

Nærhet, avstand og følelser i utdanning for bærekraftig utvikling

Sindre Eikeland



Masteroppgave ved institutt for lærerutdanning
UNIVERSITETET I OSLO

03.06.2019

Nærhet, avstand og følelser i utdanning for bærekraftig utvikling

Et teoretisk bidrag til utdanning for bærekraftig utvikling og elevperspektiver på årsaker til menneskeskapt klimaendringer og engasjement.

© Sindre Eikeland

2019

Nærhet, avstand og følelser i utdanning for bærekraftig utvikling

Sindre Eikeland

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

Trykk: Webergs Printshop, Oslo

Sammendrag

Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å utdanne for å skape bærekraftige levesett. Ved å ta en spinozistisk vending, ser jeg i denne oppgaven på alt som handling. Det å ikke foreta ta seg noe nytt, er å fortsette å handle på samme måte som før. I dette perspektivet dreier det seg derfor ikke om handlingslammelse, men endringslammelse. Jeg interesserer meg for hva som fører til endring og hva som ikke gjør det, snarere enn hva handling *er*. I kraft av å leve, handler vi hele tiden.

Oppgaven har to problemstillinger:

Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til danning?

Hva kjennetegner 16-åringers syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken?

Den første problemstillingen besvares med et bidrag fra Spinoza (2002) hvor hans perspektiv legger grunnlaget for at det å leve er synonymt med å handle. I tillegg etablerer han et kunnskapshierarki hvor følelser er sentralt, og hvor endring er mulig gjennom å forstå sine egne følelser.

Dette perspektivet blir med videre når jeg tar for meg den andre problemstillingen om hva som kjennetegner 16-åringers syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken. Denne problemstillingen besvares med analyse av empiriske undersøkelser. Det empiriske materialet er observasjoner og elevintervjuer gjennomført i fire grupper med totalt 11 elever som går på studiespesialisering i førsteklasse på en videregående skole på Østlandet. Elevene har ulike perspektiver på både årsaker og engasjement. Jeg finner i min analyse at kjennetegn i elevens perspektiver på årsaker til klimaendringene er forbrukersamfunnet, økonomisk vekst, sanselig og følelsesmessig avstand til konsekvensene, frykt, egoisme og manglende kunnskap. Kjennetegn på elevenes perspektiv på hva som bidrar til engasjement for klimasaken er nærhet, empati, håp, kunnskap, ansvar, skyld og skolen.

Implikasjonen for lærere er å integrere en forståelse av eleven hvor følelser inngår som kilde til innsikt og endring.

Se for deg at artikler om varmerekorder

og vannmangel

fordobler seg i år

ved siden av live-oppdateringer fra fotballbaner

at et supertalent har scoret mål (!)

- en ny Ødegaard

faen meg født i ... går!

Over overskrifter om CO2-nivået

Og NASA-fotoer av kloden, jævla rødfargemandalaer!

Ved siden av bilder

av skuespillere som skåler i cavaer

i en boble av hva slags skjulte dramaer

som utspiller seg under radaren

av hva én person kan ta inn

når man blar igjennom Dagbladet for å få noen jævla svar her!

Altså se for deg at du tar innover deg...

...alt dette er på ekte?

Men det er jo noe du blir fortalt?

Utdrag fra Grønlandsūtraen av Fredrik Høyen, 2016

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og lærerik prosess. Temaet utdanning for bærekraftig utvikling er så politisert, debattert og viktig. Det har vært en sann utfordring å orientere meg i tematikken samtidig som jeg har produsert en oppgave om temaet.

De endeløse samtalene i kantina, på telefon og ellers kommer ikke frem i oppgaven. Jeg føler meg heldig som har hatt mange støttespillere rundt meg i denne prosessen. Først og fremst vil jeg takke veilederen min Elin Sæther. Du har inspirert meg, støttet meg, utfordret meg og ikke minst respektert min egen prosess. Jeg vil også takke Binta, Victoria og Mamma for gode råd, samtaler og ubetinget hjelp som har gjort det mulig for meg å komme i mål.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| <i>Nærhet, avstand og følelser i utdanning for bærekraftig utvikling</i> | III |
| <i>Sammendrag</i> | V |
| <i>Forord</i> | VII |
| <i>Innholdsfortegnelse</i> | IX |
| 1 Innledning | 1 |
| <i>Teori og tidligere forskning</i> | 4 |
| 1.1 Del 1 UBU – Et dannelsesperspektiv | 5 |
| 1.2 Følelser og avstand | 13 |
| 1.3 Nærhet og <i>andre lidende</i> | 15 |
| 1.4 Oppsummering | 21 |
| 2 Metode | 22 |
| 2.1 Feltet | 22 |
| 2.2 Forskningsdesign | 23 |
| 2.3 Intervju og valg av informanter | 26 |
| 2.4 Posisjonering | 28 |
| 2.5 Koding og analyse | 31 |
| 2.6 Validitet og reliabilitet | 32 |
| 2.7 Ethiske refleksjoner | 32 |
| 2.8 Oppsummering | 34 |
| 3 Empiri og analyse | 35 |
| 3.1 En pluralistisk forståelse | 36 |
| 3.2 Nærhet og avstand | 36 |
| 3.3 Framtidsutsikter | 44 |
| 3.4 Elever og medborgerskap | 47 |
| 3.5 Kunnskap | 48 |
| 3.6 Mennesket | 54 |
| 3.7 Strukturell kritikk | 59 |
| 3.8 Oppsummering | 65 |
| 4 Implikasjoner | 70 |
| <i>Litteraturliste</i> | 73 |
| <i>Vedlegg 1: Samtykkeskjema</i> | 76 |
| <i>Vedlegg 2: Intervjuguide</i> | 80 |

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD 81

1 Innledning

«Ja, ja, ja vi hørt det flere ganger» sier en av elevene når de beskriver hvordan unge i dag opplever informasjon om klimagassutslippene i atmosfæren. 16 år gamle elever sitter i dag i norske klasserom og må forholde seg til at den menneskelige aktiviteten på jorda ikke er bærekraftig. Samtidig møter de den offentlige sfæren hvor nyansene mellom fakta, nyheter, historier, varsler, normer og plikter er vanskelig å skille fra hverandre, som Bruno Latour (2014) beskriver.

Den nye overordnede delen av læreplanverket setter et tydelig fokus på miljø i skolen. Det heter seg blant annet at «Globale klimaendringer, forurensning og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden» og at «Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det betyr at elevene skal ta inn over seg konsekvensene av menneskeskapt klimaendringer og i tillegg utvikle en forståelse for årsakssammenhenger mellom levesett og endringer. Spørsmålet som melder seg for lærere som skal drive utdanning for bærekraftig utvikling, er hvordan elevene skal utfolde seg i samfunnet, og som konsumenter, i en sak hvor menneskelig aktivitet går i en retning som fører til økologiske kriser. Elevene er en del av samfunnet, samtidig som de skal kritisere og de bidra til endring. I tillegg til dette skal skolen «støtte utviklingen av den enkeltes identitet» og gjøre dem «trygge på eget standpunkt» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Elevene skal få grunnlag til å gjøre de erfaringene og refleksjonene som gjør det mulig for dem å utvikle sin egen identitet i møtet med fagstoffet i skolen.

Jeg mener med dette å identifisere et sentralt spørsmål i utdanning for bærekraftig utvikling; hvordan ivareta behovet for danning når skolen også brukes som verktøy for en mer bærekraftig verden. Utdanningen har et klart mål: å utdanne for bærekraftig utvikling, og samtidig ta hensyn til elevens egen identitetsprosess. Skolen er normativ og brukes til å få samfunnet over på en bærekraftig kurs. Utdanning for bærekraftig utvikling må finne sin form sammen med danningen, for å ivareta elevenes egen utviklingsprosess. Historien om balansen i norsk skole mellom det «kognitivt-instrumentelle nyttemotiv» og danning, strekker seg tilbake til 1850-tallet (Slagstad, 1998). Det er én av mange diskusjoner som ikke vil få plassen den fortjener i denne oppgaven.

Målet for denne oppgaven er todelt. Det ene målet er å identifisere hvordan utdanning for bærekraftig utvikling kan bidra til dannelse. Det andre målet er å belyse elevenes perspektiver på årsaker til klimaendringer og engasjement.

Begrepet *bærekraftig utvikling* er gjenstand for diskusjoner og debatt i mange fora. Ulike interesser gir ulik operasjonalisering av begrepet. Utdanning har for eksempel spilt en rolle i FNs program for en bærekraftig utvikling siden 1977 (Unesco, 1978). FN har operasjonalisert bærekraftbegrepet med 17 mål for en bærekraftig verden, deriblant økonomisk vekst. FN-sambandet har deretter laget undervisningsopplegg på bakgrunn av bærekraftmålene. Dette er et eksempel på en stor aktør, med interesse i å operasjonalisere begrepet og utvikle undervisningsopplegg i henhold til sine medlemmers interesse. Oppgaven begrenser seg på dette punktet til eksempelet med FN for å belyse at andre aktører utenfor skolen engasjerer seg i diskusjonen om hva utdanning for bærekraftig utvikling er. Det er flere aktører som gjør dette og som dermed bidrar til å etablere konkurrerende diskurser på bakgrunn av egne interesser. I denne oppgaven er rammen menneskeskapte klimaendringer i form av klimagassutslipp.

I ny overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017) er «Respekt for naturen og miljøbevissthet» tematisert under eget punkt som en av seks temaer som skal utgjøre opplæringsverdiggrunnlag. Miljøbevissthet og respekt for naturen er også et av de tre tverrfaglige temaene under «Prinsipper for læring, utvikling og dannelse». Stray (2014) trekker opp en skillelinje i skolens mandat mellom grunnleggende ferdigheter på den ene siden, og aktiv deltagelse, forstått som dannelse, på den andre siden. Børhaug (2005) forstår dannelsesmandatet som et reformistisk perspektiv hvor unge skal utdannes til å bli bidragsyttere i samfunnsutviklingen. Sæther (2017) skriver at utdanning for bærekraftig utvikling er et dannelsesprosjekt. Å forstå utdanning for bærekraftig utvikling som et dannelsesprosjekt, betyr at eleven i møte med undervisningen utvikler seg til å kunne håndtere og endre seg selv og samfunnet.

Utdanning for bærekraftig utvikling kan deles inn i fire hovedkategorier 1) Atferdsendring, 2) Estetisk, erfaringsmessig og økologisk, 3) Stedstilnærminger, og 4) Mobilitetstilnærminger (Hansson, 2014, s. 31). Jeg plasserer meg selv i den estetiske, erfaringsmessige og økologiske retningen. Som Hansson (2014) skriver, vil denne posisjonen kreve omlegging av

dagens utdanningspraksis fordi utdanningspraksisen er en del av årsaken til tilstanden vi nå befinner oss i (s. 26). Denne tradisjonen er i tråd med dannelsesperspektivet jeg legger til grunn over. Oppgaven har ikke som mål å gå inn i en diskusjon om hva som skiller de ulike kategoriene eller hva som er galt med utdanningssystemet i seg selv. Men perspektiver som problematiserer dagens utdanningspraksis kan bidra til å styrke lærerens undervisning for bærekraftig utvikling. Min personlige motivasjon er å styrke min egen kompetanse og potensielt andre læreres kompetanse på et relativt nytt felt, som med fagfornyinga vil få enda større plass i skolen.

Utdanning for bærekraftig utvikling handler om at barn og unge skal utvikle seg og bidra til at samfunnet vårt blir bærekraftig (Sæther, 2017). Denne oppgaven er i så måte et teoretisk bidrag til danning i form av å fremme et perspektiv på menneskets evne til å handle som inkluderer følelser som en sentral dimensjon av elevens endringsprosjekt. Den teoretiske problemstilling er:

Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til danning?

Med denne problemstillingen mener jeg å bidra med et teoretisk perspektiv som kan være med på å utvide lærerens og elevens forståelse av danning. Blant annet gjennom å vise at handling må forstås pluralistisk.

I tillegg er oppgaven et empirisk bidrag som løfter frem elevenes perspektiver på årsaker til de menneskeskapte klimaendringene og hva som bidrar til engasjement for klimavennlig handling. Den empiriske problemstillingen i oppgaven er:

Hva kjennetegner 16-åringers syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken?

Oppgaven er strukturert i fire kapitler. Det første kapitlet diskuterer jeg ulike teoretiske perspektiver og tidligere forskning. I det andre kapitlet redegjør jeg for mine metodiske valg og refleksjoner. Tredje kapittel består av empiri fra feltarbeidet, analyse og diskusjon av funn. I det siste kapitlet oppsummerer jeg funnene, reflekterer over hvilke implikasjoner det har for feltet UBU og lærerens praksis.

Teori og tidlige forskning

I dette kapitlet vil jeg, som bidrag til UBU, diskutere teoretiske perspektiver på danning. Den første problemstillingen: «Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til danning?» vil benyttes for å komme frem til ulike perspektiver. Etter å ha besvart denne problemstillingen, vil jeg trekke frem andre teoretiske perspektiver som jeg benytter meg av i analysen og som belyser ulike sider ved elevenes perspektiver på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken.

Først vil jeg redegjøre for tradisjonen *Utdanning for bærekraftig utvikling*. I den neste delen vil jeg ta for meg et utdanningsfilosofisk perspektiv på hvordan å forstå følelser som høyeste form for erkjennelse. I dette perspektivet inngår individets selvforståelse som en del av erkjennelsen. Jeg ønsker å vise at vi gjennom dette perspektivet kan forstå handling som pluralistisk. I den siste delen vil jeg bringe inn ulike perspektiver på følelser, nærhet og avstand.

Jeg tar utgangspunkt i forskjellige vitenskapelig perspektiver deriblant et psykologisk perspektiv av Maria Ojala (2012) som knytter elevens håp til engasjement. Videre ser jeg på Sara Ahmeds (2004) arbeider som tar utgangspunkt i forholdet mellom følelser og politikk, deriblant frykt. Gjennom lesninger av Spinoza (2002) og ulike tolkninger (Lordon, 2014; Næss, 1999; Wetlesen; 2003) går jeg inn i et filosofisk perspektiv hvor følelser inngår som en sentral del av menneskets erkjennelsesevne, dannelsesprosjekt og handlekraft. Dette er ulike tradisjoner som bringer frem ulike perspektiver på følelser. Hovedpoenget her er å belyse, fra ulike perspektiver, hvordan et problem som menneskeskapte klimaendringer kan ramme kroppen. Å forstå mennesker som kropp, betyr å forstå mennesket i en større helhet hvor man ikke skiller følelser fra fornuft. Sprøket mellom følelser og fornuft er problematisert i forskningen blant annet ved å belyse at det er en forskjell på å forstå mulighetsstrukturen i et land som lykke og den opplevde affektive (følelsesmessige) lykken (Oxfeldt, Nestingen & Simonsen, 2017). Et eksempel på dette er avstanden mellom objektiv rangering av levestandard og en opplevd lykke. I perspektivet jeg legger frem, betyr det å forstå følelser som en integrert del av menneskets relasjon til omgivelsene. Som Ahmed (2004) poengterer, har følelsene historisk sett vært underordnet i kunnskapshierarkiet.

I tillegg til dette ser jeg nærmere på hvordan nærhet henger sammen med medlidenhet. I noen teorier (Chouliarakis, 2006; Gullestad, 2007) spiller den Arendstke distinksjonen (1970) mellom medlidenhet og medynk en sentral rolle for å beskrive hva som, gjennom empati, gir en nærhet til «andre». Når vi snakker om menneskeskapte klimaendringer er årsaken menneskelig aktivitet. De teoretiske perspektivene som legges til grunn her skal benyttes til å kaste lys over forholdet mellom de andres lidelse og medlidenhet. Her spiller også Ahmeds (2004) perspektiver om frykt en sentral rolle for å forstå avstanden mellom elevene og tematikken.

1.1 Del 1 UBU – Et dannelsesperspektiv

I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for filosofen Spinozas (2002) tanker om menneskets handleevne og dette perspektivet sin relevans for Utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg vil forklare hvordan det er relevant for fagfeltet og hva det kan bidra med til forståelsen av danning.

Problemstillingen er:

Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til danning?

Verden drives i retning av økologiske kriser (IPCC, 2014), og behovet er dermed stort for å stille grunnleggende spørsmål ved vår væren på jorda og i naturen. Hvordan vi forholder oss til våre omgivelser, og hvordan vi forstår disse relasjonene er sentrale spørsmål. Ludvigsen-utvalget (NOU 2015: 8) foreslår at undervisningen begynner på fagområder og ikke i det enkelte fag. Under denne forståelse, blir samfunnsfag satt sammen med etikkfag. Med etikkfag forstår jeg hvordan vi relaterer til omgivelser og hvordan vi fatter avgjørelser som er gode. Utdanning for bærekraftig utvikling dreier seg om å ruste elevene til å identifisere, engasjere seg og handle overfor problemer som oppstår i hele økologiske systemer på grunn av menneskelig aktivitet på jorda.

Skolens mandat kan deles inn i to, ferdighet og deltagelse (Stray, 2014). Egenskaper man må ha for å klare å delta i samfunnet, er sentralt i danningen. Sæther (2017) sier at Utdanning for bærekraftig utvikling er et dannelsesprosjekt. Danningen er et dialektisk prosjekt hvor pendelen slår mellom elevens egen utvikling og forholdene i omgivelsene. Endring skal finne sted, og eleven skal bidra til denne endringen. Elevens dannelsesprosjekt er et forhold mellom

det subjektivt individuelle og fellesskapet. For lærere handler det om å støtte «ethvert ungt menneske til en optimal utfoldelse av sine menneskelige muligheter» (Klafki, 2001, s. 53).

I de neste avsnittene vil jeg redegjøre for det spinozistiske perspektivet (2002) på handlekraft. Gjennom dette perspektivet ønsker jeg å vise en tilnærming som ivaretar en følelsesmessig dimensjon av dannelsingsprosjektet. Sentralt her er å forstå handling som pluralistisk. Det betyr, i dette perspektivet, å forstå handling som levesett. Vi kan leve bærekraftig på mange ulike måter. Et praktisk eksempel på dette er å veie ulike former bærekraftige transportmidler opp mot hverandre. Flere alternativ kan være måter å leve bærekraftig på, men i dette perspektivet dreier det seg om å velge en *mer bærekraftig levestil*, ikke *én* bærekraftig transportløsning. Elevene skal utvikle seg i relasjon til samfunnet. I samfunnsfagsdidaktikken snakkes det ofte om en pendel mellom individ og samfunn. Ulike former for bærekraftige levestil, gjør det mulig for eleven å utvikle seg med hensyn til samfunnets mål om å være bærekraftig. Perspektivet kan også utvide betydningen av erkjennelse, noe som kan være med på å utvide læreres forståelse av danning i utdanning for bærekraftig utvikling.

1.1.1 Spinozas Etikk

I det spinozistiske perspektivet (2002) på mennesket, er innsikt i egne følelser sentralt for å oppnå autonomi. Jeg mener at det i didaktisk praksis er innsikt å hente her i møte med utfordringer av eksistensiell art som økologiske kriser. Jeg vil i resten av dette kapitlet gjøre rede for Spinozas erkjennelsesteori som innebærer et kunnskapshierarki. Sentralt hos Spinoza (2002) står følelsene eller affektene, og forståelsen av disse. Følelser blir gjennom dette perspektivet integrert i en persons søken etter autonomi eller styrket handleevne. Perspektivet bidrar til å forstå handling pluralistisk, noe som åpner opp for at livsutfoldelsen kan ta ulike former innenfor rammer av bærekraftige prinsipper.

Jeg har et ønske om å legge til grunn en ontologi som ikke opererer med en dualisme. Med ontologi mener jeg grunnleggende syn på hva som eksisterer og hvordan det eksisterer. Dette perspektivet inngår i et fellesskap med andre moderne teoretikers perspektiver som fokuserer hva som påvirker mennesker i relasjon til deres omgivelser (Bennett, 2010; Haraway 1990; Latour, 2005). Jeg benytter her teoretiske perspektiver hvor begrepet kropp betegner individet. Dette for å unngå dualismen mellom kropp og sjel. Jeg ønsker å legge til grunn et annet syn. Jeg vil snarere unngå denne distinksjonen fremfor å gå inn i en filosofisk diskusjon

om ulike tilnæringer. Som Latour (1996) påpeker i sitt bidrag om aktør-nettverksteori benyttet encyklopedisten Didérot (1713-1784) ordet *réseau* (nettverk) for å unngå den kartesiske splittelsen mellom kropp og sjel (s. 370). Det er med andre ord en lang tradisjon for å unngå dualismen, såvel som å benytte seg av den.

Denne overgangen gir rom for mange fortolkninger og gir være en flytende form og en mangefasettert virkelighet. En overgang fra dualismen gir rom for ulike beskrivelser av forholdene mellom subjekt og objekt, hvor følelser kan være med på å beskrive forholdet. Eksempelvis så kan man beskrive elev-skole relasjon i stedet for å beskrive elev og skole hver for seg. Med mangefasettert virkelighet, mener jeg at virkeligheten er subjektiv. Hvert individ har sin egen virkelighet. Jeg forstår først og fremst *virkeligheten* som en skapende prosess hvor subjektet er den skapende part, og da kan ikke *virkeligheten* beskrives i seg selv. Tenkningen kan ikke stå alene som i et dualistisk perspektiv. Tekningen og følelser er en prosess i et dialektisk forhold hvor de preger hverandre gjensidig. Et eksempel på dette kan være å si at jeg synes bærekrafts-tematikk virker stressende på meg. Er det valgene som er stressende? Eller er det meg-klima relasjonen som ikke er avklart? Kanskje dreier det seg om et ubehag om å justere sine drømmer etter bærekraftige hensyn. Kan jeg unne meg en storbyferie som innebærer flyreise, hotell og shopping, når jeg vet at det bidrar til økte klimagassutslipp? Granskningen av følelser blir i så fall sentralt for å begripe relasjonen mellom subjekt og objekt.

Spinozas verk *Ethica* er en antropologi som beskriver menneskets være i naturen og dets vei til frihet og lykke. Hans tanker bygger på en forståelse av naturen som en hel organisme hvor mennesket utgjør en del av helheten. Spinoza (2002) gjorde ikke et skille mellom gud og resten, men snakket heller om gud som indre årsak til alt, og dermed det samme som helheten, eller naturen. Spinoza bruker ofte begrepet *Deus sive natura* – «Gud eller med andre ord naturen» for å beskrive sin ontologi (2002, s. 13). Poenget er å ta en filosofisk vending som åpner for en forståelse hvor det ikke skilles mellom subjekt og objekt. Det spinozistiske perspektivet (2002) kan være et bidrag til didaktikk, fordi det gjør det mulig å forstå elevene og deres tilnærming til endring i bærekraftig retning på en annen, og kanskje bedre måte. Filosofen Spinoza mener at følelsene har en avgjørende rolle i menneskets handlekraft (Næss, 1999). Det er for han kilde til kunnskap og streben mot frihet. Det sentrale hos Spinoza (2002) er å styrke menneskets handlekraft. Dermed kan man i størst mulig grad være årsak til egne handlinger.

