



Uio • Universitetet i Oslo

Ansvar og privilegier i bærekraftundervisningen

En oppgave om bærekraftig utvikling i samfunnsfag

Henriette Svendsen

SDID4009 - Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2022

Ansvar og privilegier i bærekraftundervisningen

En oppgave om bærekraftig utvikling i samfunnsfag

© Henriette Svendsen 2022

Ansvar og privilegier i bærekraftundervisningen - En oppgave om bærekraftig utvikling i samfunnsfag

Henriette Svendsen

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

Trykk: Representeren, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Blant vår tids største kriser er klimakrisen og den økologiske krisen. Utdanning blir ofte foreslått som en nøkkel til endring i møte med disse krisene, og dersom denne endringen skal påvirke samfunnet vil oppslutning i form av deltagelse være helt avgjørende. Samfunnsfagene har en særskilt rolle i dette arbeidet, ved at en av fagets viktigste oppgaver er å skape engasjerte, aktive og kritisk tenkende medborgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Et manglende fokus på elevperspektiver i forskningen på bærekraft, og på sosiale og kulturelle sider ved bærekraftig utvikling i undervisning, gjør det relevant å undersøke hvilke refleksjoner elever gjør seg om ansvar og privilegier i bærekraftundervisningen i samfunnskunnskap. I denne oppgaven er dette gjort i forbindelse med et rollespill om interessekonflikter. Følgende problemstilling har vært gjeldende for studien: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om ansvar og privilegier i forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag?* Problemstillingen er videre delt inn i to forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver elevene arbeidet med rollespill og perspektivtaking i utdanningen for bærekraftig utvikling?
2. Hvordan forstår elevene begrepet bærekraftig utvikling, hvilken rolle opplever de at de selv har og hvilke erfaringer har de med dette arbeidet?

Oppgaven har et kvalitativt forskningsdesign og består av data fra fem elevintervju, samt observasjon av tre undervisningsøkter á nitti minutter i en samfunnskunnskapsklasse på vg1. Rollespillet observasjonen bygger på er hentet fra organisasjonen *Spire*.

Studien finner at elevene omtaler rollespill og perspektivtaking som en morsom arbeidsmåte i undervisningen. Begrepet bærekraftig utvikling forstås med vekt på utviklingsaspektet, og det understrekes at menneskers behov er det som er viktigst å ivareta. Det påpekes også at «noen» må ofre seg for fellesskapet beste, samtidig som det er tydelig at denne «noen» ikke er elevene selv. Et klart skille mellom «oss» og «dem» gjør seg altså gjeldende i elevenes beretninger. Elevene omtaler at de føler på et ansvar selv, men plasserer hovedansvaret hos stormakter og politiske institusjoner. Likevel er det individuelle handlinger som presenteres som en løsning på hva de selv kan gjøre for å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning.

Forord

Det var det, og takk for meg.

Først og fremst må jeg rette en stor takk til min eminente veileder Elin Sæther. Takk for uvurderlig hjelp, takk for tålmodighet og takk for oppmuntring.

Takk til min kjære samboer som har vært en enorm støttespiller hele veien, som har hjulpet meg opp og samlet meg sammen når det har røynt som verst. Du er hel ved. Takk til den beste familien og de flotteste vennene man kan tenke seg for ubetinget støtte. Dere er tryggheten selv, og fantastiske alle sammen. Jeg er så takknemlig for dere.

Sist, men ikke minst – takk til læreren som lot meg slippe til i klasserommet, takk til elevene som har latt seg observere og intervjuet dem og takk til min flotte arbeidsgiver som har gitt meg både tid og rom til å holde på med dette.

Blindern, mai 2022

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	5
FORORD	6
1 INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	9
1.2 PROBLEMSTILLING	12
1.3 OPPGAVENS OPPBYGGING OG STRUKTUR	13
2 TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING	14
2.1 BÆREKRAFTIG UTVIKLING SOM BEGREP	15
2.2 BÆREKRAFTIG UTVIKLING I SKOLEN	17
<i>2.2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling</i>	17
<i>2.2.2 Bærekraftig utvikling i undervisningen</i>	22
2.3 HANDLINGSKOMPETANSE OG MEDBORGERSKAP	24
<i>2.3.1 Å utdanne til handling</i>	24
<i>2.3.2 Medborgerskap</i>	25
<i>2.2.3 Økologisk medborgerskap</i>	27
2.4 MAKTKRITIKK, ROLLESPILL OG PERSPEKTIVTAKING	29
<i>2.4.1 Makt og maktkritikk</i>	29
<i>2.4.2 Rollespill og perspektivtaking som verktøy i undervisning</i>	32
2.5 OPPSUMMERING AV TEORIKAPITTELET	34
3.0 METODE OG METODOLOGISK TILNÆRMING	36
3.1 FORSKNINGSDESIGN	36
<i>3.1.1 Utvalg</i>	39
<i>3.1.2 Observasjon og gjennomføring av intervju</i>	40
<i>3.1.3 Presentasjon av informanter</i>	41
3.2 ANALYSE	42
<i>3.2.1 Transkribering og koding</i>	43
3.3 VALIDITET OG RELIABILITET	45
<i>3.3.1 Validitet</i>	45
<i>3.3.2 Reliabilitet</i>	46
3.4 FORSKNINGSETISKE IMPLIKASJONER	47

3.5 OPPSUMMERING AV METODEKAPITTELET	48
4.0 ANALYSE OG DISKUSJON.....	49
4.1 REDEGJØRELSE FOR UNDERVISNINGSOPPLEGGET	50
4.1.1 <i>Rollekortene</i>	52
4.1.2 <i>Tilbakemeldinger på rollespillet</i>	53
4.2 ROLLESPILL, BÆREKRAFTDIDAKTIKK OG MAKTKRITIKK	55
4.2.1 <i>Rollespillet.....</i>	55
4.2.2 <i>Arbeid med urfolks rettigheter</i>	60
4.3 ELEVENES LIVSVERDEN OG ROLLE I BÆREKRAFTIG UTVIKLING	62
4.3.1 <i>Begrepet bærekraftig utvikling.....</i>	62
4.3.2 <i>Erfaringer med bærekraftig utvikling</i>	65
4.3.3 <i>Handlingskompetanse og handlekraft.....</i>	67
4.4 OPPSUMMERING AV KAPITTELET	71
5.0 AVSLUTNING	73
5.1 OPPSUMMERING AV HOVEDFUNN	73
5.2 DIDAKTISKE IMPLIKASJONER.....	75
LITTERATURLISTE.....	76
VEDLEGG.....	88
VEDLEGG 1: ROLLEKORT.....	89
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	95
VEDLEGG 3: SAMTYKKESKJEMA	97
VEDLEGG 4: NSD-SØKNAD.....	99

1 Innledning

Blant vår tids største kriser er klimakrisen og den økologiske krisen, og disse har stor innvirkning på økosystem, dyr og mennesker. Norge har som mål å redusere klimagassutslippene med 40% fra 1990-nivå innen 2030, men har siden 1990 ikke redusert utslippene i det hele tatt – heller økt (Sinnes, 2020, s. 21-22). I den forbindelse oppstår noen åpenbare dilemmaer. Skal vi ofre noen av de siste fjellområdene med uberørt natur for å få ned klimagassutslippene, og vil dette egentlig føre til at CO₂-utslippene går ned, eller er det egentlig bare en dråpe i havet når forbruket likevel øker? (Sinnes, 2020, s. 22). Vi lever alle sammen liv hvor vi er avhengige av klær, smarttelefoner, plast og fossil energi, samtidig som dette forbruket skaper utfordringer både for natur og mennesker (Sinnes, 2020, s. 22). Vi som må løse problemene er altså vi som skaper dem. Spørsmålene i miljø- og klimadebatten er sammensatte, og ofte kommer ulike interesser i konflikt med hverandre. Å løse disse problemene forutsetter at man ser ting i sammenheng, og det krever både lokale, nasjonale og globale tiltak. Det er nødvendig med endringer, og for å få til disse endringene kreves handlekraft.

1.1 Bakgrunn for studien

«We cannot solve our problems with the same thinking we used when we created them», hevdes det ofte at Albert Einstein sa (Klein, 2020). Klimakrise, redusert naturmangfold, ulikhet i levekår og rasisme er noen av mange eksempler på globale utfordringer vår verden står ovenfor, og hvordan vi håndterer disse utfordringene vil få store konsekvenser for framtiden (Klein, 2020, s. 8). Over hele verden vokser det fram en konsensus om at det å få til en bærekraftig utvikling er en av de store samfunnsutfordringene i vår tid, og at utdanning spiller en viktig rolle for å få til dette (Sinnes, 2020; Sætre, Kristensen & Christensen, 2002; UNESCO, 2012; Van Poeck, Östman & Öhman, 2019a). Skolen skal forberede barn og unge på framtiden, og vi vet at klimaendringene og miljøproblemene blir en del av den framtiden. Men hvordan møter skolen disse komplekse problemstillingene? Hva lærer elevene i dag som de trenger i morgen, og hva er deres tanker om temaet?

En fredag i august 2018 satt en svensk jente på 15 år seg ned utenfor Riksdagen i Stockholm med et skilt hvor det stod «Skolstrejk för klimatet», og der ble hun sittende hver fredag framover (Sinnes, 2020, s. 16). Senere på høsten var det demonstrasjoner med 50 000 skolebarn i Australia som protesterte mot manglende klimatiltak, og i Nederland og Belgia

fylte henholdsvis 10 000 og 20 000 elever gatene (Sinnes, 2020, s. 16). Dette fortsatte utover høsten 2018 og våren 2019, og fredag 22. mars 2019 ble det anslått at omtrent 40 000 skolebarn i Norge streiket for klimaet (Moe, Enge, Husøy & Øvergård, 2019). Gjennom de siste årene har det altså vært stor mobilisering av ungdom som politisk gruppe gjennom skolestreik for klima (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 15-17). Det har vært en oppblomstring av engasjement blant barn og unge, og demonstrasjonene har vært en kritikk mot manglende handlekraft og endring både nasjonalt og globalt. Det paradoksale i dette ligger i at elevene som streiker gjør det læreplanen krever av dem, de framstår som aktive medborgere, men de vender også ryggen mot de samme politikerne som har gitt skolen i mandat å vekke dem (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 16). Skolestreiken får altså fram grunnleggende spenninger og motsetninger som lærere må forholde seg til i bærekraftundervisningen (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 16). Samtidig synliggjør dette engasjementet betydningen bærekraftig utvikling har for dagens ungdommer, og aktualiteten temaet har i skolen i dag.

Skolens mandat er å «åpne dører mot verden og mot framtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Det som møter elevene nå er en usikker verden med store miljømessige og økologiske utfordringer. Elevene vil derfor ha behov for en opplæring som utvikler og øker deres kompetanse til å håndtere disse utfordringene (Klein, 2020, s. 13). Bærekraftig utvikling har vært en del av norske læreplaner i en årrekke, men det er først med den nye læreplanen som ble innført høsten 2020 i grunnskolen og videregående opplæring, LK20, at bærekraftig utvikling som tema har fått en særskilt plass. Det nye læreplanverket skal gi rom for dybdelæring, slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, men også på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 11). I den forbindelse ble også tre fagovergrepene temaer innlemmet - demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne implementeringen fastslår betydningen av arbeidet med bærekraftig utvikling en gang for alle, og skolen får en spesiell rolle i dette arbeidet.

I læreplanens overordnede del blir det vektlagt at skolens oppgave er å utvikle elevenes kompetanse og vilje til å ta vare på miljøet. Dette kommer til uttrykk i formuleringer som «Skolen skal bidra til at elever utvikler vilje til å ta vare på miljøet», «Gjennom arbeid med temaet skal elevene utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst» og:

Barn og unge skal håndtere dagens og morgendagens utfordringer, og vår felles framtid avhenger av at den kommende generasjonen tar vare på kloden. Globale klimaendringer, forurensing og tap av biologisk mangfold er blant de største miljøtruslene i verden. Disse utfordringene må løses i fellesskap. Vi behøver kunnskap, etisk bevissthet og teknologisk innovasjon for å finne løsninger og gjøre nødvendige endringer i levesettet vårt for å ta vare på livet på jorda (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3; 7-8).

Skolen forplikter seg altså til å gi elevene den kunnskapen, viljen og kompetansen de behøver for å kunne ta vare på miljøet og ta ansvarlige valg, både nå og i framtiden (Sinnes, 2020, s. 24). Også i samfunnsfag blir dette vektlagt. Et av samfunnsfagets viktigste oppgaver er å skape engasjerte, aktive og kritisk tenkende medborgere i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I læreplanen for samfunnskunnskap i vg1/vg2 blir det slått fast at en av de sentrale verdiene i faget er at elevene skal forstå at de kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom det å være en aktiv medborger, og på den måten påvirke både arbeidsliv og samfunn, nå og i framtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). At samfunnsfaget eksplisitt, og skolen generelt, får en større forpliktelse til å arbeide mot en mer bærekraftig utvikling er på høy tid, samtidig som det understreker viktigheten av å få til en endring.

Dersom et samfunn skal gjennomgå store endringer vil oppslutning i form av deltagelse være helt avgjørende, og dersom vi *ikke* arbeider for å endre samfunnsstrukturene betyr det at vi aksepterer en tilstand som våre politiske ledere selv har definert som uakseptabel i en rekke erklæringer (Straume, 2017, s. 20). Selv om bærekraftig utvikling utvilsomt har fått en stor rolle i skolen viser likevel forskning at temaet stort sett har vært læreravhengig og naturfagdominert (Bjønness & Sinnes, 2019; Henderson & Drewes, 2020; Kvamme & Sæther, 2019b; Straume, 2017). Bare et fåtall prosjekter har dreid seg om samfunnsvitenskapelige og sosiale temaer som inkludering, medborgerskap og sosial rettferdighet, noe som indikerer at utdanning for bærekraftig utvikling i Norge fortsatt tolkes som et naturfaglig tema (Straume, 2017, s. 89). Det å kun studere bærekraftproblematikken fra et naturfaglig og miljømessig perspektiv vil ikke gi elevene den forståelsen som behøves for å avdekke de underliggende strukturene som skaper problemene, og spørsmålet bør ikke lenger være om man skal bringe miljøproblemer inn i politikken – nå er det heller hvordan man kan bringe politikken inn i miljøproblematikken (Dimick, 2015; Swyngedouw, 2013).

Siden år 2005 har det vært vanlig å definere bærekraftig utvikling ved hjelp av en økonomisk, en miljømessig og en sosial søyle (UNESCO, 2006). Likevel har den sosiale dimensjonen av bærekraft vært lite definert til nå, og diskusjonen av denne har også fått liten oppmerksomhet i litteraturen (Eizenberg & Jabareen, 2017; Hutchins & Sutherland, 2008; Åhman, 2013). Samfunnsendring, teknologifremskritt og globalisering er ledsaget av nye utfordringer som må mestres: økende individualisering og samfunnsmangfold, økende urbane fattigdomsområder, og sårbarhet som følge av sosial polarisering, naturkatastrofer og klimaendringer (Eizenberg & Jabareen, 2017; Rieckmann, 2012). Dette rammer inn den sosiale konteksten for bærekraftproblematikken, og det å ikke fokusere på bærekraftig utviklings sosiale aspekt vil dermed være svært problematisk. Det har også medført at det har vært begrenset fokus rettet mot kulturelle og etiske konsekvenser handlinger og beslutninger kan ha (Hutchins & Sutherland, 2008, s. 1688).

Det er altså liten tvil om at det er behov for mer forskning på samfunnsvitenskapelige og sosiale anliggender i arbeidet med bærekraftig utvikling i skolen. Videre er store deler av forskningen, også masteroppgaver, rettet mot lærerperspektiver. Når det er elevene undervisningen rettes mot anser jeg det som sentralt å undersøke deres syn på hvordan undervisningen faktisk oppleves. Jeg håper derfor mitt prosjekt kan være med på å belyse et elevperspektiv på sosiale aspekter i bærekraftundervisningen i samfunnskunnskap. Hensikten med studien blir altså å bidra til en diskusjon om både makt, ansvar, privilegier og sosiale strukturers rolle og betydning i arbeidet med bærekraftig utvikling i skolen.

