rundt dem, for at det skal skje en mulig holdnings- eller atferdsendring.

4.2.3 Nasjonen som ramme for medborgerskapet

Det tradisjonelle demokratiske medborgerskapet befinner seg innenfor nasjonens grenser, og selv om nye tendenser skaper nye medborgerskapsformer, står fortsatt nasjonen sterkt i dagens medborgerskapsundervisning (Cao, 2015). For å utdanne økologiske medborgere er det dermed viktig å også gi elevene en forståelse av seg selv som medborgere i verden, der de ser seg selv i sammenheng med andre, andre steder. Et funn fra datamaterialet fra intervjuene viste at nasjonen fungerte som en ramme for elevenes ansvarsfølelse:

...det høres veldig useriøst ut når jeg sier det, men jeg syns ikke at jeg skal bry meg noe om det [klimaet] og at i Norge så gjør vi en så minimal forskjell uansett at vår lille innsats har ikke noe å si. (Alex)

Her blir Alex spurt om hva han tenker om klimaforandringene, hvor han svarer at han ikke syns at han skal bry seg noe særlig om dette. Hans individuelle plikter som økologisk medborger avhenger her av de pliktene som nasjonen Norge har, og dermed ser han på seg selv som en nasjonal borger, og ikke en verdensborger hvis handlinger har påvirkning på andre mennesker andre steder (Dobson, 2006). Hans argument er dermed å bruke nasjonens samlede fotavtrykk, og ikke det personlige, som begrunnelse, fordi han mener at «vi i Norge» som helhet gjør en «minimal forskjell». Dette argumentet blir utdypet når han senere diskuterer eventuelle løsninger på klimaproblemene, som ifølge ham bør starte med at de landene som har høyest utslipp tar ansvar:

...man skal slutte å fokusere på de landene som faktisk ikke har mye forbruk og få ned forbruket der det faktisk trengs, som for eksempel i Kina eller i store deler av Russland hvor de har ekstremt høyt forbruk, uten veldig mye grunn til det. I hvert fall etter min mening. (Alex)

Her sammenligner Alex Norge med Kina og Russland, land som har større areal, flere innbyggere og mer autoritære styresmakter enn Norge. Disse landene ligger riktignok i toppen av utslipp-per-land-indeksen der Norge kommer relativt langt nede på lista (61. plass), men når man regner utslipp per innbygger, vil Norge gå forbi Kina (Topdahl et al., 2021). Tar man utgangspunkt i utslippet utenfor landets grenser som følge av blant annet landets olje- og gasseksport, vil Norge være et av de fire landene med størst utslipp per innbygger, på hele 93.6 tonn per innbygger, mot 6,0 tonn i Kina og 25,3 tonn i Russland (Topdahl et al., 2021).

Samtidig, for å ikke avfeie elevens argument om er at Norge har mindre utslipp enn andre land, er det mer interessant å rette søkelyset mot hvorfor nasjonen har en så sterk innvirkning på elevens syn på det økologiske medborgerskapet. På den ene siden kan dette være et tegn på den samme opplevelsen av håpløshet som ble diskutert tidligere, der man i mangel på gode løsninger heller velger å resignere, ettersom ett lite lands «lille innsats» (Alex) uansett ikke vil få et globalt klimaregnskap til å gå opp. På den andre siden skisserer han også et bilde av et Norge som er mer miljøvennlig og bærekraftig enn andre land. Dette kan forklares som en form for norsk eksepsjonalisme, som ifølge Eriksen (2018) er en utbredt fortelling om Norges ansvar i bærekraftsspørsmål, også i norsk skole. Et slikt bilde av Norge vil samtidig gi elever et inntrykk av at vi kan ordne opp i de store problemene i andre deler av verden. Dette gir Norge en oppdragerrolle overfor mindre utviklede land, og er en videreføring av den imperialistiske ideen om «The White Man's Burden». En slik tankegang kom også fram i intervjuet med Alex, der han sier at «...i Norge så har vi, vi produserer ekstremt lite, når det kommer til i hvert fall klimagasser, men samtidig så har vi ekstremt mye økonomisk kapital. (...) [Vi kan] heller bruker den økonomiske kapitalen til å fikse resten av verden» (Alex).

Mina, som i større grad adresserte at hun som medborger har et ansvar for å redusere sitt klimautslipp, la vekt på at dette er for å sikre fremtidige generasjoners levestandard:

...jeg vil ha at liksom barnebarnebarna mine i en verden der det er liksom fint og som jeg lever nå, hvertfall! Eh, så jeg føler, det er liksom mitt mål. Hvorfor jeg er det [vegetarianer] er for at folk i fremtiden skal få sjansen til å leve et bra sted. (Mina)

Minas ansvarsfølelse har det samme utgangspunktet som FNs mål om en bærekraftig utvikling, nemlig å «sikre behovene i dag uten å gå på akkord med kommende generasjoners muligheter til å sikre sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 18). Dette utgangspunktet bygger på idéen om intergenerasjonell rettferdighet (Cao, 2015, s. 213), som kommer til uttrykk når Mina legger vekt på at hun føler et ansvar overfor «barnebarnebarna» sine. Noe som ikke kommer særlig fram i de delene av datamaterialet der bærekraft var gjenstand for diskusjon, er et miljømedborgerskap tuftet på intragenerasjonell rettferdighet. Ifølge Cao (2015, s. 213) kan den nasjonale rammen for medborgerskapet gjøre at dette globale aspektet får mindre betydning i elevenes ansvarsfølelse, der hensynet til behovene til *egne* barn og barnebarn (og barnebarnebarn), som sannsynligvis også vil vokse opp innenfor nasjonens grenser, skygger over for hensynet til behovene til andre nåværende generasjoner, slik Sæthers elevtekstanalyse (2017) også viste.

Bjørnar brukte også nasjonalstaten som ramme da han begrunnet egen manglende motivasjon. For ham handlet ikke dette om at Norge som utslippsnasjon betyr lite, men heller om at klimaendringenes konsekvenser er for distansert fra Norge, som kan gjøre det vanskelig å engasjere seg:

...jeg tror det liksom er for fjernt til at vi klarer å gjøre noe med det, at det er en veldig sånn distansert tanke og at man liksom åja, de opplever at vannet stiger, men påvirker det egentlig oss her hjemme? At vannet stiger og at isbreen smelter? Så jeg tror at folk gjør det mer sånn som en etisk sak om å hjelpe noen andre enn å gjøre det som et fellesskap for å redde oss selv. (Bjørnar)

Bjørnar sier at han heller motiveres dersom han må redde «sine egne», altså de som befinner seg innenfor de samme nasjonale grensene som han, enn dersom han må redde noen andre som bor utenfor disse nasjonale grensene. Her adresserer han altså intragenerasjonell global rettferdighet som premiss for økologisk medborgerskap, men sier samtidig at dette ikke er lett i praksis fordi man dermed ikke gjør det som «et fellesskap». Dette tyder på at han ikke har en følelse av å være en medborger i det globale fellesskapet, men at nasjonen som fellesskap er

det viktigste for han. Dette kan også være med på å forklare hvorfor han mangler motivasjon til å engasjere seg. Dimick (2015) understreker viktigheten av det globale politiske fellesskapet som arena for det økologiske medborgerskapet, men sier også at dette har vist seg å være vanskelig å realisere:

Building global communities is never simple and has proven complicated even within local communities in which culture, socioeconomic status, ethnicity, gender, sexuality, and other factors too often interfere with communication and alliance-building. (Dimick, 2015, s. 399)

Det Dimick (2015) her setter ord på, bringer oss videre til den siste delen av analysen, der jeg skal diskutere hvorvidt kulturforståelse kan bidra til det ikke oppstår slike hindre for et økologisk, globalt medborgerskap.

4.3 Kulturforståelsens rolle

Hittil i analysen har jeg kartlagt hvilke tanker elever har om bærekraftbegrepet, og jeg har vist hvilken betydning dette synet har for deres medborgerskap i praksis. I denne delen av analysen skal jeg diskutere kulturforståelsens rolle og potensial for elevenes økologiske medborgerskap, og jeg skal undersøke hvilke typer forklaringer elevene bruker når spørsmålene som stilles ikke handler om bærekraft i seg selv, men om kultur og om sammenhengen mellom kultur og bærekraft. Spørsmål fra datainnsamlingen som jeg tar utgangspunkt i her er for eksempel «hva sitter du igjen med etter å ha lært om kulturforståelse?» og «finnes det trekk ved norsk kultur som gjør at vi ikke klarer å leve bærekraftig?».