UBU handler om å gi elevene en utdanning som gjør dem rustet til å forstå hvordan våre levesett påvirker naturen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kraft av skolens mandat, blir det relevant å se nærmere på teori om subjektets handleevne, eller agens. Sentralt i dette kapitlet er hva som får oss til å handle, hva handling er og hvordan finne veien til å kunne handle i overensstemmelse med følelser og fornuft.

Som nevnt i et av de foregående avsnittene, snakker Spinoza (2002) om Gud og naturen om hverandre. Arne Næss (1999) kaller det for en *panpsykisme*, hvor alle levende vesener har en *ånd* eller bevissthet, og hvor alle levende vesener inngår i denne ånden. Alle dyr og planter ønsker å realisere seg selv, og de gjør det ut ifra våre felles betingelser og ressurser på jorda. Det betyr at vi ikke er atskilt naturen, men en del av helheten. Antropologien mener jeg også er fruktbar som en operasjonalisering innenfor dannelsesstradisjonen. Frigjøring og lykke er sentralt i Spinozas (2002) filosofi, og hans filosofi kan bygge en bro mellom individet og idealet – eller individet og konstruksjonene. Eksempelvis utopien om et bærekraftig, klimavennlig samfunn og hvordan vi kan forstå vår mulighet til å komme dit. Skolen, gjennom UBU, plasserer elevene midt i utfordringene vi står overfor, og jeg finner innsikten nyttig en tid hvor håp om et klimavennlig samfunn er sentralt for elevers engasjement (Ojala, 2012). En tid som krever forandring, krever også en bevisstgjøring rundt mulighetene for forandring. Muligheter dreier seg både om eksterne muligheter, for eksempel en institusjonell ytringsfrihet, men også egen forståelse av egen mulighet til å ta i bruk ytringsrommet.

For å kunne belyse det spinozistiske perspektivet (2002) vil jeg gjøre rede for ulike begreper. Begrepene jeg skal utdype for å forklare dette er *potentia*, *conatus*, *desire* og *affekter* (følelser). Jeg bygger på Arne Næss' (1999), Frédéric Lordons (2014) og Jon Wetlesens (2003) tolkninger av Spinozas (2002) verk *Ethica*.

Conatus er Spinozas (2002) begrep eller perspektiv for kraften av eksistens. *Conatus* er det medfødte ønske om å leve og er *prinsippet* om mobilisering av kropp (London, 2014). Arne Næss (1999) kaller *conatus* for streben. Streben forstår jeg som kropp i bevegelse, uavhengig av retning. Mennesket ønsker å leve på samme måte som en plante ønsker å gro (Næss, 1999). Dette er medfødt og ikke mulig å skille fra levende organismer. I kraft av dette er mennesket alltid handlende. Vi settes i bevegelse fra det øyeblikket vi blir født og er handlende individer i kraft av å eksistere. Det har også den logiske slutningen at det dermed ikke kan finnes en tilstand hvor man ikke handler. *Streben* finner sted så lenge du lever, i kraft av at du lever. Alle handlinger må forstås som relasjonelle handlinger med hensyn til

omgivelsene. Dermed kan vi forstå at det er snakk om et menneske som er i bevegelse, i retning av overlevelse.

Følelser eller *affekter* henger sammen med erkjennelse for Spinoza (2002). I hans perspektiv skilles det mellom passive og aktive følelser. Eksempler på passive følelser er stolthet, overvurdering, hån, sinne, hat, misunnelse, hevngjerrighet og indignasjon (Wetlesen, 2003). Eksempler på aktive affekter i det spinozistiske perspektivet er menneskelighet, beskjedenhet og ulike former for måtehold (Wetlesen, 2003). Disse følelsene er sterkt forankret i et etisk perspektiv. Jeg forstår for eksempel den passive affekten sinne, som en følelse som kan hindre meg i å nå mine mål. Menneskelighet, eller for meg medmenneskelighet, forstår jeg som en følelse som kan bidra til at vi handler mer bærekraftig. Jeg tenker at det mest sentrale her er å skille mellom passive og aktive følelser fordi de kan forhindre og forsterke at vi handler i tråd med våre ønsker.

Ønske (Desire) er uttrykk for vår *conatus* i det daglige livet. Å leve, er å være på jakt etter det vi ønsker eller objektet som har blitt vårt ønske (Lordon, 2014, s. 1). *Desire*, begjæret, styres av affektene som kan være passive og aktive, eller grader av aktive og passive (Wetlesen, 2003). Når vi orienterer oss i livet, gjør vi dette gjennom *ønsket*, som betyr å være aktiv i sin søken etter det man tror oppfyller vår *conatus*. Et eksempel på *conatus* er å ta en utdanning fordi man *tror* det er bra for livsutfoldelsen.

Potentia på norsk tilsvarer potensiale til å handle - handlekraft. Spinoza skriver at følelser er kroppens tilstander som påvirker og fører til at handlekraften “økes eller minskes, hjelpes eller hindres” (Spinoza, referert i Myklebust, 2003, s. 4). *Potentia* er altså handlekraften til å realisere våre ønsker (*desires*). *Potentia* påvirkes av aktive og passive følelser. Spinoza beskriver affektene (følelser) som både muliggjørende og hindrende for handlekraften (Spinoza referert i Myklebust, 2003, s.4).

Ønsker kan påvirkes av manglende kunnskap (inadekvat erkjennelse) og følelser man ikke forstår (passive affekter). Manglende kunnskap og passive følelser kan dermed forme våre *ønsker* til noe som ikke tilfredsstiller vår *conatus*. Lordon (2014) benytter denne innsikten for å beskrive vår evne til å bli determinert utenfra. Han forklarer det gjennom et individ som følger en plan (et ønske) som opprinnelig ikke var hans. Man kan bli påvirket av konstruksjoner eller følelser man ikke forstår, og bli henledet til å følge noe man *tror* man

trenger. Jeg tenker at forbrukersamfunnet er et eksempel på dette hvor mange henledes til å konsumere og forbruke mer enn man trenger. Denne determinasjon utenfra, dreier seg altså om en manglende erkjennelsesevne (inadekvat erkjennelse). Dermed går veien til frigjøring gjennom erkjennelse og sjelegranskingen. Målet er adekvat erkjennelse og aktive affekter, gjennom dette kan handlingen springe ut fra oss selv. Hvordan vi kan oppnå dette, er tema i de neste avsnittene. Arne Næss (1999) tolker Spinozas frihetsideal med at vi skal forstå følelsene som hindrer oss i nå våre ønsker, og dermed i større grad bli adekvat årsak til egne beslutninger (s. 18). Jeg forstår *adekvat årsak til egne beslutninger* med å være mest mulig autonom i avgjørelser man fatter, og ikke være påvirket av følelser som lammer.

Konstruksjonene, eller forestillingene, forstår jeg ut ifra en sosial konstruktivistisk tradisjon. Et konstruktivistisk syn baserer seg på at all vitenskap er sosialt konstruert og baserer seg på lokale kontekster (Fangen, 2010). Eksempler på lokale kontekster kan være at mennesker har ulikt språk, ulikt erfaringsgrunnlag og handler ulikt på bakgrunn av dette. Virkeligheten blir skapt av de ulike lokale forholdene, og dermed tilpasses virkeligheten til det subjektive perspektivet (Fangen, 2010, s. 27). Et av perspektivene til Spinoza går ut på at vi enkelt kan forveksle vårt sinn med de forestillingsbilder vi danner oss (Wetlesen, 2003). Gjennom dette perspektivet kan konstruksjonene våre (ønsker), bli preget av følelsene våre. Et eksempel på dette er at frykt kan bevege seg fra objekt til objekt (Ahmed, 2004, s. 66). Har vi en relasjon med frykt, for eksempel for fremtiden, kan vi oppleve at vi blir redde for andre objekter. Jeg forstår dette eksempelvis som at stress for din økonomiske situasjon kan lede til stress for eksamen. Dersom vi da beskriver eksamen som stressende, er det ikke en objektiv beskrivelse av eksamen, men en sosialt konstruert beskrivelse.

Veien til handlekraft

I de foregående avsnittene har jeg gjort rede for begreper som Spinoza (2002) benytter seg av når vi skal forstå hans perspektiv på menneskets handlende væren. Sentralt for å forstå, står tanken om mennesket som vil leve. Jeg forstår de menneskeskapte klimaendringene som en trussel mot vårt eget livsgrunnlag. Spinozas (2002) begreper kan da benyttes som innsikt til å se hvilke følelser som hindrer oss fra å ikke bevege oss i en mer klimavennlig retning.

Arne Næss (1999) beskriver Spinozas hierarkiske erkjennelsesnivåer. Første nivå er sanselig, andre nivå er systematisk – vitenskapelig, og tredje og høyeste nivå er følelsesrelatert

erkjennelse. Målet for Spinoza (2002) er tredje nivå, ikke isolert, men en forening av de ulike erkjennelsesnivåene under «evighetens synsvinkel». Det betyr for UBU at elevene, i tillegg til å ha kunnskapsgrunnlag om de menneskeskapte klimaendringenes konsekvenser, må kunne reflektere over egen handleevne. Jeg mener at dette perspektivet har noe å bidra med til UBU da vi vet hvor stor rolle følelser kan spille for engasjement og handlekraft (Ojala, 2013). Wetlesen (2003) beskriver denne veien som at jo mer et menneske føler og erfarer sin egen kropp, jo mer forstår individet seg selv

Wetlesen (2003) begynner sin tekst om Spinozas frihetslære med å poengtere at det handler om å frigjøre seg fra lidenskapenes herredømme og få frihet til å handle i overenstemmelse med sin egen natur (s. 208). Lidenskapene hos Spinoza (2002) er affektene, det er de som beveger oss. Spinoza (2002) mener at det er mennesket som handler, handlingene styres av affektene, og disse handlingene innebærer dermed grader av frihet. Denne graden av frihet forstår jeg innenfor denne tematikken som å handle i overenstemmelse med bærekraftige prinsipper. Læren ligger for Arne Næss (1999) i streben (*conatus*) etter frigjøring. Gjennom anerkjennelse og granskning av følelsene vi opplever, kan vi forstå følelsens opphav og settes fri. Et eksempel på dette gir han når han påpeker at vi stadig kan gjøre nye oppdagelser gjennom hele livet ved å tenke over «hva vi føler, hva vi faktisk vil og hva vi faktisk er» (Næss, 1999, s. 76). Det frie mennesket i Arne Næss' (1999) tolkning, er det mennesket som er adekvat og effektiv årsak til sine handlinger. Jeg forstår det slik at vi kanskje ikke kan vite med sikkerhet at vi er hele årsaken til våre handlinger, men at vi streber etter å være årsaken til handlingen. Jeg mener at det er mange perspektiver på beveggrunnene som ligger bak elevenes forståelse av egen handlekraft. Både språklige og sosiale forhold kan være med på å begrense handlerommet.

1.1.2 Spinozas bidrag til UBU

I dette avsnittet vil jeg oppsummere det jeg mener er de viktigste poengene UBU kan trekke ut fra dette perspektivet, og gjennom det svare på problemstillingen. Det mest betydningsfulle poengene er 1) at å leve er å handle 2) å etablere et kunnskapshierarki hvor følelser er sentralt 3) at endring er mulig gjennom selvforståelse.

Den teoretiske problemstillingen for oppgavens første del er: *Hvordan kan utdanning for bærekraftig utvikling bidra til danning?* Det er min forståelse at tematikken bærekraftig utvikling griper om så mange sider av våre liv. Barn og unge vil oppleve at voksne ikke har tatt, eller tar ansvar for de nødvendige endringene. De vil forstå at den menneskelige aktiviteten ikke er bærekraftig. Mennesker vil drives på flukt av endringene. For å handle, må elevene ha innsikt i både egne konstruksjoner og følelser. Forbruket er en del av utfordringen, urettferdigheten i hvem som rammes av konsekvensene, er en annen del. Når elevene skal finne sin plass og utforme sin egen identitet, må deres eget dannelsesprosjekt være i fokus. Det spinozistiske perspektivet (2002) er fokusert rundt det enkelte individs tilnærming til en bærekraftig relasjon til omgivelsene. En problemløsningsdiskurs som vi ser i politikken eller i FNs 17 bærekraftsmål, er også en del av løsningen, men for å bidra til danning, mener jeg at det må forankres i elevenes egne erfaringer, konstruksjoner og følelser.

Å forstå væren som *handling* gjør også de ulike formene på *væren* til grader av fri (miljøvennlig) handling. Da vil vi også kunne bevege oss bort i fra paradigmet hvor ulike former for tiltak konkurrerer med hverandre. Med det forstår jeg en diskusjon som gjennom et forsøk på konsensus skal finne den beste løsningen på å redusere klimagassutslipp. Et inngående eksempel finnes i metodekapittelet. Å forstå handling som væren, gjør det mulig for elevene å endre seg på en mangfoldig måte. Livet kan ta mange ulike former av bærekraftighet. Jeg mener at dette teoretiske perspektivet muliggjør danningens mål. Jeg mener at det spinozistiske perspektivet (2002) er i tråd med Klafkis (2001) forståelse av danning, hvor blant annet autonomi og endring er sentralt, og gir danning en form som gjør det mulig for lærere å begripe en større dimensjon av elevens relasjon til omgivelsene. Utdanning for bærekraftig utvikling kan dermed bidra til danning hvis det forankres i elevens egen utforskning og gransking av sanser, konstruksjoner og følelser, samtidig som det muliggjør en pluralistisk forståelse av handling. Jeg mener at utgangspunktet om at *alt er handling*, er en avgjørende innsikt. I stedet for å forstå hva handling *er* eller hvilken handling som er *best*, blir alle levesett grader av klimavennlig handling. Alle handlinger har en påvirkning og alle handler. Det åpner opp for å stille spørsmål om hvordan vi kan handle i ett med våre omgivelser, snarere enn å finne en løsning på *problemet klimaet*. Sentralt i denne innsikten står våre sanser, konstruksjoner og følelser som kilde til en bærekraftig utvikling. Dette erkjennelsesteoretiske synet kan brukes til å forankre undervisningen i flere dimensjoner av eleven.

Innsikten i dette perspektivet er at handling må forstås pluralistisk, og at elevenes evne til endring kan styrkes av innsikt igjennom følelsene, og at dette perspektivet kan styrke læreres forståelse av dannelsingsprosjektets pendel mellom individ og samfunn.

1.2 Følelser og avstand

Spørsmålet om bærekraftig utvikling er et mangfoldig spørsmål som griper ved flere sider av vårt liv som mennesker på jorda. Det innebærer spørsmål om menneskelig aktivitet, menneskets evne til å ta vare på sitt eget livsgrunnlag og ikke minst etiske dimensjoner om hensyn til dyr og planteliv. Vårt forhold til naturen, klimaets tilstand og utvikling uttrykkes blant annet gjennom våre følelser, som beskrevet i det foregående delkapittelet. Derfor vil jeg i dette avsnittet se nærmere på ulike perspektiver av følelser. De ulike vitenskapelige disiplinene forstår følelser ulikt. Ahmed (2004) påpeker at det er en lang tradisjon i vestlig filosofi å dele opp følelser og rasjonelle tanker. Hun forstår følelser som et uttrykk for vår relasjon til objekter. Jeg skal ta for meg Ahmeds (2004) arbeider fra et samfunnsvitenskapelig perspektiv, og Ojala (2012) som med kvantitativ metode og psykologisk tradisjon ser på hvilke følelser klimaspørsmål vekker, og hvordan håp og angst knyttes til barn og unges engasjement. Spinozas verk *Etikken* (2002) vil også være sentralt for å se på hvordan følelsene inkluderes som en integrert del av vår erkjennelsesevne.

Psykologen Ojala (2012) har forsket på hvordan håp knyttes til engasjement for klimasaken, og finner at konstruktivt fører til engasjement. Hun sier at klimaforandringer er et eksistensielt problem fordi det knytter usikre antagelser til våre framtidsutsikter, noe som kan skape håpløshet og angst. Hun trekker opp et skille mellom håp basert på erkjennelse av problemet, og en avisning av problemet. Når man avviser problemet, knyttes ikke håpet til engasjement, men dersom man erkjenner problemet, finnes det en positiv dimensjon til håpet som leder til engasjement. Det betyr at det er en kunnskapsdimensjon som ligger til grunn for engasjementet i saken. Det innebærer at det må ligge et håp for fremtiden, samtidig som kunnskapen om globale klimaendringer er høy. Ojala (2012) finner i sin studie at det er nyttig å ha evnen til å vurdere klimakampen på ny (re-appraisal) med en tilnærming hvor aktøren har et handlingsrom. Dette kaller Ojala *positive re-appraisal*, positiv nyvurdering, hvor det at aktøren tillegges agens, altså evnen til å handle, har en positiv effekt på unges engasjement i

saken (2012, s. 636). Engasjementet må forankres i kunnskapen og i evnen til å tenke på en måte som gir et handlingsrom for en aktør. Det kan skape engasjement i kampen for et mer bærekraftig samfunn. Ojala (2012) sier at lærere bør støtte elevene i å utvikle håp. Gjennom å ha håp om et mer bærekraftig samfunn, kan de benytte kunnskapen om temaet til å ta en aktiv stilling til utfordringene vi står overfor. Innsikten er nyttig i den grad elevene skal mobiliseres mot et konkret mål, som i dette tilfellet, mot en mer bærekraftig verden.

Sarah Ahmed (2004) har sett på hvordan følelser benyttes for å bevege mennesker i spørsmål av politisk art. Videre viser hun til feministisk kritikk, hvor hun sier at underordningen av følelser inngår i kunnskapshierarkiet (s. 8). Med det mener hun at følelser som kilde til innsikt har blitt nedprioritert. Ved å frigjøre seg denne distinksjonen mellom kropp og sjel går man i retning av en flat ontologi. Med flat ontologi menes at det som finnes og det som forestilles kan bevege individet på samme måte.

Ahmed (2004) hevder at følelser nettopp handler om objekter, begrepet hennes «aboutness» knytter følelsene til objektet. Følelsene er intensjonelle og ikke bare et symptom på noe annet. Følelser inkluderer et standpunkt i møte med verden, eller er en måte å forstå verden på (Ahmed, 2004, s. 7). Det betyr at følelsene uttrykker vår antagelse og relasjon til objektene. Et eksempel på det kan være redsel for å klatre opp en fjellvegg. Følelsene vil oss noe, og følelsenes opphav kan være i våre konstruksjoner. Konstruksjonen klatring kan være tilknyttet til risikotagning og ulykker for noen, og glede og mestring for noen andre. Hvilken følelse man har til klatring, vil kunne indikere hvor stor grad man føler at kroppen er sårbar for konstruksjonen klatring. En klatrer vil kunne uttrykke glede, hvor andre uttrykker frykt. Klatrerens kropp er da vendt mot klatring, og den andre vender seg bort fra klatring. Subjektet og objektet virker på hverandre, mot og fra. Følelsene gir oss innsikt til retningen. De følelsene vi opplever i vår kropp, i møte med spørsmål som dreier seg om klimaets tilstand, er kilde til å forstå det intensjonelle gjennom følelsenes retninger. Konstruksjoner og følelser kan forstås som subjektets motgående og /eller fravikende relasjon. Elevenes utsagn om klimaets tilstand eller deres handlerom gir innsikt i deres helning mot eller fra. I samfunnsfaget hvor det arbeides med objekter i form av begreper og sosialt konstruerte fellesskap, kan følelser være en inngang til å forstå kroppens sårbarhet overfor objektet. Følelsene er forankret i den enkelte elev, og dermed åpnes det for et mangfold av tilnærminger til objekter med tilsynelatende objektive karakteristikk. Inngangen gjennom følelser kan bidra til en mindre essensialistisk forståelse av for eksempel mennesker og sosialt

konstruerte fellesskap. Følelsene gir en inngang hvor hvert enkelt individs intensjonalitet kan stilles spørsmål ved. Samfunnsfagsdidaktikken forsøker å forstå hvor elevene kan bidra til endring og deltagelse i samfunnet. Det å forstå følelser kan derfor være en god inngang til å stille spørsmål ved det etablerte, da det åpner opp for et mangfold av perspektiver. Kritikere har problematisert at samfunnet i dag er «post-politisk» (Swyngdedouw, 2010) og at debatten konsensusorientert, noe som fortrenger endring (Mouffe, 2005). Jeg forstår inngangen gjennom følelser som en mulighet til å åpne opp for et mangfold av forståelser.

1.3 Nærhet og *andre lidende*

Klimaendringene rammer mennesker som befinner seg langt borte fra elevene i Norge. De globale klimaendringene fører til økende global ulikhet (Diffenbaug & Burke, 2019). Norske elever må forholde seg til den globale urettferdigheten forårsaket av de globale klimaendringene. Livet som privilegert skandinaver kan vekke ubehag og usikkerhet i møte med den «globale andre» og er gjenstand for forskning basert på analyser av populærkultur (Oxfeldt, 2016). I arbeid med utdanning for bærekraftig utvikling må elevene forholde seg til underprivilegerte «globale andre». Følelser i møte med den «globale andre» er derfor en relevant inngang til utdanning for bærekraftig utvikling. Elevene, i møte med ofre for klimaendringenes konsekvenser, kan forstås som tilskuere fra avstand. Et spørsmål man bør stille i utdanning for bærekraftig utvikling, er hvordan elevene kan relatere seg til ofre som befinner seg langt unna dem selv.

De ulike relasjonene mellom mennesker og oss og «de andre» påvirker hvordan vi relaterer til lidelse hos «de andre». Når tilskuerne og ofrene blir «de samme», engasjeres tilskueren. For eksempel vil en nyhetssending om nordmenn som hjelper andre nordmenn kunne bevege nordmenn som ser på. Chouliaraki (2006) trekker opp et skille mellom kommunitarisme og kosmopolitisme. De er to ulike perspektiver på hvordan vi kan relatere til *den andre lidende*. Kommunitarisme er en tanke om at tilskuere handler overfor de som er nære og til samfunnet de tilhører. I denne tankegangen, handler man først og fremst ut ifra en distinksjon mellom oss og «de andre». Kosmopolitisme betyr at tilskuere handler på bakgrunn av behovene for handling hos «de andre», det vil si uten at «de andre» blir «de nære». Chouliaraki (2006) stiller spørsmålet om hvorvidt vi kan ta på oss et sosialt ansvar for personer som lider fjernt borte fra oss – *den andre lidende*.