1.2 Problemstilling

Denne oppgaven søker å forstå hvordan et utvalg elever opplevde å arbeide med et rollespill som fokuserte på sosiale strukturer og interessekonflikter i bærekraftundervisningen i samfunnskunnskap. Formålet med studien er å få dypere innsikt i elevenes tanker og refleksjoner om bærekraftig utvikling, samt hvilke refleksjoner elevene gjør seg om ansvar og privilegier i forbindelse med rollespillet. For å finne ut av dette har jeg følgende problemstilling: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om ansvar og privilegier i forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag?*

For å avgrense ytterligere har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende to forsknings spørsmål:

1. Hvordan beskriver elevene arbeidet med rollespill og perspektivtaking i utdanningen for bærekraftig utvikling?
2. Hvordan forstår elevene begrepet bærekraftig utvikling, hvilken rolle opplever de at de selv har og hvilke erfaringer har de med dette arbeidet?

For å svare på disse spørsmålene analyserer jeg datamateriale fra fem elevintervjuer og observasjon av tre undervisningsøkter. Denne masteroppgaven er avgrenset til å basere seg på datamateriale fra intervjuer med fem elever, samt observasjoner fra én klasse. Det er derfor nødvendig å påpeke at oppgaven kun fokuserer på enkelte aspekter av feltet som undersøkes, og andre aspekter følgelig blir utelatt.

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Innledningsvis har jeg presentert tematikken og problemstillingen oppgaven skal utforske. Det neste kapittelet vil utgjøre det teoretiske rammeverket jeg benytter meg av i oppgaven, samt redegjøre for tidligere forskning på feltet. Der vil jeg innledningsvis gå gjennom bærekraftig utvikling som begrep. Begrepet er omstridt og mangetydig, og krever derfor en grundig gjennomgang. Videre vil jeg drøfte hvordan arbeidet med bærekraftig utvikling foregår i skolen, med særlig vekt på samfunnsfaglige aspekter som medborgerskap og handlingskompetanse. Deretter vil jeg diskutere begrepene maktkritikk og normkritikk, før jeg vil redegjøre for rollespill og perspektivtaking og hvorfor det kan være nyttig å benytte seg av disse arbeidsmåtene i utdanningen for bærekraftig utvikling. Kapittel tre omhandler metode og metodologisk framgangsmåte. Her vil jeg gjøre greie for datamaterialet og hvilke valg jeg har tatt når det kommer til innsamling og håndtering av data, samt etiske betraktninger knyttet til dette. I dette kapittelet drøftes også oppgavens reliabilitet og validitet. Fjerde kapittel vil være en analyse- og diskusjonsdel, hvor jeg presenterer og diskuterer dataene jeg har funnet i lys av teorien jeg har gjennomgått. Dette kapittelet er strukturert i tre deler, hvorav første del redegjør for undervisningsopplegget, andre del fokuserer på rollespill i undervisning for bærekraftig utvikling og den siste delen fokuserer på elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, hvilken rolle de opplever de selv har og hvilke erfaringer de har med temaet. Avslutningsvis kommer kapittel fem, hvor jeg oppsummerer mine funn og diskuterer hvilke didaktiske implikasjoner funnene kan ha.

2 Teoretisk rammeverk og tidligere forskning

Havet har aldri vært varmere og konsentrasjonen av klimagasser i atmosfæren har nådd nok et rekordnivå (World Meteorological Organization, 2022). Samtidig har nærmere halvparten av jordas landoverflate blitt gjort om av menneskelig aktivitet, og det biologiske mangfoldet på land, i havet og i lufta reduseres med stor hastighet (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 18).

Klimaendringene er altså et eksempel på den massive påvirkningen mennesket som art utøver på jorda (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 17). Dette paradigmeskiftet kalles for overgangen til *antropocen* (Høstaker, 2021; Kielland, 2021; Sinnes, 2020; Svensen, Hylland Eriksen & Hessen, 2016). Begrepet ble presentert av Crutzen og Stoermer (2013) i år 2000, og betegner menneskets tidsalder og de menneskelige påvirkningene som gjør seg gjeldende på jorda i vår tid. Antroposentrismen fremmer en tanke om at mennesker er overlegne alle andre vesener og livsformer på jorden, og Vetlesen (2019) hevder dette synet blir internalisert fra tidlig barndom og gir oss legitimeringsgrunnlag til å behandle alle vesener som midler for å oppnå menneskelige mål. Menneskets utnyttelse av naturen har altså blitt en institusjonalisert praksis (Vetlesen, 2019).

Menneske og natur må utvilsomt ses i sammenheng for å kunne løse klima- og miljøproblematikken. Likevel viser forskning at bærekraftig utvikling i skolen i stor grad har vært naturfagdominert (Bjønness & Sinnes, 2019; Henderson & Drewes, 2020; Kvamme & Sæther, 2019b; Straume, 2017). Det å kun studere bærekraftproblematikken fra et naturfaglig og miljømessig perspektiv vil ikke gi elevene den forståelsen som behøves for å avdekke de underliggende strukturene som skaper og opprettholder problemene (Dimick, 2015; Straume, 2017). Denne studien er en undersøkelse av bærekraftig utvikling i samfunnsfag i forbindelse med gjennomføringen av et rollespill. Fokuset er dermed rettet mot samfunnsfaglige temaer som samfunnsstrukturer, handlingskompetanse og medborgerskap. Studien kombinerer to felt, nemlig bærekraftig utvikling og normkritiske perspektiver. Dette er felt som ofte diskuteres adskilt og i ulike tekster, men som likevel kan sies å henge tett sammen fordi begge handler om maktforhold og strukturer i et samfunn. Innledningsvis vil jeg i dette kapitlet diskutere bærekraftig utvikling som begrep, samt ulike forståelser av begrepet. Videre vil jeg ta for meg utdanning for bærekraftig utvikling, og redegjøre for hvordan dette ofte arbeides med i skolen. Den tredje delen av kapitlet vil handle om handlingskompetanse og medborgerskap, før jeg avslutningsvis vil redegjøre for hva normkritikk og maktkritikk er, samt bruken av perspektivtaking og rollespill i undervisning.

2.1 Bærekraftig utvikling som begrep

Brundtlandkommisjonen presenterte i sin FN-rapport *Vår felles framtid* en definisjon på begrepet bærekraftig utvikling, og det var i løpet av denne kommisjonens arbeid at menneskeskapte klimaendringer ble allmenn kjent (Kvamme & Sæther, 2019a; Lafferty & Langhelle, 1995). Her ble bærekraftig utvikling definert som «Utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Definisjonen omfatter altså to nøkkelmomenter – det å dekke behov, og en idé om begrensningene dagens teknologi og sosiale organisering legger på miljøets muligheter til å imøtekomme dagens og framtidens behov (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Rapporten fremmer videre et budskap om at økonomisk vekst og utvikling nødvendigvis innebærer endringer i økosystemer, og at ikke ethvert økosystem kan bevares i sin naturlige form (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 43). Bærekraftig utviklings uttalte mål er altså å tilfredsstille menneskenes behov, samtidig som man får en bærekraftig teknologisk, økonomisk og sosial utvikling som nødvendigvis må gå på bekostning av naturen. Dette er en fortelling om et felles ansvar vi har ovenfor en framtid som vil gjelde oss alle.

Brundtlandkommisjonens definisjon ligger til grunn for flertallets forståelse av begrepet i dag, og er også definisjonen den norske læreplanen implisitt refererer til (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 14). Likevel har definisjonen fått kritikk for å være både vid og vag, og mange anser den også som selvmotsigende, fordi de mener de to ordene begrepet består av står i et slags motsetningsforhold – ordet *bærekraft* viser til at man bør ha et mindre forbruk, mens ordet *utvikling* heller peker mot vekst (Klein, 2020; Lafferty & Langhelle, 1995; Straume, 2017). Videre kan det argumenteres for at begrepet rommer for mye, og at det ikke er mulig at bærekraftig utvikling både skal kombinere ting som økologisk beskyttelse, økonomisk vekst og sosial rettferdighet, ikke bare lokalt og i nåtiden, men også globalt og i all tid (Dryzek, 2013, s. 145). Det har også vært mye debatt om hvilke behov det tales om (Kvamme & Sæther, 2019a, s. 23). I utgangspunktet er det snakk om menneskenes grunnleggende behov, altså vann, mat og hygiene, men også arbeid blir vektlagt, i tillegg til at det nevnes at bærekraftig utvikling «forutsetter at alle får mulighet til å få oppfylt sine drømmer om et bedre liv» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 18). Denne ambisjonen er både vag og omfattende, og gjør at en av hovedutfordringene med bærekraft er å operasjonalisere Brundtland-definisjonen (Hutchins & Sutherland, 2008, s. 1688). Dette vil følgelig ha konsekvenser for hvordan bærekraftig utvikling arbeides med, både i skolen og i

samfunnet forøvrig. Valg av kunnskapsinnhold er aldri nøytralt eller verdifritt, for kunnskap skapes fra bestemte perspektiver, ideer og interesser og er dermed alltid knyttet til normer og verdier som på en eller annen måte indikerer hva som er viktig, uviktig, bra, dårlig, ønskelig eller uønsket (Öhman & Öhman, 2019, s. 185). I en skolesammenheng kan utfordringer med operasjonalisering av begrepet både føre til at ulike lærere vektlegger ulike momenter, men også at emnet i seg selv blir nedprioritert, nettopp fordi det er vanskelig å få grep om hva man egentlig bør jobbe med i bærekraftundervisningen.

Fem år etter publiseringen av Brundtlandrapporten *Vår felles framtid* foregikk en internasjonal konferanse i Rio de Janeiro i regi av FN. På denne konferansen ble bærekraftig utvikling innenfor utdanning for alvor satt på agendaen gjennom *Agenda 21*, som er FNs internasjonale handlingsplan for miljø og utvikling (Johannessen & Eggen, 2020). Her var fokuset rettet mot hvordan man kunne oppnå en økonomisk og sosial utvikling for alle *uten* å ødelegge miljøet (Johannessen & Eggen, 2020). Tretten år senere, i 2005, lanserte UNESCO «The Decade for Education for Sustainable Development», altså tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling, som var FNs strategi for å innføre bærekraftig utvikling i undervisningen verden over (UNESCO, 2006). Her ble det slått fast at fire dimensjoner skulle utgjøre utdanningen for bærekraftig utvikling: en økonomisk, en sosial, en miljømessig og en kulturell dimensjon (UNESCO, 2006, s. 14). Det ble også fremmet et budskap om at det å balansere disse dimensjonene er en sentral utfordring, men at den kulturelle dimensjonens oppgave var å gjøre nettopp dette. Den sosiale dimensjonen handler om en forståelse av sosiale institusjoner og deres rolle i endring og utvikling, den miljømessige dimensjonen handler om menneskenes innvirkning på miljøet, og innbefatter en forpliktelse til å trekke miljøhensyn inn i sosial og økonomisk politikk, mens den økonomiske dimensjonen handler om potensialet til økonomisk vekst og denne vekstens innvirkning på samfunn og miljø (UNESCO, 2006, s. 14). Den kulturelle dimensjonen, som får en underliggende rolle, handler heller om hvordan man må ta hensyn til kontekst, historie og tradisjon, og dermed erkjenne at identitet og verdier spiller en viktig rolle. Denne dimensjonen understreker betydningen av å anerkjenne mangfold, vise respekt og toleranse for annerledeshet, å bruke lokale urfolks kunnskap om flora og fauna og å vise støtte til praksiser og tradisjoner som fremmer en bærekraftig utvikling (UNESCO, 2006, s. 14).

Selv om den kulturelle dimensjonen utvilsomt inneholder viktige elementer har den fått lite oppmerksomhet i praksis. På FN-sambandets nettsider blir det under temaet «Bærekraftig

utvikling» fastslått at bærekraftig utvikling har tre dimensjoner: klima og miljø, økonomi og sosiale forhold (FN-sambandet, 2021). Det er sammenhengen mellom disse tre dimensjonene som avgjør om noe er bærekraftig eller ikke, og vi må finne løsninger som balanserer belastningen på miljøet med forbruket og økonomien vår (FN-sambandet, 2021). Her blir altså ikke den kulturelle biten nevnt i det hele tatt, selv om UNESCO la fram denne som viktig for å balansere de andre dimensjonene. Denne utelattelsen kan medføre at man ikke tar hensyn til den kulturelle betydningen når man arbeider mot en bærekraftig utvikling, og da kan en konsekvens for eksempel være at man ikke vektlegger hvordan politiske vedtak kan skade kulturmangfold, eller hvordan kultur henger sammen med de andre dimensjonene. På FN-sambandets nettside presenteres en rekke caser som skal vise at det ofte oppstår dilemmaer i diskusjonen om bærekraftig utvikling. En av disse casene tar opp tema «klima mot naturvern», og spør om vindmøller og vannkraftverk er bærekraftige løsninger dersom de samtidig ødelegger lokale økosystemer (FN-sambandet, 2021). Vindkraftutbygging sørger for fornybar energi til det grønne skiftet, men enkelte steder kan det også true livsgrunnet til sårbare grupper (Nickelsen, 2021). Flere av de store vindkraftprosjektene i Norge gjennomføres for eksempel innenfor områder hvor samer har rettigheter til reindrift, som ikke bare er del av deres livsgrunnlag, men også en viktig del av den samiske kulturen (Normann, 2019). De grønne alternativene kan altså vanskeliggjøre den samiske befolkningens kulturuttrykk og livsgrunnlag, og det å utelate kulturdimensjonen vil kunne medføre at man overser slike aspekter.

2.2 Bærekraftig utvikling i skolen

2.2.1 Utdanning for bærekraftig utvikling

I 2015 vedtok FN 17 bærekraftsmål og 169 delmål med en visjon om å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene innen 2030 (FN-sambandet, 2022). Ett av disse målene er god utdanning. Tanken bak dette er at det som læres på skolen vil ha en effekt på samfunnsnivå i et langsiktig perspektiv (Klein, 2020, s. 18). Dette fastslår også en forståelse av utdanning som en nøkkel til endring av samfunnet i møte med klimakrisen og den økologiske krisen (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 5). Mange mener at en av de viktigste bidragsyterne for å få til endring er skolen (Sinnes, 2020; Sætre, Kristensen & Christensen, 2002; UNESCO, 2012; Van Poeck, Östman & Öhman, 2019a). UNESCO (2017) har også uttalt at utdanning er det mektigste våpenet man har for å forberede seg på de globale utfordringene som klimaendringer medfører. Alle barn som er bosatt i Norge har både rett på

og plikt til grunnskoleopplæring, samt rett på videregående opplæring. Dette tilsvarer 13 år av oppveksten, og hva man lærer på skolen har følgelig stor innvirkning på barnas liv.

For om lag hundre år siden fremmet Dewey (2000) en tanke om at den pedagogiske vitenskapen vil trenge en annen retning enn hva den har hatt, dersom den ønsker å strebe etter en endring av samfunnet og fostre elever som ikke slår seg til ro med «business as usual». Dette ønsket om at skolen skal kunne bidra til å endre samfunnet til det bedre har innenfor utdanningsforskningen vært fulgt av argumentet om at skolens form og innhold må forandres for at en reell endring skal kunne skje. Tannock (2021, s. 4) finner i sin studie at mye forskning, teori og pedagogisk praksis er fokusert på å støtte elevers mulighet til å lykkes med å delta som likeverdige medlemmer av samfunnet de allerede eksisterer i, i stedet for å lære dem hvordan man kan endre samfunnet til det bedre. Utdanningen har altså en begrenset transformerende kraft. Paulo Freire (1973) hevder på sin side at utdanning i verste fall kan bli ineffektiv og fremmedgjørende, fordi lærere som forsøker å «endre verden» altfor ofte fremmer en undervisning hvor elevene kun skal motta, huske og gjenta, og ikke kritisk reflektere over en sak. Overført til bærekraftundervisningen vil Freires budskap være at det ikke holder å kun presentere fakta om miljømessige, sosiale og økonomiske årsaker og hva som må endres for å takle klimakrisen, og på den måten snakke om dette som om det er universelle og selvsinnlysende sannheter, for da ber man elevene om å bli handlende klimaagenter i en agenda som allerede er bestemt for dem (Tannock, 2021, s. 14). Et annet viktig poeng er at elever aldri vil mene og ønske akkurat det samme. Undervisningen vil aldri påvirke alle helt likt, og man kan dermed heller ikke forvente at alle elever blir nettopp handlende klimaagenter gjennom utdanningen. Likevel vil det være en feil å vende ryggen til skoler og andre utdanningsorganisasjoner, fordi skolen kan bidra til å rekruttere nye aktivister. Skoler og universiteter er institusjoner hvor unge mennesker tilbringer mange timer hver dag, og derfor er det viktige arenaer som kan øke elevenes interesse for og kapasitet til sosial endring (Tarlau, 2019, s. 40). Det kan altså argumenteres for at skolen er en viktig aktør når det kommer til å utdanne elever til å kunne handle bærekraftig og til å skape en mer bærekraftig verden. Likevel må man være forsiktig med å tillegge skolen *for* mye ansvar for dette.