Disse elevene har gjennom en periode på omtrent 5 uker hatt undervisning som vektlegger «interkulturell kompetanse og kulturforståelse», som er et av kjerneelementene i faget sosiologi og sosialantropologi (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 3). Oppgavebesvarelsene fra datamaterialet ble levert under denne temaperioden, og intervjuene ble gjennomført i etterkant av perioden. Bærekraft var ikke et tema som ble jobbet med eksplisitt under denne perioden, men 11 av elevene i datainnsamlingen har hørt høytlesning fra en tekst om klimakamp fra et samisk perspektiv (Retter, 2020) og de samme elevene har også sett en kort film om natursynet

til urbefolkningen Yanomamiene i Amazonas (SLICE, 2021). I tillegg har alle 12 elever som deltok funnet informasjon om et valgfritt urfolk som en forberedelse til en fagsamtale.

4.3.1 Kulturforståelse og medborgerskapet

Elevene som ble intervjuet ble bedt om å beskrive hva de hadde lært om kulturforståelse i løpet av temaperioden beskrevet over, og det som gikk igjen i de ulike svarene var at de opplevde å få mer forståelse og respekt for mangfold. Elevene trakk spesielt fram hvordan det å lære å bruke kulturrelativisme som metode hadde betydning for hvordan de oppfattet andre, kanskje spesielt når det kommer til møter med andre som har forskjellige ståsteder i verdispørsmål enn seg selv:

...sosiologi [og sosialantropologi] ga meg liksom sjansen til å se hvor forskjellig verden er, egentlig. Fordi før sosiologi så tenkte jeg liksom sånn at verden er jo på en måte liksom den samme – ja det finnes forskjellige kulturer – men hvor annerledes det er, det er veldig mye større enn det jeg trodde. (Mina)

Her forteller Mina at programfaget sosiologi og sosialantropologi har gjort henne mer klar over det mangfoldet som finnes i verden. Hun sier at hun før hadde en tanke om at verden er «den samme», altså hadde hun kanskje før en forestilling om at hennes verdensforståelse også var en form for nøytral verdensforståelse, men gjennom faget lærte hun «hvor annerledes det er», altså ble hun bevisst på at virkeligheten kanskje ikke ser lik ut for alle. Kulturundervisning kan ofte ende opp med å formidle en snever forståelse av kulturbegrepet, der man legger vekt på korte, ensyklopediske tekster om kulturelle uttrykk som klesdrakt, språk, musikk, mat eller ritualer (Salkjevik & Martínez, 2007, s. 2). I dette sitatet viser Mina at hun har blitt mer klar over de underliggende og mindre synlige kulturforskjellene, noe som også kommer frem når hun senere sier at «det [kultur] er jo mer enn det, og også i Norge, det er jo mer enn å gå på ski og på fjell og hytte» (Mina). Kristina fortalte, i likhet med Mina, at hun gjennom denne perioden hadde lært at «det ligger mye bak de ulike kulturene og grunner til at det har blitt sånn». Kristina har altså også fått mer forståelse for dybden i kulturforskjeller, og verdien av å gå i dybden for å forstå hvorfor overflaten ser ut som den gjør. Mens Mina og Kristina legger vekt på at faget har bidratt til at de har mer forståelse for andre kulturer, legger Alex vekt på hvordan også hans personlige holdninger til det som er fremmed har endret seg gjennom dette faget:

...jeg – eh – er litt dårlig på sette meg inn i andres synspunkter, egentlig, og jeg mener veldig ofte at – kanskje litt slemt å si – men jeg mener at jeg veldig ofte har – at de andre har feil, automatisk. Og det [undervisningen] fikk meg til å i hvert fall skjønne at det kan være litt – at det ikke alltid er sånn, da. At det er mange flere muligheter, enn jeg trodde med én gang. Sånn som den tegningen¹ der, så mener jeg fremdeles at hun hvite jenten er den som har rett, i hvert fall på den tegningen der, men at det også er deler av det som er rett hos hun andre også. Akkurat når det kommer til det der, i hvert fall.
(Alex)

Alex forteller at han kan ha vanskelig for å sette seg inn i andres ståsteder, noe han understreker gjennom å si at han automatisk tenker at de andre har «feil» og at han selv har rett i møte med meningsmotstandere. Gjennom programfaget har han derimot begynt å tenke at det finnes «mange flere muligheter». Han eksemplifiserer dette med et bilde som ble brukt i undervisningen, som også var en av artefaktene fra intervjuet. Tegneserien som omtales, som er tegnet av Malcolm Evans (Jewish Women's Archive, 2011) viser to kvinner – ei lettkledd og ei niqabkledd – der begge har fordommer mot den andres måte å kle seg på, og der begge begrunner fordommene med setningen «What a cruel male-dominated culture!». Alex sier her at han er mest enig med den lettkledde kvinnens tanker (altså at den niqabkledde kvinnen lever i et mannsdominert samfunn), men han sier at han også kan forstå hvorfor den niqabkledde kvinnen mener at det er den lettkledde kvinnen som lever i et mannsdominert samfunn. Alex' utvikling fra å kun være enig med det ene synspunktet, til å kunne forstå begge synspunkter i denne hypotetiske illustrasjonen, viser at kunnskap som han tidligere anså som sann eller riktig nå lettere kan bli utfordret av motstridende tanker, som betyr at han er mer bevisst på hvordan sannhet konstrueres innenfor et samfunn (Agrawal, 1995). Han uttrykker ikke at han trenger å være enig med hans meningsmotstandere, men han bruker derimot kulturforståelse som et verktøy til å forstå hvorfor det også er noe rett ved det meningsmotstanderen sier.

Deliberasjon kan være en viktig del av det å være en medborger (Englund et al., 2008; Habermas, 1995), men kritikere til det deliberative demokratiet mener at idéen om en rasjonell

¹ Figur 1, vedlegg D

og logisk diskusjon tuftet på det beste argumentet også kan føre til en moralsk utestenging fra det demokratiske fellesskapet (Mouffe, 1993, i Biesta, 2011). Idéen om at et argument objektivt sett er mest rasjonelt, kan nemlig også skape et bilde av at noen meninger er moralsk feilaktige, som kan føre til at man utestenger meningsmotstandere kun fordi de har en annen mening enn flertallet (Biesta, 2011, s. 144). Mouffe taler heller for «agonistisk pluralisme», der man skal se hverandre som legitime motstandere og ikke som fiender (Biesta, 2011, s. 147-148). Elevene som ble intervjuet uttrykker at de gjennom faget sosiologi og sosialantropologi generelt, og temaperioden om kultur spesielt, har opplevd å i større grad forstå seg på folk som velger annerledes enn dem selv, selv når de er uenige med dem. Dette kom spesielt godt frem i Alex' selvransakende utsagn, der han forteller at han kanskje ikke alltid har den objektivt riktige holdningen eller meningen, fordi det underliggende verdenssynet til den enkelte er med på å avgjøre nettopp hva som fremstår som riktig, der samfunnsmessige strukturer som kultur og religion spiller en viktig rolle for hvilket verdenssyn man har. Dette nevner han også senere i intervjuet: «...det har jo masse med religion og sånn å gjøre» (Alex). Denne utviklinga hos Alex gjør ikke at han nødvendigvis endrer egne meninger, men den gjør at han vil møte meningsmotstandere med mer respekt enn før. Dersom arbeid med kulturforståelse i klasserommene kan føre til mer respekt og forståelse for andre, vil det også være et viktig verktøy for elevenes medborgerskap og danning, der evnen til solidaritet (Klafki, 2001) spesielt styrkes av et ønske om å forstå seg på andre.

4.3.2 Kulturforklaringer på bærekraftproblemer

I intervjuene ble elevene stilt spørsmål om forholdet mellom kultur og bærekraft, og her trakk de frem forklaringer på bærekraftproblemer som var mer strukturorienterte enn når de kun ble spurt om bærekraftbegrepet i seg selv. Dette kom blant annet frem gjennom at de la vekt på kulturspesifikke natursyn og betydningen dette har for bærekraft:

For jeg husker at pappa en gang sa sånn: [slag av nomadisk urfolk] respekterer naturen eh veldig, de har vært der for lengst, før religioner og før alt - de har og de hadde en stor respekt for naturen. Og hvordan – ja jeg synes at liksom, eh, i store byer, de har ikke et bra syn på naturen, eller de har ikke sånn – de forstår ikke hvor viktig naturen er som det folk som lever sammen med naturen. (Mina)

Gjennom temaperioden om kultur fikk elevene innblikk i flere kulturer som kan sies å leve i «harmoni» med naturen i større grad enn det de selv gjør. I dette sitatet viser Mina til en kultur

som hun selv har forbindelser til, og hun setter kjennetegn ved dette urfolket opp mot natursynet til de som bor «i store byer». Hun sier at kulturen til urfolket kjennetegnes av en respekt for naturen som folk i byer ikke har, fordi urfolket lever «sammen med naturen», mens folk som lever mer atskilt fra naturen ikke forstår «hvor viktig» naturen er. Her setter Mina ord på hvordan vestlige kulturer har skapt et stort skille mellom natur og samfunn (Cronon, 1996; Vetlesen, 2019), og dette gjør at naturen heller ikke beskyttes med mindre den kommer til nytte for mennesker. Urfolket som hun viser til har en annen respekt for naturen fordi de har levd i og med den i lang tid, ifølge Mina.