Lilie Choulirakis (2006) har analysert nyheter på tv som omhandler ulykkeshistorier, og hun presenterer tre kategorier nyheter. Hun analyser de ulike nyhetene og hvordan de tillater observatøren å oppnå et empatisk forhold med «den andre» lidende. Utgangspunktet hennes er tilskuere på tv og hva som setter tilskueren i bevegelse mot handling. Som nevnt i innledningskapittelet er dette spennende for UBU nettopp fordi hvordan vi velger å fortelle en historie om de lidende, påvirker hvorvidt man oppnår å vekke medfølelse og gjennom det mobiliserer for å handle. Menneskeskapte klimaendringer gjør at vi må forholde oss til lidende fjernt fra oss. Klimaendringene fører til en økende global ulikhet (Diffenbaug & Burke, 2019) og er dermed noe som elevene må forholde seg til innenfor denne tematikken. Perspektivet til Chouliraki (2006), som tar det empiriske utgangspunktet i nyheter på tv, kan bidra til å belyse hvordan fortelling om de andre kan vekke empati.

Hvordan *den andre lidende* (the distant sufferer) blir fremstilt i den offentlige sfære (public realm), preger tilskuerens engasjement og empati for den lidende. Med det mener jeg at hvordan ulykker presenteres, påvirker hvordan de som ikke rammes direkte forstår sin egen mulighet til å handle. Et eksempel på dette kan være ofre for en katastrofe, et vulkanutbrudd (som preges av å være nærmest en tilfeldighet). Et annet eksempel kan være forurensing av strandområder på grunn av opphugging av skip, hvor eleven kanskje ikke kan se sin egen mulighet til å spille en rolle i å bidra til at dette stopper. Choulirakis (2006) arbeid tar utgangspunkt i hvilken grad nyheter på tv om lidelser som skjer andre steder, påvirker de som ser på. Det er ikke det samme som undervisning innenfor UBU, men engasjementet for *den andre* spiller en klar rolle norske elever som foreløpig skjermes for klimaendringenes konsekvenser og ofre. Jeg mener at teorien kan gi innsikt i hvordan engasjement skapes gjennom historier hvor mennesker og dyr er ofre for konsekvenser av klimaendringene.

Chouliraki (2006) argumenterer for at kollektiv handling (public action) i forbindelse med katastrofer, er knyttet til medfølelse (compassion) – direkte handling i øyeblikket, men at vi snarere bør handle med medlidenhet (pity) – forstått som handling som tar høyde for avstanden mellom de som lider og de som handler. Det betyr at det ikke bare handler om den handlendes perspektivet på hvordan ofrene blir oppfattet. Gjennom sin analyse av nyheter, har hun kommet frem til tre kategorier nyheter og hvordan de virker forskjellig på to ulike etiske normer – kommunitarisme og kosmopolitisme. Nyhetene er det empiriske grunnlaget hun bruker som en representasjon av den offentlige sfære. Elevene møter denne sfæren gjennom tv, internett og sosiale medier. En lærer støtter elevene i å orientere seg i den offentlige

sfæren, gjennom undervisningen, og har dermed muligheten til å velge et narrativ som vekker empati og legger til rette for engasjement.

Tilfeldighetsnyheter (*adventure news*) er i følge Chouliaraki (2006) nyheter som kjennetegnes ved at de handler om tilfeldige og isolerte hendelser som levner liten mulighet for observatøren til å handle (s. 97). Det er et beskrivende narrativ, presentert som fakta og levner lite rom for menneskelige handlekraft for offer eller tilskuere. Eksempler på dette er historier hvor ulykker presenteres som tilfeldigheter, uten årsaksforklaring. Nødsituasjonsnyheter (*emergency news*) er nyheter som bidrar til medlidenhet. Det er nyheter som bidrar til å knytte tilskueren av nyhetene sammen med *de andre lidende* gjennom å tilby en mulighet for tilskueren til å handle. Nyhetene kjennetegnes ved å i større grad bære preg av en affektiv dimensjon og personlige narrativer som gis historisk dybde og fremtidsperspektiver. De innebærer ofte betinget handlingsrom (agency), Det betyr at den lidendes mulighet til å handle selv, beror på intervensjon fra andre (Chouliaraki, 2006, s. 119). Ekstatiske nyheter (*ecstatic news*) er nyheter som innebærer å vekke empati med tilskueren, fordømmelse av opphavet til årsaken og tilbyr muligheter for refleksjon over lidelsen som helhet (Chouliaraki, 2006, s. 157). Tilskueren tilbys i slike muligheter flere perspektiver på lidelse, og tillates å reflektere over lidelsen. Handlekraften flyttes fra betinget til suveren. Med det mener jeg at den lidendes mulighet ikke beror på intervensjon fra «andre», altså at den lidende selv har agens. Eksempelvis når tilskueren og ofrene er de samme – «Amerikanere redder amerikanske ofre» (Chouliaraki, 2006, s. 159). Ofrene tillates både å lide og å analysere situasjonen, og ikke minst hvem som påvirker opphavet til situasjonen. Gjennom å presentere en mulighet for å handle, vil det i følge Chouliaraki være mulighet for tilskuere (oss) å handle overfor «de andre» gjennom hennes definisjon av *nødsituasjonsnyheter*. I denne kategorien nyheter hvor muligheter for å handle tilbys, klar affektiv dimensjon finnes og hvor de rammede selv reflekterer over årsakene til opphavet, bevegtes tilskueren.

Historien om «de andre» må knyttes til «oss» dersom engasjement skal finne sted. I de tilfellene hvor det lykkes, peker Chouliaraki (2006) på at flere forhold må ligge til rette. Mennesker må hjelpe mennesker, årsaken må fordømmes og refleksjonen over lidelsen må kunne finne sted både for offeret og tilskueren. Det innebærer at offerhistorier fra klimaendringer må innebære en del komponenter for at de skal fungere i et klasserom. Årsaken må være klimautslipp med opphav for eksempel i vårt forbruksmønster. Lidelsen må kunne reflekteres over, med det forstår jeg en situasjon hvor tilskueren skjønner omfanget,

hva det har å si for den rammede. Samtidig må tilskueren tilbys en mulighet til å handle. Hvilke middel man skal bruke for å handle må også klargjøres. Et eksempel på dette er at mennesker på flukt må forstås som en konsekvens av menneskeskapte klimaendringer. Deretter må flyktningene ha en agens, og tilskuere må se en mulighet for å hjelpe for at vi skal kunne føle empati for dem. Dersom dystopiene får dominere, og at omfanget presenteres som noe som er for stort til at tilskueren kan gjøre noe, vil ikke empatien vekkes da tilskueren eller *den andre lideren* ikke har et handlingsrom (Chouliaraki, 2006).

Frykt

I dette avsnittet vil jeg se nærmere på hva frykt innebærer for utdanning for bærekraftig utvikling. Frykt er viktig i møte med utdanning for bærekraftig utvikling fordi det kan lamme endring og bidra til å opprettholde status quo. Frykt kan bidra til avstand og benektelse, noe som igjen kan føre til manglende håp (Ojala, 2012). I Ahmeds (2004) arbeider diskuteres det hvordan frykt kommer til syne i relasjoner som er preget av avstand. Det er en teoretisk og filosofisk tilnærming hvor hun trekker på ulike perspektiver for å begripe angstens bevegelse i mennesket. Hun diskuterer hvordan frykt forsterkes jo lengre unna man viker fra objektet. Frykt må ses på som en integrert del av relasjonen og ikke gjennom et årsak-virkningsforhold. Frykt blir videre forsterket av bevegelse, og i angsten hopper tankene mellom mange objekter, noe som igjen forsterker angsten (Ahmed, 2004, s. 66).

Frykt viser avstanden mellom kropp og objekt. Frykt dreier seg om å føle nærhet til fare og gjennom det vil beskrivelser kunne bli brukt til å til å reetablere avstand (Ahmed, 2004). Jeg forstår det for eksempel som at dersom man er redd for noe, kan man velge å si «at det ikke angår meg», og gjennom denne ansvarsfraskrivelsen reetablerer man avstanden eksempelvis til klimaendringene. Ahmed (2004) mener at følelser knyttes til objekter, eller konstruksjoner. Konstruksjoner forstår jeg gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv, altså preget av subjektet snarere enn å være noe i seg selv. Et eksempel på dette kan være følelser knyttet til «klimakrisen». Beskrivelsen «klimakrisen» er ikke en statisk konstruksjon og kan endre seg. Det kan innebære alt fra lokal forurensning, plast i havet til globale klimagassutslipp. Følelsene inngår i en relasjon med «klimakrisen» som er forestilling i bevegelse. Denne forestillingen kan endre seg. I tillegg er følelsene også i bevegelse. Angst for skoleprestasjon kan bli angst for klimaproblematikk. Poenget er at frykten ikke er et symptom på grenser mellom elev og klimaendringene, det er frykten som skaper avstanden. Når elevene distanserer seg fra spørsmål, er det frykten som skaper distansen og ikke distansen som skaper

frykten. Sagt med andre ord så er frykten med på å konstituere det sosiale og relasjonen til omgivelsene, det er ikke er det sosiale som konstituerer frykten.

Følelsen av sårbarheten kan i dette perspektivet ta form i kroppene gjennom uttrykk for frykt. Følelser kan være uttrykk for elevs relasjon til de menneskeskapte klimaendringene. Følelsene er uttrykk for sårbarhet og hvordan kroppen deres er vendt mot klimaets konsekvenser. Ahmed (2004) mener at frykt i realiteten knebler handlekraften og fremstår som en avstandstaking (s. 69). Det er noe som Ojala (2012) knytter til manglende engasjement. Dette perspektivet innebærer en at en må ha en forståelse overfor at noen elever vil være mer sårbare i møte med klimaspørsmål sammenlignet med andre. Kroppene er i varierende grad sårbare mot de utenforliggende truslene. Konstruksjonene vi har av verden der ute og kroppens vending og sårbarhet, kan komme til uttrykk gjennom følelsene, altså konstruksjoner som er noe læreren må ta hensyn til.

Ahmed (2004, s. 69) skriver videre at jo mindre kunnskap vi har om det vi frykter, eller hva vi frykter, desto skumlere virker verden for oss. Med det forstår jeg at kunnskapsdimensjonen i spørsmål som omhandler menneskeskapte klimaendringer og endringenes konsekvenser i seg selv er verdifull. Kunnskapsmangelen realiseres i kroppen som frykt, noe som fører til at vi vender oss bort fra temaet. Da lar vi konstruksjonene våre og fremmedgjøringen av årsaken skape avstand, som igjen realiserer seg i frykt. Frykt uttrykker avstanden eller helningen som igjen fører til manglende mobilisering (Ojala, 2012). Det er gjennom frykten at kroppen trekkes bort fra farene, som en forsvarsmekanisme mot skadene problematikken kan volde. De som trekker ser unna problematikken vil heller ikke kunne bidra til endring.

Dette bidraget er nyttig innenfor tematikken som UBU behandler. Elevene står, i tillegg til å være subjekter som skal evalueres og kvalifiseres, selv i relasjon til klimautfordringene. Deres kropp er vendt mot konsekvensene menneskeskapte klimaendringer gir. Ved å bruke ordet kropp, mener jeg å forstå eleven som en hel person med følelser. Lærere som starter opp et prosjekt for bærekraftig utvikling, kan møte elever som er interesserte, sløve, lei, og deprimerte. At kroppene deres er vendt mot problematikken, betyr at de selv er i en relasjon til problematikken. Det er ikke abstrakt, det er en konkret relasjon med etablerte følelser.

Konstruksjonene og følelsene skapes i relasjon med elevenes sårbarhet. Frykt indikerer avstandstaking og sårbarhet. Et eksempel på dette kan være undervisning av typen «skremsel» og vise elevene hvor gale det har gått, hvor gale den kan gå – med andre ord

dystopier. Disse konstruksjonene kan nok for noen bidra til nærhet, men for andre avstand. Angst for et objekt er overførbart eller preger relasjonen til andre objekter (Ahmed, 2004, s. 66). Det betyr at vi ikke kan forstå UBU, isolert fra resten av skolehverdagen, strukturene og den offentlige sfære.

Når man bruker offernarrativ er det fare for at tilskueren ikke føler empati. Gullestad (2007) har analysert norske misjonærens bruk av bilder av «de andre» og gjennom det skriver om hvordan grenser og kategorier opprettholdes. Hun har ikke forsket på UBU, men forsøkt å forstå hvordan misjonærer har portrettert «de andre» for å kunne mobilisere støttespillere hjemme til å gi penger. Sentralt her er legitimeringen av tilstedeværelsen og arbeidet gjennom beskrivelsen av de andre.

Gullestad (2007) trekker selv på Hannah Arendts (1970) distinksjon mellom medfølelse (compassion) og medynk (pity), hvor misjonærene i datamaterialet ønsket å vekke medfølelse, men ofte ender opp med å få frem medynk. Arbeidet hennes bidrar til å belyse hvordan noen har arbeidet med å skape engasjement for mennesker langt borte fra givene, og hvilke fallgruver som finnes. Gullestad (2007) skriver om Arendt distinksjon : «medfølelse (...) er symmetrisk og involverer solidaritet, det å synes synd på, er paternalistisk, asymmetrisk og selvforherligende» og videre at «medfølelse bryter ned avstand, mens det å synes synd på skaper avstand» (s. 32). Gjennom UBU blir det nødvendig å sørge for en symmetrisk og solidarisk tilnærming til offernarrativer. Historiene finnes, men de må presenteres på en måte som ikke skiller elevene fra dem, eller opphøyer dem.

Gullestad (2007) peker på at norske misjonærer underspilte kamerunens egen handlekraft og vektla sin egen aktive handlekraft, og på den måten legitimerte sin egen tilstedeværelse overfor de passive ofrene. Dette leder til en dikotomisk forståelse av aktive og passive individer og går i den retningen av å skape et bilde som skaper medynk (pity). I forbindelse med innsamlingen av penger til formål for misjonærene i Kamerun, trekker Gullestad (2007) opp et skille mellom å gi penger ut ifra gjensidighet, likhet og fellesskap og det å gi av seg selv ut ifra sjenerøsitet hvor de «vestlige» øser av sin rikdom til «de andre» (s. 231). Dermed får givere, eller den som «ofrer» en betydning av det Arendtske (1970) skillet mellom medlidenhet og medynk. Misjonærene forsøkte å bidra til å lokke frem medfølelse og solidaritet, men endte opp, gjennom sin «misjonspropaganda» å stakkarsliggjøre kamerunerne. Det igjen fører til en avstand mellom givere og mottagere, et fravær av nærhet, og et kraftig skille mellom oss og dem. En avstand som vanskelig kan føre til forandring.

Ved bruk av offernarrativer i UBU forstår jeg dette som en advarsel om den fine skillelinjen mellom medfølelse og medynk. Jeg synes også at innsikten kan brukes til å skape en bærekraftig tilnærming til de som blir rammet av klimaendringene. Stakkarsliggjøring av ofrene skaper avstand (Gullestad, 2013) og gjør at elevene kan vende seg bort fra temaet (Ahmed, 2004).

1.4 Oppsummering

Sentralt i dette kapitlet er ulike teoretiske perspektiver som kan bidra til økt forståelse for utdanning for bærekraftig utvikling. Ojalas (2012) forskning knytter handling til engasjement. Ahmeds (2004) bidrag viser hvordan følelser kan forstås som en integrert del av relasjonen mellom klima og elev, blant annet gjennom å vise at frykt fører til en avstandtaking. Den *andre lidende* er et begrep som omfatter lidelse hos *den andre*. Blant annet gjennom Arendts (1970) distinksjon mellom medlidenhet og medynk, viser Chouliraki (2006) ulike elementer som må være tilstede for at elevene skal få en empati med *de andre* i et offernarrativ. Sentralt her er at offeret selv må ha en form for agens og at elevene må ha et handlingsrom for å hjelpe. Dersom disse elementene mangler, står man i fare for å skape medynk, eksemplifisert gjennom Gullestads (2007) perspektiv på norske misjonærers fremstilling av kamerunerne.

2 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for metoden min for innsamling av data. Jeg skal forklare hvilke valg jeg har tatt underveis og hvordan jeg har gått frem for å samle inn data. Videre beskriver jeg min egen posisjonering før og under arbeidet, samt viser mine refleksjoner over validitet og reliabilitet. Avslutningsvis deler jeg mine etiske refleksjoner og oppsummerer kapitlet. Metodekapitlet er viktig fordi det gir leseren innsikt i min egen prosess og egne refleksjoner som gjør det mulig å vurdere reliabiliteten og troverdigheten i mine funn.

Oppgaven inngår i et forskningsprosjekt som heter Utdanning for bærekraftig utvikling. Prosjektet har pågått i to år allerede, og ble gjennomført for tredje gang i år. I denne runden består det av en gruppe masterstudenter, en doktorgradsstipendiat og en forsker ved ILS – Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det er et samarbeidsprosjekt mellom ILS og en videregående skole på Østlandet. Prosjektet forsøker å finne ut hvordan man i skolefaget samfunnsfag kan utdanne for bærekraftig utvikling. Problemstillingen min for den empiriske undersøkelsen er: *Hva kjennetegner 16-åringers syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken?*

2.1 Feltet

Feltarbeidet er gjort på den videregående skolen i forbindelse med deres eget tverrfaglige undervisningsopplegg for bærekraftig utvikling. Elevene går i førsteklasse på studiespesialiserende program og befinner seg i det øvre sjiktet av skoler etter karakterbasert opptak. Skolen hadde som mål å pilotere en tverrfaglig tilnærming til tematikken i forkant av fagfornyelsen. I første omgang ble temaet global oppvarming behandlet i naturfag med særlig fokus på fotosyntesen og på CO₂-utslipp i atmosfæren. I samfunnsfag og i noen tilfeller også i geografifaget, handlet undervisningsopplegget om tiltak mot global oppvarming. Elevene skulle velge ett av tre ulike tiltak. De ulike handlingsalternativene var 1) Teknologisk endring, 2) Politisk endring og 3) Personlig forbruksendring.

Elevenes undervisningsopplegg i perioden hvor feltarbeid og intervju ble utført, besto i grove trekk av: 1) Film – Thank you for the rain (offernarrativ), 2) Introduksjon og valg av ulike handlingsalternativer, 3) Besøk av eksterne aktører som arbeider med det relevante handlingsalternativet og 4) Nettdebatt hvor det skulle legges frem argumenter for de ulike måtene å handle på. Feltarbeidet har funnet sted i løpet av seks undervisningsøkter. Valget av handlingsalternativ ble fattet individuelt. I etterkant av valget, ble elevene satt sammen i grupper for å samarbeide om å finne gode argumenter og kilder for å støtte opp under sitt individuelle valg av tiltak mot menneskeskapt global oppvarming. I nettdebatten ble elevene vurdert individuelt og fikk karakter basert på egen argumentasjon.

I løpet av undervisningsopplegget har hele skoletrinnet vært tilgjengeliggjort for meg og de andre masterstudentene. I arbeidet med datainnsamling har vi også hatt tilgang på lærermøter i forkant, fellesmøter mellom ILS og skolen, samtlige utflukter, lærere og ikke minst undervisningen. Vi har blitt svært godt mottatt og fikk tidlig beskjed om at de skulle legge til rette for at vi kunne få gjennomført det vi ønsket. Denne åpenheten har gitt meg god tilgang til å hente inn data i form av observasjoner og intervjuobjekter.

2.2 Forskningsdesign

Jeg har i arbeidet med denne oppgaven hatt en svært åpen tilnærming til forskningsdesignet. Dette valgte jeg fordi jeg hadde svært god tilgang til kilder til datainnsamlingen. Over flere uker var tre lærere og tre klasserom med ca. 30 elever tilgjengelig for vår disposisjon. Fangen (2010) skriver at i *grounded theory* er det «ikke riktig å utforme forsknings spørsmål på forhånd», da dette vil føre til en innsnevring av forskerblikket, og at man dermed går glipp av fenomener som man ellers kunne lagt merke til (s. 33). Med denne tilnærmingen startet jeg derfor feltarbeidet mitt med noen knagger fremfor konkrete forskningsspørsmål.

Forskerblikket er likevel aldri helt åpent og preges av ulike ting, noe som diskuteres nærmere i avsnittet om min egen posisjonering. Knaggene var inspirert av tematikk som jeg på forhånd hadde interessert meg for, og som jeg i samtaler med min veileder kom frem til at det manglet forskning på innenfor utdanning for bærekraftig utvikling. Knaggene jeg benyttet meg av, var agens, makt og avmakt, følelser og handling. Disse knaggene er inspirert av Bruno Latours

(2005) tilnærming, hvor aktører (elevene) fyller verden med *agencies*, altså hva som handler og kan handle. Verden blir forstått som et nettverk, med flat ontologi, av konstruksjoner, mennesker og ting som har agens, og dermed fremstår verden som et nettverk av agens. I det spinozistiske perspektivet (2002) er alt handling. Det vil si at det å leve er å handle. For å kunne handle i overenstemmelse med et eget mål, må man forstå følelsene sine. Følelser kan forsterke og redusere handleevnen og blir derfor en integrert del av elevenes forståelse av egen evne til å handle i tråd med egne ønsker. Gjennom følelsene kan vi forstå elevens relasjon til klimaendringene (Ahmed, 2004). Følelsene er et uttrykk for elevenes forståelse av egen evne til å handle.

Elevenes oppgave var, som beskrevet over, å bestemme seg for ett av tre tiltak for å redusere klimagassutslipp i atmosfæren. Jeg observerte og deltok i timene til tre forskjellige lærere som hadde tre ulike tilnærminger til å aktualisere problemet i sitt eget fag. En lærer fokuserte på løsningene, hvorpå *politisk løsning* ble særlig vektlagt. En annen lærer tok utgangspunkt i forbrukersamfunnet, og den siste læreren fokuserte på internasjonale avtaler som for eksempel Kyoto- og Parisavtalen. I etterkant av introduksjonene ble elevene presentert for oppgaven som var å velge hver sin løsning på problemet. Deretter ble de plassert i grupper basert på hvem som valgte samme løsning. Elevene skulle så samle informasjon, argumenter og kilder for å støtte opp under at deres løsning ville føre til størst mulig reduksjon av klimagassutslipp. Oppgaven skulle kulminere i en nettdebatt hvor elevene skulle komme med for- og motargumenter for de ulike tilnærmingene. En av mine utfordringer ved å følge dette undervisningsopplegget, var at de ulike tilnærmingene er av svært forskjellige karakter og diskurs. Grønn teknologi, politisk løsning og forbruksendring er ulike diskurser med ulike tiltak. Jeg var ute etter elevenes livsverden og kunnskapen de møter i undervisningen. Når disse diskursene blir satt opp mot hverandre, blir konkurransen et rammeverk som gjør det vanskelig å få fatt i elevenes mer pluralistiske oppfattelse av klima og handling.