Høsten 2020 ble det nye læreplanverket innført i den norske skolen, og med det fulgte tre tverrfaglige temaer som skal gå på tvers av fag: folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Disse

tverrfaglige temaene skal, i følge læreplanverkets overordnede del, ta utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever både engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fra fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Læreplanverket forplikter altså lærere i den norske skolen å vektlegge bærekraftig utvikling i undervisningen – både innad i mange av fagene, men også som et tverrfaglig og fagovergripende tema. I læreplanens overordnede del understrekes det også at bærekraftig utvikling innebærer både en samfunnsmessig, en økonomisk og en miljømessig dimensjon som må ses i sammenheng for at noe skal være bærekraftig (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12), helt i tråd med budskapet FN fremmer. Dette er både ambisiøse og åpne målsettinger, uten forslag til konkrete framgangsmåter. De fagspesifikke læreplanmålene gir arbeidet med bærekraftig utvikling noe retning, men også disse målene er nokså åpne og gir få føringer. Hvordan man integrerer bærekraftig utvikling i fag, arbeider tverrfaglig og ser sammenhenger nasjonalt og globalt blir dermed i stor grad opp til hver enkelt lærer. Når bærekraftig utvikling er et såpass krevende og mangetydig begrep vil dette utvilsomt kunne påvirke undervisningen, noe som kan føre til at det blir store forskjeller fra klasse til klasse og skole til skole i hvordan undervisningen foregår og hva som vektlegges.

Undervisningen om bærekraftig utvikling deles gjerne inn i tre deler: utdanning *om* bærekraftig utvikling, utdanning *gjennom* bærekraftig utvikling og utdanning *for* bærekraftig utvikling. Disse preposisjonene står riktignok sjelden alene, og ofte kan flere syn ligge til grunn for undervisningen. Utdanning *om* bærekraftig utvikling dreier seg om hvilken kunnskap om temaet som formidles og måten dette gjøres på (Klein, 2020, s. 37). Dette handler altså om kunnskapstilegnelse og forståelse (Straume, 2017, s. 117). I den norske skolen er dette tilnærmingen som har vært dominerende, hvor relevant kunnskap har blitt presentert som ett blant mange emner (Straume, 2017, s. 117). Block, Van Poeck og Östman (2019, s. 33) argumenterer for at utdanning om bærekraftig utvikling ikke vil være tilstrekkelig, og hevder at når vi ikke kan oppnå konsensus om én bestemt type kunnskap om hva som må gjøres politisk for å endre samfunnet i en grønn retning, bør undervisning og læring gå utover en faktabasert tilnærming som overfører klar kunnskap og spesifikke ferdigheter. Forskning viser at ungdom vet lite om hvordan de faktisk kan påvirke samfunnet i en bærekraftig retning, noe som understrekes av at de gjerne presenterer individuelt engasjement og hverdagshandlinger som løsning (Selboe & Sæther, 2018, s. 190). Likevel skal skolegangen gi elever kunnskap om, og erfaring i, å være medborgere. Barn og ungdom skal altså vite og oppleve at egen deltagelse påvirker fellesskapet de er en del av (Sæther,

2019, s. 98). For at skolen skal fungere som en læringsarena for elevene holder det ikke å kun lære *om* bærekraftig utvikling – elevene må også oppleve det i praksis (Gadotti, 2010). Det er dermed nødvendig at elevene også får utdanning *gjennom* og *for* bærekraftig utvikling, som snakker til deres egne erfaringer.

Utdanning *gjennom* bærekraftig utvikling handler om å «leve som vi lærer». For å øke elevens handlingskompetanse pekes det derfor på at skolene må drives på en bærekraftig måte, slik at praksisen kan gjenspeiles: hvis elevene lærer om betydningen av kildesortering, men skolen ikke kildesorterer, vil det reelle budskapet fra skolen være at dette ikke bør prioriteres (Klein, 2020, s. 37). Det må være samsvar mellom det elevene lærer og det de opplever i praksis, og på den måten vil elevene også oppleve skolen som en seriøs aktør som arbeider for en bærekraftig utvikling (Bjønness & Sinness, 2019; Gadotti, 2010). Samtidig er det viktig at undervisningen i skolen er rettet mot både teori og praksis, slik at elevene kan prøve ut det de lærer (Gadotti, 2010). En naturlig inngangsmåte for elever til å lære utdanning gjennom bærekraftig utvikling vil for eksempel være gjennom elevrådet. Bjønness og Sinnes (2019, s. 16) finner imidlertid i sin studie at elevdemokratiene i liten grad fungerer som pådriver for miljø saker, i tillegg til at elevrådsrepresentantene opplever at de ikke får opplæring i hvilke muligheter de har for å påvirke. Elevene kan altså sies å ha fått opplæring i demokrati i teorien, men ikke opplæring i demokratiske beslutningsprosesser og elevmedvirkning (Bjønness & Sinnes, 2019, s. 16). Dette får også fram betydningen av sammenhengen mellom skolens demokrati- og medborgerskapsopplæring, og utdanningen for bærekraftig utvikling. Disse to temaene står som adskilte områder i læreplanen, men en kan likevel si at det ikke går an å utdanne for endring uten at utdanningen gir innsikt i, erfaring med og forståelse for demokrati og medborgerskap.

Utdanning *for* bærekraftig utvikling forstås gjerne som handling. Dette innebærer blant annet utviklingen av handlingskompetanse (Straume, 2017, s. 117). Elevene skal gjennom skolegangen utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). De skal dermed trenes til å ta aktive valg som gagnar miljøet, og dette handlingsaspektet krever både kunnskap om og erfaring med demokrati og medborgerskap. Heller ikke her kan altså demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling ses adskilt. Skolen har fått som mandat å, sammen med hjemmet, bidra til samfunnsoppdragelse. Dette går ut på å overføre bestemte verdier, holdninger, kunnskaper og egenskaper fra en generasjon til den neste (Hunnes, 2015, s. 126). Men kan egentlig skolen

påtvinge elever en viss miljøvennlig atferd, og er det ønskelig å tvinge dem til å prioritere omsorg for miljøet fremfor valgfrihet? (Van Poeck, Östman & Öhman, 2019b). På den ene siden kan man si at bærekraftundervisningen er etisk forankret i bestemte verdier og blir meningsfull i lys av disse verdiene (Kvamme, 2019, s. 174). På den andre siden er det en grunnleggende pedagogisk verdi å ivareta elevenes integritet (Kvamme, 2019, s. 174). Samtidig kan det oppleves som moraliserende at staten skal fremme ønskelige verdier gjennom obligatorisk opplæring (Sund & Öhman, 2014, s. 641). Det kan derfor argumenteres for at det å utdanne *for* bærekraftig utvikling kan oppleves som indoktrinerende, da elevene potensielt kan bli påtvunget verdier de i utgangspunktet ikke har. Sinnes (2020, s. 24) påpeker imidlertid at vi er et sted i historien der klima- og miljøproblemene ikke nødvendigvis bør oppleves som hverken normative eller indoktrinerende lenger, fordi dette nå må anses som et eksistensielt problem. Det er ikke lenger relevant å diskutere hvorvidt vi bør endre politikk og oss selv for å ta vare på miljøet – men heller *hvordan* vi gjør det (Sinnes, 2020; Swyngedouw, 2013). I tillegg er det viktig å gi elevene redskapene de behøver for å kunne ta valg – elevene er ikke objekter som skal endres slik at de handler på bestemte måter, men heller mennesker som gjennom utdanningen kan få det grunnlaget de behøver for å selv utforske hvilke endringer som er nødvendige (Sinnes, 2020, s. 25).

Heller enn å dele inn bærekraftsundervisningen i *for*, *om* og *gjennom*, har Astrid Sinnes (2020, s. 28-29) presentert en modell som er en slags kombinasjon av disse begrepene, og som kan fungere som en huskeliste eller støttestruktur for tverrfaglig undervisning om bærekraftig utvikling som vektlegger håp og handling. Først og fremst hevder hun at man må finne ut hva utfordringen handler *om* – utgangspunktet for modellen er at elevene skal tilegne seg en grundig og dyp forståelse av hva utfordringene de jobber med handler om (Sinnes, 2020, s. 29). Utfordringer knyttet til bærekraftig utvikling vil oftest bare kunne forstås dersom miljøfaktorer, sosiale faktorer og økonomi sees i sammenheng, og det er ikke enkle svar på hva som er rett og galt og hvordan ting kan løses (Sinnes, 2020, s. 29). Det er også viktig å knytte undervisningen til kontekst – altså må man undervise *i* bærekraft, og dette handler om å forstå hvordan miljø og samfunn påvirkes av problemet vi undersøker (Sinnes, 2020, s. 30). Bærekraftproblematikken kan, slik det formidles i forskningsrapporter og i media, ofte bli fjern og diffus – flommer og tørke i India og snøsmelting i Arktis er vanskelig å relatere seg til, og for å få en forståelse av hvordan disse utfordringene påvirker oss må problemstillingene knyttes til vårt lokale miljø (Sinnes, 2020, s. 30). Dette handler altså om å utforske i egne omgivelser både hvordan vi påvirkes av den utfordringen vi undersøker, og hvordan vi selv er

en del av denne utfordringen (Sinnes, 2020, s. 31). En stor andel unge mennesker er opptatt av klima og miljø og er bekymret for framtiden, samtidig som de har liten grad av bevissthet knyttet til hvordan de kan bidra utover endringer i egen livsstil (Sinnes, 2020, s. 31). Dersom vi skal utvikle vilje og evne til å handle for en mer bærekraftig utvikling, må vi erfare at det går an å påvirke samfunnet (Ojala, 2012; 2015; 2017). Dette gjør at elevene også må få undervisning *for* en bærekraftig utvikling, og en måte å få denne erfaringen på er å se eksempler på hvordan organisasjoner, bedrifter og enkeltindivider jobber med å utvikle løsninger (Sinnes, 2020, s. 31). Videre legger Sinnes (2020) til skolen som løsning, ved utdanning *gjennom* bærekraftig utvikling – denne delen av modellen handler om at skolen er en arena der elever selv kan erfare hvordan de kan påvirke, og når skolen går inn for å bidra til en mer bærekraftig utvikling, viser skolen elevene at den tar klimaendringene på alvor. Skolens rolle blir da ikke kun å undervise og forberede elevene best mulig på utfordringene de vil komme til å møte, men blir selv en aktør som er delaktig i å løse problemer (Sinnes, 2020, s. 32). Sinnes' modell vektlegger altså betydningen av det å se sammenhenger, å ha kunnskap om påvirkningskanaler og aktører og å vite hvordan man selv kan påvirke. Dette er elementer som alle er viktige deler av samfunnsfaget, blant annet gjennom formålene om at elevene skal utvikle seg som engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet, og at de skal forstå at de kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere og påvirke samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samfunnsfag spiller altså en viktig rolle i utdanningen for bærekraftig utvikling.

2.2.2 Bærekraftig utvikling i undervisningen

I bærekraftundervisningen er det vanlig å skille mellom tre selektive tradisjoner - en faktabasert tradisjon, en normativ tradisjon og en pluralistisk tradisjon (Öhman & Öhman, 2019, s. 185). Innenfor den faktabaserte tradisjonen behandler lærere først og fremst miljøspørsmål som problemer som skyldes mangel på vitenskapelig kunnskap om hvordan naturen fungerer og hvilken innvirkning det moderne samfunnet har på økosystemene (Öhman & Öhman, 2019). Denne tradisjonen knyttes gjerne til utdanning *om* bærekraftig utvikling, og fokuserer på at miljøproblematikken kan bli behandlet gjennom mer kunnskap og informasjon til befolkningen. Den normative tradisjonen knyttes til utdanning *for* bærekraftig utvikling, og her hevdes det ofte at miljøproblemene i stor grad skyldes livsstilen som har utviklet seg i industrialiserte land (Öhman & Öhman, 2019). Denne tradisjonen handler i stor grad om at problemer kan løses ved å påvirke elevens holdninger og handlinger (Öhman & Öhman, 2019). Pluralistisk undervisning, på sin side, gir elevene muligheten til å

identifisere interessekonflikter og ta hensyn til perspektiver som ikke alltid er synlige umiddelbart (Lundegård, 2019). Denne tradisjonen knyttes følgelig ofte til utdanning *gjennom* bærekraftig utvikling.

Selv om begrepet bærekraftig utvikling er krevende å definere og vanskelig å favne om, skisseres det likevel noen grunnleggende elementer i læreplanverkets overordnede del som skal bidra til å gi begrepet en retning. For det første refererer læreplanverket implisitt til Brundtlandkommisjonens definisjon, altså at man skal ha en utvikling som hverken går på bekostning av dagens behov eller framtidens behov (Utdanningsdirektoratet, 2020). For det andre understrekes det at bærekraftig utvikling innebærer både en samfunnsmessig, en økonomisk og en miljømessig dimensjon som må ses i sammenheng for at noe skal være bærekraftig (Utdanningsdirektoratet, 2020). For det tredje framhever overordnet del et flerskalaperspektiv, hvor det kommer fram at tre sentrale nivåer skal være gjennomgående i det tverrfaglige temaet: «(...) krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 12). Elevene skal altså lære å arbeide både på individnivå og i fellesskap, både lokalt, nasjonalt og globalt – de skal lære å arbeide alene, men også sammen med andre, og de skal finne saker både fra lokalmiljø, nasjonalt og på verdensbasis. Dette er utvilsomt et hårete mål, og forutsetter at elevene lærer å se forbindelser mellom steder, fenomener, prosesser, systemer og strukturer, samtidig som de skal utvikle evner til å bidra til endring og påvirke disse systemene og strukturene (Klein, 2020, s. 23).

I bærekraftundervisningen står lærere altså fritt i valg av metode. Når et begrep er såpass uklart som hva bærekraftig utvikling er, kan det også gjøre undervisningen mer komplisert. Mathé (2015) hevder at hennes erfaring med begrepsarbeid i samfunnsfag er at elever som sliter med å internalisere fagspråk og begreper, også sliter med å lære og uttrykke kunnskap i faget. Hun vektlegger at vi kan skille mellom abstrakte og konkrete begreper, og at de abstrakte begrepene krever diskusjon på dypere nivå, og gjerne diskusjoner i relasjon til elevenes livsverden (Mathé, 2015). Dette er en bekreftelse av Solhaug (2006, s. 234), som mener gjentakelse og bearbeiding av kunnskap kan bidra til å gjøre vanskelige og abstrakte begreper mer tilgjengelige for elever. Bærekraftig utvikling er et begrep som lett kan gjøres om til en konsensuell samlebetegnelse som kun tjener til å ivareta status quo, eller «business as usual» (Block, Van Poeck & Östman, 2019, s. 35). Enkelte kan altså hevde at det å ha en bærekraftig utvikling handler om at vi kan fortsette å leve som vi gjør nå uten konsekvenser,

altså en slags systembevaring. Andre mener heller det handler om å endre samfunnet radikalt, fordi den måten vi lever på nå ikke er holdbar. Det å finne en god og forståelig definisjon på begrepet bærekraftig utvikling kan dermed være vanskelig, fordi det både er usikkerhet og kontrovers rundt hvordan man kan løse bærekraftproblematikken, men også rundt verdier og normer for alternative definisjoner og løsningsforslag (Block, Van Poeck & Östman, 2019, s. 30). Dette gjør diskusjonen om begrepet svært nyansert, og det er vanskelig å finne fram til et konkret svar. Nettopp derfor kan det også være nyttig å arbeide med begrepet bærekraftig utvikling i undervisningen, slik at både elevene og læreren får en felles forståelse av hva de mener begrepet innebærer, og hvordan man kan jobbe for å oppnå den utviklingen man behøver.