Kristina uttrykte at det å leve tett på naturen var en fremmed tanke for henne: «det er jo veldig rart å at noen lever liksom så i ett med naturen og har de tankene om at man låner fra naturen og at man liksom er - *er* naturen» (Kristina). Her viser hun til tekstene fra undervisningen om samene og yanomamiene, og hun uttrykker at hun synes det er rart at noen har en slik forståelse av natur, der hun selv og de andre elevene stort sett hadde en forståelse av natur som noe utenfor dem selv. Dette kom fram gjennom at de beskrev naturen som et sted man oppsøker for fysisk aktivitet eller selvrealisering - «Når jeg hører ordnet natur tenker jeg på stedet i byen hvor man kan puste inn frisk luft» (Kristina, elevtekst) - samt en forståelse av at naturen er noe man utnytter eller bruker, ikke låner fra - «i Norge så har vi jo brukt det [naturen] mye til sånn som vindmøller og sånn» (Kristina). Samtidig peker hun på hvordan natursyn kan påvirke klima og miljø, og i forbindelse med tekstene om urfolkene fulgte hun opp med at: «hvis alle hadde levd sånn, så hadde det, så hadde man ikke hatt noen problemer med liksom klima og sånn» (Kristina). Vetlesen (2019) viser at man ofte må gå til urfolk for å finne kulturer som i praksis ser på naturen som et subjekt eller som en verdi i seg selv, et natur- og verdenssyn som ifølge han er nøkkelen til å skape en mer bærekraftig verden (fra et moralfilosofisk standpunkt). Greenwood (2014) legger vekt på kulturforståelsens viktige rolle i bærekraftundervisningen fordi den kan bidra til å avdekke at natur-samfunn-s skillet kan være destruktivt, noe Bjørnar også hadde et inntrykk av:

...det jeg gjør av å være i naturen er å trene eller stå på ski, da. Og jeg tror at hvis jeg fått et enda mer forhold til naturen enn det, og gå inn i naturen og lære om det, da, tror jeg hadde gjort at jeg hadde fått et bedre forhold til det. (Bjørnar)

Samtidig som kulturforståelse kunne åpne opp for kjennskap til hvordan noen kulturer behandler naturen og miljøet på alternative måter, gjorde det også elevene mer bevisste på hvordan kulturen de selv er oppvokst i kan gjøre det vanskeligere å ta hensyn til bærekraft, både på individuelt og strukturelt plan: «Oljen er en stor del av den norske kulturen. Den fører til at det er vanskelig for Norge å være bærekraftige, men hvor staten heller har vektlagt en økonomisk vekst» (Karine, elevtekst). Karine kobler her olje og økonomisk vekst til den «norske kulturen», som viser at hun har en forståelse av kultur som mer enn bare de typiske, kulturelle uttrykkene som ski, hytte og pinnekjøtt. Siden olje og vekst er viktig for norsk kultur, ifølge Karine, mener hun følgelig at bærekraft er en utfordring for Norge. Andre elever trakk også fram materialisme som en kulturell forklaring på hvorfor bærekraftproblemer oppstår gjennom å vise til personlige erfaringer:

Mens i den vestlige verden så føler jeg at det nesten er motsatt, at det blir sett på som bra å være litt materialistisk, hvert fall, og jeg får masse glede av det, selv om – fordi jeg har blitt – «oppdratt» er kanskje litt feil [å si] men – jeg har alltid hatt det, alltid vært glad i ting. (Alex)

Alex viser her til hvordan oppdragelsen hans har gjort at han er «glad i ting». Han viser dermed at forbruk og materialisme ikke oppstår av seg selv, men gjennom at samfunnet har skapt noen behov. Dette er veldig interessant å se opp mot andre utsagn fra samme elev, der individet ellers ble satt i sentrum i hans forståelse av bærekraft, og der identitet, signifikante andres betydning og Norges utslipp var viktige argumenter for hans manglende bærekraftengasjement. Her viser han derimot bevissthet rundt *hvorfor* det er sånn, noe han også eksemplifiserer med de mange kommersielle norske tradisjonene som kan bidra til å skape disse forbruksbehovene:

...hele julen for eksempel er jo et godt eksempel på det. Man gir og bruker ekstreme ressurser på det. Sånn er det med bursdager, sånn er det med morsdag og farsdag, og sånn er det med alt mulig hvor man er glad i å gi og glad i å få. (Alex)

Selv om Alex og de andre elevene tenkte på bærekraft som et individuelt anliggende, viser Alex her til mer strukturelle forklaringer der sosialisering, status, økonomiske systemer og kulturelle tradisjoner blir løftet frem i hans forståelse av bærekraft og bærekraftproblemenes opprinnelse. For å forstå hvorfor en gjennomsnittlig nordmanns individuelle økologiske fotavtrykk er altfor stort, og for å forstå hvorfor det er nesten umulig å redusere fotavtrykket nok til at det skal bli

rettferdig i henhold til det økologiske regnskapet (Cao, 2015), må man også forstå seg på de kulturelle normene og standardene som utgjør selve premisene for en slik livsstil (Greenwood, 2014; O'Brien & Selboe, 2015), slik Alex gjør her.

Elevene mente samtidig at vi ikke har så mye å lære fra kulturer med andre natursyn, og de begrunnet det med at livsstilen vi har i dag er altfor «moderne» og «utviklet», mens urfolk med mer bærekraftige natursyn også lever mye enklere enn det ungdommene selv kunne tenke seg. Mina mente for eksempel at vi ikke har noe å lære av urfolket som hun selv har forbindelser til:

...de lever som i gamledager hvor de ikke bruker bil og dreper dyr selv og melker kua på morgenen hver dag, men jeg kan ikke se for meg at i Oslo, en person bare våkner i sin leilighet og gjør det (...) Jeg klarer ikke leve et sånt sted med [urfolk] eller med min familie i en måned, eller en uke. (Mina)

Det at elevene stort sett svarte «nei» på spørsmålet om hvorvidt vi kan lære noe av tradisjonell kunnskap fra andre kulturer, viser at elevene også her tenker at det eneste de kan gjøre for å bidra til en bærekraftig utvikling er det som angår personlig livsstil og forbruk. Mina mener altså at hun og andre hun kjenner ikke har noe å lære av urfolket i hennes familie fordi de aldri vil gå med på å skaffe mat selv eller slutte å kjøre bil, slik hun beskriver i sitatet over. Å lære om og å forstå kulturer blir altså ikke sett på som verdifullt *i seg selv* for hennes økologiske medborgerskap. De andre elevene hadde også et slikt syn på skolens rolle for å utdanne økologiske medborgere, der de fremhevet at skolen ikke kan gjøre så mye mer enn det den gjør i dag: «jeg føler at de fleste ungdom er helt klare over at man har klimaproblemer (...) jeg tror ikke skolen får gjort så veldig mye mer» (Alex). Samtidig som elevene bruker mer strukturorienterte forklaringer på bærekraftproblemer når de reflekterer rundt kultur, har de ikke en forståelse av at en slik bevissthet også i seg selv kan utgjøre en del av det økologiske medborgerskapet. Det økologiske medborgerskapet er med andre ord mer eller mindre frakoblet fra det demokratiske medborgerskapet, og skolens dannelsesmandat til å utdanne autonome, medbestemmende og solidariske medborgere (Klafki, 2001) blir lite relevant.