Videre i dette avsnittet vil jeg gå inn på hvordan de konkurrerende diskursene i undervisningsopplegget påvirket min metodiske tilnærming til masteroppgaven. I nettdebatten som elevene ble vurdert i, var det nemlig en objektiv standard hvor reduksjon i CO₂-utslipp skulle telle som indikator for et godt valg av tiltak. Dette undervisningsgrepet så jeg på som problematisk fordi det flyttet elevenes fokus fra eget perspektiv til å etablere diskurser i en konkurrerende kontekst. I en slik måling kommer ikke holdningsendringer, kunnskapsspredning og evnen til å se årsakssammenhenger frem. Dette vil jeg i det følgende

gi noen eksempler på. I den ene introduksjonstimen begynte læreren å problematisere at internasjonale avtaler mangler konkrete forpliktelser. Etterfulgt av dette viste han til en episode av Folkeopplysningen på NRK hvor konsum av kjøtt måles mot vegetarkost. Det er et eksempel på en lærerstyrt undervisning som introduserer konkurrerende diskurser. I en annen episode av Folkeopplysningen, er de opptatt av å måle ulike tiltak mot hverandre, mot samme variabel. Programleder Andreas Wahl forklarer at økologiske handlenett i bomull er værstingen og at det beste for miljøet er plast, gjenbrukbare handlenett i polyester (Nome, 2018). Ulike hensyn gir forskjellige variabler å måle etter. Forbruksendring, gjennom individuelle tiltak, er vanskelig å rettferdiggjøre i et regnestykke hvor de ulike tiltakene blir målt etter samme variabel – klimagassutslipp. En tenkt oppfinnelse (grønn teknologi) som vil erstatte fossilt brennstoff, vil komme bedre ut i en sammenligning med individuelle tiltak. På samme måte vil en politisk løsning kunne brukes for å flytte hele sektorer over på klimavennlige energikilder. Grønn teknologi og politisk løsning ligger i landskapet med idealer. På den andre siden ligger forbruksendringer nærmere virkeligheten, forankret i hverdagsvalg hos mennesker. Undervisningsopplegget hadde den konsekvens, for meg som for elevene, at vi ble introdusert for svært mange ulike diskurser på samme tid som skulle konkurrere med hverandre i nettdebatten. Etersom undervisningen baserte seg på en grundig og nøye utformet baklengs planlegging, hvor nettdebatten ble strukturerende for undervisningsopplegget, hadde jeg behov for noe annet enn observasjonene av undervisningssituasjonene i min oppgave. Det var elevperspektivet jeg ønsket å belyse, og for å få tilgang til det, ble jeg nødt til å tilpasse forskningsdesignet mitt for å finne en mer utdypende metodisk måte å få innblikk i elevenes perspektiv på.

I kraft av disse observasjonene, forstod jeg at jeg måtte intensivere fokuset mitt gjennom å intervjuer elevene. Da undervisningsopplegget tok den formen det gjorde, kunne intervjuer gi meg tilgang til elevenes syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer, det vil si overordnede forståelse av årsaker til klimaendringene, menneskets rolle og handlingsmulighet. Dermed utarbeidet jeg et en intervjuguide med spørsmål som kunne bidra til å belyse elevenes perspektiver på problemstillingen min.

2.3 Intervju og valg av informanter

Ved utformingen av intervjuguiden, fokuserte jeg på knaggene som jeg hadde med meg i observasjonen. Samtidig ville jeg unngå å være for spiss i spørsmålene, slik at jeg kunne holde det åpent for overraskelser. Dersom man er for spesifikk i spørsmålene, kan man gå glipp av muligheten til å finne overraskende funn (Firebaugh, 2008).

Arbeidsproblemstillingen fra starten av var «Hva er handling?». Uten forhåndsdefinerte forskningsspørsmål, men med utgangspunkt i tematikken, laget jeg en intervjuguide med åpen tilnærming. Jeg benyttet meg av litteraturteori og forsøkte å lage åpne spørsmål, uten å dikotomisere svarmulighetene i kraft av spørsmål som kan besvares med ja og nei (Patton, 2002, s. 354). Jeg forsøkte å bruke ord som elevene kunne forstå (Patton, 2002, s. 361), men jeg støtte likevel på problemer underveis, som kommer til syne i materialet:

Intervjuer: «hva betyr det å handle bærekraftig?»

Elev 3-1: «handle klær liksom?»

Eksempelet er hentet fra et spørsmål hvor jeg ønsket at eleven selv skulle fylle begrepet «å handle bærekraftig» med innhold. Som sitatet viser, er det en avstand mellom min og deres begrepsforståelse. Det førte til at jeg flere ganger måtte omformulere meg samtidig som jeg forsøkte å unngå å legge føringer i intervjuet:

Intervjuer: nei, generelt, altså det sånn, å handle da tenker jeg mer sånn å gjøre noe

Elev 3-1: ja ja ja, handlinger liksom

Når eleven får knyttet handling til det å gjøre noe, forstår eleven hva spørsmålet dreier seg om og bruker selv ordet *handling*. Samtidig som det viser avstand mellom vår begrepsforståelse, så viser det også at eleven forstår når det blir satt i sammenheng med andre begreper.

Spørsmålene i intervjuguiden dekket følgende tema: opplevelsen av undervisningsopplegget, elevenes overordnede forståelse av de menneskeskapte klimaendringene, elevenes syn på agens, eksistensielle spørsmål i forbindelse med klimaproblematikken og ikke minst elevenes syn på hva som bør være med i et undervisningsopplegg om temaet. Det siste spørsmålet ga

spesielt interessante svar. Elevene svarte ofte på en måte som gjorde at svarene gikk på tvers av kategoriene som jeg brukte da jeg utformet spørsmålene. Hvilke følelser de knytter til problematikken kommer også frem i materialet, og jeg har forsøkt å la elevenes perspektiv være styrende for innholdet, eksempelvis ved å spørre dem om deres syn på hva undervisning for bærekraftig utdanning bør inneholde. Gjennom å la innholdet styre retningen på kategoriseringen, har jeg kommet frem til fire hovedkategorier som har trådt ut av datamaterialet. Disse kategoriene er nærhet til miljøproblematikken, kunnskap, mennesket og strukturell kritikk.

Det er for det meste datamaterialet fra intervjuene som utgjør grunnlaget for analysen i denne oppgaven. Observasjonene mine i undervisningsopplegget vil også påvirke rammen som elevenes ytringer tolkes i og har også påvirket hvordan jeg utformet problemstilling. Jeg identifiserte for eksempel fort at de konkurrerende diskursene elevene skulle lære om gjorde det vanskelig å få øye på annet enn konkurransen. Dermed kunne jeg i spørsmålene ta et steg tilbake og ikke fokusere så mye på de ulike handlingsalternativene og arbeidet med nettdebatten, men heller elevenes perspektiver. Observasjonene jeg gjorde i undervisningssituasjonen er i så måte en styrke fordi de bidrar til kontekstuell kunnskap som rammer inn analysen og funnene mine i en reell læringssituasjon.

Datamaterialet består av fire gruppeintervjuer hvorav én gruppe består av to informanter, og tre grupper består av tre informanter. Intervjuene har en varighet på ca. en skoletime, 45 minutter. Intervjuene ble gjort med båndopptaker og er i etterkant transkribert. Transkripsjonene er arbeidet med gjennom koding og kategorisering som beskrevet i eget avsnitt.

Vi var i alt fem masterstudenter som observerte og foretok intervjuer på ulike tidspunkter, noe som betyr at vi var mange som ville ta ut elever av undervisningen. Jeg opplevde lærerne som stresset for sin egen tid og for at elevene skulle gå glipp av undervisning. Tidspunkt for utvalg av informanter ble derfor gjort i samråd med lærere for å ikke å være til mer bry enn nødvendig. Elevene var selv opptatt av å gjennomføre oppgaven, og det ble tydelig kommunisert at de som ikke ble ferdige på grunn av intervjuene, måtte gjøre oppgaven hjemme. Ettersom jeg ble nødt til å bruke elevenes egen arbeidstid til å gjennomføre intervjuene, var det viktig for meg å få informanter som selv ønsket å delta. Jeg spurte derfor klassen samlet om det var noen som kunne tenke seg å delta i intervjuene. Det hadde blant

annet den konsekvensen at jeg endte opp med to grupper som hadde valgt personlig endring som løsning og to grupper som hadde valgt teknologisk endring. Elevene hadde tre ulike handlingsalternativer hvorav to er representert her, men det betydde heller ikke så mye for det som jeg skulle undersøke. Alle de 11 elevene er 16 år og går i førsteklasse på studiespesialisering på en videregående skole på Østlandet.

2.4 Posisjonering

Høsten 2017 ble jeg for første gang introdusert for veilederen min Elin Sæther og prosjektet Utdanning for bærekraftig utvikling. Samfunnsfagdidaktikken vi introduseres for i løpet av det integrerte lektorprogrammet i kultur- og samfunnsfag kan deles inn i to. Den ene varianten pågår samme semester som den lengre praksisperioden vår på åtte uker og har en klar klasseromsnær tilnærming. Den andre varianten knytter seg mer opp mot overordnede begreper som formål, ferdigheter og deltakelse og har en mer teoretisk tilnærming. Den pågår over to semestre i etterkant av praksis. I den første varianten hadde vi en forelesning hvor Elin Sæther var invitert inn for å fortelle om forskningsprosjektet Utdanning for bærekraftig utvikling. Det var et empirisk prosjekt hvor elever på ungdomsskoler og videregående skulle dokumentere sin personlige endring gjennom en gruppe på sosiale medier. Jeg hadde i forkant av denne masteroppgaven i hovedsak befattet meg med spørsmål av sosiologisk, epistemologisk og utdanningsfilosofisk karakter og ikke spesifikke kompetanser eller direkte målorientering av undervisningen. Jeg var, og er, kritisk til bruken av sosiale medier i skolen da det for meg minner mer om fortelling om Narcissus som forelsker seg i sitt eget speilbilde snarere enn et individ som skaper et bilde av seg selv i møte med andre. Gjennom sosiologien er jeg mest kjent med å yte strukturell kritikk. Tanken om å delta i et forskningsprosjekt som skulle ta i bruk sosiale medier for å dokumentere personlig endring i møte med en så stor utfordring som de menneskeskapte klimaendringene, var vanskelig å akseptere. Jeg så på dette som en individualisering av problematikken, men gjennom gode samtaler og stadig aktualisering av problemet i medier og i samfunnsfagdidaktikken, forstod jeg etter hvert hvordan prosjektet kunne være inngang til innsikt og læring gjennom tilgang til elevens egne perspektiver.

Utfordringen med å ta utgangspunkt i et aktuelt problem, er at du selv må ta stilling til problemet. Som medborger er jeg glad for at det finnes institusjoner i vårt samfunn, som blant annet FNs klimapanel og universiteter som jeg kan velge å lytte til, da jeg ikke har kapasitet

til å sette meg inn i alle problemer. Min kropp er også vendt mot klimaendringenes konsekvenser, og som lærer, og i kraft av lærerstudiet er jeg vant til å operasjonalisere undervisningsopplegg med utgangspunkt i ulike tema. Dermed slår pendelen mellom medborger, lærer og forsker i arbeidet med å forske på elevenes perspektiver på klimaendringene. Eksempelet over, med de konkurrerende diskursene, er talende for arbeidet med å posisjonere når man forsker på en problematikk hvor det ikke er konsensus om tilnærming. Arbeidet med klimaproblematikken har derfor vært en dannelsesreise for meg selv samtidig som jeg har forsøkt å fungere som forsker i et klasserom.

Miljøproblematikken er en svært aktuell politisk sak. Jeg må som forsker selv reflektere over egen rolle, da mine erfaringer og min opplevelse og tolkninger preger hele prosessen fra start til slutt. Fangen (2010) skriver at det mest ekstreme standpunktet er at forskeren ikke kan skrive en tekst om noe annet enn sitt eget perspektiv. For det første er jeg en lærer, sterkt forankret i danningstradisjonen. Jeg operasjonaliserer i stor grad utdanning som danning. Det preger valgene jeg har gjort, både hva angår teori og didaktiske valg. Jeg inngår også i feltarbeidet i en hybrid rolle, jeg kan som voksen i klasserommet forbindes til læreryrket, og samtidig student under utdanning. Elevene uttrykker dette i intervjuet:

E-3-1: jeg bare lurte på en ting, skal vi rekke opp hånda hvis vi vil si noe?

Fangen (2010) skriver at forskeren må finne sin «posisjon mellom deltagelse og analytisk distanse» (s. 72). Elevsitatet viser at elevene forstår meg som en forskende lærer, og håndsopprekningen viser at situasjonen tolkes som klasseromsnært.

I tillegg til dette er jeg introdusert for elevene som lærerstudent som samler inn data for egen forskning i masteroppgaven. Det kommer også til syne i et elevintervju, hvor en elev svarer på spørsmålet mitt, og den andre eleven påpeker at svaret til eleven er påvirket av foredraget jeg og en medstudent holdt i forkant.

I forbindelse med samarbeidet mellom skolen og UV-fakultetet ble alle masterstudentene bedt om å bidra med et introduksjonsforedrag for elevene. Jeg og en medstudent holdt foredrag om tiltaket *personlig endring*, og jeg lagde deler av powerpointen som inneholdt temaer som var relevante for min egen forskning. Presentasjonen bestod av ulike perspektiver på handling, meningsbrytning og fremtidstro. Dette foredraget skulle føre til at elevene bedre kunne forstå sin egen læringsprosess i møtet med personlige endringsvalg, utover de beregningene som lå

til grunn for reduksjon i deres eget klimaavtrykk. Sitatet viser at elevene svarer på mine spørsmål med å vise til mitt foredrag, men eksemplifisert i sin egen hverdag.

Elev 4-2: «men det som jeg kanskje mest har lagt merket til er hvordan mine endringer på en måte har påvirket flere folk, fordi at på grunn av at jeg for eksempel har valgt at jeg skal være en vegetarianer en uke, så påvirker jeg resten av familien til, familien min til å være med på det, så det er litt med at handlinger skaper holdninger hos flere folk da»

Intervjuer: «ja, veldig fint»

Elev 4-1: (sier lavt) «det er fra innlegget ditt?»

Intervjuer: (registrerer ikke hva eleven sier) «hvis jeg legger til, ja ville du legge til noe?»

Elev 4-1: «nei, det var ingenting»

Sitatet viser at elevene kan ønske å svare det «riktige», altså hva de husker fra foredraget, i svarene på mine spørsmål. Det kan også bety at elevene i kraft av foredraget har fått tilgang til et språk eller perspektiv som lar eleven uttrykke egne erfaringer og observasjoner. Fangen (2010) skriver at rolleklarhet i forbindelse med feltarbeid kan by på problemer, spesielt når oppførselen til feltarbeideren forandrer seg foran informantene. Det er min vurdering at elevene har kunnet svare på mine spørsmål uavhengig av dette.

Arbeidet med denne oppgaven har vist seg å være krevende på et personlig plan. Min motivasjon for å ta en lektorutdanning bunner først og fremst i å få jobbe med kunnskap og barn og unge. Når jeg så tar perspektivet til en forsker, har det vært vanskelig for meg å løsrive meg fra læreridentiteten. «Over natten» må man gå inn i forskerrollen, hvor konstruksjonen er helt annerledes. Det har i arbeidet med denne oppgaven vært vanskelig å forstå at jeg har vekslet mellom disse rollene – læreren og forskeren. Det har ført til at jeg har hatt to mål for øyet; eleven og læreren på den ene siden, og forskning på den andre siden. Men det er likevel min forståelse at kroppen min, i løpet av snart fem år på lektorprogrammet, gjennom erfaringer og kollisjoner «der ute», kjenner at en læreridentitet blir til, snarere enn en identitet som forsker. Vekslingen mellom roller og perspektiver samt de erfaringene jeg har gjort meg gjennom samtaler med medstudenter og veileder om nettopp dette, har vært både lærerikt og krevende.

2.5 Koding og analyse

Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 2) dreier seg i stor grad om årsakene til menneskeskapte klimaendringer og følelser elevene har knyttet til de ulike konsekvensene av dette. Når det gjelder koding av materialet, har jeg hatt en induktiv og åpen tilnærming. Med en åpen tilnærming menes at det er empirien som er bestemmende for kodingen (Grønmo, 2004). Jeg har selv utført intervjuene og er preget av det, samtidig som jeg er preget av den mer deduktive prosessen det er å utforme intervju spørsmålene. Når jeg skulle kode materialet, la jeg mine tidligere «knagger» til side, og kategoriserte etter det jeg så trådte ut av materialet. Jeg opplever det slik at sammenstillingen av funn i de ulike kategoriene er den induktive prosessen, men for å evne å gjøre mening ut av utsagnene på ny, har jeg nødvendigvis trukket på min egen kunnskap. Kodeprosessen dreier seg om å strukturere innholdet og få oversikt over datamaterialet (Grønmo, 2004). Kategorien strukturell kritikk er for eksempel basert på ulik kritikk av strukturelle forhold hvor årsakene tilskrives begreper som «forbrukersamfunnet» og «kapitalismen». Den kategorien som var mest overraskende for meg, var nærhet og avstand. I forbindelse med utformingen av spørsmålene var ikke nærhet og avstand konstruksjoner jeg hadde tenkt på.

Prosessen med å analysere og tolke dataene og lese relevant teori, er en dialektisk (dialogisk) prosess, hvor mitt perspektiv, som jeg forsøker å formidle i denne oppgaven, til stadighet er i endring. Det er denne prosessen som er oppgavens essensielle karakter, ikke innholdet. Innholdet må forstås i lys og kontekst av prosessen som har pågått. Datamaterialet mitt er gjenstand for både første- og andregradsfortolkning. Førstegradsfortolkning er å gjengi elevenes syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer, andregradsfortolkning er å legge til noe mer enn det elevene sier (Fangen, 2010). Jeg veksler mellom disse to ulike formene. Førstegradsfortolkning er interessant i seg selv da språket elevene bruker for å beskrive sin forståelse gir et innblikk i hva som er deres meningsskaping i hva som skjer. Andregradsfortolkning gir læreren flere perspektiver til å forstå hvordan meningsskapingen blir til og hva som bidrar til meningsskapingen.

2.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet for kvalitativ forskning er noe annet enn for kvantitativ forskning (Fangen, 2010). Validiteten dreier seg om hvor godt forskningen måler det man undersøker. Reliabilitet dreier seg om hvorvidt resultatene kunne blitt reproduisert.

Kommunikativ validitet dreier seg om å vurdere validitet på utsagnene sammen med andre (Fangen, 2010). I dette feltarbeidet, og det påfølgende intervjuet, har vi vært flere tilstede i feltet. Vi har vært opp til fem andre studenter i feltet totalt sett, og vi har kunnet prøve våre oppfattelser av situasjonene og utsagnene med hverandre og de ulike forskerne. Videre har materialet vært gjenstand for diskusjon i samråd med veileder og på gruppeveiledningsmøter. Uklarhet mellom gjengivelse og analyse har vært et fokus for å styrke validitet.

For å styrke reliabiliteten, har jeg brukt god plass på å forklare min egen posisjonering før og underveis i feltarbeidet. Jeg har brukt mye plass på å gjengi hvordan jeg i møte med tematikken og elevene har blitt til underveis i arbeidet med denne oppgaven. Den sosiale settingen er også gjengitt, slik at leseren kan kontekstualisere forskningen min. Videre er informantene beskrevet på en best mulig måte uten å oppgi sensitiv informasjon til leseren. Jeg forsøker gjennom dette kapittelet å redegjøre på best mulig måte hvordan jeg har gått frem for å innhente data fra start til slutt.

Utgangspunktet for å skrive denne oppgaven er å komme med noen implikasjoner for lærere som driver utdanning for bærekraftig utvikling. For å gjøre det, forsøker jeg å belyse perspektiver på danning og nærhet, et tema som ikke er særlig undersøkt innenfor UBU. Målet er ikke å kunne generalisere norske elevers syn på for eksempel nærhet og avstand i møte med klimaendringenes konsekvenser.

2.7 Ethiske refleksjoner

All forskning stiller krav til etiske refleksjoner. Ettersom feltarbeidet og intervjuene er utført på en videregående skole på Østlandet, og informantene er ungdommer på 16 år, stiller det ekstra høye krav til etiske refleksjoner. Barn og unge er en sårbar gruppe, og inngår i en asymmetrisk maktrelasjon overfor meg som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015).

Observasjonsstudier kan være en invadering av det private rommet, og som forsker får man tilgang til sensitiv informasjon om elevene (Fangen, 2010). Masteroppgaven er et vitenskapelig arbeid hvor datamaterialet som inngår er utsagn fra elever i den offentlige skolen og stiller krav til hensiktsmessig lagring av dataene. Dataene som er samlet inn handler om elevens menings- og identitetsskaping i møte med spørsmål som dreier seg om bærekraftig utvikling. Videre gir jeg ikke mange opplysninger om elevene. Det som fremgår av materialet, er deres ytringer om temaet og at intervjuene har funnet sted på en videregående skole på Østlandet.

Informert samtykke og søknad til Norsk senter for forskningsdata

Det er jeg og fem andre studenter i tillegg til veilederen vår som har vært til stede på klasseromsundervisningen og i de ulike informasjonsmøtene. I alle sammenhenger har vi blitt presentert, eller presentert oss, som studenter ved Universitet i Oslo, som samler i datamateriale til vår masteroppgave innenfor tematikken utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg har i klasserommet både opptrådd i en forskerrolle og i lærerrollen hvor spørsmålene fra elevene har blitt rettet til meg. Ved innsamling av intervjudata, som utgjør de lagrede opplysningene fra oppholdet, ble elevene i fellesskap informert om vår rolle og vår hensikt med oppholdet. Elevene har deltatt i intervjuene, etter egen vilje, basert på håndsopprekning.

Datainnsamlingen min inngår i forskningsprosjektet, og er en del av en felles søknad til NSD. Elevene og lærere har signert samtykkeerklæring hvor de har oppgitt hva de ønsker å delta i (se Vedlegg 1). Samtykkeskjemaene har ikke vært oppbevart sammen med datamaterialet. Datainnsamlingen er godkjent av NSD (Se vedlegg 2).

Anonymisering og datalagring

Elevene er anonymisert direkte i intervjuet, og det fremgår ikke navn i intervjuopptakene eller kjønn i det transkriberte materialet. Det transkriberte materialet inneholder ingen referanser til elevene, annet enn utsagn som de kan kjenne igjen selv. Anonymiseringen i transkriberingen er gjort etter en kodenøkkel som gjør det mulig å finne frem til riktig lydfil i datamaterialet. Kjønn fremgår heller ikke av elevsitatene. Det er et begrenset antall videregående skoler på Østlandet som samarbeider med Institutt for lærerutdanning. Derfor stilles det særlig høye krav til anonymisering og konfidensialitet. Intervjuene er foretatt med ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning) sitt eget utstyr, og databehandlingen har blitt gjort i

henhold til UiOs guide for oppbevaring av datamateriale. Rådataene og transkripsjonen eksiterer kun på sikker server og på en ekstern kryptert minnepenn.

2.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet mine metodologiske valg og betraktninger.

Forskningsdesignet bærer preg av å tilpasses skolen som felt, og viser hvordan jeg har fattet valg og tenkt i møtet med feltet. Overgangen til intervjuer av elevene som datainnsamlingsmetode og arbeidet med datamaterialet er også beskrevet her. Utvalg, posisjonering og mine etiske refleksjoner kommer frem i dette kapitlet.