Bærekraft og bærekraftig utvikling har vært et tema i den norske skolen i mange år, men temaet har i stor grad vært isolert til enkeltfag (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 5). Likevel er betydningen av menneskelig påvirkning på klimaet et tema som berører ved en rekke fagfelt, og det er bred konsensus om at bærekraftdidaktikken bør behandles tverrfaglig (Bjønness & Sinnes, 2019; Hopkins, Huges & Layer, 2008; Kvamme & Sæther, 2019b; Sinnes, 2020; Straume, 2017; Sæther, 2019; Tannock, 2021; Van Poeck, Östman & Öhman, 2019b). Bjønness og Sinnes (2019) finner imidlertid i sin studie at lærere opplever å ikke få den nødvendige støtten de trenger fra ledelsen for å tilrettelegge for tverrfaglig arbeid. På den måten faller mye av ansvaret heller på enkeltlærere (Bjønness & Sinnes, 2019, s. 16). Mindre undersøkelser, i all hovedsak utført av masterstudenter, kan også tyde på at bærekraftig utvikling ikke har blitt prioritert tilstrekkelig i den norske skolen (Bjønness & Sinnes, 2019).

2.3 Handlingskompetanse og medborgerskap

2.3.1 Å utdanne til handling

Bærekraftundervisningen har et handlingsrettet aspekt, fordi det er nødvendig med oppslutning i form av deltagelse for å få til en endring. Sinnes (2020) bruker ordet handlekraft, og peker på handlinger som henger sammen med følelser. Klein (2020) er inne på noe av det samme, og mener handling i skolesammenheng må settes inn i kontekst, og at det er viktig at elevene myndiggjøres til selv å utvikle eierskap over hva handling innebærer for dem (Klein, 2020, s. 25). Forholdet mellom individ og struktur utgjør en sentral spenning i synet på endring og handlingskompetanse i bærekraftig utvikling (Sæther, 2019). Et individorientert perspektiv vektlegger hva enkeltindividet kan bidra med – for eksempel det å

bli veganer, å kildesortere eller ta kollektivtransport. En kritikk mot dette synet i en utdanningskontekst er at det ikke berører maktstrukturer, og at effekten slik sett ikke nødvendigvis skaper varige endringer (Klein, 2020, s. 35). At unge mennesker ansvarliggjøres på områder der det egentlig er politikere som burde tatt ansvar kan skape håpløshet og apati, og det er derfor viktig å heller skape et engasjement som gjør at man arbeider mot å finne løsninger.

På tross av økt kunnskap om miljøet og miljøutfordringene, både hva gjelder klimagasser, artsutryddelse og oppsamling av plastavfall i hav og på land, har vi i liten grad klart å endre handlingene våre i en retning som minsker disse problemene (Bjønness & Sinnes, 2019, s. 5). Forskere i Danmark har i lang tid arbeidet med å utvikle forståelse for hvordan elevers handlingskompetanse kan utvikles gjennom skolen (Jensen & Schnack, 1997; Jensen, 2002; Mogensen & Schnack, 2010). Dette handler om å hjelpe elevene til å utvikle bærekraftige handlinger, hvor elevenes kognitive refleksjon knyttet til miljøvennlige handlinger får en større plass (Jensen, 2002). I intervjuer med ungdommer mellom 13 og 19 år fikk Selboe og Sæther (2018) innblikk i deres syn på ansvar, løsninger og utfordringer. Her fant de at ungdommene de intervjuet hadde liten forståelse for hvordan de selv kunne påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning, utover det å endre forbruksvaner (Selboe & Sæther, 2018, s. 196). Et liknende bilde preger forskningen i Sverige. Maria Ojala (2012, s. 625) fant i sin forskning at ungdommer er pessimistiske og bekymret over klimakrisen, i tillegg til at de har vanskeligheter med å forstå hvordan de selv kan bidra, og dermed føler de seg hjelpeløse.

2.3.2 Medborgerskap

Åpenheten i medborgerskapsbegrepet gjør det anvendelig, men det gjør det også krevende å si hva medborgerskap er og handler om (Sæther, 2019, s. 100). En klar definisjon er det heller ikke enighet om. Likevel har Kunnskapsdepartementet (2011) kommet med en oversettelse av Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap, og definerer dette som følgende:

Opplæring til demokratisk medborgerskap er evnen til å lære opp, bevisstgjøre og utruste elever med kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å utøve og forsvare sine demokratiske rettigheter og plikter i samfunnet, samt delta aktivt i det demokratiske livet (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 10).

Kristian Stokke (2017, s. 194), på sin side, identifiserer fire bestanddeler som er del av begrepet medborgerskap: medlemskap, juridisk status, rettigheter og deltagelse. Han hevder videre at aktivt medborgerskap har en integrerende funksjon og drar folk ut av privat sfære og inn i offentlig liv (Stokke, 2017, s. 196). Denne forståelsen baserer seg altså på medborgerskap forutsetter at man er medlem av et fellesskap og innehar en juridisk status som gir rettigheter og mulighet til deltagelse.

Læreplanverket slår fast at skolens oppgave er å lære elevene til å bli aktive medborgere og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge (Utdanningsdepartementet, 2020, s. 13). Skolen har altså en lovfestet oppgave i det å utvikle aktive medborgere. Ut fra læreplanverkets mål er disse ambisjonene i all hovedsak rettet mot demokratisk deltagelse og ivaretagelse av det demokratiske styresettet, altså det å være en medborger i offentligheten. I den fagspesifikke læreplanen for samfunnskunnskap knyttes også medborgerskap til bærekraftig utvikling gjennom presiseringen «I samfunnskunnskap handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om hvordan elevene kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Her anses altså aktivt medborgerskap og bærekraftig utvikling å være momenter som går hånd i hånd, og det å skape aktive samfunnsborgere fastslås som en viktig oppgave for samfunnsfaget.

Westheimer og Kahne (2004) skisserer tre visjoner for den gode medborgeren: den personlig ansvarlige medborgeren, som tar ansvar innenfor rammene han eller hun er del av, den deltagende medborgeren, som læres opp til å bli deltager innenfor sitt lokalmiljø, og den rettferdighetsorienterte medborgeren, som søker sosial rettferdighet og evner å stille spørsmål ved sosiale, økonomiske og politiske krefter. De påpeker også at hvilken type undervisning lærere gjennomfører ligger til grunn for hva slags medborgere de skaper – i forenklet form kan man dermed si at elever som øver på deltagelse i lokalmiljøet lærer å bli deltager i lokalmiljøet, og elever som øver på å stille spørsmål ved «status quo», lærer å stille spørsmål ved «status quo» (Westheimer & Kahne, 2004). Samtidig innebærer denne tanken at elever som *ikke* lærer demokrati gjennom deltagelse heller ikke vet hvordan de skal være aktive medborgere i samfunnet. Sætra og Stray (2019) finner i sin studie at lærere ønsker å utdanne *for* demokrati, og forstår dette som en målsetning som nås gjennom å hjelpe elever til å tilegne seg demokratikunnskaper og evne til kritisk tenkning. Fortellinger om å utdanne til medborgerskap *gjennom* deltagelse er imidlertid mindre framtreddende (Sætra & Stray, 2019).

Sætra og Stray (2019) stiller dermed spørsmål ved om skolen bruker nok tid på å praktisere aktivt medborgerskap og delta i demokratiske praksiser.

Politiske avgjørelser og prosesser har stor innvirkning på ungdommers liv. I dag, i et samfunn som står ovenfor stadig økende polarisering og trusler mot sentrale demokratiske verdier og ytringsfrihet, har vi en real utfordring for demokratiet (Mathé, 2018). En slik utvikling understreker skolen og samfunnsfagets mandat til å gi elever erfaring med politisk deltagelse. Politisk deltagelse er en forutsetning for demokratiet, og det er derfor avgjørende at unge vet hvordan de kan påvirke. Med grunnlag i dette bør vi styrke elevene gjennom deltagelse i diskusjoner, øvelser på å møte motstand og kritisk gjennomgang av politisk informasjon i sosiale medier (Mathé, 2018). Elevene kan dermed oppleve å prøve ut demokratiet i samspill med medelever (Sætra & Stray, 2019). Med et rom for mangfold av meninger og perspektiver vil man kunne utdanne elevene til medborgere som ikke går inn i politiske situasjoner for å “vinne”, men heller for deltagelsens skyld. På den måten blir klasserommet en politisk øvingsarena for elevene, hvor man kan prøve og feile innenfor trygge rammer (McAvoy & Hess, 2013). Det å styrke elevenes politiske mestringstro er essensielt for å oppfordre til handling, og kunnskapen elevene har om demokrati har lite å si i denne ligningen, for elevene trenger også å lære *hvordan* de kan være aktive medborgere gjennom deltagende undervisningsformer (Ødegård & Svagård, 2018).

2.2.3 Økologisk medborgerskap

Ofte berører bærekraftig utvikling ideologiske og politiske dilemmaer, og ulike prosesser vil følgelig kunne påvirkes av ulike interesser. I bærekraftlitteraturen omtales dette gjerne som «wicked problems», eller gjenstridige problemer, som er problemer der flere dimensjoner griper inn i hverandre (Huckle & Wals, 2015; Kvamme & Sæther, 2019b). Et eksempel på et slikt gjenstridig problem er forholdet mellom miljø og utvikling, eller mellom økonomisk vekst og global oppvarming. Disse spørsmålene karakteriseres som problemer uten klare løsninger, og er gjerne preget av ufullstendig, usikker eller omstridt ekspertkunnskap, motstridende verdier og målsettinger og vanskeligheten av å finne klare løsninger (Block, Van Poeck & Östman, 2019; Van Poeck, Östman & Öhman, 2019a). Spørsmålene er også viklet inn i en mengde praksiser som utgjør folks livsstil over hele verden, og dermed står vi ovenfor flerdimensjonale flerlagsproblemer (Block, Van Poeck & Östman, 2019). Problemstillinger som ikke har ett bestemt svar krever en didaktikk som legger til rette for normative perspektiver, gir rom for uenighetsfellesskap og å kritisk vurdere partenes troverdighet og de ulike ideene

som kommer fram (Klein, 2020; Sinnes, 2020, Öhman, 2008). Bærekraftig utvikling og medborgerskap må derfor ses i sammenheng. Der medborgerskapsidealet har hatt en sentral plass i skoleverket i mange år, har det i senere år, i møte med miljøkrisene, oppstått nye medborgerskapsbegreper og -idealer som har fått en stor rolle. Disse omtales gjerne som grønt medborgerskap, økologisk medborgerskap og miljømedborgerskap (Dimick, 2015; Dobson, 2007; Melo-Escrihuela, 2008; Selboe & Sæther, 2018). I det videre vil jeg bruke økologisk medborgerskap som en overordnet terminologi for disse begrepene.

Klima- og miljøutfordringene krever en forståelse av at medborgerskapets grenser strekkes langt utover landegrenser, slik at man kan bidra til økt rettferdighet mellom mennesker som rammes og mennesker med ansvar (Sæther, 2019, s. 99). Med nasjonalstaten som ramme ble det aktive medborgerskapet først og fremst forbundet med handlinger rettet mot den offentlige sfæren (Stokke, 2017; Sæther, 2019). Miljøpåvirkningene av private forbruksvalg forklarer imidlertid hvorfor det økologiske medborgerskapet også knyttes til den private sfæren (Sæther, 2019). Melo-Escrihuela (2008) belyser og kritiserer to hovedtendenser i utdanningen for økologisk medborgerskap - rettighetstilnærmingen ser økologisk medborgerskap som en slags mekanisme for inkludering og politisk deltagelse, og vektlegger følgelig rettigheter og tilgangen på deltagelse. På en annen side forstås den personlige plikttilnærmingen som det å tildele individet ansvar for å beskytte miljøet ved hjelp av egne handlinger (Melo-Escrihuela, 2008, s. 120). Disse to tilnærmingene handler altså om politisk deltagelse og individuell handling, men Melo-Escrihuela (2008, s. 115) anser begge tendensene som problematiske, fordi de fremmer en individualistisk oppfatning av medborgerskap hvor individet får ansvaret for handling. Alexandra Schindel Dimick (2015) presenterer en noe liknende kritikk. Hun hevder det er for mye fokus på individuelt ansvar, og mener det er nødvendig å viske ut grensen mellom offentlig og privat sfære for å kunne fordele dette ansvaret (Dimick, 2015, s. 394). Å fokusere for mye på individers handlingsvalg kan undergrave strukturenes betydning, og dette kan igjen legge for mye av ansvaret for klimaendringene over på enkeltindivider, mens de økonomiske og sosiale strukturene i samfunnet forblir uberørt (Dimick, 2015, s. 395). Dette er også Straume (2017, s. 28) enig i, når hun hevder at det å legge problemets kjerne hos individet er en type forestilling som belaster individene i urimelig grad.

Selboe og Sæther (2018, s. 198) forsker på norsk ungdoms syn på ansvar og løsninger på klimakrisa, og finner at ungdommene uttrykker stor tillit til staten Norge, men mer uro og pessimisme til det globale perspektivet. I likhet med Dimicks (2015) tanker mener Selboe og

Sæther (2018) at global urettferdighet ikke kan fjernes og løses gjennom individuelle forbruksvaner og hverdagsvalg. En kan altså si at der det demokratiske medborgerskapet legger lite vekt på individet og den private sfæren, legger det økologiske medborgerskapet for mye tyngde på individualiserte handlinger. Dette er problematisk, fordi slike individorienterte forklaringsmodeller kan skape overdrevne forestillinger om hva individer kan få til (Sæther, 2019, s. 104). Det er avgjørende for unges framtidshåp at de kan feste lit til at egne handlinger kan påvirke klima- og miljøproblemene, og dersom de opplever et ansvar utenfor egen handlingsevne kan dette føre til apati og håpløshet (Ojala, 2012; 2015; 2017). En endring av dette forutsetter at elevene lærer om hvordan de kan engasjere seg som medborgere, også i den offentlige sfære, og ikke bare gjennom individuelle handlinger. Det er også avgjørende å sammen med elevene utvikle alternativer som legger til rette for at de kan utvikle en innsikt i hvordan egen handlekraft både påvirker og begrenses av systemene man inngår i (Sæther, 2019, s. 104).

2.4 Maktkritikk, rollespill og perspektivtaking

2.4.1 Makt og maktkritikk

Makt er et begrep som brukes på ulike måter i ulike sammenhenger. I dagligspråket er det ofte forbundet med noe som begrenser menneskers frihet, og noen ganger diskuterer vi også hvem som har makt, får makt eller utøver makt (Öhman & Öhman, 2019). En noe snever definisjon lyder som følger: «Makt er ett eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (Weber, 1972, s. 53). Robert Dahls (1957) definisjon er i samme ånd: «A har makt over B i den grad A kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjort». Michel Foucault (1982, s. 219) gav på sin side denne karakteristikken: «Maktutøvelse er en måte som visse handlinger påvirker andre handlinger på». Fredrik Engelstad (1999, s. 17) hevder sterke maktbegrep inneholder tre dimensjoner: de oppfatter makt som noe intensjonelt, relasjonelt og kausalt, og kombinasjonen av disse tre utgjør et sterkt maktbegrep. Weber, Dahl og Foucaults tanker inneholder både relasjon og kausalitet, men der Weber og Dahls definisjon også vektlegger intensjon skiller Foucault seg ut. Engelstad (1999, s. 18) mener at når vi snakker om makt og samfunnsforhold, ligger det implisitt at vi oppfatter makt som noe relasjonelt – det er noe som angår og skjer innenfor forhold mellom mennesker. Det påvirker handlinger direkte eller indirekte, og det kan forekomme motstand. For at det skal gi mening å snakke om at noen har eller utøver makt, må det også inntreffe et resultat (Engelstad, 1999, s. 18).

Makten må altså ha en virkning, og resultatet må være en følge av hensikt (Engelstad, 1999, s. 18). Makt handler altså, svært grovt forklart, om at en part påvirker en annen part til å gjøre noe. I skolen møter vi diskusjoner om hvorvidt lærere har makt over elever, eller om elever har makt over lærere (Öhman & Öhman, 2019, s. 186). I disse sammenhengene anses makt som noe som utøves fra bestemte sosiale posisjoner (Öhman & Öhman, 2019, s. 186). Viktig forskning som utgår fra dette maktperspektivet tar sikte på å synliggjøre undertrykkende makt og maktutøvelse av enkeltpersoner eller grupper (Öhman & Öhman, 2019, s. 186).