4.3.3 Systemkritikk gjennom kulturforståelse

I kapittel 2.2 delte jeg bærekraftdidaktikk inn i tre viktige deler: fornuft, følelser og kritikk. Fornuft handler om å tenke rasjonelt i møte med bærekraftsspørsmål og å argumentere saklig for egne synspunkter i et demokratisk fellesskap (Englund et al., 2008), men samtidig må følelser løftes fram for at elevene skal oppleve at tematikken er viktig og forankret i verdier, som står følelser nært (Ojala, 2013; Sæther & Kvamme, 2019). Kritikk er følgelig en viktig del av bærekraftdidaktikken fordi de ikke-bærekraftige tendensene i samfunnet må synliggjøres i undervisningen (Dimick, 2015), og fordi muligheten til å kritisere åpner opp for subjektivering (Biesta, 2009) og danning (Klafki, 2001). Som vi har sett hittil i kapittelet, muliggjør kulturbegrepet at elevene i større grad viser evne til systemforståelse enn når de kun tenker på bærekraft i seg selv. Selv om elevene har en individorientert bærekraftforståelse, og selv om nasjonstilhørigheten kan være et mulig hinder for et globalt og økologisk medborgerskap, viser elevene samtidig at de evner å se at kulturelt forankrede verdier og gitte sannheter henger sammen med bærekraftproblemer. Dette er også et utgangspunkt som noen elever brukte for å vise at det fantes en maktdimensjon i slike kunnskapsstrukturer som kan bli gjenstand for kritikk. I dette siste delkapittelet tar jeg utgangspunkt i sitater fra Bjørnar og Alex, som hverken så på seg selv som opptatt av bærekraftsspørsmål eller viste tro på at individuelle handlinger var av særlig betydning. Disse to elevene brukte likevel kulturbegrepet som utgangspunkt for systemkritikk, og som forklaringsmodell på hvorfor den konteksten de befinner seg i, legitimerer ulikhet og en skjev global ansvarsfordeling i spørsmål om bærekraft:

...vi ser på oss selv som litt sånn høyere enn andre kulturer, og da handler det om at det liksom er vi som skal tjene pengene og vi skal være de rike, og at vi liksom heller presser U-land til å heller måtte ta de miljøvennlige valgene for oss. (Bjørnar)

Her adresserer Bjørnar den urettferdigheten som oppstår i mange bærekraftsspørsmål, der han kritiserer den vestlige eksepsjonalismen som gjør at rike land flytter ansvaret vekk fra seg selv og over på land i det globale sør fordi det er «vi som skal tjene pengene og vi skal være de rike». Én måte rike land gjør dette er for eksempel gjennom det Eriksen (2018, s. 25) kaller for karbonkolonialisme, der klimakvoter blir kjøpt fra fattige land for å opprettholde produksjonen og den økonomiske veksten i land som allerede har høy produksjon. Bjørnar forteller videre hvordan dette også handler om kunnskap og makt:

Jeg synes vi i Vesten er altfor lite opptatt av å gjøre endringer selv, og mye mer glad i å prøve å fikse det for andre, og gå inn i et land og være sånn her kommer vi, vi vet best. (Bjørnar)

Bjørnar retter her kritikk mot forestillinger om at Vesten sitter på den riktige formen for kunnskap, som understrekes når han sier «her kommer vi, vi vet best». Agrawal (1995) har vist hvordan samfunnet har en tendens til å institusjonalisere og systematisere kunnskap slik at den oppleves som sann, der det å oppdage denne formen for definisjonsmakt også kan bidra til å avdekke hvordan kunnskap og makt henger sammen. Dette trekkes også fram av Eriksen (2018), som mener at det er problematisk når man gjør egen kunnskap til universell kunnskap, der bærekraftundervisningen heller bør sikte etter å utfordre egne narrativer som opprettholder urettferdige maktforhold. Det at Bjørnar viser bevissthet rundt hvordan kunnskap og makt henger sammen, viser at han også kan stille spørsmål ved samfunnets gitte sannheter og narrativer, som også gjør at han er kritisk til dobbeltheten i Norges klima- og oljepolitikk (Fløttum & Espeland, 2014) senere i intervjuet: «I stedet for å stoppe oljeboringen så bygger vi ut sånn sykkelveier» (Bjørnar).

Alex reflekterte også over de sidene ved vestlig kultur og eksepsjonalisme som kunne være problematiske, og knyttet disse problematiske sidene ved samfunnet til hvordan det skaper ulikhet i verden:

...man – eh – tenker at man er så mye bedre enn det man egentlig er. Og at man da heller bare mener at andre er mye dårligere. Og jeg kan jo se meg litt igjen i det, og det tror jeg mange kan gjøre, liksom. Jeg synes - det er jo mye med vestlig kultur som er veldig dårlig. (...) OK det med forbruk er jo noe av det som er helt forferdelig, så man bruker jo altfor mye, man bruker jo mer enn det man trenger. Pengefordeling er også veldig fæl, at man faktisk får så – får så mye penger i forhold til resten av verden og har så mye bedre muligheter, enn hvert fall store deler av resten av verden. (Alex)

I dette sitatet ser vi at Alex har en oppfatning av at man i Vesten tenker at man er «bedre», og at andre er «dårligere», i likhet med Bjørnars tanker om at vi tenker på egen kultur som «høyere» enn andre. Dette kan ses i sammenheng med den personlige utviklinga til Alex som

ble diskutert tidligere i analysen, der han har gått fra å tenke at alle andre har feil til å tenke at det finnes flere alternativer. Han knytter dette til den globale økonomiske skjevheten i sitatet over, og sier at det er urettferdig at mange har et mye høyere forbruk enn det som er nødvendig, der han ser at mennesker i andre deler av verden følgelig har færre muligheter enn han selv. Denne bevisstheten rundt hans egne privilegier står i kontrast til det han har sagt i andre deler av intervjuet, som når han inntok en posisjon der han mente at Norge kan «fikse resten av verden», altså de landene som han ser på som mindre bærekraftige enn Norge. Dette viser også at han er villig til å se bærekraftsspørsmål fra flere ulike perspektiver, og at bærekraftdiskursen og kulturdiskursen bringer fram ulike og til dels motsigende refleksjoner rundt ansvar, både når det gjelder hans individuelle ansvar og ansvaret som ligger på strukturelt nivå. Det viser også at kulturforståelse, som i stor grad handler om å forstå og å respektere andre, gir en ny dimensjon til elevens økologiske medborgerskap. Når han kun tenker på det rasjonelle og fornuftige ved bærekraftsspørsmål, gir det mening for han å fraskrive seg selv og Norge et ansvar fordi han uansett ikke får det til å gå opp i et eventuelt klimaregnskap, og det oppleves kanskje som håpløst eller umulig å gjøre noe (Nagel, 2005). Når han derimot tenker på bærekraft fra et kulturelt og et mer systemkritisk ståsted, reflekterer han rundt sider ved det økonomiske systemet som skaper urettferdighet, der forbruket i Vesten spesielt blir gjort til gjenstand for kritikk. Det som er interessant, er at Alex her fremhever samtidens andre, som ellers har vært lite synlig i norske elevers tanker om deres økologiske medborgerskap (Sæther, 2017), også i dette prosjektets datamateriale. Det å ha en bevissthet rundt de ikke-bærekraftige sidene ved egen kultur er ifølge Greenwood (2014) viktig å fremheve i bærekraftdidaktikken, noe Alex også setter ord på senere i intervjuet: «jeg tror det hadde vært bra, at noen faktisk hadde fått litt mer selvinnsikt i den måten vi lever på, at ikke alt med det er så veldig bra» (Alex).

I innledningen satt jeg fortellingen om bærekraftig utvikling, som er optimistisk i sin ordlyd, opp mot fortellingen om Antropocen, som har en hardere konklusjon der verden kanskje aldri vil nå et bærekraftig endepunkt. Samtidig kan en forståelse som ligger nærmere Antropocenbegrepet vekke en uro som ikke bare er negativ; Antropocen handler om at mennesker blir bevisst sin tilkortkommenhet når det kommer til å ha kunnskap og kontroll over det som skjer i naturen (Lysgaard & Bengtsson, 2020, s. 1457). Negative reaksjoner på at alt ikke er som det skal, kan videre vekke noe i elever, og det kan stimulere til kritikk og et ønske om at noe skal endres (Ojala, 2013, s. 175). Det at noen elever fremstår apatiske i møte med bærekrafttematikken, er ikke nødvendigvis et bevis på at elevene ikke bryr seg, men det kan også være deres reaksjon på at undervisningen har et individfokus som ikke oppleves som

meningsfylt. Det som også er interessant, er at elevene som selv opplevde å ikke utøve et økologisk medborgerskap, var de samme elevene som kritiserte samfunnets håndtering av bærekraftproblemer. Det at de ikke inkluderte dette som en del av det økologiske medborgerskapet, kan være fordi den økologiske medborgeren har en forhåndsbestemt identitet (Hartung, 2017). Det demokratiske medborgerskapet, der verdier, holdninger og meninger er viktige deler av medborgerskapet, blir ikke sett i sammenheng med det økologiske medborgerskapet. Bærekraftdiskursen fra elevenes tidligere undervisning fremstår derfor som fastlåst, og den fremkaller voluntaristiske og individorienterte forklaringer hos elevene som har deltatt i dette prosjektet. Det denne siste delen av analysen har vist, er at kulturbegrepet kan være et viktig verktøy for å også fremheve de strukturelle, kritikkverdige sidene ved bærekraftsspørsmål. Som Cao (2015, s. 237) fremhever i sin diskusjon av det økologiske medborgerskapet, handler et slikt medborgerskap ikke *kun* om tall i en fotavtrykkskalkulator eller om å bli en ansvarlig forbruker som kildesorterer og lever grønt, men også om respekt og verdighet.