3 Empiri og analyse

Min problemstilling for denne analysen er «Hva kjennetegner 16-åringers syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken». I dette kapittelet skal jeg analysere empiri fra 4 gruppeintervjuer med elever i førsteklasse på videregående skole. Observasjonene jeg har gjort vil være med på å gi en kontekst til utsagnene. Jeg har et utgangspunkt i denne analysen som innebærer at «alt er handling». Vi er født inn i handling, og handlingene våre påvirker klimaet i varierende grad. Det vil si at vi alltid er i relasjon til naturen, og at alle våre handlinger har en påvirkning på omgivelsene våre. Jeg forstår altså verden relasjonelt hvor en handling ikke gir mening med mindre den inngår i en relasjon til noe annet.

Spørsmålet som elevene besvarer, er hva som er årsaken til de handlingene som ødelegger klimaet og årsaker til engasjement. Utsagn hvor etikk, menneskesyn, kunnskap og handling knyttes sammen, går igjen hos elevene. Menneskeskapte klimaendringer truer livsgrunnlaget og er et eksistensielt spørsmål som berører hele elevens kropp. Derfor vil noen av perspektivene kunne vært plassert under flere av delkapitlene. Kategorisering handler også om å ta valg, og kategoriene er ikke gjensidig utelukkende.

Analysen er delt inn i ulike kategorier. Den første kategorien forklarer elevenes pluralistiske syn. De har ulike forklaringer på hva som bidrar til et bærekraftig levesett og et levesett som ikke er bærekraftig. Den andre kategorien er nærhet og avstand, hvor jeg har identifisert ulike måter å forstå nærhet og avstand på. Dette framgår som sentralt i elevenes forklaringer av hvorvidt handlingene våre tar hensyn omgivelsene og til andre. Kategori tre dreier seg om elevenes framtidssikter. Håp er sentralt for engasjement (Ojala, 2012), og elevenes framtidssikter er en måte å forstå engasjement på. Kategori 4 dreier seg om elevenes medborgerskapsforståelse. Medborgerskapsbegrepet er sentralt i UBU og mange innenfor fagfeltet opererer med en medborgerskapstilknytning til tematikken (Dimmick, 2015; Dobson, 2007; Melo-Escrihuela, 2015; Selboe & Sæther, 2018). Kategori fem er elevenes perspektiv på kunnskap. Den sjette kategorien dreier seg om elevenes perspektiv på menneskets egenskaper og ansvar for de menneskeskapte klimaendringene. Kapittel sju er elevenes strukturelle kritikk og dreier seg om forbruk, kapitalisme og urettferdighet. Elevenes perspektiver diskuteres underveis i avsnittene og oppsummeres til slutt.

3.1 En pluralistisk forståelse

Elevene veksler mellom ulike årsaksforklaringer på hvorfor vi bidrar til global oppvarming og hva som er utfordringen med å endre denne kursen. Det vitner om at det er et problem med flere sider og ikke én forklaring og én løsning. Elevene finner ulike årsaker til samfunnets utvikling og peker på flere ting som kan engasjere for en mer bærekraftig utvikling. Årsakene er sammensatte, ulike og noen ganger paradoksale.

Et eksempel på dette er når Elev 4-2 forklarer hva som er viktig i undervisningen:

at eleven får vite at det er ting som skjer i verden, og at folk på en måte klarer å endre, endre seg selv til å på en måte (få) til endringer selv om det ikke går utover dem selv da, man må være litt mindre egoistiske selv om det er veldig vanskelig å få til

Eleven beskriver her en sammensatt forståelse som innebærer at det dreier seg om kunnskap, at folk må endre sine levesett, og må være mindre egoistiske. Årsakene til klimaendringene bidrar til å opprettholde dagens kurs, mens perspektivene som bidrar til engasjement, kan bli med på å endre samfunnet.

3.2 Nærhet og avstand

I dette delkapittelet vil jeg analysere empiri i kategorien nærhet og avstand. Elevenes perspektiv er at avstand mellom den som handler og konsekvensene av handlingen er en forklaring på menneskeskapte klimaendringer. Jeg skiller mellom sanselig avstand, følelsesmessig avstand og avstand i form av frykt. Nærhet kan forstås som både som sanselig og følelsesmessig. Når jeg sier sanselig nærhet sikter jeg til Spinozas erkjennelseshierarki (Næss, 1999) som jeg har redegjort for i første del av teorikapittelet. Erkjennelseshierarkiet består av sanselig, vitenskapelig og følelsesmessig erkjennelse. Med følelsesmessig nærhet forstår jeg hvorvidt elevene relaterer seg til klimaofrene på en måte som fører til at elevene vil gjøre tiltak. Et eksempel på dette er klimaflyktninger. Dette perspektivet dreier som om hvordan vi relaterer til *den andre lidende* (Chouliaraki, 2006).

Ahmeds (2004) perspektiv innebærer at følelser er en integrert del av relasjonen til et objekt. Jeg vil undersøke hvordan elevene uttrykker nærhet og avstand til tematikken, og hvordan de knytter det til klimaendringenes konsekvenser, undervisning og engasjement. Hovedfunnene i denne delen er at elevene preges av sanselig og følelsesmessig avstand til tematikken, noe som gjør at klimakrisen ikke føles «ekte». Frykt for konsekvensene kan bidra til at elevene vender seg bort fra tematikken, og unngår å tenke på det. Gjennom et offernarrativ kan elevene derimot oppleve følelsesmessig nærhet for *de andre* som rammes.

3.2.1 Sanselig avstand

Et gjennomgående perspektiv hos elevene, er at de ikke rammes av og heller ikke kan se konsekvensene av klimaendringene. De skiller mellom reelt og ikke reelt problem. I sitatet under sier eleven at han verken har opplevd eller sett det med egne øyne.

Elev 1-3: det er ikke en så stor effekt på meg for eksempel, fordi jeg har ikke opplevd det, jeg ser ikke problemet, jeg ser det ikke med mine egne øyne, og da tenker du at det ikke er et veldig stort og reelt problem

Sitatet over viser hvordan eleven bruker jeg og du i fortellingen. Hen forteller om sine egne erfaringer i førsteperson for så å bruke andreperson. Ved å gå over til andre person allmenngjør eleven opplevelsen han har av å ikke kjenne på nærhet til problemet. Det at eleven selv ikke påvirkes av konsekvensene og ikke ser problemet med sine egne øyne, fremheves som en årsak til at han ikke forstår problemet som «reelt». Dette utsagnet knytter jeg til to teoretiske bidrag. Det første er Spinozas erkjennelsesteori, hvor sansing er laveste nivå av erkjennelse (Næss, 1999). Elevene sanser ikke konsekvensene. Denne sanselige avstanden, kan bety at elevene ikke erfarer klimaendringene gjennom kroppen sin.

Elev 4-2 peker også på den sanselige dimensjonen når hen snakker om konsekvensene av klimaendringen:

«for å bare høre hele tiden at verden blir ødelagt av alle sammen, men det blir aldri noe bevis på det liksom, for det er, de fleste folk er skeptiske med mindre de har fast bilde, faste beviser eller fast opplevelse av ting»

Med «fast bilde», «faste beviser» eller «fast opplevelse» tolker jeg at eleven sikter til å se at klimakonsekvensene rammer mennesker eller dyr. I relasjon til UBU, så forstår jeg dette som et viktig bidrag for å synliggjøre hva det betyr at elevenes kropper ikke erfarer klimaendringenes konsekvenser. Endringene forblir abstrakte når det er snakk om tall og dystopier. Dersom de ikke blir eksponert for en visuell eller kroppslig erfaring av konsekvensene, vil de heller ikke engasjeres. Jeg tolker det også i lys av Chouliarakis (2006) teorier om hvordan mennesket kan beveges gjennom medfølelse. Dersom det ikke rammer noen, er det heller ingen å føle empati for. Det kommer jeg tilbake til i delkapittelet om følelsesmessig nærhet. Tall og statistikk er abstraksjoner fra det følelsesmessige perspektivet. I mine observasjoner hadde elevene hatt undervisning i naturfag om CO2 utslipp i atmosfæren og fotosyntesen. For at problemet med klimagassutslipp skal bli «reelt» må tallene knyttes til en visualisering om hva økende mengde klimagasser i atmosfæren faktisk fører til.

3.2.2 Følelsesmessig avstand

I intervjuene oppgir elevene flere ganger at de ikke føler noe nærhet til tematikken og løfter dette frem som et problem for engasjementet. Det er *andre* mennesker i en *annen* verden som rammes.

Elev 4-2: (...) så er det så langt unna hverdagen min at jeg på en måte ikke klarer å sette meg i den situasjonen, hvis jeg hadde på en måte vært fattig eller levd et sted hvor de klimaendringene faktisk skjedde, så hadde jeg vært skikkelig sur og, ja, veldig trist overfor at ingen folk forstår meg i den situasjon.

I sitatet over viser eleven at hen har problemer med å forstå hvordan det er å være i en situasjon hvor konsekvenser av klimaendringer inntreffer fordi hen ikke relaterer til dem gjennom sine hverdagslige praksiser. Det tolker jeg at elevens handlinger i hverdagen ikke knyttes til andres lidelse andre steder.

Samtidig viser eleven evne til å gi en fremstilling av hvordan det må føles å ikke bli forstått i en slik situasjon. Det kan tolkes som en empatisk tilnærming overfor de som rammes av klimaendringene, til tross for manglende identifisering i hverdagen. Refleksjonen til eleven er kanskje muliggjort fordi de nettopp har hatt en undervisning med en dimensjon av nærhet til

de andre lidende gjennom dokumentaren «Thank you for the rain». Jeg tolker elevens beskrivelse i den retning av at nærheten oppstår gjennom menneskelige felles erfaringer. Den empatiske dimensjonen viser også at eleven bryr seg om ofrene for klimaendringene, men samtidig understrekes avstanden. Jeg tenker at eleven viser en intellektuell empatisk evne. Chouliaraki (2006) sier at det må være et element av handlekraft hos offeret dersom en tilskuer skal kunne engasjeres. Elevutsagnet kan tolkes som om ofrene isolert ikke har stort handlingsrom, og er avhengig av forståelse fra andre dersom situasjonen skal bedres, at det kreves store strukturelle endringer, og at handlekraften må ligge hos noen andre enn de som rammes selv. Utsagnet kan kanskje forstås med Gullestads(2007) bidrag hvor medynk er sentralt. Ifølge Gullestad fører manglende forståelse for offeret til medynk fremfor medfølelse. Det engasjerer ikke i tilstrekkelig grad «tilskueren» til å handle overfor «de andre».

Elevene skiller veldig tydelig mellom hvor konsekvensene av klimaendringene finner sted og hvor de selv bor. Fraværet av nærheten til konsekvensene, og at de ikke påvirkes i dagliglivet, går igjen, og elevene uttrykker at de er bevisste på problemet:

Elev 2-1: jeg tror nesten at vi må ha en ordentlig, en utrolig stor humanitær krise som vi bare kan skylde på klimakrisen, fordi jeg ser ikke for meg at mange nok får opp øynene før det faktisk skjer noe helt utrolig fælt

Nærheten knyttes både til deres engasjement og de andre. En humanitær krise tjener her som en katalysator for engasjementet, da det ikke er mulig å overse en hendelse av en slik dimensjon. Samtidig er det en form for dystopisk framtidsutsikt, at mennesket ikke kan mobilisere mot endring før det eventuelt «skjer noe helt utrolig fælt» som bare kan «skyldes på klimakrisen». Det er i overensstemmelse med noen av kriteriene hos Chouliaraki (2006), hvor årsakssammenhengen er helt sentral for at vi skal kunne føle empati med et offer. Jeg tolker elevens utsagn om at en felles forståelse av årsakssammenheng mellom klima og konsekvensene er nødvendig for å skape et engasjement som kan føre til endring. På spørsmål om dyremangfoldet som trues går også beskrivelser som «fjernt» og «ikke virkelig» igjen. Dyr som er utrydningstruet, er også en del av en «annen verden»:

E-2-1: *det er jo en vekker når man får se sånne ulike videoer og rapporter og sånn, men samtidig så er det, det er ikke så mange av de dyreartene her i Norge, så det blir fort veldig fjernt og man klarer ikke helt å ta det inn over seg, ja, man, ja det blir alt for fjernt da, det føles ikke at det er helt virkelig på en måte, for det er liksom en annen verden*

Elev 2-3 sier:

det må være noe sånn patos der, på en måte, du kan ikke bare komme med statistikk og si, så mange dør, så mange dyrearter blir utryddet, det må liksom ha en tilknytning til personen eller de, eller alle enkeltmennesker egentlig.

Elevene skiller veldig tydelig mellom hvor konsekvensene finner sted og hvor de selv bor. Konsekvensene inntreffer i en annen verden og rammer andre mennesker og andre dyr – som de ikke er nære. Hvilken relasjon elevene har til dyrene kommer ikke frem i materialet, og det er mulig at følelser for dyr ikke er sterke uansett om de skulle vært i Norge, eller i nærmiljøet sitt. Det er uvisst hvilken relasjon de har til omgivelsene sine i utgangspunktet. Elevenes perspektiver viser de ulike nyansene ved fremstillingen av et offernarrativ. Det viser at det finnes en «andregjøring» av både de som rammes og hvor det skjer. De skiller mellom det som er fjernt og nært og hva de forstår og ikke. For utdanning for bærekraftig utvikling er dette er sentral innsikt. Hvordan man legger opp et undervisningsopplegg med et offernarrativ har konsekvenser for engasjementet. Gullestad (2007) peker på at norske misjonærens fremstilling av at kamerunerne manglet handlekraft, førte til at givere hjemme i Norge inngikk en paternalistisk relasjon snarere enn en solidarisk posisjon. Det Arendtske skillet (1970) mellom medlidenhet og medynk kan være et rammeverk dersom man opererer innenfor offernarrativ i undervisningen. Skillet dreier seg om hvorvidt «den andre» blir fremstilt med verdighet og agens eller uten verdighet og agens.

3.2.3 Avstand og frykt

Et annet perspektiv elevene trekker frem, er overfloden av inntrykk. Elevene sier at det er vanskelig å forholde seg til alle nyhetene, og at de føler seg sårbare med tanke på egen fremtid:

Elev 3-2: *generelt, så liker jeg ikke å tenke på det*

Elev 3-1: *ja, samme*

Elev 3-1: *jeg liker ikke å tenke på det sånn egentlig mye, fordi, jeg hører jo bare sånn negative ting om det, //på nyhetene og i avisen*

Elev 3-1: *//vi føler bare at vi kommer til å dø og*

Elev 3-1: *fremtiden vår, for det er vår fremtid*

Her viser elevene til sin egen fremtid, og på grunn av de negative framtidsutsiktene så svekkes håpet. Eleven sier at hen føler at hen kommer til å dø. Eleven beskriver en framtid hvor hen heller vil ta avstand og viser lite håp. Håp korrelerer med engasjement (Ojala, 2012). En annen tolkning er basert på Ahmeds (2004) rammeverk. Elevene er preget av frykt i relasjon til tematikken og vender seg bort fra det. Denne kombinasjonen av frykt for fremtiden og manglende håp, tolker jeg som kropp som er sårbare for klimaendringenes konsekvenser. Det er en innsikt som kan knyttes til UBU og som kan underbygge viktigheten av å legge til rette for en undervisning som gir elevene håp for en bedre fremtid (Ojala, 2012). Elevutsagnet viser en sensitivitet for at det kan bli et for sterkt fokus på faretruende varsler og ødeleggende konsekvenser. Dersom et undervisningsopplegg legger for stor vekt på dette, kan det føre til at kroppen vendes bort fra tematikken, og da vil ikke eleven befinne seg i en posisjon til å engasjeres. Frykt fremstår her som en pasifiserende følelse. I et danningperspektiv kan derimot frykt være kilde til innsikt i egen handleevne hvis det knyttes opp mot en refleksiv øvelse som beskrevet i det spinozistiske bidraget i teorikapittelet. Dersom elevene i samtalen over diskuterer nærmere hvorfor de ikke liker å tenke på det, kan de komme nærmere en forståelse av at endring av samfunnet er det eneste som er mulig for å forbedre situasjonen. Dersom elevene reflekterer over hva frykten bidrar til, å holde tematikken på avstand, vil de også kunne se at det ikke bidrar til å hjelpe dem.

3.2.4 Følelsesmessig nærhet

I dette delkapittelet skal jeg se nærmere på følelsesmessig nærhet. Elevenes svar preges av at de vektlegger den følelsesmessige tilknytningen som de fikk til offeret i filmen «Thank you for the rain». Filmen handler om en bonde fra Kenya som får avlingen og livsgrunnlaget sitt ødelagt på grunn av ekstremvær. Bonden hadde reist til Norge og var tilstede på skolen for å

svare på spørsmål fra salen. Elevene er bevisste på hvilken påvirkning denne delen av undervisningsopplegget hadde på dem.

Elev 4-1 trekker frem at det er den menneskelige sårbarheten som gjør at det blir «ekte»:

Elev 4-1: når vi så den filmen om, Thank you for the rain, vi så den, og så var jo han der, så vi fikk stille han spørsmål og, det vare bare litt sånn, det ikke sånn surreal da, bare med at han var der med tanke på at han lever jo på et sted hvor du liksom blir direkte påvirket, i motsetning til her i Norge hvor vi hører masse om det, mens der fikk vi se at hele avlingen hans blir ødelagt og det er liksom det han lever av, og han har åtte barn og sånt, så da ble det litt mer sånn, det ble litt mer ekte enn det det hadde vært før

En annen elev i det samme intervjuet svarer:

E 4-2: (...) nesten alle av oss følte kanskje en veldig stor distanse i forhold til klimaendringer, fordi at, vi har jo kanskje ikke fått en sånn, direkte virkning som har gått utover oss, men fordi vi var å så på de filmene, og fordi det var folk som hadde opplevd det som snakket til oss

Elevene beskriver selv overgangen til «ekte» gjennom dette narrative. De har opplevd å være distansert til en problematikk som de «hører masse om». De beskriver at møtet med denne personen gjorde det mer «ekte» enn det hadde vært før. Gjennom dette møtet har elevene fått en empatisk tilnærming til noen som rammes av klimaendringene. Konsekvensene blir ekte når de rammer ekte mennesker som kan reflektere over årsakssammenhengen og har muligheter til å handle (Chouliaraki, 2006). Gjennom å bli kjent med en familiefar, som har forsørgeransvar for åtte barn, blir offeret nært nok til at elevene påvirkes. Det får fram hvordan elevene orienterer seg gjennom følelsene sine for å finne frem til hva som er «ekte» kunnskap om verden. De uttrykker selv behovet for en følelsesmessig nærhet til mennesker og dyrs lidelser. Dokumentaren etablerer en årsakssammenheng mellom klimaendringene og konsekvensene.

Det er tydelig at undervisningsopplegget har ført til en følelsesmessig tilknytning som engasjerer. Informasjonen om endringene, tallene og statistikken er data som ikke vekker

følelser hos eleven. Eleven trekker frem at «du» (en lærer) må bruke patos. Det retoriske begrepet patos dreier seg om å bruke tilhørerendes følelser for å nå frem med et budskap og at eleven trekker fram dette vitner også om at eleven har et syn om at folk bevegtes av følelser. Det er ikke fakta om klimaendringene det står på, det er hvorvidt tematikken har en affektiv dimensjon. På spørsmål om hva jeg (som lærer) burde vektlegge i fremtidige undervisningsopplegg, trekker elevene frem den affektive dimensjon:

Elev 4-1: vis de filmene hvor du ser hvordan det påvirker andre mennesker.

Elevene synes det er viktig at fremtidige undervisningsopplegg bygger på nærheten, og at de eksponeres for ofrene for klimaendringene.

Elev 1-1: effektene, du burde vise dem video, du burde vise dem konsekvensene, sånn at det er noe som skjer, det er et problem her, hvis vi bare snakker om det, så tenker de bare sånn, «ja, ja, ja, vi har hørt det flere ganger»

Det er tydelig skille mellom den nærheten som elever etterlyser i undervisningen og informasjonen de møter på andre arenaer som for eksempel sosiale medier og nettaviser. Elevene gir uttrykk for at de eksponeres for mye informasjon om klimaendringer, men at det er lite av informasjonen som har en affektiv dimensjon. Beskrivelsene elevene gir, som for eksempel «vi har hørt det flere ganger» og at «det er et problem her» er en nyttig distinksjon hva angår undervisningens rolle. En elev trekker igjen frem følelser:

Elev 2-3: at du føler den personen, for den personen liksom representerer, ja, den personen representerer samtidig ikke bare litt sånn sitt samfunn, men liksom alle som det går utover da, så jeg tror ikke, ja, det må være noe, appellere med sånn patos, du må liksom følelsesmessig da.

Elevene trekker flere ganger frem avstanden til problematikken, og viser til en slags likegyldighet blant unge, mens de viser til nærhet som et middel for å styrke engasjementet. Eleven i sitatet over trekker også frem at personen de har blitt presentert for tjener som en representant for de som rammes av klimaendringene. Gjennom dette møtet, blir «den andre» nær. Dermed nærmer eleven seg tematikken med en affektiv dimensjon. Dersom unge skal

engasjeres, engasjeres de gjennom følelsene. Eleven benytter selv ordet nærhet når hen beskriver å bli følelsesmessig tilknyttet.

Elev 4-2: jeg tror kanskje det aller viktigste du kan gjøre er å få elevene til å føle en slags nærhet til temaet, sånn at de føler den, at de får engasjement da

Undervisningsopplegget inneholdt dimensjonen av nærhet gjennom offerperspektivet, og eleven i sitatet over knytter det til engasjement. Dette samsvarer med den spinozistiske antropologien (2002) om å legge veien til handling gjennom forståelsen av følelser (Lordon, 2014; Næss, 1999; Wetlesen, 2003). Det er følelser som styrer og påvirker vår evne til å handle, og dermed er det å gå via følelsene en viktig vei til endring. Jeg tolker elevenes perspektiv på undervisningsopplegg til å ligge tett opp til dette synet, hvor nærheten fungerer engasjerende for endring.