Det er lange tradisjoner for kritiske perspektiver i skolen. Innenfor denne typen tradisjoner er et kritisk fokus på maktforhold og normer sentralt (Røthing, 2016). Maktkritiske perspektiver kan forstås på ulike måter, men et utgangspunkt kan være teoretiske perspektiver som gjerne sorterer under merkelapper som «skeiv teori», «postkolonial teori» og i senere tid også «kritisk hvithetsteori» (Røthing, 2016; Røthing & Engebretsen, 2019). Dette er perspektiver som inviterer til kritiske undersøkelser av de prosessene som skaper og opprettholder både privilegier og maktforhold i ulike kontekster (Røthing & Engebretsen, 2019, s. 253). Maktkritiske perspektiver knyttes gjerne til normkritikk, som er et begrep som har blitt utviklet i Sverige de siste 10-15 årene. Normkritikk handler om å sette makt i fokus, og innebærer blant annet å identifisere og problematisere de normer som påvirker oppfatninger om hva som er normalt, og dermed ureflektert oppfattes som ønskelig (Nygren, Rasmusson, Brynja, Sjödin & Tillberg, 2012, s. 11). Ved hjelp av normkritiske perspektiver kan vi få et syn på, og endre, begrensede strukturer og normer (Nygren et al., 2012, s. 11). Disse perspektivene søker altså å trene oss opp til å bli oppmerksomme på, og også undersøke, både egne og andres privilegier knyttet til ting som kultur, religion, hudfarge, sosial bakgrunn og kjønn, og på den måten utfordre normene som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering (Røthing, 2016). For å få til dette er det nødvendig med læringssituasjoner hvor nye perspektiver kan bearbeides, og det bør legges til rette for arbeid med kritiske analyser av egne normative posisjoner (Kalonaityté, 2014). Dette bør foregå over tid (Kalonaityté, 2014, s. 9). I bærekraftundervisningen ville denne framgangsmåten svart til en normativ tilnærming, eller utdanning *for* bærekraftig utvikling, som tar utgangspunkt i at problemer kan løses ved å påvirke elevers holdninger og handlinger (Öhman & Öhman, 2019). Samtidig kan det også argumenteres for at makt- og normkritikk har pluralistiske trekk, fordi elevene skal arbeide med å identifisere og bli oppmerksom på de strukturene som skaper og opprettholder andregjøring og ekskludering.

En sentral komponent i en normkritisk tilnærming er det å stille spørsmål ved generaliseringer (Røthing, 2016). Det er svært vanskelig å ikke forholde seg til andres fortolkninger av en selv, og de fleste fortolker seg selv i større eller mindre grad i samsvar med andres fortolkning av en (Røthing, 2016). Samtidig foregår det kontinuerlige forskyvinger i både kulturelle og individuelle fortolkninger. En tilnærming som legger vekt på relasjoner mellom ulike statuser omtales gjerne som interseksjonalitet. Interseksjonalitet handler om ulike fellesskap, eller kollektive identiteter, som overlapper hverandre (Hylland Eriksen, 2020). Dette viser til en forståelse av at ulike forhold må ses i sammenheng dersom man skal forstå både strukturelle forhold som skaper diskriminering og utsatthet, og den enkeltes situasjon (Røthing, 2016). Hylland Eriksen (2020) hevder at alle bærer på uuttalte, internaliserte forestillinger, og dette har ført til en naturalisering av ekskludering. Det er dermed nødvendig med undervisning i makt- og normkritiske perspektiver, fordi vi er nødt til å stille spørsmål om hvordan makt og ulikhet veves inn i forestillinger om grupper og personer, fordi det blir stadig flere grenser trukket mellom «vi» og «dem». En normkritisk tenkemåte inviterer til å avdekke og utfordre disse majoritetsprivilegiene (Nygren et al., 2012). Likevel kommer det frem i Åse Røthing og Elisabeth Engebretsens (2019) artikkel «Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning?» at det er lite fokus på gjennomgående, maktkritiske perspektiver i utdanningene. Samtidig skriver Merethe Giertsen (2020), basert på Røthing og Engebretsen, at selv om kritisk tenkning er et kjerneprinsipp i høyere utdanning er kritiske perspektiver unntaket heller enn regelen, og at kritiske tilnærminger følgelig må adressere maktforhold.

Makt- og normkritiske perspektiver kan blant annet være med å avdekke hvilke normer som ligger til grunn for hvordan man forstår temaer som bærekraftig utvikling. Tidligere ble Brundtlandkommisjonens definisjon av begrepet bærekraftig utvikling gjennomgått. Studerer man denne rapporten med et kritisk blikk, kan man få øye på de prosessene som skaper og opprettholder privilegier og maktforhold. Det blir da tydelig at Brundtlandkommisjonen formulerer en definisjon på bærekraftig utvikling som skal tilfredsstillende menneskenes behov, og at økonomisk vekst anses som viktigere enn å bevare natur og økosystem. På den måten blir også et antroposentrisk syn fremmet, hvor menneskets behov blir ansett som det viktigste, med den konsekvens at naturen blir plassert i et underliggende forhold. Samtidig skal elever i skolen i dag kunne bedømme samfunnets rolle kritisk og forstå økologiske og samfunnsmessige prosesser som kan være en basis for samfunnsforandring (Sætre, Kristensen & Christensen, 2002, s. 195). FNs bærekraftsmål fungerer som en mobiliseringsmekanisme for å fremme undervisning om globale spørsmål, altså en samfunnsmessig prosess (Sund &

Pashby, 2019). Det er imidlertid viktig å identifisere noen nøkkelspørsmål i forbindelse med dette, og et av disse knytter seg til hvordan overfladiske tilnærminger til globale spørsmål ikke adresserer underliggende årsaker til globale problemer, og derfor kan bidra til en reproduksjon av koloniale maktsystemer (Sund & Pashby, 2019). Dette kan skape et «oss» som studerer og løser problemene, og et «dem» som trenger hjelp (Sund & Pashby, 2019). Det å arbeide med makt- og normkritiske perspektiver kan dermed hjelpe elever til å avdekke og utfordre majoritetsprivilegier, samtidig som det kan hjelpe dem å anerkjenne sin egen evne til å påvirke samfunnet.

2.4.2 Rollespill og perspektivtaking som verktøy i undervisning

Det å bruke engasjerende, aktive og elevsentrerte undervisningsmetoder er effektivt for miljøundervisning (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers & Chaves, 2017; Stoknes, 2014; Van Poeck, Östman og Öhman, 2019b). Å ta opp autentiske og lokale miljø- og bærekraftsspørsmål med direkte tilknytning til elevenes livssituasjon er en måte å skape engasjement og motivasjon på, fordi elevene vil få sjansen til å bli endringsagenter som løser problemstillinger som kan prege dem selv (Van Poeck, Östman & Öhman; Monroe et al., 2017). Det anses også som avgjørende å utforme problemorienterte undervisningspraksiser som skaper tid og rom til å studere problemer, konsekvenser og mulige løsninger, slik at elevene vil oppdage havet av kunnskap, bekymringer, interesser, verdier og normer som er viklet inn i bærekraftsspørsmålene (Block, Van Poeck & Östman, 2019, s. 36). I den forbindelse brukes gjerne rollespill og simuleringer som etterligner virkeligheten, fordi det involverer elevene til å forstå andres perspektiver, projisere hva som kan skje i fremtiden, gi kontekst for komplekse beslutningsprosesser og øke interessen og gleden ved læring (Monroe et al., 2017; Ødegaard, under utgivelse).

Rollespill i bærekraftundervisningen kan foregå på et personlig nivå, med historier om enkeltpersoner og hvilke verdier som påvirker deres handlinger, på et mellommenneskelig nivå, som fokuserer på å forklare maktforhold, kultur og samfunnets organisering, og på et symbolsk nivå, hvor man utforsker store, symbolske spørsmål (Ødegaard, under utgivelse, s. 11-12). Felles for disse er at alle åpner for innsikt i ulike perspektiver. Ved å skape roller som ser for seg ulike perspektiver, kan rollespill om bærekraft være produktivt for å få elever til å utforske og diskutere miljømessig medborgerskap (Ødegaard, under utgivelse, s. 14). Rollespillet blir da en slags simulering av aktivt medborgerskap, som flere forskere peker på som essensielt for å skape politisk mestringstro og forståelse for hvordan man selv kan være

en aktiv medborger (Gadotti, 2010; Mathé, 2018; McAvoy & Hess, 2013; Sætra & Stray, 2019). Drama og rollespill skaper altså en arena der elever kan øve på handling. Likevel er man nødt til å strukturere rollespill i henhold til den forestilte bruken av tid, rom og tilstedeværelse, og dermed bringes begrensninger inn i den kreative prosessen (Ødegaard, under utgivelse, s. 14). Dersom læreren er helt tilbaketrukket, kan dominerende elever ta en for stor rolle og dermed påvirke læringsmiljøet negativt (Ødegaard, under utgivelse, s. 8). På samme måte kan læreren ta for mye kontroll, og gi liten plass til elevenes frihet og fantasi (Ødegaard, under utgivelse, s. 8). For å fremme handlefrihet er det avgjørende med en balanse mellom frihet og kontroll. Det er også viktig at elevene får nok tid (Ødegaard, under utgivelse, s. 1).

I rollespill er det vanlig at man setter seg inn i ulike roller som ikke nødvendigvis har samsvarende holdninger, tanker og verdier som en selv. Dette kalles ofte for perspektivtaking, og benyttes i undervisning for å skape et perspektivmangfold og for å gi elever innsikt i andres synspunkter, verdier, tanker eller sosiale posisjon. Perspektivtaking er et ord mange tolker ulikt, og det har blitt brukt både om det å beskrive noens tanker og følelser, men også om å innta andres synspunkter i en sak. I læreplanen for samfunnskunnskap blir det imidlertid vektlagt at elever skal «vurdere sammenhenger i samfunnet ut fra ulike perspektiver», og også at «sentralt innhold skal ses i lys av det lokale til det globale, og urfolk og minoriteters perspektiv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Disse formuleringene kan tolkes som at formålet er å innta andres posisjon og se ting fra deres perspektiv. Dette argumenterer Sandahl (2020) for å kalle sosial perspektivtaking, noe han formulerer som en metode som fokuserer på ideologiske og kulturelle systemer som er annerledes enn hva elevenes egen opplevelse av verden er (Sandahl, 2020). Gehlbach (2011) definerer, på sin side, sosial perspektivtaking som en prosess hvor en person forsøker å oppdage tankene, følelsene, motivasjonen og/eller synspunktet til en eller flere andre.

For elever innebærer perspektivtaking både kognitive og emosjonelle elementer. Likevel kan det å bruke egne kognitive evner og emosjoner til å se hvordan en annen kan oppleve noe, bidra til å reproducere fordommer og stereotypier (Sandahl, 2020). Dette fordi en aktør kan vise til ord, handlinger og prosesser som plasserer noen individer som «de andre», og med den konsekvens ikke som en del av «vi» (Nustad, 2012). For å motvirke dette er det nødvendig at elevene samarbeider i stedet for å konkurrere, for konkurranse kan potensielt oppfostre stereotypier og uetisk oppførsel (Pierce, Kilduff, Galinsky & Sivanathan, 2013). Videre kan

elevene ta i bruk noe Fjelstad og Mikkelsen (2008) beskriver som kritisk perspektivtaking. Dette handler om stille seg kritisk til egne resonneringer når man setter seg inn i andre menneskers ståsted (Fjelstad & Mikkelsen, 2008). På mange måter kan dette altså kobles til makt- og normkritikken, hvor man reflekterer over egne normer og tankesett.

2.5 Oppsummering av teorikapitlet

Dette kapitlet har sett på selve begrepet bærekraftig utvikling, samt ulike måter det kan forstås på. Begrepet i seg selv er vanskelig å favne om, og har blant annet blitt kritisert for å være både vidt, vagt og vanskelig å operasjonalisere. Samtidig påpekes det at ordene i seg selv står i et motsetningsforhold - ordet *bærekraft* viser til at man bør ha et mindre forbruk, mens ordet *utvikling* heller peker mot vekst (Klein, 2020; Lafferty & Langhelle, 1995; Straume, 2017). I norsk skole har likevel bærekraftig utvikling fått en sterkere posisjon enn hva det har hatt før, med innføring av det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» som skal gå på tvers av fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det finnes mange ulike måter å utføre bærekraftundervisningen på, men det er vanlig å skille mellom tre selektive tradisjoner – en faktabasert tradisjon som gjerne knyttes til utdanning *om* bærekraftig utvikling, en pluralistisk tradisjon som ofte knyttes til utdanning *gjennom* bærekraftig utvikling, og en normativ tradisjon som gjerne knyttes til utdanning *for* bærekraftig utvikling. Disse preposisjonene står riktignok sjelden alene, og ofte kan flere syn ligge til grunn for undervisningen.

Læreplanverket vektlegger at utdanningen for bærekraftig utvikling skal fokusere både på sosial, økonomisk og miljømessig bærekraft (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel viser forskning at bærekraftundervisningen tenderer å vektlegge naturfaglige emner, og på et individnivå (Dimick, 2015; Klein, 2020; Kvamme & Sæther, 2019c; Melo-Ecrihuella, 2008; Selboe & Sæther, 2018; Straume, 2017; Sætre, Kristensen & Christensen, 2002). Dette kan blant annet medføre at betydningen av politisk mobilisering blir underkommunisert, og at individer får ansvar for noe utenfor egen handleevne. I tillegg er de globale utfordringene klimakrisen skaper mer komplekse enn at de kan bli forstått kun fra en naturvitenskapelig innfallsvinkel. Det er dermed avgjørende at bærekraftundervisningen også vektlegger sosiale spørsmål i den offentlige sfæren, og at elevene lærer å engasjere seg som aktive medborgere,

slik at de utvikler innsikt i hvordan egen handlekraft både påvirker og begrenses av systemene de inngår i (Sæther, 2019, s. 104).

Det å bruke engasjerende, aktive og elevsentrerte undervisningsmetoder, som rollespill, pekes på som effektivt for miljøundervisning (Monroe et al., 2017; Stoknes, 2014; Van Poeck, Östman og Öhman, 2019b). Dette gir elevene muligheten til å forstå andres perspektiver, projisere hva som kan skje i fremtiden, gi kontekst for komplekse beslutningsprosesser og øke interessen og gleden ved læring (Monroe et al., 2017; Ødegaard, under utgivelse). I den forbindelse er det også vanlig å bruke perspektivtaking, som handler om å sette seg inn i ulike roller og innta andres perspektiver. Dette kan skape et perspektivmangfold, og gi elever innsikt i andre menneskers synspunkter, verdier, tanker eller sosiale posisjon. Samtidig kan det bidra til å reprodusere fordommer og stereotypier dersom elevene plasserer noen individer som «de andre», og med den konsekvens ikke som en del av «vi» (Nustad, 2012). For å motvirke dette kan man stille seg kritisk til egne resonneringer og bevisstgjøre seg sine egne normer, og dermed innta et normkritisk perspektiv (Fjelstad & Mikkelsen, 2008; Røthing, 2016). På den måten kan man undersøke egne privilegier og utfordre normene som bidrar til andregjøring, ekskludering og diskriminering (Røthing, 2016).

3.0 Metode og metodologisk tilnærming

Dette forskningsprosjektet undersøker hvilke refleksjoner elever gjør seg om ansvar og privilegier i bærekraftundervisningen i samfunnskunnskap, knyttet til et rollespill om interessekonflikter. Dataene baserer seg på fem semistrukturerte kvalitative intervjuer av elever fra klassen rollespillet ble gjennomført i, supplert av observasjonsnotater fra tre undervisningsøkter á 90 minutter. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for og diskutere valgene jeg har foretatt meg gjennom forskningsprosessen. Innledningsvis vil jeg redegjøre for forskningsdesign, valg av metode, utvalg av informanter og gjennomføring av datainnsamling. Deretter vil jeg gå gjennom hvordan jeg transkriberte, kodet og analyserte dataene. Avslutningsvis vil jeg diskutere oppgavens reliabilitet, validitet og etiske implikasjoner.

3.1 Forskningsdesign

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt må man ta en rekke valg. Man må blant annet bestemme seg for hva man vil undersøke, hva formålet er og hvordan man ønsker å gå fram. I den forbindelse er det vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger. Kvantitative tilnærminger egner seg godt for å kartlegge og gi oversikt over større utvalg, samtidig som det er nyttig hvis man vil gjøre statistiske analyser av sammenhenger mellom ulike variabler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Kvalitative tilnærminger karakteriseres heller av at det er datainnsamling om få informanter for å tilegne seg dyptgående kunnskap om forskningsfeltet man studerer, hvorav formålet er å få dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2011; Ragin & Amoroso, 2011). Min studie undersøker hvilke refleksjoner elever gjør seg om bærekraftundervisningen. Dette er et spørsmål som søker å forstå verden ut fra informantenes sted, og det fordrer dermed en kvalitativ tilnærming som åpner for å gå i dybden av elevenes beretninger.