7 Konklusjon

Problemstillingen jeg har undersøkt i denne masteroppgaven er:

Hva kjennetegner et utvalg sosiologi og sosialantropologi-elevers forestillinger om bærekraft, og hvilken betydning kan kulturforståelse i bærekraftdidaktikken ha for elevers syn på økologisk medborgerskap?

For svare på denne problemstillingen har jeg tatt dere med inn i et utvalg ungdommers fortellinger om bærekraft, om eget ansvar og om kultur. Jeg har lagt vekt på spørsmålenes betydning for ungdommenes svar og refleksjoner. Funnene jeg har presentert vitner om at diskurser er avgjørende for hvordan elevene konstruerer bærekraftbegrepet. Når spørsmålene kun handlet om begrepet bærekraft, trakk elevene stort sett på en nyliberal diskurs, noe som blant annet understrekes ved at bærekraftbegrepet forbindes med «enkle endringer i hverdagen». Når spørsmålene derimot handlet om kultur (eller om kultur og bærekraft), benyttet elevene seg av flere perspektiver. Dette kom spesielt tydelig frem hos informantene Alex, hvis utsagn til tider var selvmotsigende gjennom intervjuet, noe som kan tyde på at han tredde inn i ulike posisjoner avhengig av hvilke begreper som ble gjenstand for samtale. Dette er en viktig egenskap hos den demokratiske medborgeren, ettersom åpenhet for å endre på eller justere egne synspunkter er med på å skape gode, demokratiske fellesskap. Dette er også en viktig del av den enkelte elevs utvikling og dannelsesprosess, der en evne til å ta ulike posisjoner kan gjøre eleven mer bevisst på egne meninger, holdninger og ønsker. Ulike begreper bringer altså frem ulike assosiasjoner, og disse assosiasjonene har en reell betydning for forventet sosial praksis (Jørgensen & Phillips, 2002) - altså har elevenes umiddelbare assosiasjoner til bærekraftbegrepet en betydning for hvordan de velger å forholde seg til denne tematikken på, og videre for hvordan de utøver sitt økologiske medborgerskap. I denne analysen virker det som om en reell pliktdimensjon er fraværende fra elevenes forståelse av seg selv som økologiske medborgere, men at bærekraftig atferd og forbruk blir ansett for å være noe som er «fint» å gjøre.

Det å gjøre individet til sentrum for bærekraftbegrepet kan samtidig føre til at elever ser seg selv i sammenheng med det som skjer på samfunnsnivået, som igjen kan gjøre at noen av elevene har tro på at de som (personlig bevisste) økologiske medborgere er viktige. Dette kom frem i Mina og Kristinas tanker om eget ansvar, der de la vekt på at forbruk og livsstil også har

en politisk dimensjon. Dette kan enten komme i form av at de ser på private handlinger som politiske handlinger, eller at de opplever at egne valg kan påvirke andre og videre få en kollektiv virkning. En slik tankegang er et eksempel på en voluntaristisk forklaringsmodell der individers enkelthandlinger er med på å forme strukturene (Dobson, 2007). Et overdrevent fokus på individets betydning kan også føre til en form for handlingslammelse eller passivitet (Nagel, 2005), der Bjørnar og Alex' utsagn vitnet om at de hadde lite tro på at det ville gjøre noen nytte å opptre som gode (personlig ansvarlige) økologiske medborgere. Individualiseringen og privatiseringen av ansvar er et tegn på den moderne og nyliberalistiske vendingen i medborgerskapet (Cao, 2015), der man i kraft av å være en forbruker kan påvirke hvordan samfunnet utvikler seg. En slik medborger vil på samme tid alltid handle innenfor noen gitte rammer, og undervisning som *kun* dreier seg om forbruk og livsstil vil til syvende og sist bidra til en legitimering av dette systemet, og videreføre samfunnet som det er (Melo-Escrihuela, 2008; Dimick, 2015). Selv om det økologiske fotavtrykket er en viktig del av det økologiske medborgerskapet (Dobson, 2006; 2007), er det ikke sikkert at dette fotavtrykket blir forstått på de mest bærekraftige premissene: i stedet for å gjøre rettferdighet til fotavtrykkets kjerne, blir heller personlig endring forstått som en form for veldedighet (Dobson, 2007, s. 281). Dette kom blant annet til syne i hvordan elevene omtalte endringsprosjektet som de gjennomførte året før. Personlige endringer ble fremhevet som viktige, men de ble også forbundet med en bærekraftig identitet som ikke alle kjente seg igjen i. Når det økologiske medborgerskapet blir til en identitet som man adopterer, vil dette i realiteten handle vel så mye om selvrealisering (Hartung, 2017) som å bidra til global rettferdighet.

Kulturfeltet bringer frem andre diskurser enn bærekraftfeltet, og elevene som deltok har vist at de tilfører nye perspektiver inn i deres forståelse av bærekraftbegrepet gjennom å anvende verktøy fra sosialantropologien. Dette betyr ikke at de umiddelbart får andre tanker om eget ansvar i møte med bærekraftsspørsmål, og det var få elever som knyttet kulturforståelse direkte til det økologiske medborgerskapet. Kulturforståelse kan likevel i første omgang bidra til at elevene møter meningsmangfold med mer forståelse og respekt (Vargas, 2000). Dette er en viktig del av medborgerskapsidealet til Biesta (2011), der det å være *uvitende* om hvem en god medborger er, til syvende og sist kan være det beste for elevene og for samfunnets utvikling. En slik uvitenhet finner vi igjen i sosialantropologiens kulturrelativisme, som handler om å forstå en kultur på denne kulturens premisser, og ikke gjennom å bruke egen kultur som

målestokk – man forsøker med andre ord å glemme all kunnskap om hva som best, og i stedet retter man oppmerksomheten mot å forstå. En slik uvitenhet kan videre føre til en konstruktiv form for kulturkritikk der man blir mer bevisst på begrensningene ved ens egen kultur. Dersom man underviser om personlige livsstilsendringer uten å gi en ramme rundt, blir elevene lite opptatt av å hvorfor de skal gjøre disse endringene, og de blir mer opptatt av å gjennomføre endringer fordi dette fremstilles som bra i seg selv. Formålet med Biestas (2011) ideal om den uvitende medborgeren er en motsetning til en slik måloppnåelsestankegang, ettersom den som er uvitende må finne ut av hva som er best på egenhånd, der elevene heller blir sett på som subjekter. Biestas medborgerideal kan dermed fungere som en utfordring til vår tids skolesystem der mange lærere følger prinsippet om baklengs undervisningsplanlegging, altså at all undervisning skal sikte mot et forhåndsbestemt mål. Dette kan føre til at elever sosialiseres, heller enn å subjektiveres, til en ønsket bærekraftig identitet, som er et paradoks i og med at samfunnet i dag har en lang vei å gå når det kommer til bærekraft (Sæther & Kvamme, 2019, s. 202). Gjennom å se på og granske egen kultur i klasserommet, og gjennom å undersøke hvordan kulturelle normer og standarder kan forklare blant annet livsstil, sosial ulikhet og klimaendringer, gir man kanskje elevene flere alternativer for hvordan det går an å utøve et økologisk medborgerskap. Et slikt fokus kan videre bidra til at man i mindre grad idealiserer elevene (Hartung, 2017) som ansvarlige forbrukere, spesielt med tanke på at elevene ikke alltid har mulighet til å velge de mest miljøvennlige alternativene. Jeg ønsker ikke å konkludere med at alle elever skal være systemkritiske, aktivistiske eller politisk aktive, fordi vi trenger ulike typer økologiske medborgere som kan fremme bærekraft på ulike måter. Det jeg ønsker, er at den økologiske medborgeren som utdannes i dag, skal være en medborger fordi dette oppleves som viktig – ikke fordi det er en ønsket og forhåndsdefinert identitet.