3.3 Framtidsutsikter

Framtidsutsikter innebærer en forståelse av hvordan fremtiden kommer til å bli eller hva som må gjøres for å komme dit. Elevene uttrykker at det er et stort behov for drastiske endringer for å kunne komme på en klimavennlig kurs. Samtidig er noen skeptiske til drastiske endringer i eget forbruk. Når de snakker om fremtiden, tegnes ofte et dystert bilde hvor de framskriver dagens situasjon:

Elev 4-2: men hvis vi bare fortsetter som vi gjør nå, nei, da ser det ikke bra ut

Elev 4-1: så vil jeg egentlig si at fremtiden, som den er, er ganske mørk, fordi at folk ikke hovedprioriterer miljøet, det er på en måte ikke det første de tenker på

Framtiden uten store endringer vil føre til at økosystemene trues ytterligere. Når elevene vender seg mot dagens situasjon, ser de en urettferdig verden hvor klimaet ikke prioriteres, og mulighetene for endring er vanskelige eller ikke mulige. Eleven sier at «folk» ikke «hovedprioriterer» miljøet, noe som er et uttrykk for at hen ikke opplever at utviklingen i tilstrekkelig grad går i klimavennlig retning:

Elev 3-2: og det er jo bare vi som dør ut, og når vi etter hvert dør ut da, det er jo, hva skal jeg si, vi er jo ikke redd for jorda, for den vil jo alltid klare seg, den vi alltid klare å bygge seg opp igjen, den har jo vært gjennom ganske mye vil jeg si, det er jo bare vi som dør, og så klarer den å reparere seg selv igjen da, etter hvert

Når eleven snakker om framtiden blir den eksistensielle dimensjonen tydeligere. Elevens perspektiv er at jordkloden tilpasser seg, men at det er mennesket eksistens som er truet. Det framgår av intervjuene at elevene har en forståelse av jorda som et økosystem hvor alt inngår i relasjon til hverandre. Dagens kurs fører til at dette økosystemet må klare seg uten mennesket:

Elev 3-2: jo jo, men det er sånn, vi må redde jorda, bla bla bla, vi må egentlig bare redde oss selv

Elev 3-1: det er jo helt jævlig

Elevene fokuserer på at vi må redde oss selv. Jeg forstår dette som en svak fremtidstro i tråd med Ahmeds (2004) syn på kroppens sårbarhet. Dette innebærer at elevenes kropp er sårbar i et framtidsscenario, noe som igjen kan føre til handlingslammelse. Elev-3-1 sier følgende om den forespeilte utviklingen dersom utslippene ikke reduseres:

Elev 3-1: ja det er vi fucked basically da, fordi om vi øker så mye, så blir det jo helt ekstreme konsekvenser av det og hvis det øker nok, så dør jo alt liv på jorden, det er jo det som er i veldig grove trekk

At eleven sier vi er «fucked basically» er en krisemaksimering, hvor muligheten for endringer minimeres. Det kan innebære en ansvarsfraskrivelse fra å gjøre nødvendige endringer. Situasjonen beskrives som statisk, uten håp for endringer. Det er paradoksalt at elevene veksler mellom at «alt liv på jorden dør» og at «vi må egentlig bare redde oss selv». Det kan kanskje forstås som en antroposentrisk forståelse. Ahmed (2004) argumenter for at engstelse kan flytte seg fra et objekt til et annet objekt. En tolkning kan være at frykten for at menneskeheten dør ut, også fører til en enda mer dystopisk fremstilling hvor alt liv på jorden dør. Jeg forstår dermed disse utsagnene som svært preget av frykt for framtiden, noe som kan føre til manglende engasjement (Ojala, 2012).

Elevene skaper ulik mening i møte med endringer i samfunnet:

Elev 3-1: fordi hvis vi for eksempel har bærekraftige energikilder til å kjøre og sånt, så er det jo, alle gjør jo personlig endring da, fordi man bruker bærekraftige energialternativer

Elev 3-2: ja, og da kan vi fortsette den livsstilen vi liksom lever nå da, (det) tror jeg (det) er mange som

E-3-1: vil

E-3-2: ja, tror ikke folk vil bli slengt tilbake til sånn

E-3-1: 1800-tallet

Her assosieres forbruksendring til en tilbakegang i tid, en tid hvor vi «kastes tilbake til 1800-tallet.» Uttrykket «å kastes tilbake» signaliserer en motstand, eller motvillighet, mot å bli fratatt de materielle privilegiene vi har i dag. Det at endringen ser ut til å komme utenfra, kan også indikere at det er forbundet med tvang utenfra. Det kan tolkes som manglende håp og manglende visualiseringsevne for en bærekraftig livsstil. Jeg tenker at det kan bety at elevene er preget av en modernitetsdiskurs hvor tidslinjen er synonymt med fremskritt og økende materiell tilgang, mens en nedgang i forbruket kan bety et tilbakeskritt.

Noen elever har også problemer med å forestille seg hva de kan gjøre for å bidra til en mer bærekraftig verden:

Elev 3-3: hvis vi måtte liksom, eller sånn generelt hvis jeg hadde hørt at «vi må handle», så hadde jeg ikke gjort noen ting, det er jo det verden sier til oss nå, du må gjøre noe, du må gjøre noe, men ingen gjør noen ting, sånn, jeg gjør jo ingenting

Eleven knytter begrepet handling til det å «gjøre noe». Dette sitatet viser at eleven forstår det å handle som at det må innebære konkrete tiltak. Elevenes forklaring er noe som kan benyttes som en didaktisk inngang. Å ikke foreta seg noe, er å fortsette å handle som før. I arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling kan en lærere problematiserer hva som bidrar til å opprettholde *status quo*. Som jeg har påpekt innledningsvis forstår jeg alt som handling i henhold til det spinozistiske perspektivet (2002). Jeg forstår det som at vi handler i kraft av å

leve. og mener Elevene mener det må store endringer til for å komme over på en bærekraftig kurs:

Elev 1-1: jeg mener at hvis det skal skje drastiske endringer så må det skje en revolusjon, en miljørevolusjon fordi vi ser at det går sakte

Utsagnet vitner om en generasjon som ser nødvendigheten av store endringer. Endringer hvor de ikke selv skal føre an. Men eleven gir ikke revolusjonen en konkret retning. Enhver kan fylle en revolusjon med egne konstruksjoner og mening, noe som gir rom for en pluralistisk tilnærming til bærekraftig utvikling. Selboe og Sæther (2018) trekker selv frem at ungdommer og elever må være med på formulere nye visjoner og alternativer for å bidra til å skape en bærekraftig verden. Jeg tenker at ordet «revolusjon» er et begrep for en fremtidshorisont som hvor de bærekraftige kriteriene er oppfylte. Jeg tror samtidig at bruken av ordet revolusjon også er en måte å unngå deltagelse på fordi elevene ikke fyller ordet med innhold.

3.4 Elever og medborgerskap

Jeg vil i dette avsnittet se nærmere elevenes syn på medborgerskap. Økologisk medborgerskap er en måte å inkludere globale klimautfordringer i identitetsbyggingen til barn og unge (Dimick, 2015). I utvalget av elever som er med i dette datamaterialet, trekker de opp et skille mellom seg selv og fullverdige medborgere. Det er i tråd med tidligere forskning om ungdommers syn på medborgerskap (Mathé, 2018). Elevene peker blant annet på at økonomiske avgjørelser ikke fattes av dem selv, men av foreldrene:

Elev 2-1: det er ikke vi som betaler avgifter og sånn, av det som er, og vi, det er liksom alle andre i samfunnet, vi opplever jo ikke noe av konsekvensene på en måte

De gir uttrykk for at tiltak for en mer bærekraftig utvikling ikke påvirker deres hverdag. Det styrkes også i utsagn om at hverdagen deres er langt unna hverdagen til de som rammes av konsekvensene av klimaendringer:

Elev 2-1: ja, jeg tror i hvert fall majoriteten, jeg tror at hvis man skal liksom, hvis du skal lære bort, så tror jeg det er viktig å få de til å liksom

Elev 2-2: engasjere seg

Elev 2-1: ja få det ned på personlig nivå, at det faktisk angår dem da, mange som tenker at dette ikke har noe med meg å gjøre

Elevene peker på at det er et fravær av personlig engasjement for en bærekraftig utvikling. De knytter engasjementet til noe personlig, og at det er mange som ikke tenker at det angår dem. Elevene skiller her mellom de som er engasjert og ikke engasjert ut ifra hvem som har tatt det ned på et «personlig nivå», og at de som tenker at de ikke har noe med det å gjøre, heller ikke vil engasjeres. Ojala (2012) knytter engasjementet til både kunnskap og handlingsrom. Hun finner også at når elevene ser mulighet for handling, så vil det kunne påvirke engasjementet. Det elevene her snakker om, forstår jeg mer i retning av elevenes egen forståelse av hvilket ansvar de har.

3.5 Kunnskap

I denne delen skal jeg analysere elevutsagn som jeg har kategorisert under betegnelsen kunnskap. Kunnskap er en sentral del av elevenes årsaksforklaring for menneskeskapte klimaendringer. Kunnskapsbegrepet knyttes til elevens egen rolle og skolens rolle. Manglende kunnskap er en årsaksforklaring til klimaendringer, men kunnskap er også en vei til et mer bærekraftig samfunn. Eleven tilskriver kunnskap en viktig rolle i arbeidet for en mer bærekraftig verden. Jeg vil i dette kapitlet ta for meg manglende kunnskap, egen rolle, skolens rolle og til slutt oppsummere de mest sentrale funnene og knytte dem til UBU.

3.5.1 Manglende kunnskap

Manglende kunnskap er i følge elevene én av årsakene til menneskeskapte klimaendringer. De påpeker både egen mangel på kunnskap og mangel på kunnskap i samfunnet generelt. Det kan forstås i lys av at de nylig har lært om problematikken. De viser selv innsikt i egen læringsprosess:

Elev 4-1: men det er egentlig bare folkets, på en måte, ignoranse, ignorante side av seg selv, som bare da, de tenker ikke over det

Elev 4-2: ja, eller folk ikke vet rett og slett, det var jo på en måte sånn som vi hadde det før vi begynte med prosjektet, at vi ikke visste

Elev 4-1: folk er, folk er ikke oppmerksomme på det

Folk tilskrives en blindsoner, en ignorant side, som gjør at de ikke tenker over det. Elevene tilhørte selv denne gruppa mennesker som ikke visste, før de hadde undervisning.

Elevene uttrykker at det er nødvendig at folks kunnskap om denne tematikken blir bedre. Det finnes også en sammenligning av før og etter, hvor elevene trekker opp et skille mellom seg selv og de som ikke kjenner til klimagassenes konsekvenser. Sitatet under viser at eleven mener at hen kommer til å «tenke annerledes» fordi de har «lært mye». Det tolker jeg i den retning at de vil fatte valg som innebærer hensyn til utfordringer som et bærekraftig samfunn står overfor:

Elev 2-1: ja jeg tror mye av det handler litt om kunnskap, for, for vi har lært mye som vi ikke visste fra før og som gjør at vi nå kommer til å tenke annerledes, men det er jo utrolig mange, i hvert fall i Norge, som ikke vet om dette.

I sitatet under sier eleven at «budskapet og kunnskapen må spres» og at i kraft av dette vil folk handle mer bærekraftig:

Elev 2-3: budskapet må spres, og kunnskapen må spres så tror jeg folk vil skjønne det selv at dette er noe man må gjøre [iltak for en bærekraftig utvikling].

Valget av ordet «budskap» gir assosiasjoner til religion, misjon og moral hvor det ofte ligger et medmenneskelig perspektiv. Dette kan også knyttes til det tidligere utsagnet om at man må bruke «patos» som retorisk grep for å overbevise publikum om budskapet. I de to sitatene over ligger det en implisitt forståelse av en polarisert konflikt hvor det kreves stillingstagning om klimaspørsmål som deler folk inn etter hvorvidt de er for eller imot, bevisste eller ikke bevisste på problematikken. Hva eleven legger i ordene «budskap» og «kunnskap» er uklart, men hen mener at begge deler, å spre budskapet og få kunnskap, skal lede til et mer bærekraftig levesett.

Kunnskap er en viktig del av elevenes årsaksforklaring til at vi har menneskeskapt klimaendringer, men hva som inngår i begrepet er uklart. Kunnskapen beskrives isolert sett som noe annet enn for eksempel nærhet. En tolkning kan være at kunnskapsbegrepet til elevene innebærer den affektive dimensjonen. Da kan vi vende tilbake til Spinozas (Næss, 1999) erkjenneshierarki, hvor både den vitenskapelig og følelsesmessige erkjennelse spiller en rolle.

3.5.2 Egen rolle

I dette avsnittet skal jeg se nærmere på hvordan elevene knytter kunnskap opp mot egen rolle. Elevenes egen rolle når det gjelder å handle for et mer bærekraftig samfunn, kommer til syne gjennom kunnskapsbegrepet. Elevene ser på selv som deltagere i form av å være konsumenter, men også som en del av et kunnskapsfellesskap:

Elev 2-1: nei, det blir først å gjøre det vi har snakket om [personlig endring], men også tenker jeg å spre, å spre kunnskap, få andre med, liksom hvis jeg får alle i familien min til å gjøre det samme, og de kanskje får med seg noen kollegaer til å gjøre det samme for sin familie og så, da sprer det seg veldig fort da, så det gjelder egentlig bare å spre kunnskapen, og, ja spre tiltakene så bredt som mulig til flest mulig mennesker

Sitatet over viser at eleven begynner med seg selv for deretter å bidra til å få andre med. Det er deres rolle. Dette perspektivet tolker jeg som at eleven har en forståelse av verden som et nettverk. De begynner med seg selv, så familien, og deretter familiens kollegaer og så videre. Det er et individuelt tiltak for å få samfunnet på en mer bærekraftig kurs. På spørsmål som dreier seg om elevenes egen rolle i klimaproblematikken, svarer de at det handler om bevissthet og spredning av kunnskap. Flere trekker frem at de har diskusjoner i hjemmet. Elevene anser seg ikke seg selv som fullverdige borgere med politiske rettigheter, men elevene gir uttrykk for at de har en viss type makt og innflytelse i familien på valg som angår forbruk. En individuell deltagelse i endring for et mer bærekraftig samfunn blir av noen karakterisert som en neoliberal tilnærming (Dimick, 2015). Spredning av kunnskap til de andre, uinnvidde, kan tolkes på to måter. Det tegner igjen et bilde av at noen må overbevises, eller gjøres bevisst på problemet, samtidig som det er en svært konkret fremgangsmåte for å

skape endring, eksempelvis i form av en diskusjon i hjemmet om å skru av lyset i rom man ikke oppholder seg i.

3.5.3 Skolens rolle

I denne delen ser jeg på hvordan elevene forstår skolens rolle i lys av tematikken utdanning for bærekraftig utvikling. Elevenes perspektiv er preget av at de synes skolen har en nødvendig rolle for å forberede dem for fremtiden:

Elev 3-3: jeg synes det er skikkelig bra at, at skolen gjør oss, sorry, skolen gjør oss sånn, engasjerer oss, slik at når vi vokser opp så kommer vi til å tenke på det

Sitatet over viser at eleven ser på skolen som en forberedelse til livet som voksen. Utsagnet kan tolkes dit hen at eleven mener det er viktig å tenke på dette som voksen fordi det først er da de er deltagere i samfunnet på en fullverdig måte med politiske rettigheter blant annet. Den normative dimensjonen i sitatet, at eleven synes at det er bra, tolker jeg som at undervisningen har lyktes i å engasjere eleven gjennom undervisningen.

Elev 3-2: de får jo oss til å tenke over hvordan vi kan endre det i fremtiden og jeg hadde nok ikke tenkt så veldig mye over det om jeg ikke hadde blitt tvunget til å tenke over det, for jeg har ikke lyst, for jeg blir så irritert, så ja, på skolen.

Sitatet over indikerer at eleven ville unngått å tenke over klimaendringene dersom ikke skolen hadde tatt tak i det. Eleven beskriver å bli irritert av tema. Irritasjon kan bety ulike ting for eleven, blant annet provokasjon eller maktesløshet. At eleven sier «vi kan endre det i fremtiden» tolker jeg som at eleven ikke ser på seg selv som fullverdig deltager i samfunnet ennå. De kan endre ting i fremtiden, men ikke nå. Ut i fra det spinozistiske bidraget i oppgaven, kan irritasjonen være en inngang til god undervisning. Dersom irritasjon fører til at man ser bort fra tematikken, på samme måte som i Ahmeds (2004) teorier om frykt, så vil denne avstanden føre til at eleven ikke engasjeres. Dersom man åpner opp for den følelsesmessige dimensjonen, kan elevene bli støttet i identitetskapningen i møte med urettferdighetene som den globale oppvarmingen fører til. Irritasjonen vil i det tilfellet kunne fungere som en motivasjon for å adressere problemet, snarere enn å unnvike det.

Elevene mener at skolen skal ta tak i viktige utfordringer, og gjøre barn og unge bevisste på utfordringer som samfunnet står overfor:

Elev 1-1: man burde starte med miljøproblemer allerede når man er små, man burde vise barna at dette er et problem, ikke et sideproblem, men det skjer nå, vi burde vite, vi burde lære på skolen hvordan vi kan være miljøvennlige.

Elev 1-3: og at det blir en del av skolen, at det blir en del av undervisningen

Undervisning i bærekraftig utvikling er relevant for elevene, og de ser behovet som pressende og gir uttrykk for at de ønsker at det skal gjennomsyre undervisningen fra tidlig alder. De deler forståelsen av at de er viktige redskaper for å en mer bærekraftig verden. Elevene gir uttrykk for en entusiasme for at det kommer inn i skolen fordi de synes det er viktig. Jeg tolker også utsagnet som at det er en rangering av temaer i skolen. Eleven plasserer tematikken høyt gjennom å uttrykke at «dette er et problem, ikke et sideproblem».

Elevene beskriver flere koblinger mellom relevante temaer som handling, politikk og menneskets evner. De forteller at de gjør nye refleksjoner og vil stille andre krav til politikere og vil tenke over egne forbruksvalg i større grad etter å ha hatt undervisningsopplegget:

Elev 2-1: og hvis de også får den samme kunnskapen så kommer jo de til å stille andre krav til politikere og regjeringen og sånn, sånn at de også tar grønne tiltak

I sitatet over viser elevens perspektiv at kunnskap om klimaendringene vil gjøre at folk «stiller andre» krav til politikere. Eleven tror at kunnskap fører til at folk krever endring i strukturene i samfunnet:

Elev 4-1: og stortinget da foreslår miljøendringer som ikke er så bra for miljøet, så vil jo folk fremdeles bare sånn, det vil vi jo ikke, fordi, det er ikke beleilig for meg, men hvis folk faktisk blir oppmerksomme på å leve litt mer grønt, og ha grønne vaner og bli mer oppmerksom på hvordan ting påvirker det, så vil de, da vil sånne endringer, «åja kanskje vi kan ta en flygrense», hvis alle blir oppmerksomme på det, men hvis alle er

helt ignorante, sånn som vi er nå, eller veldig mange, så vil det være de som stopper det, fordi de sier nei

I dette sitatet knytter eleven en grønn livstil og grønne vaner sammen med kunnskap. Denne kunnskapen er også nødvendig for å være villig til å endre sine vaner. Samtidig tjener manglende kunnskap «sånn som vi er nå», nyansert med «eller veldig mange», som årsak for at folk ikke aksepterer strukturelle føringer hvor miljøhensyn eksempelvis går foran et forbrukshensyn.

Elevene knytter også bærekraftprosjektet til eget liv, og understreker hvordan det vil prege dem fremover:

Elev 2-2: før vi startet med prosjektet, så tenkte jeg egentlig aldri, så tenkte jeg egentlig aldri over det, men sånn etter at jeg fikk mer kunnskap om prosjektet så tenker jeg nøyere over ting, sånn i hverdagen og sånn

I sitatet over, viser eleven til at hen vil «tenke nøyere over ting, sånn i hverdagen og sånn». Det samme synet kommer også frem hos en annen elev:

Elev 4-1: jeg er ganske sikker på at dette temaet her vil jo, jeg huske en del på, og jeg vil være mer oppmerksom fremover og ikke være med en gang dette prosjektet er ferdig, så går jeg tilbake til å la lyset stå på i 19 timer liksom

Selv om prosjektet er tidsbestemt, og eleven sikter til reduksjon i eget forbruk underveis i prosjektet, så er eleven «ganske sikker på» at hen ikke vil «gå tilbake» til gammelt forbruk. Det tyder på at hen tror at endringen kanskje forblir varig, men at det er en ambivalens knyttet til det. Vaner kan være vanskelig å endre. Eleven har blitt bevisst en del sider ved forbruket, noe som kan føre til endringer i personlig forbruk.

Kunnskap spiller en viktig rolle, og eleven mener det er viktig med endring i det personlige forbruket og gjennom at det stilles høyere krav til politikere. Den manglende kunnskapen derimot, trekkes frem som en trussel mot endring:

Elev 4-1: jeg tror jeg vil være litt mer oppmerksom på det og stille mere krav fordi, det har også litt hva politikerens ansvar for å gjøre oss det, igjen da gjøre folket oppmerksomme på hvordan (det) vil bli, hvordan ting kan påvirke, fordi, største, største trusselen med personlig endring er det at folk ikke vet, som sagt

Elevene lanserer en dobbel forståelse av ansvaret for opplysning. Elevene har ansvar i kraft av sin tillærte kunnskap, noe som fører til at det blir stilt høyere krav til politikere. Samtidig sier eleven at det også er politikeres ansvar å gjøre folk oppmerksomme på problemer. Det kommer også frem av sitatet at forbruksendringer i eget liv og kunnskap om temaet muliggjør strukturelle endringer. Det fører til at man stiller høyere krav til politikere, og at man kan tillate ulike klimavennlige reguleringer.

3.6 Mennesket

I dette delkapittelet skal jeg ta for meg elevenes beskrivelse av menneskets rolle i møte med klimaproblematikken. Elevene tegner hovedsakelig et bilde av et egoistisk og kortsiktig menneske, men gir samtidig et bilde av at vi har evner til å føle medfølelse for andre. De veksler altså mellom en statisk og dynamisk beskrivelse av mennesket:

Elev 3-1: ja altså, for å være helt ærlig, personlig så virker det jo litt skjært, det virker skikkelig, jeg har egentlig mista helt troen på menneskeheten

Sitatet over viser en elevs tanker om menneskets rolle i klimaendringene. De kommenterer også menneskets evne til å endre seg, og er tydelige på at det er menneskene som er årsaken til klimaendringene. I sitatet over, ser vi at eleven uttrykker en form for katastrofetenkning, hvor «menneskeheten» er årsak til retningen samfunnet går i. Eleven konstruerer menneskeheten som en statisk masse. Avstandstakingen og den manglende troen på mennesket, kan ses som at eleven vender seg bort fra menneskets potensial. Jeg forstår det som at bilde av mennesket tar form i lys av de menneskeskapte klimaendringene.