Min studie søker å undersøke elevenes uttrykte opplevelse og erfaring med et undervisningsopplegg, og i den forbindelse har jeg valgt å benytte meg av individuelle dybdeintervju og observasjon av undervisning for å samle inn data. Loseke (2015) hevder dybdeintervjuet er den eneste metoden som tillater forskere å utforske hvordan mennesker forstår temaer som er for komplekse til å reduseres til enkle og direkte spørsmål i spørreundersøkelser. Kvale og Brinkmann (2021) er inne på noe av det samme, og sier forskningsintervjuer er nyttige for å få innsikt i hvordan mennesker beskriver egne

opplevelser eller artikulere handlingsvalg. Samtidig kan man kombinere ulike innsamlingsmetoder innenfor samme tilnærming, en såkalt metodetriangulering, dersom målet er å belyse problemstillingen fra flere innfallsvinkler (Gleiss & Sæther, 2021, s. 32). For å få flere innfallsvinkler i studien valgte jeg dermed å benytte meg av en metodetriangulering ved å kombinere intervju og observasjon. På den måten fikk jeg observert hvordan elevene arbeidet i klasserommet, men også hvilke refleksjoner elevene gjorde seg om dette arbeidet. Ulempen med å kombinere disse to datainnsamlingsmetodene er at det vil gi et større datamateriale, og dermed en mer omfattende analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 29). I mitt tilfelle begrenset likevel dataene seg selv ved at læreren hadde planlagt at undervisningen skulle gå over tre doble økter, og dermed ble ambisjonen min overkommelig.

Før jeg gjennomførte intervjuene observert jeg tre doble skoletimer. Observasjon vil ofte være den mest passende måten å bruke hvis man ønsker kunnskap om hva en gruppe mennesker gjør, altså deres handlinger og samhandling med andre, og ikke bare hva de sier eller tenker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 31). Når observasjon brukes i kombinasjon med andre metoder kan sanseintrykkene brukes til å fylle ut og kontekstualisere data fra for eksempel intervju – observasjon i forkant kan også resultere i bedre intervjuer, fordi spørsmålene bygger på konkrete observasjoner (Gleiss & Sæther, 2021, s. 102). Kombinasjonen av intervju og observasjon har hjulpet meg på flere måter. Først og fremst var det til hjelp i intervjuet, da både elevene og jeg kunne vise til konkrete situasjoner og reflektere rundt disse. Samtidig har det gitt meg grunnlag til å si noe om selve rollespillet og hvordan dette fungerte. Videre har det gitt meg muligheten til å reflektere over elevenes beretninger i kombinasjon med observasjoner jeg gjorde.

Jeg bestemte meg tidlig for å benytte meg av en semistrukturerte intervjuguide. Dette fordi jeg ønsket å ha en klar struktur, slik at det ble mulig å se på likheter og ulikheter mellom svarene, samtidig som jeg også ville ha muligheten til å kunne følge opp interessante momenter. Semistrukturerte intervju ligger midt mellom strukturerte og ustrukturerte, og framgangsmåten baserer seg på at man formulerer spørsmål på forhånd, samtidig som at rekkefølgen, hvilke spørsmål som stilles og måten spørsmålene stilles på kan variere fra intervju til intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). I tillegg vil man ofte stille oppfølgingsspørsmål for å utdype og konkretisere interessante momenter som dukker opp. Fordelen med semistrukturerte intervju er at strukturen gir intervjuet retning og åpner for at intervjuer med ulike informanter kan sammenlignes, samtidig som man har mulighet til å

følge opp opplysninger man finner interessante (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Før jeg skulle intervjuer elevene gjennomførte jeg noen prøveintervjuer med samboeren min. Dette gav meg mer trygghet da jeg skulle gjennomføre de ordentlige intervjuene, i tillegg til at jeg fikk testet ut intervjuguiden (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden var i stor grad basert på min teoretiske forståelse. Samtidig var spørsmålene knyttet til rollespillet spesifikt, og bærekraftig utvikling generelt. I ettertid ser jeg at jeg kunne brukt mer tid på å prøve ut intervjuguiden. Bærekraft er et sammensatt og komplisert tema, og det å kun gjennomføre prøveintervjuer med én voksen er nok i liten grad overførbart til intervjuer med ungdommer på videregående skole.

Også observasjoner gjennomføres på ulike måter. Jeg valgte, på samme måte som i intervjuene, å gjennomføre en semistrukturert observasjon. Dette gjorde jeg fordi jeg da hadde noen konkrete kategorier og ting jeg ville se etter på forhånd, samtidig som det åpnet for at jeg kunne forfølge nye og interessante aspekter (Gleiss & Sæther, 2021, s. 103). Et viktig moment å være klar over når man observerer er at man må skille mellom beskrivelser og fortolkninger (Gleiss & Sæther, 2021, s. 105). Dette er noe jeg opplevde som utfordrende i min observasjon. Et eksempel er at jeg skrev «Det virker som flere av elevene synes temaet er spennende», før jeg tok meg i det og heller forklarte situasjonen detaljert: «Elevene viser tydelig at de følger med ved å nikke og svare på spørsmål. To av elevene jubler når det blir snakk om at de skal ha rollespill. En annen elev forteller læringspartneren sin om at opplegget «virker kult»».

I utgangspunktet forsøkte jeg å være en fullstendig observatør da jeg observerte undervisningen. Dette viste seg likevel å være vanskelig, da elevene helt tydelig la merke til at jeg var der, og enkelte ganger også spurte meg om spørsmål. Gleiss og Sæther (2021) forklarer dette ved at man i observasjon ikke bare inntar en rolle, men også får tildelt en rolle, og i klasserommet kan det skje at forskeren tildeles en rolle som overlapper med lærerens rolle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 112). Jeg kan riktignok ikke konkludere med at elevene oppfattet meg som en lærer, men i et par situasjoner ble jeg spurt om spørsmål som hadde med undervisningen å gjøre. I disse situasjonene forsøkte jeg så godt det lot seg gjøre å overføre spørsmålet videre til læreren. Det vil for meg være vanskelig å redegjøre for min fullstendige påvirkning på elevene, av den grunn at jeg hverken kan se meg selv fra utsiden, eller kjenner elevene og vet hvordan de er til vanlig. Likevel er det nødvendig å være klar over at min tilstedeværelse i klasserommet kan ha påvirket datainnsamlingen, uten at det er noe jeg kan konkludere med. Det er også nødvendig å være klar over at jeg kan ha oversett

viktige punkter i observasjoner. Jeg forsøkte å skrive notater underveis, både skriblenotater og fullstendige notater, i tillegg til at jeg skrev detaljerte beskrivelser umiddelbart etter observasjonen. Likevel er det begrenset hva blikket klarer å ta inn, og relevant og interessant informasjon kan dermed gå tapt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 113). All forskning innebærer imidlertid å redusere kompleksitet, og det å avgrense og risikere å gå glipp av noe er en forutsetning for å i det hele tatt komme fram til ny innsikt.

3.1.1 Utvalg

Det er sentralt å tenke gjennom utvalget av informanter, ettersom hvilke kriterier man stiller for utvalget vil påvirke resultatene i forskningen (Flyvbjerg, 2006; Kvale & Brinkmann, 2021; Loseke, 2015). Fra fjorårets masterstudenter, og også de som var tidlig ute i mitt kull, hadde jeg hørt at det var vanskelig å få tak i informanter på grunn av koronapandemien. Da jeg skulle begynne å samle inn data var jeg likevel i tvil om jeg skulle samle inn på egen arbeidsplass. Etter innspill fra min veileder fant jeg imidlertid ut at det ikke ville være noe i veien for å samle inn data der jeg jobber så lenge jeg ikke forsket på egne elever, og så lenge metodedelene redegjør godt for eventuelle implikasjoner av dette.

Kriteriene som ble satt utover at elevene gikk på videregående skole var at de måtte ha jobbet med bærekraftig utvikling, enten på innsamlingstidspunktet eller tidligere. Jeg anså det som en fordel om de også hadde jobbet med politikk og handlekraft. Da dette var fastsatt tok jeg kontakt med en kollega som umiddelbart traff på kriteriene, og som skulle ha undervisning om bærekraftig utvikling noen uker fram i tid. Jeg tok altså direkte kontakt med læreren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Videre ble det naturlig at hennes elever også ble mine informanter i intervjuet, da de var elever i klassen jeg observerte. Grunnen til at jeg valgte elever å intervju, og ikke lærere, er at forskningen på bærekraftig utvikling i skolen stort sett er sett fra lærerperspektiv. Dette synes jeg er rart, da det jo er nettopp elevene som er målgruppen for bærekraftundervisningen. De har følgelig et syn på undervisningen som vi trenger å høre mer om.

Det er vanlig å skille mellom to hovedformer for utvalg: sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Sannsynlighetsutvalg innebærer at alle enheter i en populasjon har like stor sannsynlighet for å bli valgt, mens det i ikke-sannsynlighetsutvalg, også kalt kriteriebaserte utvalg, bestemmes noen kategorier for utvalget på forhånd (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38-39). I et masterprosjekt blir imidlertid utvalget gjerne bestemt av hva forskeren

har tilgang til, i kombinasjon med at forskningsdeltakerne tilfredsstillte visse kriterier for å være relevante (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Dette var også tilfelle for mitt utvalg, som da vil anses som et ikke-sannsynlighetsutvalg som er en kombinasjon av kriteriebasert og tilgjengelighetsutvalg, akkurat som Gleiss og Sæther (2021) impliserer.

Da jeg skulle rekruttere informanter til intervjuer fortalte jeg klassen om både prosess og innhold i oppgaven jeg ønsket å skrive, og ba elevene ta kontakt med meg etter timen dersom de var interessert i å bli med. Jeg unngikk å ta direkte kontakt med elevene, fordi jeg ville ikke at mitt syn fra observasjonen skulle påvirke hvem jeg spurte. Fem elever meldte seg umiddelbart. Svakheten ved å rekruttere på denne måten er at det ofte er de med sterkeste meninger som melder seg, noe som kan motvirke at utvalget blir representativt. Dette er likevel ikke noe jeg anser å svekke min oppgave, da man i kvalitativ forskning heller er ute etter subjektive meninger enn å få tak i utbredelsen av et bestemt fenomen (Dalen, 2011; Fangen, 2011; Patton, 2015; Silverman, 2011). Representativitet er ikke målet, og både like og ulike svar vil gi nyttig innsikt og være et relevant bidrag til forskningsfeltet, fordi det viser at disse tankene faktisk er til stede hos elever. Samtidig sikrer denne framgangsmåten at elevene som melder seg frivillig faktisk har lyst til å være med på intervjuet. Dette anså jeg som særlig viktig når jeg forsket på egen arbeidsplass.

3.1.2 Observasjon og gjennomføring av intervju

Observasjonen av elevene varte i tre skoletimer à 90 minutter. Den første timen gikk til forberedelse, den andre til både forberedelse og rollespill og den tredje til oppsummering og etterarbeid. Jeg skrev notater underveis, både i fullt format og i skribleformat, og forsøkte så godt det lot seg gjøre å være en ikke-deltagende observatør.

Intervjuene ble gjennomført uken etter rollespill og etterarbeid, og de ble holdt på et grupperom utenfor elevenes klasserom på skolen. Elevene svarte klart og tydelig på spørsmålene de fikk, stemningen var lett og elevene virket ikke redde for å si fra hvis noe var uforståelig eller de ikke visste hva de skulle svare. Relasjonene opplevdes også fra min side som bra. En elev som intervjues i sitt vante klasserom vil sannsynligvis føle seg mer trygg og avslappet enn hvis han intervjues på rektors kontor (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90). Samtidig vil det faktum at han ikke intervjues hjemme også kunne ha en innvirkning – det knytter seg andre roller og forventninger til skolehverdagen enn til andre kontekster, og disse rollene og forventningene vil også kunne spille inn (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90). I forskningsintervjuer

har man også et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og intervjuperson, og i forskning som involverer barn og unge er maktforholdet spesielt asymmetrisk (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). Det er viktig å påpeke at dette er noe som kan ha påvirket elevene, og kanskje særlig fordi de vet jeg jobber på skolen. Jeg forsøkte derfor å være ekstra nøye med å forklare at elevenes svar hverken ville komme tilbake til læreren deres eller andre lærere, påvirke deres karakter i faget eller på noe som helst vis knyttes til deres arbeid og innsats på skolen. Jeg brukte også god tid på å gå gjennom samtykkeskjema, og vektla at dette skjemaet var for å sikre deres rettigheter. Videre forklarte jeg at prosjektet jeg gjennomførte ikke hadde noe med jobben min å gjøre, og at dette var to separate ting.

Fra før av har jeg noe erfaring med å gjennomføre intervjuer, både fra bacheloroppgaven og andre oppgaver vi har hatt, og min erfaring tilsier at det er viktig å skape en trygg ramme før man begynner selve intervjuet. Jeg startet intervjuene med å gå nøye gjennom samtykkeskjema og spørre om de hadde noen spørsmål. Deretter begynte jeg å snakke med elevene om løst og fast, og spurte litt om fritidsinteresser og hobbyer. Etter denne sekvensen skrudde jeg på lydopptaket og begynte selve intervjuet. Lydopptakeren lånte jeg fra institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo. Opptakene ble siden lagret i henhold til Universitet i Oslos metoder for sikker datalagring. Jeg tok også notater for hånd underveis i intervjuet, for å sikre at jeg fikk med meg alt. Dette gav meg også muligheten til å notere ned eventuelle reaksjoner eller kroppslige uttrykk elevene kom med. Etter intervjuene ble disse notatene digitalisert og skrevet mer detaljert. Alle intervjuene varte mellom 35-50 minutter.

3.1.3 Presentasjon av informanter

Utvalget i mitt forskningsprosjekt er en vg1-klasse på en videregående skole på Østlandet. Alle elevene i klassen var 16 år gamle, siden datainnsamlingen foregikk sent på året. Introduksjonen av elevene jeg har intervjuet vil være helt kort, da en detaljert introduksjon av deres bakgrunn ikke nødvendigvis vil være relevant for studien.

Ida var den første eleven jeg intervjuet. Favoritttemaet hennes i samfunnskunnskap er dagsaktuelle temaer i samfunnet og politikk. Hun sa hun hadde hatt lite undervisning om bærekraft, og at hun heller ikke har satt seg nevneverdig inn i temaet på egenhånd.

Agnes' favorittema i samfunnsfag er konflikter – både mellom mennesker, grupper og på samfunnsnivå. Hun sa hun ikke hadde så mye kunnskap om bærekraftig utvikling før dette undervisningsopplegget, og omtalte en overraskelse over at det både er så mange ulike hensyn man må ta, og at det også er negative sider ved grønne løsninger.

Adam fortalte om en gryende interesse for bærekraftig utvikling, og sa at han bruker en del tid på å lese seg opp på temaet på fritiden. Han var også den eneste eleven som sa han har hatt mye undervisning om temaet før. Hans favorittaktivitet i samfunnskunnskap er å diskutere dagsaktuelle problemstillinger og samfunnsproblemer.

Temaene Samuel liker best å arbeide med i samfunnskunnskap er politikk, økonomi og samfunnsgeografi. Han sa han ikke har hatt mye undervisning om bærekraftig utvikling på skolen, men at han er interessert i temaet og bruker en del tid på å diskutere det med foresatte. I tillegg holder han seg oppdatert på nyheter.

Håvard omtalte aktive undervisningsformer som noe han liker godt, og trakk fram debatt og rollespill som noe han synes er gøy. Han sa han ikke kan så mye om bærekraftig utvikling, men at han har fått med seg litt om vindkraftdebatten på nyhetene, og han fortalte om en overraskelse over hvor mye dette påvirker den samiske kulturen og reinsdyrnæringen.

3.2 Analyse

I denne oppgaven har jeg valgt å benytte meg av en slags abduktiv tematisk analyse, basert på fremgangsmåten til Johannessen, Rafoss og Ramussen (2021). Dette innebærer at analysen er en kombinasjon mellom deduktiv, altså teoridreven, og induktiv, altså datadreven (Gleiss & Sæther, 2021; Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021). Johannessen, Rafoss og Rasmussens (2021) tematiske analyse går ut på at man ser etter temaer eller grupperinger av data med ulike fellestrekk i sin egen empiri (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021, s. 279).