Denne oppgaven startet med spørsmålet «Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?». Min inngang til å svare på dette spørsmålet har vært å finne ut av hvilke fortellinger som blir løftet frem i bærekraftfeltet av elevene som deltok, og hvilke fortellinger som ikke har blitt fortalt. I innledningen til denne oppgaven viste jeg hvordan bærekraftig utvikling og Antropocen formidler to ulike fortellinger, der Antropocen i større grad åpner for en holistisk forståelse av forholdet mellom mennesker og natur, og mellom individ og struktur (Kielland, 2021). På samme måte var elevene mer opptatte av å se natur/menneske og individ/struktur i sammenheng når de inkluderte et kulturperspektiv. Oppgavens implikasjoner for fremtidens bærekraftundervisning og forskning er derfor å tenke nytt. Hvis den kunnskapen om klima og miljø som formidles i dag ikke fører til handling, da må vi kanskje også revurdere det som blir

lagt vekt på i bærekraftundervisningen i utdanningsinstitusjonene; både i skolen og i lærerutdanningen. Disse institusjonene må sørge for å ha en variert undervisning som bringer inn mange ulike perspektiver på bærekraft, og som også bringer inn et solidaritetsaspekt, slik at det å kjempe for bærekraft oppleves som meningsfylt. Det er også viktig at undervisningen og forskningen ikke formidler en falsk optimisme om at alt vil ordne seg til slutt (Vetlesen & Willig, 2018). Bærekraftdidaktikken bør heller tuftes på fornuft, følelser og kritikk, der kritikken oppstår som en følge av at man opplever at noe må forbedres (Ojala, 2013). Videre er det viktig å utfordre den gjeldende bærekraftdiskursen. Kanskje trenger man ikke å alltid ha et bærekraftprosjekt, men heller bruke andre innfallsvinkler til bærekrafttematikken? Kanskje trenger ikke denne undervisningen å alltid handle om CO2-utslipp eller plast i havet, men heller om kulturforståelse, sosial ulikhet, demokrati eller folkehelse og livsmestring? Mina kom med denne oppfordringen til skolen sin:

Også bare snakke litt mer om miljø. Bare kanskje *include* miljø i hvertfall i et par temaer som vi lærer om. For eksempel vi lærer i norsk om renessansen, så jeg føler vi burde lære om sånn hvordan har de tenkt på miljøet, kanskje? (...) Fordi det kan påvirke liksom det indre, bare for å få tanken indirekte. Fordi det hjelper – fordi alle er liksom veldig *sick* av å høre om miljø og konsekvensene, så å få det indirekte, kommer til å hjelpe mer enn det vi tror, liksom (...) Jeg syns at for å gjøre en endring så må det tas flere ganger, ikke bare én gang. Fordi én gang, da lærer jeg om miljøet, som i fjor, jeg husker så vidt hva jeg lærte om da, enn ja. (Mina)

«Hvor rettes oppmerksomheten i Antropocen?» er et spørsmål som kan bli stilt flere ganger, i flere kontekster. I en tid med manglende handling mot bærekraftproblemer er det viktig å undersøke hva folk forbinder med bærekraft, hva de ønsker å gjøre med dette og hvor denne motivasjonen kommer fra. I innledningen skrev jeg at blikket må rettes mot problemet og ikke mot alt annet. I denne oppgaven har det samtidig vist seg at problemet faktisk *kan* ligge mange steder, og at et målrettet blikk mot problemet vil kreve en evne til å se sammenhenger mellom klima, miljø og hva det vil si å være et menneske i ulike steder i verden. Jeg håper på å ha vekket en nysgjerrighet hos den som leser, slik at vi sammen kan rette blikket i flere retninger enn det vi gjør i dag.

Litteraturliste

- Agrawal, A. (1995). Dismantling the Divide Between Indigenous and Scientific Knowledge. *Development and Change* 26(3), 413-439. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7660.1995.tb00560.x>
- Arctander, H. (2019). Transformativ læring i skolen: hva fremmer og hemmer «empowerment» knyttet til klimaengasjement blant ungdom? [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/70947>
- Arias, P.A., N. Bellouin, E., Coppola, R.G., Jones, G., Krinner, J., Marotzke, V., Naik, M.D., Palmer, G.-K., Plattner, J., Rogelj, M., Rojas, J., Sillmann, T., Storelvmo, P.W., Thorne, B., Trewin, K., Achuta Rao, B., Adhikary, R.P., Allan, K. Armour, G., Bala, R., Barimalala, S. . . . K. Zickfeld. (2021). Technical Summary. I Masson-Delmotte, V., P. Zhai, A. Pirani, S.L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, Y. Chen, L. Goldfarb, M.I. Gomis, M. Huang, K. Leitzell, E. Lonnoy, J.B.R. Matthews, T.K. Maycock, T. Waterfield, O. Yelekçi, R. Yu, & B. Zhou (Red.), *Climate Change 2021: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change..* Cambridge University Press, Cambridge, UK and New York, NY,USA, pp. 33–144. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_TS.pdf
- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2013). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work : QSW : Research and Practice*, 12(2), 186–199. <https://doi.org/10.1177/1473325011420501>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21(1), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education* 30(2), 141-153. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220-4>
- Bjønness, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge* 13(2). <https://doi.org/10.5617/adno.6474>
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Kapittel 1: Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. P.

- Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-46). Universitetsforlaget.
- Block, T. & Paredis, E. (2019). 1: Four misunderstandings about sustainability and transitions. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 15-27). Routledge.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Cao, B. (2015). *Environment and citizenship*. Routledge.
- Chakrabarty, D. (2018). ANTHROPOCENE TIME. *History and Theory* 57(1), 5-32.
<https://doi.org/10.1111/hith.12044>
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cronon, W. (1996). The Trouble with Wilderness; Or, Getting Back to the Wrong Nature. *Environmental History*, 1(1), 7–28. <https://doi.org/10.2307/3985059>
- Crutzen, P. J., Stoermer, E. F. & Steffen, W. (2000). The “Anthropocene”, i L. Robin, S. Sörlin & P. Warde (Red.), *The Future of Nature: Documents of Global Change* (s. 483-490). Yale University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research: Environmental Education in a Neoliberal Climate* 21(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>
- Dobson, A. (2006). Ecological Citizenship: a Defence. *Environmental Politics* 15(3), 447-451. <https://doi.org/10.1080/09644010600627766>
- Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development* 15(5), 276–285. <https://doi.org/10.1002/sd.344>
- Englund, T., Öhman, J. & Östman, L. (2008). 3: Deliberative Communication for Sustainability? I S. Gough & A. Stables (Red.), *Sustainability and Security within Liberal Societies* (s. 29-48). Routledge.
- Eriksen, K. G. (2018). Education for sustainable development and narratives of Nordic exceptionalism: The contributions of decolonialism. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education* 2018(4), 21-42.

- Eriksen, T. H. (2016, 7. oktober). En filosofi for vår tid. *Morgenbladet*.
<https://www.morgenbladet.no/ideer/kronikk/2016/10/07/en-filosofi-for-var-tid/>
- Ferrer, M., Johannesen, H. S., Wetlesen, A., & Aas, P. A. (2021). Burde Greta heller vært på skolen? Om vilkårene for systemkritisk tenkning i skolen, med elevenes klimaopprør som utgangspunkt. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 5(5), 19–36.
<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-05-02>
- Fløttum, K. & Espeland, T. J. (2014). Norske klimanarrativer – hvor mange “fortellinger”? En lingvistisk og diskursiv analyse av to norske stortingsmeldinger. *Sakprosa*, 6(4), 1-18. <https://doi.org/10.5617/sakprosa.932>
- FN. (2021, 28. oktober). *Bærekraftig utvikling*. Hentet 14. februar 2022 fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Greenpeace Norge. (2022, 23. februar). Klimakrisen: Fire ting du kan gjøre. *Greenpeace*.
https://www.greenpeace.org/norway/tips/50183/klimakrisen-fire-ting-du-kan-gjore/?gclid=CjwKCAjw0a-SBhBkEiwApljU0oYQ8FA8YNICz2v_svGgk92cobIcDqvp-gLaOrFJEe1XFkS8JaOvPxoCzjgQAvD_BwE
- Greenwood, D. A. (2014). Ch. 20: Culture, Environment and Education in the Anthropocene. I M. P. Mueller, D. J. Tippins & A. J. Stewart (Red.), *Assessing Schools for Generation R (Responsibility): A Guide for Legislation and School Policy in Science Education* (s. 279-292). Springer.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gutiérrez, K. D. & Penuel, W. R. (2014). Relevance to Practice as a Criterion for Rigor. *Educational Researcher*, 43(1), 19–23.
<https://doi.org/10.3102/0013189X13520289>
- Habermas, J. (1995). Kap. 2: Tre normative demokratimodeller (E. O Eriksen & A. Molander, Overs.), i E. O. Eriksen (Red.) *Deliberativ politikk. Demokrati i teori og praksis* (s. 30-45). Tano Aschehoug.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of the commons. The population problem has no technical solution; it requires a fundamental extension in morality. *Science* 162(3859), 1243-1248. <https://doi.org/10.1126/science.162.3859.1243>
- Hartung, C. (2017). *Conditional Citizens: Rethinking Children and Young People's Participation* (5. utg.). Springer.