En annen elev har en beskrivelse av mennesket som «grådig» og «utnytter alt» for «sine egne mål»:

Elev 1-1: *Det er ikke veldig overraskende siden mennesker er grådige, de vil utnytte alt de har for sine egne, for sine egne, hva heter det, mål, så hvis mennesket har klart å utnytte naturen så mye at det er kommet konsekvenser for dem, er ikke veldig overraskende, men jeg mener at det er problem som påvirker alle sammen og at vi burde snus oss, det er ikke overraskende for meg at problemene er menneskeskapt*

I sitatet over, sier eleven at det ikke er overraskende, og at denne grådigheten påvirker «alle». Det tolker jeg som at eleven har et perspektiv på mennesket som potensielt grådig, gitt visse mål. I forlengelse av det ligger det en oppfatning om at menneskets mål er noe som kan endres og at dersom det endres, så kan mennesket realisere seg i en annen form. Grådigheten settes inn i en kontekst hvor det «rammer alle», og det er mulig at eleven uttrykker en skuffelse. I det spinozistiske perspektivet (2002) så kan dette forstås gjennom ønsker (desires). Ønskene blir våre mål for forståelse av vår livsutfoldelse (contatus). Disse ønskene kan bedra oss i den grad konstruksjonene blir konstituerende for virkeligheten vår (Næss, 1999). Ønskene tar form som forbruk og økonomisk vekst. Målet om økonomisk vekst blir deretter konstituerende for hvordan vi forstår at samfunnet må være. I samfunn bygget på målet om økonomisk vekst blir i møte med klimaendringene blir mennesket forstått som egoistisk og grådig. Eleven i sitatet over legger til at vi burde «snu oss». Det forstår jeg som å endre mål for samfunnsutviklingen.

En annen elev trekker frem at verden blir sett på som en ressurs, og at det er det eneste «vi» tenker. Eleven inkluderer seg selv i «viet» gjennom menneskeheten:

Elev 1-2: *ja, verden er litt ressurs for oss liksom, det er det eneste vi tenker.*

Ressurstenkningen går i retning av en antropologisk forståelse av verden. Det er en tenkning som setter mennesket i fokus, hvor naturen ses på som ressurser for menneskeheten. Jeg forstår det slik at elevens perspektiv her er at ressurstenkningen, forsterket av menneskets evne til å være grådig, er årsak til menneskeskapt klimaendringer. Vår livsutfoldelse har tatt form gjennom ønsker som ikke er bærekraftige.

3.6.1 Empati

Når eleven beskriver mennesket i relasjon til «andre mennesker», tegner de et bilde av mennesket som empatisk, men det er vanskelig for eleven å knytte varer og forbruk opp mot empati:

Elev 4-2: altså, hvis man skal, hvis jeg skal være helt ærlig så tenker [jeg] jo ikke på det hele tiden, jeg tenker ikke på hvordan mine valg påvirker andre folk hele tiden, det gjør jeg ikke, det er bare sånn, det popper ikke opp i hodet mitt liksom.

Eleven problematiserer at hen ikke setter egne valg opp mot hvordan det påvirker andre folk. Når elevene tar valg, tenker de ikke nødvendigvis på hvordan det kan påvirke andre, fordi den «andre» ikke er representert:

Elev 2-3: og man tenker ikke så mye på andre når man tar de små valgene da, på en måte, når du shopper på nett og det kommer liksom et skip eller et fly med varene dine, du tenker jo ikke på har det har noe å si for miljøet, du tenker jo det meste bare på liksom hva du får ut av det

Eleven sier at mennesker er fremmedgjort for konsekvensene fra produksjons- og leveringskjeden. Samtidig viser dette at eleven veksler mellom et individperspektiv «du tenker jo det meste bare på liksom hva du får ut av det» samtidig som at varehandelen skjer «på nett» og at det kommer «et skip eller fly med varene dine». Varehandelen tar en global struktur, konsumet fordrer et individperspektiv. Når du handler på nettet og får varene fraktet til deg, er du avskåret fra å se konsekvensene. Refleksjonene viser også at elevene evner å skifte perspektiv og peke på hvordan strukturene preger våre hverdagslige handlinger. Jeg forstår dette som at gjennom strukturen forbruk har i dag, oppstår det en avstand til konsekvensene forbruket får for andre. Dersom vi tolker dette i lys av Chouliaraki,(2006), ser det ut som om det er vanskelig for å elevene å etablere årsakssammenheng mellom individuelt forbruk og menneskeskapte klimaendringer. For utdanning for bærekraftig utvikling, kan dette være en innsikt å bygge videre på.

3.6.2 Egoisme – og nyansering

Det fremgår fra elevenes svar at mennesket er egoistisk som utnytter verden for egen vinning. «Alle tenker kun på seg selv» sier eleven i sitatet under og utdyper at «folk» har et fragmentert syn på verden hvor man kun fokuserer på sitt eget:

Elev 1-3: det er jo, det er jo kun et problem, det er at alle, at alle tenker kun på seg selv, det er ingen som gidder å se på verden som et reelt hjem liksom, vi ser på verden som et forskjellig delt sted der alle har sine steder og eier sine jord, og at de kan gjøre hva de vil liksom

Eleven går langt i å tegne et egoistisk menneske som mangler evnen til å tenke helhetlig, utenfor egen eiendom og virke. Samtidig forstår jeg dette som at eleven ser for seg en annen konstruksjon i «et reelt hjem». Gjennom slike konstruksjoner vil kanskje en større del av konsekvensene knyttes til årsakssammenhengen. Eleven problematiserer «et forskjellig delt sted der alle har sine steder».

Elev 3-1: det er jo bare opp til en hver person og det er jo sykt mange som rett og slett bare sånn gir faen

Mange av elevene tegner svært dystre beskrivelser av mennesket, når de tar utgangspunkt i klimaets tilstand. I slike statiske beskrivelser, forstås mennesket isolert fra omgivelsene sine. Jeg tenker at det også kan dreie seg om et sjokk i møte med forbrukets konsekvenser, og at det i undervisningen har vært et fokus på at nordmenn har et svært høyt forbruk per innbygger sammenlignet med resten av verden.

Elev 4-1 kobler uviljen til å se konsekvensene av sine egne handlinger til en slags menneskelig tendens til kognitiv dissonans. Med det forstår jeg en evne til å ikke ville justere levesett i møte med informasjon om de faktiske konsekvensene:

Elev 4-1: ingen vil tenke seg selv at jeg gjør noe dårlig, altså veldig mange vil tenke seg at de selv er en god person, ingen vil tenke sånn, nei jeg er en dårlig person

Dette kan kanskje forstås som en side ved mennesket som unngår å konfrontere problemer som er ubehagelig. Det kan forstås som en passiv affekt (Spinoza, 2002), hvor denne dissonansen hindrer oss i å handle i tråd med bærekraftige prinsipper. Samtidig vitner det også om at det er mange dimensjoner av dette spørsmålet. Å knytte konsekvenser til forbruk, vekker følelser, konfronterer individet med ansvar, og egen identitetsskapelse.

Flere av elevene trekker frem følelsene i sine svar på spørsmål som omhandler menneskets rolle i klimaendringene:

Elev 4-2: at sånne ting skjer [menneskeskapt klimaendringer], er jo kjempetrist og det er veldig dumt at det skjer, man føler på en måte at det er veldig mange mennesker som er egoistiske og som ikke tenker sånn frem i tid, sånn på kommende generasjoner

Eleven uttrykker en følelse av at de ansvarlige ikke har tatt ansvar for fellesskapet, og beskriver mange mennesker som egoistiske. Det gjør også elev 4-1:

Elev 4-1: ja, mennesker er egoistiske, men de fleste av oss vil jo si at hvis de ser et annet menneske lide, faktisk i hvert fall ha noen tanker om det liksom

Eleven tegner et bilde hvor det mennesket er egoistisk i bunn, men så nyanserer eleven bildet med at dersom vi ser andre lide, «så vil vi ha noen tanker om det». Det kan tolkes dithen at eleven mener at en må eksponeres for andres lidelse for å skape forståelse. Det er ikke bare riktig og galt, men det er gjennom det empatiske at de ser for seg at forståelsen for andre skapes. Det at lidelse vekker tanker hos «de fleste», tegner et mer optimistisk bilde av mennesket. Det gjør også elev 4-2 som sier at dersom alle tenker at de kan gjøre litt, «da blir det ganske stor effekt, hvis alle prøver å gjøre dette her». I dette utsagnet ligger en mening om at endringer er et felles prosjekt som krever at alle er med og bidrar for at man skal komme i mål. Jeg tenker det er et viktig innspill til UBU at hvordan vi legger til rette for å diskutere mennesket og dets evner påvirker hvordan elevene forstår egen handleevne.

Bildet av mennesket nyanseres av elevene når det skapes i møte med andre. Et relasjonelt perspektiv ser en større del av mennesket og ser handlinger relasjonelt med konsekvenser og andre mennesker. Elevene har tidligere påpekt at kunnskap er sentralt for å kunne gjøre

endringer. Elevens bilde av mennesket i lys av kunnskapen om at konsekvensene av deres handlinger rammer andre, gir et annet bilde. Bilde er ikke entydig, men i lys av strukturene og situasjonen elevene presenteres for, tegner de et pessimistisk bilde. På den andre siden, gjennom den å se «den andre», tegner elevene et bilde av et mer empatisk menneske.

3.6.3 Ansvar og makt

Elev 3-3: at mennesker ble jo den arten som ble, som utviklet seg intel, intellektuelt, ja, og at, ved det så får vi et ansvar for å ta vare på verden, og at, at vi ødelegger det, slik at, ødelegger det på en måte til [for] andre arter er ganske, eller er veldig dårlig da

Elevene har en forståelse av menneskets makt over de prosessene som ødelegger klimaet. I sitatet over påpeker eleven at mennesket har et særlig ansvar da vi kan foreta etiske refleksjoner i spørsmål som omhandler andre arter. Jeg tolker det som at eleven mener mennesket er ansvarlig for dyrenes velferd og overlevelse:

Elev 2-2: ja det sier jo litt om hvor stor, eller hvor, hva heter det, hvor mektige vi er, eller hvor mye, ja hvor mye makt vi har over verden når vi klarer å ødelegge en så utrolig stor verden, bare at vi klarer det da, viser jo at vi er blitt utrolig mange og at, ja det var faktisk, hva vi gjør da, vi må faktisk ta konsekvensene snart

Elev 2-2: vi har liksom utnyttet makten vår litt feil, overfor jordkloden

Sitatene vitner om en etisk tilnærming, hvor mennesket ikke tar ansvar for opprettholdelsen av økosystemer og klima. Eleven har perspektiv som innebærer at mennesket kan fatte etiske vurdering av våre handlinger, og det stiller oss i en posisjon med særlig ansvar.

3.7 Strukturell kritikk

Elevene yter strukturell kritikk som en del av årsaksforklaringen til de menneskeskapte klimaendringene. I overgangen til strukturell kritikk, er det strukturens prioriterte målsetninger som blir årsaken:

Elev 3-1: sånn at jeg tror på en måte alle er enig om at nå setter ikke menneskene særlig pris på naturen, og det gjorde mennesket før, men vi bryr jo oss ikke, for vi fortsetter jo bare å ødelegge den

Intervjuer: hvorfor tror dere det?

Elev 3-1: økonomisk vekst, økonomi

Elevene peker også på de politiske og økonomiske strukturene som årsak til klimaforandringene. Fokuset på økonomisk vekst går igjen i elevintervjuene. Mennesket *før* måtte arbeide sammen med naturen, når økonomisk vekst blir fokuset utbyttes naturen. Eleven identifiserer seg gjennom bruken av «vi» og jeg tolker det dit hen at eleven påtar seg ansvar for klimaendringene i kraft av å være menneske.

Elevene ytrer også kritikk av kapitalisme, og trekker frem urettferdighetsdimensjonen på hvem som forbruker og hvem som møter konsekvensene av klimaendringene. De peker på økonomisk vekst, og grådighet hos noen få mennesker som årsak:

Elev 1-1: jeg mener det er menneskeproblem at folk er grådige, folk vil alltid være på toppen og jeg mener også at kapitalismen har mye med det å gjøre

Eleven har en forståelse av at grådigheten finnes hos noen mennesker, og at det er et «menneskeproblem», og at den kapitalistiske strukturen legger til rette for konkurranse som skaper vinnere og tapere. Jeg tolker elevens perspektiv om at grådigheten, som beskrevet i det foregående delkapittelet, forsterkes under dagens økonomiske system, og at eleven i så måte har en implementering av et individperspektiv i et strukturperspektiv.

Elev 1-3: det handler jo om social mobility, klassesystem og at, som hun sa, at det er ingen som vil gå ned der (ned i forbruk), alle vil være på toppen, det at de rikeste landene har brukt 150 år på olje, kull og gass er (et) ganske stort problem for alle konsekvensene vi har

Sosial mobilitet knyttes her til forbruk. Eleven gir uttrykk for at det er konkurranse gjennom sosial mobilitet. Eleven plasserer også skylden hos de industrialiserte «rikeste» landene

Elevene knytter økonomisk vekst som årsak til den sakte fremgangen mot et mer klimavennlig samfunn:

Elev 3-1: så er jo mennesket på jakt etter økonomisk vekst, det er jo mest sannsynlig derfor vi ikke har gjort bærekraftig fremskritt

Elevsitatet over viser at eleven knytter menneskets higen etter økonomisk vekst til at det ikke gjøres bærekraftige fremskritt. Jeg tolker det som at eleven mener at dagens økonomiske vekst ikke er forenelig med en bærekraftig verden.

Elev 4-1: vi startet en livsstil som virket helt ok før, for da visste vi ikke om det, men nå som vi har blitt oppmerksom på det, så har det på en måte blitt for sent å gå tilbake igjen, for da har vi allerede kommet så langt inn i dette, måten å leve på, med det at, ja vi kan si det at vi bruker for mye, og vi har overbruk og overproduksjon.

I sitatet over skiller eleven mellom å vite om konsekvensene og ikke vite om konsekvensene. Eleven uttrykker strukturene er formet etter vårt forbruk, og at det er vanskelig å endre for det har «på en måte blitt for sent å gå tilbake». Det å gjøre endringer i forbruket er knyttet til å gå «tilbake igjen». Det tolker jeg som at eleven forstår et høyt materielt forbruk som høy levestandard. Dersom man reduserer det materielle forbruket, vil man gå tilbake til gammelt forbruk. Det paradoksale i dette utsagnet er at eleven peker på at det er for sent og samtidig problematiserer «overbruk og overproduksjon».

3.7.1 Forbrukersamfunnet

Elev 2-2 peker på det individuelle ansvaret som ligger i en forbrukskultur:

når man tenker over at det er på grunn av vårt forbruk, så er det på en måte, er veldig mye vår feil på en måte

Eleven knytter forbruket til klimaendringene og tar eierskap og ansvar for klimaendringene i form av å være en del av forbrukersamfunnet:

Elev 2-3: vi lever jo i et forbrukersamfunn der alle er vant til å bruke mer enn det vi trenger, vi har liksom aldri gjort noe annet

I sitatet over viser eleven at strukturen i samfunnet vårt har en påvirkning på forbruket vårt. Eleven sier «vi har liksom aldri gjort noe annet», det kan skyldes at forbruker vårt ikke tidligere har vært problematisert i like stor grad. Samtidig lager eleven et skille ved å si at «vi bruker mer enn det vi trenger» og tar dermed avstand fra dagens forbruk.

Elev 2-1: vi har jo sånn kjempehøyt forbruk og vi har liksom mange behov for ting vi egentlig ikke trenger.

I sitatet over viser også denne eleven at hen tar avstand fra forbrukskulturen i Norge. Jeg tolker det også som at elevene mener behovene kan endres når hen sier at vi «egentlig ikke trenger» alle tingene. Utsagnene kan vitne om en identitetsdannelse hvor lavere forbruk er viktigere. Elevene bruker ordet «vi» når de snakker fra et perspektiv hvor ansvaret faller på deres fellesskap. Elevene kritiserer forbruket «vi» har, en ansvarstaging i kraft av at fellesskapet de tilhører har en livsutfoldelse (Spinoza, 2002) som i form av forbruk som ikke er bærekraftig. Fellesskapet de tilhører har en ikke er en bærekraftig måte å leve på. Hvordan kan livsutfoldelsen vår ta en form som er bærekraftig? Jeg tenker at det er et sentralt spørsmål lærere og elever må stille seg i utdanning for bærekraftig utvikling.

3.7.2 Urettferdighet

Når elevene yter strukturell kritikk, kommer også urettferdigheten til syne. De blir i undervisningen presentert for statistikk som viser forbruk per land og per innbygger. De får også presentert data på hvor klimaendringene rammer hardest.

Elev 3-1: det er jo alltid de uskyldige personene eller dyrene eller ja, what ever, som blir påvirket av de vi gjør

Elev 3-3: ja de blir, det er de som får konsekvensene av dette vi utslipper da, da er det bare feil at, de vet at det er vesten som har skapt dette problemet for dem

Sitatet over viser at elevene knytter det til en større historie om noen «andre» som alltid blir påvirket av det «vi» gjør. Elev 3-3 følger opp med en moralsk vurdering og sier at det blir feil at andre skal ta konsekvensene av klimaendringene som «vesten» skaper. I det ligger det også en fortelling om skyld. Dette «viet» som forurensende kommer til synet gjennom bruk av ord som vesten, vi og Norge.

Elev 1-3 uttrykker at det er urettferdig at rike land har høyere forbruk enn fattigere land, samtidig som konsekvensene rammer de fattigste:

Elev 1-3: men de som har minst utslipp er de fattigste landene som gjør mest for miljøet, så hvorfor skal de bli rammet?

At de fattigste landene gjør mest for miljøet, tolker jeg som at de slipper ut minst klimagasser. Elevene tilhører den delen av verden som slipper ut klimagasser og de kjenner på et ansvar i så måte selv om konsekvensene ikke rammer dem direkte selv.

Elev 4-2: de som egentlig slipper ut minst og lever på en måte best, i den sensen da med global oppvarming, som får den største effekten

Elevene uttrykker en forståelse som innebærer det paradoksale i at noen forbruker og andre tar konsekvenser av forbruk.

Elev 2-3: vi har, alle har et veldig stort forbruk så er det noen deler av verden som ikke har, på en måte, et stort forbruk i det hele tatt, ikke sant

Elevene forstår forurensningen ut ifra forbruk, og legitimerer ikke skjevdelingen av ressursene gjennom økonomisk vekst, verdiskapning eller lignende.

Urettferdighetsdimensjonen legitimeres ikke av elevene. Elevene føler skyld overfor de som lider av konsekvensene av klima. Denne urettferdigheten engasjerer elevene til å ville endre på ting:

Elev 2-2: da begynner man jo å tenke veldig mye på at man vil endre det for å, for å på en måte rydde opp i det man har ødelagt for de menneskene som egentlig er ganske uskyldige

Elevene fordeler skyld og uskyld basert på forbruk og utslipp mellom vesten og de andre. Gjennom bruken av *man* generaliserer eleven sin forståelse av ønsket om å endre verden til det mer rettferdige. Urettferdigheten og skylden viser seg, i elevsitatet over, som en produktiv måte å endre samfunnet på i en mer en bærekraftig retning.

Elev 4-1 trekker frem at konsekvensene rammer ulikt og ser det i sammenheng med at ressursene er fordelt ulikt:

Elev 4-1: men det at når du tenker over det, at det er så store forskjeller, og det er sånn, folk som absolutt ikke fortjener det som får det sånn her, bare fordi det er sånn verden på en måte er

Sitatet belyser at eleven synes verden er urettferdig når det gjelder fordeling av konsekvenser og ressurser:

Elev 4-1: de som lever i fattigdom, de slipper nesten ikke ut noe, noe CO2 i det hele tatt, så det er jo ekstremt urettferdig (...) hvis jeg skulle prøvd å sette meg selv i den situasjonen så hadde jo jeg mest sannsynlig følt meg helt rasende overfor, sånn, vi som lever i den vestlige verden hvor vi bare på en måte forbruker så mye [som vi] vil, og tenker ikke over det

Eleven viser her muligheten til å sette seg inn i «den andre situasjonen» og kjenner på et raseri overfor urettferdigheten og den manglende bevisstheten i forurensende land. Det vitner om at elevene føler at det ikke gjøres nok for klima, og at klimaspørsmål har en dimensjon av urettferdighet.

3.8 Oppsummering

I den empiriske delen av oppgaven har jeg ønsket å finne svar på følgende:

Hva kjennetegner 16-åringers syn på årsaker til menneskeskapte klimaendringer og engasjement for saken?

Med utforskningen av denne problemstillingen, møtte jeg et mangfold av forklaringer, noe som gjenspeiles i antall kategorier og underunderkategorier. I denne oppsummeringen sammenfatter jeg kategoriene for å svare på problemstillingen.

Nærhet og avstand

Et sentralt kjennetegn i elevenes perspektiv på de menneskeskapte klimaendringene, er at klimaendringene rammer *andre* mennesker *andre* steder. Følelsesmessig nærhet er mulig gjennom bruken av offernarrativ som under gitte kriterier og kan skape engasjement for saken. Gjennom individet som elevene møter i filmen «Thank you for the rain», evner elevene å knytte følelser gjennom dette individet til de andre i samme situasjon. Et perspektiv er at en tilskuer av *den andre lidende* kan føle empati dersom årsaken fordømmes, det finnes en historisk dimensjon, en affektiv dimensjon og at offer og tilskuer må ha et rom for å handle (Chouliaraki, 2006). Elevene sier at enkeltmennesket i filmen blir til en representant for «den andre» som blir den nære. Jeg forstår det slik at for å kunne skape det nødvendige engasjementet, må tall bli til mennesker, slik at man får en empatisk tilnærming til problematikken.

Sanselig avstand, følelsesmessig avstand og frykt kan føre til at elevene ikke engasjerer seg. Avstand fra tematikken kan forstås på flere måter. Det ene perspektivet er gjennom det spinozistiske erkjennelsesnivået (Næss, 1999). Det andre er Ahmeds (2004) perspektiv på hvor stor grad vi opplever at kroppene våre er sårbare. Den første fremstår som en «objektiv» måte å beskrive avstanden på, hvor for eksempel abstraksjoner i form av tall og statistikk ikke ses i sammenheng med ødeleggelser av naturen. Den andre dreier seg om hvorvidt elevene føler seg sårbare og dermed trekker seg unna tematikken, eller at de gjennom sine konstruksjoner unngår å føle seg sårbare og dermed fraskriver seg ansvar.

Framtidsutsikter

Når ungdommene vender seg mot fremtiden, gir de uttrykk for at det er behov for store omveltninger. Noen elever tegner opp svært dystre fremtidsbilder uten muligheter for endring. I Sarah Ahmeds (2004) bok, beskriver hun hvordan frykt kan være med på å vende kroppen bort fra tematikken. Dersom man føler seg sårbar for klimaendringene, trekker man seg unna for å beskytte kroppen mot konsekvensene, noe som igjen gjør at man vender seg bort fra endring og ikke er åpen for tiltak for en mer bærekraftig verden. Mens frykt kan være lammende, er håp knyttet til engasjement (Ojala, 2012). Elevene tegner bilder hvor det er behov for store omveltninger i form av «revolusjon». De problematiserer også framtidssiktene gjennom å ytre sin bekymring for at bærekraftig utvikling ikke er hovedprioriteringen. I utdanning for bærekraftig utvikling er det viktig at lærere støtter elevene i å utvikle visjoner og drømmer som gir håp for en bærekraftig utvikling (Selboe & Sæther, 2018).