Analysen består av fire trinn: det første steget er å få oversikt over dataene, det andre steget omhandler koding, det tredje er å kategorisere dataene inn i generelle tema, og det siste steget handler om rapporteringen av innholdet man har funnet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2021, s. 282).

3.2.1 Transkribering og koding

Det første jeg gjorde etter intervjuene var å transkribere dem. Da gikk jeg også gjennom første steg i analysen, som er å få oversikt over dataene. Transkribering er den vanligste måten å tilrettelegge opptak av intervju for analyse på, altså å gjøre om muntlige utsagn i intervjuet til skriftlig tekst ved å lytte til opptaket og skrive ut det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Fordelen med å gjøre dette er at man får en konkret gjengivelse av intervjuet, mens ulempen er at det kan være svært tidkrevende. Dette brukte jeg ganske mange timer på, men jeg anså det likevel som viktig, fordi det gjorde kategoriseringen og analysen desto enklere. Når man transkriberer må man velge om man skal forholde seg til ord som «øhm», «mmm» og andre småord som ofte brukes muntlig, men som kan oppleves forstyrrende i skriftlig tekst (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). I tillegg må man vurdere om pauser, latter og andre følelser skal tas med (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Gleiss og Sæther (2021) påpeker at det å fokusere på alt dette, i tillegg til å transkribere tett opp til dialekt og sosiolekt, kan skape en viss fare for at informantene oppleves som lite velartikulerte, fordi det er forskjell på muntlig og skriftlig kontekst (s. 99). I og med at jeg ikke har gjort en språklig analyse, som jo krever et fokus på dette, har jeg valgt å utelate noen av disse tingene. I mine transkripsjoner er derfor ikke «unødvendige» småord med, fordi det ikke har noen relevans for datamaterialet. Jeg har likevel valgt å ta med pauser, for å vise at informantene tenkte seg om da de svarte på spørsmålet de fikk. Ved å kutte ut disse momentene kan en si at det blir en slags datareduksjon, i tillegg til at transkripsjonene blir farget av min egen forståelse. Likevel forsøkte jeg å være så nøye som mulig og gå fram og tilbake i dataene flere ganger, slik at jeg var sikker på at jeg fikk fram det som var informativt i utsagnene. Dette anser jeg som mulig selv om jeg kuttet ut muntlige småord.

Andre steg i Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2021) tematiske analyse handler om koding. Å kode handler om å dele opp intervjuene, feltnotatene eller tekstene i mindre enheter og gi disse enhetene en kode (Gleiss & Sæther, 2021, s. 173). Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2021) anbefaler Tjoras (2012) stegvis abduktive metode for å kode datamaterialet, også kalt tekstnær koding. Her jobber man fra data mot teori (Tjora, 2012, s. 146). Fordelen ved å arbeide på denne måten er at man får nøyaktige gjengivelser av hva som blir sagt, altså beskrivelser med informantens egne ord (Tjora, 2012, s. 182). Dette er også med på å heve validiteten i analyseprosessen. Etter transkriberingen begynte jeg å dele inn i tekstnære koder. Dette innebar at jeg markerte deler av utsagn som jeg anså som særlig interessante. Etter jeg hadde kodet tekstnært forsøkte jeg å sortere kodene, ved å ta utgangspunkt i emner som

dukket opp hos flere, eller som skilte seg ut fra flertallet. Dette påpekes også av Tjora (2012, s. 185) som sentralt, da det å kun kode tekstnært kan bli for vagt og ustrukturert for sorteringen av data. Se tabell 1 for eksempel på hvordan denne kodingen ble gjennomført.

Utsagn	Tekstnær kode	Sorteringsbasert kode
Jeg føler ikke det er noe vits for meg å føle på noe særlig ansvar. Jeg prøver jo å kildesortere og sånt, men i det store bildet har det jo ikke egentlig så ekstremt mye å si. Men jeg tenker det viktigste jeg kan gjøre er å være informert, også kan man heller ta et større ansvar når man blir voksen og jobber i ulike bedrifter. Akkurat nå som vi går på skolen og egentlig ikke har noen reell makt, så synes jeg heller ikke man har noe ansvar (...) Men jeg tror likevel det er viktig å skape refleksjon og diskusjon nå, og informere venner og sånt. At man skaper et litt bredere synspunkt.	Jeg føler ikke det er noe vits for meg å føle på ansvar	Ansvar
	Jeg prøver jo å kildesortere og sånt	Individuelle handlinger
	jeg tenker det viktigste jeg kan gjøre er å være informert	
	også kan man heller ta et større ansvar når man blir voksen og jobber i ulike bedrifter.	Voksnes ansvar
	Akkurat nå som vi går på skolen og egentlig ikke har noen reell makt.	Makt
	Men jeg tror likevel det er viktig å skape refleksjon og diskusjon nå, og informere venner og sånt	Informasjon og opplysning

Tabell 1.

Etter kategoriseringen begav jeg meg ut på steg 3: kategorisering av koder. Da endte jeg opp med seks overordnede temaer som analysen vil fokusere på: 1. Begrepet bærekraftig utvikling, 2. Handlingskompetanse og handlekraft, 3. Ansvar og privilegier 4. Erfaringer med utdanning for bærekraftig utvikling, 5. Rollespillet implikasjoner og 6. Urfolks rettigheter.

En betraktning verdt å nevne er at man i tematiske analyser forsøker å bruke det man finner i egne data, og dermed analyserer man altså i kontekst av noe. Dette medfører at utfallet vil være farget av egen bakgrunn og det man selv finner interessant. Dette kan også anses som en svakhet ved Tjoras (2012) tekstnære koder – man får ingen eksplisitt framgangsmåte for hvordan man bør kategorisere kodene, og dette vil påvirke utfallet. Jeg forsøkte å sortere og kategorisere ut fra forskningsspørsmålene, og valgte ut det jeg anså som mest relevant for å svare på disse. Dette kan likevel medføre at andre interessante aspekter ble nedprioritert, som for eksempel hvilke refleksjoner elevene gjorde seg om viktigheten av å arbeide med bærekraftig utvikling i skolen.

3.3 Validitet og reliabilitet

3.3.1 Validitet

Validiteten til en studie handler om kvaliteten på datamaterialet, fortolkningene og hvorvidt de ulike delene av forskningsdesignet til studien henger sammen (Gleiss & Sæther, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). For å vurdere validitet må forskeren gjøre rede for sin spesielle tilknytning til fenomenet som studies, slik at leseren får mulighet til å vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011, s. 94). Videre må man se på utvalg, og i hvilken grad resultater kan overføres til andre grupper enn dem som er utforsket, samt om datainnsamlingsmetodene er tilpasset den aktuelle studiens mål, problemstillinger og teoretiske forankring (Dalen, 2011, s. 95). Det må også redegjøres for prosessen fra intervjusituasjonen, via opptak og transkribering fram til endelig utskrift (Dalen, 2011, s. 97).

Gjennom metodekapittelet har jeg gått gjennom alle disse punktene. Dataene er samlet inn ved hjelp av metodetriangulering, der intervju suppleres med observasjonsdata.

Metodetrianguleringen styrker validiteten til mine data, fordi det gir mulighet til å se om elevenes erfaringer samsvarer med mine tolkninger av hva som skjer i klasserommet (Fangen, 2011; Patton, 2014). Dette gjorde også at jeg kunne stille spørsmål knyttet til bestemte episoder som skjedde, noe Dalen (2011) hevder styrker validiteten til en studie, fordi det i kombinasjon med gode spørsmål gir mulighet for «tykke beskrivelser». Jeg har redegjort for utvalgskriterier og utvalg av informanter, og også klargjort hvordan datainnsamlingsmetoden passer til studiens forskningsspørsmål og formål. Videre har jeg redegjort for prosessen fram til datainnsamling, observasjon og intervjusituasjon og transkribering, koding og analyse av data.

Validiteten i en oppgave knyttes også til overførbarhet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2021). En begrensning ved mine data er at de kun gir innblikk i fem elevers tanker, og selv om elevenes refleksjoner kan være like andre elevers refleksjoner, kan de likevel ikke anses å være generaliserbare. Likevel hevder Flyvbjerg (2006) at selv om casen ikke kan generaliseres formelt, betyr ikke det at studien er betydningsløs – den kan likevel gå inn i kunnskapsakkumuleringen i et felt. Formell generalisering er altså ikke den eneste legitime metoden for vitenskapelige undersøkelser, og i stedet for å alltid standardisere svar kan det også være interessant å få sett mangfoldet av historier og sider som kan komme fram i

sosiale og kulturelle kontekster (Sandberg, 2010; Flyvbjerg, 2006). Gleiss og Sæther (2021) hevder også at statistisk generalisering ikke er mulig i kvalitative undersøkelser, fordi de er basert på mindre utvalg som ikke kan sies å være representative. I postmoderne oppfatninger av samfunnsvitenskapene er derfor målet om den universelle generalisering erstattet av muligheten for å overføre kunnskap fra én situasjon til en annen (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet, på sin side, handler om kvaliteten på selve forskningsprosessen og hvorvidt undersøkelsen er til å stole på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Et mål er å være så objektiv som mulig, og man bør derfor undersøke mulige bias, eller undersøkelseeffekter, som kan ha oppstått. En forsker vil alltid ha et engasjement for temaet som forskes på (Kvale & Brinkmann, 2021). Det er derfor nødvendig å være transparent, eller reflektiv, gjennom hele prosessen, slik at leseren kan vurdere hvordan eget engasjement kan ha påvirket forskningen. Ved å redegjøre for fordeler, ulemper, styrker og svakheter underveis gjennom metodekapittelet har jeg åpnet for at leseren kan vurdere arbeidet mitt. For å sikre større grad av reliabilitet i forskningen benyttet jeg meg av åpne spørsmål, og jeg forsøkte også å vinkle spørsmålene mot elevenes tanker, erfaringer og opplevelser. Likevel er det sentralt å påpeke at elevene vet jeg jobber på skolen, og vi står derfor i et særlig asymmetrisk maktforhold. Det var derfor viktig for meg å passe på at jeg valgte en klasse jeg ikke hadde noen relasjoner til. Jeg ga også klar og tydelig beskjed om at datainnsamlingen jeg gjorde ikke hadde noe med arbeidet mitt på jobb å gjøre. Videre la jeg stor vekt på frivillighet, og spurte ingen elever direkte om de ville være med på intervju.

Temaet bærekraftig utvikling er særlig samfunnsfaktuelt, og det forventes at man i et samfunn forsøker å gjøre som best man kan for å skape en bærekraftig utvikling. Dette temaets relevans kan ha fått elevene til å forsøke å svare politisk korrekt. Likevel konkluderer Sandberg (2010, s. 462) med at det å vite om en historie er sann, nyansert eller ren løgn *også* er interessant, fordi det forteller noe om kontekst, og fordi en intervjuer heller ikke kan vite hva hele sannheten er. Jeg har likevel ingen grunn til å tro at elevene nyanserer sine svar i intervjuene.

3.4 Forskningsetiske implikasjoner

Alle forskere har forskningsetiske forpliktelser overfor forskningsdeltakere, andre forskere og samfunnet generelt (Gleiss & Sæther, 2021; Furseth & Everett, 2020). Dette gjelder ikke minst når informantene er unge. Det er særlig tre forskningsetiske prinsipper som er sentrale i behandlingen av intervjudata. Disse er informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne i studien (Furseth & Everett, 2020; Gleiss & Sæther, 2021).

Det er lovpålagt å melde inn forskningsprosjekter som behandler personopplysninger til Norsk senter for forskningsdata. I mitt prosjekt ønsket jeg å benytte meg av lydopptaker, og i den anledning utformet og sendte jeg inn en søknad til NSD som jeg ventet på godkjenning på før jeg begynte å samle inn data (vedlegg 4). Samtidig utformet jeg også et samtykkeskjema (vedlegg 3). Samtykke innebærer at deltagelse skal være frivillig, at informantene skal informeres og det skal være dokumenterbart (Gleiss & Sæther, 2021). I samtykkeskjemaet må man få kunnskap om omfanget av forskningen, måtene dataene skal samles inn på, hvordan og hvor lenge personopplysninger blir lagret og hvem som skal ha tilgang til informasjonen om dem (Gleiss & Sæther, 2021). Dette må også være forståelig for gruppa det rettes mot. I mitt tilfelle skulle samtykket rettes mot en gjeng elever i første videregående, altså ungdom på 16 år. Jeg var derfor ekstra nøye med å forklare samtykkedokumentet godt for elevene før signering.

Konfidensialitet handler om at man ikke skal avsløre informasjon om personlige forhold som forskningsdeltakerne har gitt – full konfidensialitet er ikke mulig i forskning, fordi funn og sitater blir tilgjengelige publisert i masteroppgaven, men i praksis innebærer det heller at man skal begrense hvem som får tilgang til datamaterialet og å anonymisere slik at man ikke kan spore det tilbake til bestemte personer (Gleiss & Sæther, 2021). Både lærer og elever har vært anonymisert gjennom hele prosessen. Læreren har fått den kjønnsnøytrale betegnelsen «lærer», og elevenes navn er byttet ut med pseudonymer. I og med at jeg har en stilling på skolen vil det være vanskelig å holde den helt anonym, men jeg har derfor vært ekstra påpasselig med å anonymisere klasse, lærer og elever. Jeg oppfordret også elevene til å ikke snakke om sin deltagelse i intervjuene med andre, slik at de forholdt seg anonyme. Videre har dataene vært lagret i henhold til Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datalagring før de ble slettet.

Det tredje forskningsetiske prinsippet handler om at ingen skal ta skade av å delta, eller som Ragin og Amoroso (2011, s. 84) sier: «do no harm». Forskere bør dermed tenke over eventuelle negative konsekvenser før datainnsamlingen, som sosiale reaksjoner, stress eller psykiske reaksjoner, i tillegg til det å ikke sette deltakerne i et dårlig lys (Gleiss & Sæther, 2021, s. 47). Jeg gav elevene klar og tydelig beskjed om at de ikke skal få noen konsekvenser av deltagelsen, og elevene har blitt holdt helt anonyme, også for læreren i klassen. Jeg var også påpasselig med å påpeke at elevenes svar hverken ville komme tilbake til læreren deres, andre lærere, påvirke deres karakter i faget eller på noe som helst vis knyttes til deres arbeid og innsats på skolen.

3.5 Oppsummering av metodekapittelet

I dette kapittelet har jeg gjort rede for alle metodologiske valg jeg har tatt underveis i forskningsprosjektet. Innledningsvis begrunnet jeg valget av datainnsamlingsmetoder, altså intervju og observasjon. Videre redegjorde jeg for utvalg og gjennomføring av datainnsamlingen. Deretter gikk jeg gjennom transkribering, koding og analyse, før jeg så reflekterte over oppgavens validitet og reliabilitet. Avslutningsvis diskuterte jeg tiltakene jeg har gjort for å sikre at forskningen har vært etisk forsvarlig.

4.0 Analyse og diskusjon

Samfunnskunnskap er et fag som står sentralt for å utvikle elevene til å bli engasjerte og kritisk tenkende deltakere i samfunnet – elevene skal kunne utforske nasjonale og globale forhold og problemstillinger, og de skal forstå at de kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling gjennom å være aktive medborgere og påvirke samfunn og arbeidsliv, nå og i fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samfunnskunnskap har altså et viktig mandat i å fremme engasjerte og kritisk tenkende samfunnsdeltakere som kan bidra til en bærekraftig samfunnsutvikling. Likevel er dette enklere sagt enn gjort, da man allerede i definisjonen av begrepet opplever uenighet om hva det skal romme. Når de to delene av begrepet står i et motsetningsforhold, med bærekraft og mindre forbruk i en ende, og utvikling og vekst i en annen ende, sier det seg selv at mulige løsninger vil være vanskelig å fatte, og at det er vanskelig å operasjonalisere begrepet. Dette fører til at det utvilsomt også er nødvendig å undersøke hvordan bærekraftundervisningen gjennomføres og oppleves i praksis.