- Hultberg, L. I. (2020). *Utdanning for en bærekraftig fremtid? Samfunnsfaget i møte med den sosio-økologiske krisen*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/79843>
- Høvring, R. (2022, 25. februar). Ukraina: Slik kan du hjelpe. *NRC - Flyktninghjelpen*. <https://www.flyktninghjelpen.no/nyheter/2022/februar/slik-kan-du-hjelpe/>
- Innleggen, Å. (2021, 24. april). 10 enkle tips i en koronapreget hverdag. *Turjenter.no*. <https://turjenter.no/10-enkle-tips-i-en-koronapreget-hverdag/>
- Jewish Women's Archive (2011, 6. Januar). "*Cruel Culture*" by Malcolm Evans. Hentet 28. mai 2022 fra <https://jwa.org/media/cruel-culture-by-malcolm-evans>
- Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. SAGE Publications.
- Kielland, I. M. (2021). Fortellinger om håp og håpløshet – Bærekraftsundervisning i antropocen. *Acta Didactica Norden* 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8150>
- Klafki, W. (2001). Tredje studie. En kritisk-konstruktiv didaktiks grundtræk, i B. Christensen (Overs.), *Dannelsessteori og didaktik – nye studier*, s. 101-160. Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvamme, O. A. & Sæther, E. (2019). Kapittel 1: Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger, i O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 15-42). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2017). Om samfunnsvitenskapelig metode. I A. K. Larsen (Red.), *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (s. 17-31). Fagbokforlaget.
- Lee, K. & Howard, R. (2013). Teaching Sustainability in the Anthropocene Era. I G. Madhavan, B. Oakley, D. Green, D. Koon & P. Low (Red.), *Practicing Sustainability* (s. 167-172). Springer.
- Lorås, J. A. & Eidissen, S. E. (2020). Død ved i skogen – en biologisk nødvendighet. Kunnskap og læring om arter, økologi og bærekraftig utvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(2), 161-180. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-07>
- Loseke, D. R. (2017). *Methodological Thinking: Basic Principles of Social Research Design* (2. utg.) SAGE.

- Lysgaard, J. A. & Bengtsson, S. (2020). Dark pedagogy – speculative realism and environmental and sustainability education. *Environmental Education Research*, 26(9-10), 1453-1465. <https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1739230>
- Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old students' conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal* 44(1), 5-24. <https://doi.org/10.1002/berj.3313>
- Mathé, N. E. H. (2021). Kapittel 8: Arbeid med fagbegreper i samfunnsfag. I S. F. Erdal, L. Granlund & E. Ryen (Red.), *Samfunnsfagdidaktikk* (s. 156-172). Universitetsforlaget.
- Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies* 7(2), s. 113-134.
- Nagel, M. (2005). Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering "Learned Hopelessness" in Children. *Australian Journal of Environmental Education* 21, 71-80. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000963>
- Nelvik, L. (Programleder og idé). (2016, 25. august). *Live redder verden*. Litt. [TV-serie]. NRK. <https://tv.nrk.no/serie/live-redder-verden-litt>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komitéene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Normann, S. (2021). Green colonialism in the Nordic context: Exploring Southern Saami representations of wind energy development. *Journal of Community Psychology*, 49(1), 77–94. <https://doi.org/10.1002/jcop.22422>
- NRK. (2021, 30. juli). *Tyskland: «århundrets regnvær»*. https://www.nrk.no/nyheter/tyskland_-_arhundrets-regnvaer_-1.15593137
- NTB. (2021, 22. september). *Skogbranner slipper ut enorme mengder karbondioksid*. <https://forskning.no/klima-ntb-skog/skogbranner-slipper-ut-enorme-mengder-karbondioksid/1913431>
- O'Brien, K. (2018). Is the 1.5°C target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability* 31, 153–160. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010>
- O'Brien, K. & Selboe, E. (2015). *The adaptive challenge of climate change*. Cambridge University Press.

- Öhman, J. & Östman, L. (2019). 5: Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 70-82). Routledge.
- Ojala, M. (2013). Emotional Awareness: On the Importance of Including Emotional Aspects in Education for Sustainable Development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development* 7(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177/0973408214526488>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5), 1189–1208.
- Postholm, M. B. (2020). The complementarity of formative intervention research, action research and action learning. *Educational Research* 62(3), 324–339. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1793684>
- Rapley, T. (2016). Ch. 20: Some Pragmatics of Qualitative Data Analysis. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg, s. 331-355). Sage Publications.
- Retter, G.-B. (2020). Å skrive sorg. I K. I. Bjørlykhaug & A. J. Vetlesen (Red.), *Det går til helvete. Eller? Om kjærlighet, sorg og raseri i natur- og klimakrisens tid.* (s. 57-67). Dinamo forlag.
- Retter, G.-B. (2021, 15. januar). Vi kaller det for grønn kolonisering. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/ideer/essay/2021/01/15/vi-kaller-det-for-gronn-kolonisering/>
- Ribe, T. (2015, 10. april). Gå ned i vekt: Slik blir du 10 kilo lettere på 10 uker. *Vektklubb.no*. <https://www.vektklubb.no/artikkel/motivasjon/2Gw0kR/ga-ned-i-vekt-slik-blir-du-10-kilo-lettere-pa-10-uker>
- Ryen, A. (2016). Ch. 3: Research Ethics and Qualitative Research. I D. Silverman (Red.), *Qualitative Research* (4. utg., s. 31-46). Sage Publications.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3. utg.). Sage.
- Salkjelsvik, K. S. & Martínez, J. A. (2007). Cápsulas culturales: el uso de refranes en la clase E/LE (nivel A2). *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE* 07(11), 10. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20255>
- Sandell, K., Öhman, J. & Östman, L. (2003). *Education for Sustainable Development: Nature, School and Democracy*. Lund: Studentlitteratur.

- Selboe, E. & Sæther, E. (2018). Kap. 11: Økologisk medborgerskap. Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger. I G. Rusten & H. Haarstad (Red.), *Grønn omstilling: norske veivalg* (s. 183-199). Universitetsforlaget.
- SI [Signatur, lederskribent] (2019, 27. september). Dagens middelaldrende mangler respekt. *Morgenbladet*. <https://morgenbladet.no/aktuelt/2019/09/dagens-middelaldrende-mangler-respekt>
- Sinnes, A. & Straume, I. S. (2017). Bærekraftig utvikling, tverrfaglighet og dybdelæring: fra big ideas til store spørsmål. *Acta Didactica Norden* 11(3, art. 7). <https://doi.org/10.5617/adno.4698>
- SLICE. (2021). *The Yanomami people: a life of beliefs* | SLICE [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DX7LpUEnOBM>
- Sloam, J. (2014). New Voice, Less Equal: The Civic and Political Engagement of Young People in the United States and Europe. *Comparative Political Studies* 47(5), 663–688. <https://doi.org/10.1177/0010414012453441>
- Stanley, W. B. (2015). 2: Social studies and the social order: Transmission or transformation? I W. C. Parker (Red.), *Social Studies Today: Research and Practice* (2. utg., s. 17–24). Routledge.
- Straume, I. S. (2016). «Norge ligger på dette området langt fremme i forhold til de fleste land»: Utdanning for bærekraftig utvikling i Norge og Sverige. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 2, 78-96. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.282>
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res publica.
- Svenkerud, S. W. (2021). Kapittel 4: Intervjuer i klasseromsforskning, i E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-104). Universitetsforlaget.
- Svensen, H. H., Eriksen, T. H. & Hessen, D. O. (2016). EN RØFF GUIDE TIL ANTROPOCEN. *Nytt norsk tidsskrift* 33(1-2), 71-83. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-07>
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningskaping i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I *Åpne dører mot verden* (s. 216–231). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>
- Sæther, E. (2019). Kapittel 6: Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – hva innebærer det? I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97-113). Fagbokforlaget.

- Sæther, E. (2022). Kapittel 10: 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. 197-214). Fagbokforlaget.
- Sæther, E. & Kvamme, O. A. (2019). Kapittel 10: Fagovergripende perspektiver i en bærekraftdidaktikk. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 191-211). Fagbokforlaget.
- Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? *Nordic Journal of Comparative and International Education* 3(1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448-1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.) Fagbokforlaget.
- Thatcher, M. (1987). Interview for *Woman's Own* ("no such thing as society"). *Margaret Thatcher Foundation*. <https://www.margaretthatcher.org/document/106689>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Topdahl, R. C., Rommetveit, A. & Kirkaune, E. (2021, 1. november). Slik går Norge fra å være miniputt til gigant på klimastatistikken. *NRK*. https://www.nrk.no/klima/xl/norske-co_-utslipp_-slik-gar-norge-fra-a-vaere-miniputt-til-gigant-pa-klimastatistikken-1.15600846
- UNESCO (2006). *Framework for the UNDESD International Implementation Scheme*. United Nations Decade for Sustainable Development (2005-2014). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i sosiologi og sosialantropologi (POS04-01)*. Fastsatt ved forskrift. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/POS04-01.pdf?lang=nob>
- Van Poeck, K. & Östman, L. (2019). Sustainable development teaching in view of qualification, socialisation and person-formation. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges* (s. 59-70). Routledge.