Ungdom og medborgerskap

Medborgerskapsbegrepet er hyppig nevnt i UBU-litteraturen som en måte å inkludere globale klimautfordringer på i elevens identitetsprosess (Dimick, 2015). Ojala (2012) finner at ungdommers forståelse av eget handlingsrom korrelerer med engasjement. Elevene i dette utvalget, ser ikke på seg selv som fullverdige deltakere i samfunnet. I kapitlet om kunnskap, beskriver elevene at skolen skal gi dem kunnskap og forberede dem på å fatte gode avgjørelser i fremtiden. At elevene ikke identifiserer seg med det politiske fellesskapet, er et problem for deltagelsen i avgjørelser om kollektive tiltak (Selboe & Sæther, 2018). Min analyse er at medborgerskapsdimensjonen ikke har en engasjerende kraft på elevene.

Kunnskap

I denne kategorien har jeg analysert elevenes perspektiver på kunnskap som årsak til klimaendringer og engasjement for saken. Kunnskap og kunnskapsbegrepet er sentralt i denne oppgaven, og materialet i delkapittelet er omfattende. Derfor har jeg sammenfattet de viktigste funnene i en liste. Jeg har funnet følgende kjennetegn på elevenes perspektiv på kunnskap som årsak til klimaendringer og engasjement:

1. Manglende kunnskap er en av årsakene til menneskeskapte klimaendringer
2. Kunnskap er viktig for å gjøre grønnere valg
3. Kunnskap kan være årsak til å kreve politiske tiltak
4. Kunnskap kan være med på å akseptere strukturelle endringer
5. Skolen har en viktig rolle i å spre kunnskapen
6. Elevene har en viktig rolle i å spre kunnskapen
7. Kunnskap fungerer informerende og engasjerende for elevene
8. Elevene forklarer at kunnskapen sprer seg i nettverk, fra menneske til familie og videre til kollegaer.

Elevene skiller mellom kunnskap og budskap. De skaper seg selv i møte med «de ignorante», som ikke tror på eller vet om klimaendringenes konsekvenser. Hva som ligger i elevenes kunnskapsbegrep er ikke avklart. Elevene veksler mellom budskap og kunnskap, men kunnskap er tett knyttet til engasjement. Elevene synes at det er bra at skolen underviser i globale klimaendringer og ser på dette som en forberedelse til voksenlivet. De har en individuell tilnærming til bærekraftige tiltak og beskriver en nettverkstilnærming, hvor de begynner med seg selv og sprer det videre til familie og venner. Jeg mener at det spinozistiske perspektivet (2002) på kunnskap kan være en inngang til å forstå ulike tilnærminger man kan ta i undervisningen. Video og bilder med konsekvensene av klimaendringene forstår elevene som viktig for at det skal bli «ekte». Den vitenskapelige dimensjonen etablerer avstanden mellom dagens kurs og et bærekraftig samfunn. Den følelsesmessige dimensjonen, i kraft av for eksempel offernarrativ og relasjon til den «fjerne lidende», kan bidra til engasjement.

Mennesket

Elevene har ulike perspektiver på mennesket. De tegner bilder av mennesket som egoistisk og empatisk avhengig av hvilken kontekst mennesket blir beskrevet i. I møte med dyr og mennesker beskriver elevene mennesket som empatisk. I møte med forbruk er mennesket egoistisk. Elevenes perspektiv er at mennesket har et ansvar fordi vi kan reflektere over konsekvensene av det gjør. Menneskebildet elevene tegner forandrer seg avhengig av hvilken

kontekst menneske står i. Elevene tegner opp et komplekst bilde av mennesket hvor mennesket tar ulik form under ulike strukturelle forhold. De beskriver for eksempel at menneske kan ta gode og dårlige valg avhengig av mål. Det spinozistiske bidraget (2002) støtter opp under dette perspektivet og kan i undervisning bidra til at eleven utvikler en forståelse av mennesket som skapende og reflekterende. Med det mener jeg at elevene må ønske, tro på og drømme om at de kan leve sine liv innenfor bærekraftige rammer. Våre ønsker kan bedra oss, og gjennom en selvrefleksiv prosess, hvor ønskene kan utformes i relasjon til alle andres livsutfoldelse, kan vi oppnå bærekraftige levesett.

Strukturell kritikk

Elevene trekker frem forbruk, vekst og kapitalisme som ulike strukturelle årsaker til dagens utvikling i en ikke-bærekraftig retning. Forbruk og økonomisk vekst er for elevene årsak til den globale oppvarmingen. Deres perspektiver er at vi forbraker mer enn vi trenger, noe som jeg tolker som at de problematiserer dagens forbruk. I denne beskrivelsen inngår de i en relasjon med den «globale andre» hvor de er med på å opprettholde en skjevdeling av ressursbruk og konsekvenser av ressursbruken. Dette forstår elevene som urettferdig og kaller den «globale andre» uskyldig. De plasserer seg selv som en skyldig part i den globale urettferdigheten.

I analyser av populærkultur fra Skandinavia, har følelsene som beskriver det å være privilegert i møte med «den andre» blitt til det tverrfaglige forskningsprosjektet *Scan Guilt* ved det Humanistiske fakultet i Oslo (2014-2018). Scanguilt som begrep er beskrevet som følelser av ubehag og ambivalens knyttet til den globale underprivilegerte «andre» (Oxfeldt, 2016, s.9). Elevperspektivene i dette delkapittelet tar ansvar for den globale klimaendringen i kraft av å tilhøre den delen av verden som slipper ut klimagasser. Klimagassutslippene knyttes til forbruk, som igjen betegnes som høyere enn nødvendig. En elev sier at det gir vilje «for å på en måte rydde opp». Jeg forstår at det å påta seg skyld i spørsmålet om klimaendringer kan være en fruktbar måte å endre på forholdene som skaper ulikheten. For UBU tenker jeg at det kan være en inngang til å legge opp undervisning rundt forholdene mellom «den forurensende vesten» og «den global andre».

Elevenes syn på årsaker til de menneskeskapte klimaendringene og til engasjement er pluralistisk. Analysen deres peker i mange retninger og er noen ganger paradoksal og flertydig. De har etiske, individuelle og strukturelle perspektiver på hva som er årsaken til de

menneskeskapte klimaendringene. Basert på elevenes utsagn har jeg identifisert at nærhet, håp, kunnskap, ansvar og skyld kan bidra til engasjement for bærekraftig utvikling. Elevens perspektiver på årsaker til dagens klimaendringer er sanselig og følelsesmessig avstand, frykt, egoisme, manglende kunnskap, økonomisk vekst og forbrukssamfunnet.

4 Implikasjoner

Klimaendringene forsterker den globale økonomiske ulikheten (Diffenbaug & Burke, 2019). Hvorvidt vi bryr oss om de *andre lidende* er et spørsmål om fremstilling av de andre (Chouliarakis, 2006; Gullestad, 2007) og hvordan vi relaterer til andre (Ahmed, 2004). Det spinozistiske perspektivet (2002), som redegjort for i teorikapittelet, plasserer menneskets egen forening med omgivelsene sentralt. I dette perspektivet handler vi i kraft av å leve, og vi lever i relasjon til våre omgivelser.

Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å utdanne hele mennesker, eller *kropper*, til å leve i relasjon til *andre* kropper som befinner seg *andre* steder. For å kunne gjøre dette må samfunnet endres for å kunne bli bærekraftig. Når en lærer underviser innenfor tematikken og gjennom utdanning for bærekraftig utvikling, så handler det om å endre levesett, i en tid hvor foreldre og tidligere generasjoner har skuffet stort. Elevene har høy tillit til skolens arbeid med UBU, og skolen har en sentral del i elevenes liv. Jeg mener at skolen gjennom sitt mandat har en svært riktig rolle i at samfunnet går i en bærekraftig retning. Jeg tror også at utdanning for bærekraftig utvikling handler om å ta et oppgjør med strukturene som ikke er bærekraftige. De nødvendige endringene vil by på konfrontasjoner, konflikt og vil ha store følelsesmessige utslag. I utdanning for bærekraftig utvikling må skolen støtte elev-kroppene i å utvikle bærekraftige levesett, drømme bærekraftig og gjøre samfunnet bærekraftig. Det handler ikke om hva som er løsningen på de menneskeskapte klimaendringene, men om å skape bærekraftig levesett og unngå endringslammelse.

Det spinozistiske (2002) perspektivet kan gi en mulighet til å integrere affektene i elevenes dannelsesprosjekt. Gjennom en rasjonell forståelse av eget følelsesliv, vil elevene kunne frigjøres til å handle fritt. Elevene sier selv at de ikke sanser klimaendringene, noe de oppfatter som et problem. Da blir den vitenskapelige kunnskapen nødvendig for å at elevenes ønsker ikke skal være klimafiendtlig. Ønskene, altså hvordan vi operasjonaliserer livet, preges av sansene, kunnskapen og livet. Frykt for fremtiden kan gjøre at elevene tar en avstand fra tematikken (Ahmed, 2004). Manglende håp og evne til å tro på endring, korrelerer med lavt engasjement for klimasaken (Ojala, 2012). Det spinozistiske perspektivet (2002) kan forstås som et dannelsesprosjekt hvor disse formene for avstandstaking fra problematikk og handling integreres.

Når utdanning for bærekraftig utvikling blir nødvendig å tematisere, er det fordi det er en for stor avstand mellom hvilken retning samfunn går i og hvilken retning det bør gå i. Bare ideen om å benytte de unge som verktøy for å løse problemet for samfunnet er allerede et paradoks (Sæther, 2017). Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å åpne opp mulighetene for å endre samfunnet for elevene i en tid hvor de «voksne» har skuffet stort. Jeg vil i de neste avsnittene indikere noen implikasjoner på hva bidragene og funnene kan bety for elevperspektivet, læreren og UBU.

Elevperspektivet

Elevene forstår avstanden mellom dagens kurs og et bærekraftig samfunn. De har tillit til skolen skal forberede dem på den «fullverdige» deltagelse i samfunnet. De bærer skyld i kraft av å leve i den vestlige verden som forurensere for den «globale andre». For å kunne relatere til den «globale andre», må elevenes identitet skapes gjennom et møte med den «globale andre». Elevene trekker opp et skille mellom å forstå klimaendringene som reelt og ikke-reelt avhengig av om det knyttes mennesker til konsekvensen av klimaendringene. Dersom klimaendringene rammer *ekte* mennesker og årsakssammenhengen er klar, kan elevene relatere til den *andre lidende*. Endringer dreier seg om å velge en annen kurs enn dagens retning. Elevenes handlekraft påvirkes av følelser. Elevenes eget perspektiv er at utdanning for bærekraftig utvikling bør inneholde et element av nærhet. Elevens perspektiv kan også bestå av ulike former for avstandtaking. Elevene kan gjennom egen sårbarhet, frykte klimaendringenes konsekvenser i tråd med Sarah Ahmeds (2004) teorier. Lærere vil møte elever i klasserommet som kan ha sterke følelser knyttet til klimaproblematikken. De kan være lei av for mye informasjon, være trist over menneskeheten og være uten håp for en bedre fremtid. Disse følelsene kan være inngang til å forstå elevenes perspektiver på deres egen evne til å handle.

Undervisning

Undervisning i utdanning for bærekraftig utvikling bør inneholde elementer av nærhet. Det bør knyttes til et offernarrativ hvor offeret presenteres med tilstrekkelig agens. Sentralt er arbeid som bygger på Hannah Arendts (1970) distinksjon mellom medfølelse og medynk. For elevene, som skal relatere til *de andre lidende* er det visse kriterier til offernarrativene. De må inneholde et element av årsakssammenheng (menneskeskapte klimaendringer), et offer som har en form for agens, og elevene må ha en mulighet for å handle. Disse elementene kan bidra

til elevene kan eleven relaterer til den andre (Chouliaraki, 2006). Det gir et element av nærhet i undervisningen som kan virke engasjerende.

Utdanning for bærekraftig utvikling og samfunnsfagdidaktikk

I denne oppgaven har jeg forsøkt å løfte frem et teoretisk perspektiv hvor følelser inngår som en sentral del av menneskets handleevne. Følelser har vært underordnet i kunnskapshierarkiet (Ahmed, 2004). Følelser er derimot sentralt for å forstå engasjement. Engasjement forstår jeg som nødvendig for å skape endring. I utdanning for bærekraftig utvikling er det dermed elev-kropper som skal endre samfunnet i bærekraftig retning. Utdanning for bærekraftig utvikling handler om å utvikle håp og drømmer i tråd med bærekraftige prinsipper. Jeg vil ta til orde for at utdanning for bærekraftig utvikling må inneholde et element av etikk hvor man reflekterer over andres lidelse. En tilnærming hvor menneskets væren på jorden må være i overenstemmelse med bærekraftige prinsipper. Jeg mener også at det spinozistiske perspektivet (2002) kan være med som en didaktisk tilnærming for elev-kroppen.

Litteraturliste

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Arendt, H. (1970). *On violence*. New York: Harcourt, Brace & World
- Børhaug, K. (2005). Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B., & Aase, L. (red.) *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bennett, J. (2010). *Vibrant matter : A political ecology of things*. Durham, N.C: Duke University Press
- Chouliaraki, L. (2006). *The spectatorship of suffering*. London: Sage.
- Diffenbaugh, N. S., & Burke, M. (2019). Global warming has increased global economic inequality. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(20), 9808-9813
- Dimick, A.S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within: Against a neoliberal context. *Environmental Education Research* 21(3), s. 390-402
- Dobson, A. (2007). Environmental citizenship: towards sustainable development. *Sustainable development*, 15(5), 276-285
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Firebaugh, G. (2008): There Should Be the Possibility of Surprise in Social Research. I G. Firebaugh, *Seven Rules for Social Research* (s. 1-30). Princeton: Princeton University Press
- Nome, M. (Manusforfatter) & M. Nome (Regissør). 2018. Kort forklart: Plastposer [Episode fra TV-serie]. I Kaare Hersoug (produsent), *Folkeopplysningen*. Hentet fra: <https://tv.nrk.no/serie/folkeopplysningen/2018/KMTE51001118/avspiller>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gullestad, M. (2007). *Misjonsbilder: Bidrag til norsk selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hansson, P. (2014). *Text, place and mobility: investigations of outdoor education, ecocriticism and environmental meaning making* (Doktoravhandling, Uppsala Universitet) hentet fra <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:686311/FULLTEXT01.pdf>
- Haraway, D. (1990). A manifesto for cyborgs: Science, technology, and socialist feminism in the 1980s. *Feminism/postmodernism*, 190-233.
- Hayward, B., Selboe, E., & Plew, E. (2015). Citizenship for a changing global climate: Learning from New Zealand and Norway. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(1), 19–27. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2047173415577506>

IPCC. (2014). *Climate Change 2014: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (IPPC rapport 5/2014). Hentet fra https://epic.awi.de/id/eprint/37530/1/IPCC_AR5_SYR_Final.pdf

Klafki, W. (2001). *Dannelsessteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/id4/>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381. Hentet fra <http://www.jstor.org/stable/40878163>

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

Latour, B. (2014): Agency and the Time of the Anthropocene. *New Literary history* 45(1), 1-18. Hentet fra <http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/128-FELSKI-HOLBERG-NLH-FINAL.pdf>

Lordon, F. (2014). *Willing slaves of capital: Spinoza and Marx on desire*. London: Verso Trade.

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.

Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 7(2), 113-134.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. New York: Routledge

Myklebyst, R. B. (2003). Redaksjonelt. «Spinoza i dag?». *Agora*, 21 (02-03), 3-9.

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>

Næss, A. (1999). *Det frie menneske: en innføring i Spinozas filosofi*. Oslo: Kagge Forlag.

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: the importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*. 18(5), 625-642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>

Oxfeldt, E. 2016. "Innledning." *Skandinaviske fortellinger om skyld og privilegier*, edited by E. Oxfeldt, 9–31. Oslo: Universitetsforlaget. doi:10.18261/9788215028095-2016

Oxfeldt, E., Nestingen, A., & Simonsen, P. (2017). The Happiest People on Earth? Scandinavian Narratives of Guilt and Discontent. *Scandinavian Studies*, 89(4), 429-446.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

Selboe, E. & Sæther, E. (2018). Økologisk medborgerskap: Norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger, I: H. Haarstad & G. Rusten (Red.), *Grønn omstilling: norske veivalg*. (Kapittel 11. s 183 – 199). Oslo: Universitetsforlaget.

Schindel Dimick, A. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research*, 21(3), 390-402.

Slagstad, R. (1998). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.

Spinoza, B. (2002). *Etikk* (R. Næss, overs.). Oslo: Pax.

Stray, J.H. (2014). Skolens demokratiske mandat. I Stray, J. H., & Wittek, L. (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. (s. 651-664). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Swyngedouw, E. (2010). Impossible sustainability and the post-political condition. In *Making strategies in spatial planning, vol 9* (s. 185-205). Dordrecht : Springer

Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskapning i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I J. Bakken & E. Oxfeldt (Red.), *Åpne dører mot verden* (s. 216-231). Oslo: Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215030227-2017-13>

Unesco, T. D. (1978). *Intergovernmental conference on environmental education. Final Report*. Hentet fra: http://www.gdrc.org/uem/ee/EE-Tbilisi_1977.pdf

Wetlesen, J. (2003). Spinozas vei til indre frihet–gradvis eller plutselig?. *Agora*, 21 (02-03), 208-240.

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling*

Bakgrunn og formål

Vi er en gruppe masterstudenter, en doktorgradsstipendiat og en forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo som jobber med et prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling i skolen. Vi samarbeider med lærerne ved XX videregående og vil undersøke hvordan utdanning for bærekraft foregår, med vekt på samfunnsfagundervisning. For å gjøre dette, ønsker vi å observere undervisning, intervjuere elever og lærere og samle inn elevtekster. Dette materialet vil danne grunnlaget for masteroppgaver og forskningsartikler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil gjennomføres i uke 47-49, 2018. I denne perioden vil vi, sammen med lærerne, både delta i og observere undervisningen. Vi vil også intervjuere lærere og spørsmålene vil ta utgangspunkt i undervisningsopplegget om bærekraftig utvikling. Den som gjør intervjuene vil transkribere dem, og når intervjuene transkriberes blir de samtidig anonymisert sånn at navn og personopplysninger ikke kommer med i teksten. Alle som sier ja til å delta i studien kan når som helst i prosjektet ombestemme seg, og da tar vi bort all informasjon som berører den personen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo som er ansvarlig for denne studien. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare masterstudentene og forskerne som er med på prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste og signerte samtykkeskjema vil lagres adskilt fra øvrige data. Vi bruker Universitetet i Oslo sine sikre servere for lagring av dataene. Alle data vil være anonymisert ved publisering av forskningen, og ingen skal kunne gjenkjenne enkeltlærere i den forskningen som blir skrevet på grunnlag av studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.juni 2020.

Dine rettigheter

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

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

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Prosjektet er meldt inn til NSD som i brev datert XXXX har gitt tilbakemelding på at behandlingen av personopplysninger tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Oslo* ved Elin Sæther elin.sather@ils.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at min undervisning blir observert
- å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling

Bakgrunn og formål

Vi er en gruppe masterstudenter, en doktorgradsstipendiat og en forsker ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo som jobber med et prosjekt om utdanning for bærekraftig utvikling i skolen. Vi samarbeider med lærerne ved Xx videregående og vil undersøke hvordan utdanning for bærekraft foregår, med vekt på samfunnsfagundervisning. For å gjøre dette, ønsker vi å observere undervisning, intervjuere elever og lærere og samle inn tekster som dere skriver i forbindelse med undervisningsopplegget. Dette materialet vil danne grunnlaget for masteroppgaver og forskningsartikler.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil gjennomføres i uke 47-49, 2018. I denne perioden vil vi, sammen med lærerne, både delta i og observere undervisningen. Vi vil også intervjuere elever og lærere og samle inn tekster dere skriver. I intervjuene vil spørsmålene vil ta utgangspunkt i undervisningsopplegget om bærekraftig utvikling. Den som gjør intervjuene vil transkribere dem, og når intervjuene transkriberes blir de samtidig anonymisert sånn at navn og personopplysninger ikke kommer med i teksten. Tekstene vi samler inn blir også anonymisert. Noen vil også bli spurt om å være med i en gruppesamtale som vil bli filmet for at det skal være lettere å transkribere hvem som sier hva i samtalen. Alle som sier ja til å delta i studien kan når som helst i prosjektet ombestemme seg, og da tar vi bort all informasjon som berører den personen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo som er ansvarlig for denne studien. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare masterstudentene og forskerne som er med på prosjektet som vil ha tilgang til personopplysninger. Navneliste og signerte samtykkeskjema vil lagres adskilt fra øvrige data. Vi bruker Universitetet i Oslo sine sikre servere for lagring av dataene. Alle data vil være anonymisert ved publisering av forskningen, og ingen skal kunne gjenkjenne enkeltelever i den forskningen som blir skrevet på grunnlag av studien. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.juni 2020.

Dine rettigheter

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

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

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Prosjektet er meldt inn til NSD som den 15.11.2018 har gitt tilbakemelding på at behandlingen av personopplysninger tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Universitetet i Oslo* ved Elin Sæther elin.sather@ils.uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Vennlig hilsen

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

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mine ytringer kan inkluderes i data fra klasseromsobservasjon
- at mine innlegg i nettdebatten kan inkluderes
- at tekster jeg har skrevet i løpet av prosjektet kan inkluderes
- å delta i intervju
- å delta i gruppesamtale som filmes

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledende spørsmål:

Kan dere fortelle meg om hvilken retning dere valgte?

Hva har dere funnet ut?

Undervisningen

Hva likte dere med dette undervisningsopplegget?

Hva har dere lært av undervisningsopplegget?

Er det noen sammenheng mellom de ulike retningene?

Overblikk/metafysikk

- Tenk at dere skal forklare «klimakrisen» til meg. Hvordan ser det ut?
- Hva er utfordringen?
- Hvem/hva er årsaken?
 - o Hvem har agens i spørsmålet
- Hvordan kan dere plassere dere selv i dette?

Forankringen i det kulturelle

Er dette viktig tema for dere? – Hvorfor?

Hva føler/tenker dere i møte med klimaspørsmål?

- Føler om natur
- Om *menneskeskapte* klimaendringer

Hva er deres rolle?

Hva betyr det å handle i klimaspørsmålet?

Hva mener dere burde gjøres?

Avsluttende spørsmål:

Er det noe dere ønsker mer informasjon om?

Hvis jeg skulle ha lagd et undervisningsopplegg, med samme tema som dere har hatt, hva burde jeg vektlegge?

Er det noe dere synes at vi som forsker på utdanning for bærekraftig utvikling burde vite?

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bærekraftig handlekraft: Utdanning for bærekraft utvikling

Referansenummer

291602

Registrert

01.10.2018 av Elin Sæther - elin.sather@ils.uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elise Heien Hansen, elise heien hansen <Elise_hh95@hotmail.com>, tlf: 41206008

Prosjektperiode

01.11.2018 - 30.06.2020

Status

15.11.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

15.11.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.11.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen

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