- Vargas, C. M. (2000). Sustainable development education: Averting or mitigating cultural collision. *International Journal of Educational Development* 20(5), 377–396.
[https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00081-4](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00081-4)
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden Norsk Forlag.
- Vetlesen, A. J. (2017). Krisenes tidsalder, og veien ut. *Kirke og kultur* 3, 223–233.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3002-2017-03-02>
- Vetlesen, A. J. (2019). *Cosmologies of the Anthropocene: Panpsychism, Animism and the Limits of Posthumanism*. Routledge.
- Vetlesen, A. J. & Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Dreyers Forlag AS.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal* 41(2), 237–269.
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- Ytterstad, A. & Veimo, M. (2020). Den sprikende kraften i "det grønne skiftet".
Mediehistorisk tidsskrift 2(34), 125-141. <https://hdl.handle.net/10642/9641>
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?
Tidsskrift for ungdomsforskning, 18(1), 28-50.
- Øgreid, A. K. (2021). Kapittel 14: Elevtekster som empirisk materiale i kvalitative studier, i E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 327-354). Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg A: Prosjektbeskrivelse og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kulturforståelse og bærekraftig utvikling»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke elevers forståelse av natur, miljø og bærekraft i egen og andres kulturer. I dette skrevet informerer jeg om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo. Prosjektet handler om temaet bærekraftig utvikling som nå skal inn i mange fag på skolen. Jeg skal undersøke hvordan elever i sosiologi og sosialantropologi forstår bærekraftig utvikling. Ditt samtykke betyr at tekster som du skriver, observasjoner fra klasserommet og intervjuer med deg kan brukes til å undersøke hvordan du og andre elever forstår bærekraft.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Åsne Andersen: masterstudent.

Elin Sæther: veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om delta fordi du er en elev som tar programfaget Sosiologi og sosialantropologi.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du gir tilgang til...

...dine elevtekster

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at lekser, oppgaver og skriftlige vurderinger som leveres i faget sosiologi og antropologi på itslearning fra nå til 20. desember kan bli analysert og brukt i prosjektet.

...observasjoner av deg

Hvis du velger å delta kan observasjoner fra klasserommet der du er involvert benyttes i prosjektet. Det kan for eksempel være en gruppesamtale som jeg observerer eller noe du sier i en helklassesdiskusjon som gir meg innsikt i elevens arbeid med bærekraftig utvikling.

...intervjuet som du har deltatt i

Hvis du velger å bli intervjuet, vil det du sier transkriberes og analyseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltakelse eller ikke-deltagelse vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/læreren eller vurderinger av deg underveis, og alt som gjøres underveis i denne perioden vil oppleves som vanlig undervisning.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Tekstene blir anonymisert og ingen vil kunne spore dem tilbake til deg.
- Deltakernes navn vil bli byttet ut med en kode fortløpende. Navnelisten vil bli oppbevart separat og blir slettet når datamaterialet er samlet inn.

Deltakerne kan ikke bli gjenkjent i masteroppgaven. Elevenes navn kommer til å byttes ut med fiktive navn eller koder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres fortløpende og alle opplysninger om deltakerne vil være slettet når prosjektet er avsluttet og godkjent.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Åsne Andersen, e-post aandersenia@gmail.com
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Elin Sæther, e-post: elin.sather@ils.uio.no
- Vårt personvernombud Roger Markgraf-Bye, e-post roger.markgraf-bye@admin.uio.no og personvernombud@uio.no eller på telefon: 90 82 28 26

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

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

Med vennlig hilsen

Elin Sæther
(Forsker/veileder)

Åsne Andersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kulturforståelse og bærekraftig utvikling*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at tekster jeg leverer i denne perioden (fram til 20. desember) kan brukes til forskning
- at observasjoner fra klasserommet der jeg er med kan brukes til forskning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dat

Vedlegg B: Oppgavetekst, elevtekster

Dette dokumentet skal leveres på slutten av fagdagen. Det blir ikke vurdert.

1. Beskriv hva du forstår med natur og hva natur betyr i ditt liv.
2. «Kultur er det motsatte av natur». Er du enig i denne påstanden? Begrunn svaret ved å beskrive hva du assosierer med «kultur» og hva du assosierer med «natur».
3. Hva har du tidligere lært at kan gjøres for at verden kan bli mer bærekraftig?
 - Hva tenker du om det du har lært?
 - Er det andre ting du mener elever burde ha lært om bærekraftig utvikling på skolen?
4. Har du noen eksempler på ting du gjør selv om du vet at det ikke er bærekraftig?
 - Hvorfor?
5. Fra et kulturrelativistisk perspektiv: Finnes det trekk ved norsk kultur som gjør at vi ikke klarer å leve 'bærekraftig'? Forklar.
Tenk: strukturårsaker.
6. Velg påstanden du er mest enig i. Begrunn hvorfor du valgte denne påstanden. Påstanden skal diskuteres i plenum til slutt.
 - a. "Tina": There is no alternative (til global kapitalisme) (Margaret Thatcher)
 - b. "Tama": There are many alternatives

Vedlegg C: Intervjuguide

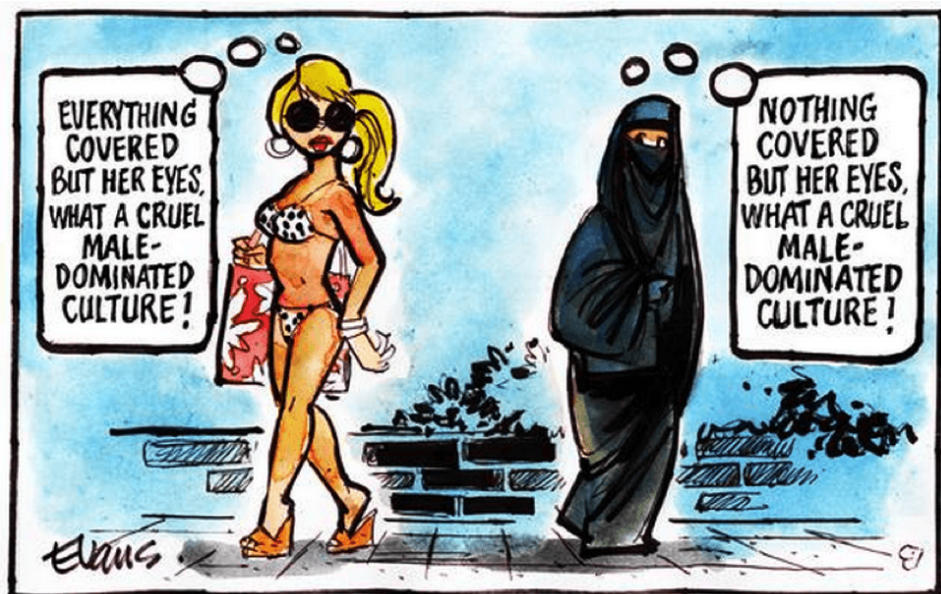
- 1) Du kommer nå rett fra en time. Hva vil du selv si at var formålet med det dere jobbet med i timen?
- 2) Før jul lærte dere om over en periode om kulturforståelse. Hva sitter du igjen med etter dette?
- 3) 'Bærekraftig utvikling' er nå et tema som dere skal lære om i alle fag på skolen. Hvilken betydning hadde bærekraftsprosjektet i første klasse for deg?

På disse spørsmålene vises det til konkrete oppgaver som informantene har svart på tidligere.

- 4) I oppgavene du leverte i høst skrev du (...). Hva kan være en forklaring på at du, og mange andre, gjør disse tingene som vi vet ikke er bærekraftig?
- 5) Vi har tidligere snakket om kulturel relativisme og kulturkritikk. (Hvordan) kan vi bli flinkere til å kritisere vår egen kultur?
- 6) Du lærte om urfolk og andre kulturer i høst. Var det noe som gjorde inntrykk på deg når det kommer til hvordan andre kulturer lever med/i naturen, som er annerledes enn det vi gjør?
 - a. Kan vi lære noe av disse kulturene når det kommer til bærekraftsutfordringer?
- 7) Du skrev (...) på spørsmålet om hvorvidt det finnes andre alternativer til måten vi lever på i dag. Kan du utdype hva du mente her?
- 8) Hva tenker du er viktigst å endre for å møte bærekraftsproblemer i dag og i fremtiden?
 - a. Hos enkeltindivider?
 - b. I Norge? / I verden?
 - c. På skolen?

Vedlegg D: Bilder brukt i intervjuene

Figur 1



Jewish Women's Archive. "Cruel Culture" av Malcolm Evans (sett 28. mai, 2022). Hentet fra <https://jwa.org/media/cruel-culture-by-malcolm-evans>

Figur 2



Skolens formål. Tegnet av Åsne Andersen.