Bærekraftundervisningens målgruppe er elevene. Det vil derfor være nyttig å undersøke hvordan undervisningen faktisk oppleves gjennom deres øyne. Det er elevene som skal utvikles til å bli økologiske medborgere, både nå og i framtiden, og min interesse ligger i hvordan de reflekterer rundt begrepet bærekraftig utvikling, utdanningen for bærekraftig utvikling, om eget ansvar og erfaringer og om handlekraft og handlingskompetanse. I dette kapittelet vil jeg derfor bevege meg over i konkrete undersøkelser av bærekraftig utvikling i skolen. Dataene jeg har hentet inn stammer fra et samfunnsfaglig prosjekt om bærekraftig utvikling på en videregående skole på Østlandet. Materialet er hentet fra observasjon av tre undervisningsøkter á 90 minutter, i tillegg til fem dybdeintervjuer med elever i klassen. Følgende problemstilling har vært gjeldende for studien: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om ansvar og privilegier i forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag?* Videre har problemstillingen blitt ytterligere avgrenset til følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver elevene arbeidet med rollespill og perspektivtaking i utdanningen for bærekraftig utvikling?
2. Hvordan forstår elevene begrepet bærekraftig utvikling, hvilken rolle opplever de at de selv har og hvilke erfaringer har de med dette arbeidet?

For å besvare studiens problemstilling viser jeg til elevenes svar, observasjonen, det teoretiske rammeverket jeg har gjennomgått og mine egne tolkninger. Analysen er strukturert med tanke på de to forskningsspørsmålene. Den første delen av analysen vil redegjøre for undervisningsopplegget og Spires tilbakemeldinger på rollespillet. Andre del vil konsentrere seg om selve undervisningsopplegget, altså rollespillet, og elevenes tanker og refleksjoner i forbindelse med dette. Her vil også arbeidet med urfolk og urfolks rettigheter vektlegges. Den siste delen av analysen vil i all hovedsak handle om elevenes tanker og refleksjoner rundt begrepet bærekraftig utvikling. Hovedaspektene som vil trekkes fram her er elevenes forståelse av selve begrepet, deres opplevelse av egen handlingskompetanse, handlekraft og ansvar, samt erfaringer med utdanning for bærekraftig utvikling. Dette vil altså knyttes til elevenes livsverden og rolle i bærekraftig utvikling.

4.1 Redegjørelse for undervisningsopplegget

«Spelet om Fjordfjell» er et rollespill laget av miljø- og utviklingsorganisasjonen *Spire*. Organisasjonen jobber med informasjonsarbeid og politisk påvirkning for å skape endring, og mesteparten av arbeidet deres dreier seg om å skape oppmerksomhet og økt kunnskap blant folk i Norge om hvordan man kan oppnå en bærekraftig verden (Spire, u.å.). Spire har også laget en rekke undervisningsopplegg som skal fremme en bærekraftig utvikling, og presenterer seg selv som en ekstern aktør skoleledere og lærere kan benytte seg av i arbeidet med bærekraftig utvikling i skolen (Spire, u.å.).

Datamaterialet min studie baserer seg på er hentet fra observasjon av rollespillet «Spelet om Fjordfjell», samt dybdeintervjuer med elever i etterkant av undervisningen.

Undervisningsopplegget består av en lærerveiledning, en presentasjon av rollespillet og rollekort. Spire foreslår å benytte seg av to til tre skoletimer for å gjennomføre opplegget, og at opplegget kan gjennomføres tverrfaglig i fagene norsk, geografi, naturfag og samfunnskunnskap. I lærerveiledningen anbefaler Spire at man for å forberede elevene bør gjennomgå undervisningsoppleggene de har lagt ut om bærekraftig utvikling og klimarettferdighet, og at klassen har en diskusjon om hvordan man kan utøve politisk påvirkning. Presentasjonen av rollespillet inkluderer også lysbilder som forteller om klimaendringer, viktigheten av biologisk mangfold, friluftsliv, matproduksjon, urfolk og miljø og lokaløkonomi. Videre vises det i presentasjonen til FNs tre dimensjoner om sosial, økonomisk og miljømessig bærekraft. Spire foreslår også at man i ettertid av rollespillet kan

diskutere hvorvidt kommunestyrets innstilling er bærekraftig for miljøet, for økonomien og for sosiale forhold, at man arbeider med å se om det finnes et bærekraftig kompromiss.

Ved å følge Spires forslag hadde læreren sett seg ut tre samfunnsfagtimer á 90 minutter for å gjennomføre rollespillet. Elevenes arbeid med rollespillet begynte med en introduksjon til selve temaet bærekraftig utvikling, der de gjennomgikk Brundtlandkommisjonens definisjon som sier at «Bærekraftig utvikling er utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Her fortalte læreren at det er denne definisjonen man gjerne tar utgangspunkt i når man snakker om bærekraftig utvikling. Læreren gikk så videre til å snakke om FN's tre dimensjoner, og vektla dermed at bærekraftig utvikling blir forklart ut fra tre dimensjoner: en sosial dimensjon, en økonomisk dimensjon og en miljømessig dimensjon. I den forbindelse fikk også elevene en rekke caser som de skulle vurdere om var bærekraftige for det sosiale, for miljøet og for økonomien. Læreren gjennomgikk så en kort repetisjon av et tema de hadde arbeidet med tidligere, politikk, og forklarte at politikken hadde mye å si i arbeidet med bærekraftig utvikling. Videre ble selve rollespillet presentert, rollekortene ble gått gjennom og elevene ble delt inn i grupper. De fikk beskjed om å ta utgangspunkt i rollekortene, men at det også var mulig å bruke andre kilder til å innhente annen informasjon de anså som relevant for sine roller.

Spires rollespill dreier seg om bærekraftig utvikling med vindkraft som case. I Fjordfjell, en fiktiv kommune, har det blitt foreslått å lage en vindpark. Enkelte av innbyggerne og aktørene i Fjordfjell er positive og ønsker disse vindturbinene velkommen, mens andre ønsker å stoppe utbyggingen. Saken skal nå behandles i kommunestyret, og de ulike aktørene skal jobbe for å fremme sitt syn til myndighetene. Fire elever fordeles på to partier. Et fiktivt parti har allerede stemt nei til vindparken – altså må begge partiene stemme ja for at det skal bli vindpark. Resten av elevene deles inn i ulike interessegrupper. Målet med rollespillet er å gi elevene et bilde av kompleksiteten i bærekraftig utvikling, evnen til å sette seg inn i ulike perspektiver fra ulike aktører, at de skal argumentere for egne og andres perspektiver og gi elevene verktøyene for å få gjennomslag for sine meninger.

Spires valg av vindkraft som case er neppe en tilfeldighet. Vindkraftutbygging sørger for fornybar energi til det grønne skiftet, men enkelte steder kan det også true livsgrunnlaget til sårbare grupper og ødelegge lokale økosystem (Nickelsen, 2012). Vindkraftutbyggingen i

Norge er et tema som har skapt mye debatt i befolkningen, og debatten har i stor grad blitt fremmet i media i forbindelse med Fosensaken. Saken handler om utbyggingen av vindkraftverk på Storheia og Roan i Trøndelag som sto ferdige i 2019 og 2020, og som en rekke reindriftseiere mener ble bygget der de har deres vinterbeite (Børstad, Måsø, Kringstad & Mølster, 2021; Venæs, 2021). I 2021 ble saken behandlet i Høyesterett, som fastslo at utbyggelsen var ugyldig fordi den krenker reindriftssamenes rett til kulturutøvelse (HR-2021-1975-S). Den samiske befolkningen er en gruppe som kan sies å være særlig utsatt for klima- og miljøtrusselen. Særlig reindriftssamene opplever dette hardt på kroppen, og det hevdes at en alvorlig beitekrise rammet reindriften i hele vinter på grunn av skiftende temperaturer (Isaksen, 2022). Likevel kan også de grønne alternativene være med på å vanskeliggjøre den samiske befolkningens livsgrunnlag. Dette symboliserer bærekraftig utviklings komplekse karakter, og viser hvor utfordrende det kan være å få FNs tre dimensjoner til å utfylle og overlape hverandre.

Spørsmålene i klima- og miljødebatten er svært sammensatte, og ofte kommer interesser i konflikt med hverandre. Å bruke konflikter i undervisningen er kontroversielt, men det kan også gi økt oppmerksomhet og læremotivasjon ved å konkretisere og hjelpe elever til å se de samfunnsmessige faktorene som er årsaken til konfliktene (Sætre, Christensen & Kristensen, 2002, s. 193). Mouffe (2005) hevder at en konfliktfylt representasjon av verden hvor folk kan identifisere seg med ulike posisjoner, gir rom for kollektive identiteter som kan mobilisere til politisk handling. Todd (2009) er inne på noe av det samme, og hevder at faren ved å ikke arbeide med forskjeller og håndtere problemer kan føre til at vi ikke tar pluralismen vi har i samfunnet på alvor. Å kun presentere universelle verdier ukritisk, uten å arbeide med konfliktene som kan dukke opp, er å skjule maktforholdene som er innebygd i dem, og ved å arbeide med konflikter får elevene et rom der ulikhet kan uttrykkes (Sund & Öhman, 2014).

4.1.1 Rollekortene

Etter forberedelsesarbeidet ble rollespillet presentert og elevene ble delt inn i grupper. Fire av elevene ble fordelt på to ulike partier, mens de resterende av elevene ble delt inn i interessegrupper. Hver gruppe fikk hvert sitt rollekort. Interessegruppene Spire foreslår er følgende:

1. Den lokale gruppa «Stopp klimakrisa» (For vindpark)

2. Foreningen for handel og næring i Fjordfjell (For vindpark)
3. Interesseorganisasjonen «Bønder i Fjordfjell» (For vindpark)
4. Organisasjonen «Friluftsliv i Fjordfjell» (Mot vindpark)
5. Naturvernorganisasjonen «La fjord og fjell leve» (Mot vindpark)
6. Fjordfjell Reindriftssiida (Mot vindpark)

Læreren foretok seg likevel noen modifikasjoner ved å slå sammen rollekort 4 og 5, som ble til rollekortet «Foreningen for friluftsliv og naturvern i Fjordfjell». Videre ble rollekortet «Reineiere og reindriftssamer i Fjordfjell» lagt til, og rollekort 6 gjort om til «Interesseorganisasjonen «Urfolks rettigheter»» (se vedlegg 1). Disse endringene ble begrunnet i en tanke om at elevene sannsynligvis kunne mer, og også hadde hatt mer undervisning om, klima- og miljøaspektene ved bærekraftig utvikling. Læreren uttrykte videre et håp om at økt fokus på urfolks rettigheter og reindriftssamer ville gi de sosiale sidene ved bærekraftig utvikling mer oppmerksomhet, og at dette kunne gi elevene bedre innsikt i kompleksiteten ved bærekraftspørsmålene. Forskning viser at denne antakelsen høyst sannsynlig kan stemme, da undervisningen om bærekraftig utvikling har klare tendenser til å vektlegge miljøspørsmål mer enn sosiale strukturer (Dimick, 2015; Klein, 2020; Malm, 2016; Straume, 2017; Sætre, Kristensen & Christensen, 2002).

4.1.2 Tilbakemeldinger på rollespillet

Etter datainnsamlingen tok jeg kontakt med Spire for å høre om de hadde fått noen tilbakemeldinger på rollespillet, og jeg fikk et hyggelig og utfyllende svar som jeg fikk lov til å gjengi. Erfaringene Spire har opparbeidet seg blir sammenfattet i det videre:

En av de største utfordringene vi ser er at elevene stort sett har manglende kjennskap til og kunnskap om samiske rettigheter og interesser. Når rollespillet gjennomføres ser vi at det gjennomgående er samiske interesser som må vike til fordel for økonomiske forhold (...) Vi ser også at miljømessig og økonomisk bærekraft ofte blir prioritert høyere av beslutningstakerne i Fjordfjell-spillet sammenlignet med sosial bærekraft. Dette gjelder for såvidt de andre undervisningsoppleggene våre også, at sosial bærekraft ikke blir ansett som «like viktig» av elever (og lærere for den saks skyld) sammenlignet med de to andre dimensjonene ved bærekraftig utvikling.

Kontaktpersonen i Spire identifiserer altså tre kjennetegn som går igjen: manglende kunnskap om samiske rettigheter og interesser, at samiske interesser må vike for økonomiske forhold og at sosial bærekraft ikke blir ansett som like viktig som økonomisk og miljømessig bærekraft. Hun påpeker også at enkelte lærere har gitt tilbakemelding på at de selv heller ikke har nok kunnskap om reindrift og samisk kulturarv til å hjelpe elevene med å finne gode argumenter. Videre sier kontaktpersonen at dette er uheldig, men at hun tror denne holdningen dessverre er typisk for storsamfunnet generelt, og i vindkraftdebatten spesifikt, samtidig som det virker å være i tråd med mange av beslutningene gjort i kommunestyre i vindkraftsaker.

Den utgåtte læreplanen i samfunnsfag, LK06, slo i fagets formål fast at elevene skulle tilegne seg kunnskap om samisk kultur og situasjonen til samene som urfolk (Kunnskapsdepartementet, 2013). Det ble altså slått fast i den forrige læreplanen at samfunnsfaget hadde en særskilt rolle i arbeidet med urfolk og urfolks rettigheter. I den nye læreplanen blir det nevnt at et av samfunnsfagets kjerneelementer er at sentralt innhold skal ses i lys av det lokale til det globale, og urfolk og minoriteters perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også i overordnet del nevnes dette, og det spesifiseres at elevene skal få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Det blir altså nevnt eksplisitt i samfunnsfagets formål i begge læreplaner at urbefolkning, og særlig den samiske urbefolkningens kultur, særtrekk, historie og rettigheter skal være del av faget. Det er dermed lovfestet at elevene skal lære om dette. Likevel viser det seg at elever generelt sett har liten kunnskap om samer og samisk kultur (Murray, 2021; Olsen, Sollid & Johansen, 2017; Vedvik, 2011). Heller ikke lærere har hatt noe særlig undervisning om samisk kultur i høyere utdanning (Olsen, Sollid & Johansen, 2017; Vedvik, 2011). Spires antagelser, og også tilbakemeldinger, om manglende kunnskap om samiske rettigheter og interesser støttes altså av forskning på feltet. Videre har læreplanverkets formuleringer fått kritikk for formuleringen av læreplanmålene, særlig fordi den viktigste delen av samenes historie – fornorskningspolitikken – ikke er del av læreplanen, men fokuset heller er rettet mot særtrekk ved kulturen og forskjeller og likheter mellom majoritet og minoritet (Olsen, Sollid & Johansen, 2017; Vedvik, 2011). Disse formuleringene, som fremhever forskjeller, kan også være med på å skape et større skille mellom «oss» og «de andre». Det kan likevel argumenteres for at mer fokus på fornorskningspolitikken også kunne ført til et større skille mellom «oss» og «dem», da slike framstillinger i stor grad har presentert samer og samisk

historie gjennom norsk majoritetshistorie, og dermed ofte i et offerperspektiv. I dette rollespillet har samene to rollekort: reineiere og reindriftssamer og interesseorganisasjonen «Urfolks rettigheter». Det første rollekortet fokuserer på inngrep i reinens beiteområder, reinsdyrkjøtt som bærekraftig mat og samisk kulturarv. Det andre rollekortet fokuserer på systematisk og strukturell rasisme og urfolks kollektive rettigheter. Disse rollekortene inneholder altså momenter som begge læreplaner skulle ha dekt, da de fokuserer både på trekk ved samisk kultur, situasjonen til samene som urfolk, historie, kulturuttrykk og rettigheter.

4.2 Rollespill, bærekraftdidaktikk og maktkritikk

4.2.1 Rollespillet

Gjennomføringen av selve rollespillet gikk over to doble økter. Elevene fikk en og en halv økt til å forberede seg, og en halv økt (45 minutter) til å gjennomføre rollespillet. Etter elevene ble delt inn i grupper brukte de tiden på å sette seg inn i rollekortene og søke opp informasjon utenom kortene. Elevene som var delt inn i partier brukte også tiden på å lese seg opp på vindkraftdebatten. Dette fikk de i stor grad ansvar for selv, men læreren delte også ut noen kilder de kunne benytte seg av. Da debatten skulle gjennomføres ble klasserommet gjort om, slik at partiene satt i front og alle andre satt i en halvsirkel inndelt i partier. En elev fra hvert parti fikk rollen som ordstyrer, og dermed var debatten i gang. I rollespillet var det en klar overvekt av argumenter fra organisasjonene som var *for* vindkraft i Fjordfjell. Etter debatten gikk partiene sammen for å foreta en innstilling. Resultatet ble enstemmig: vindpark skal settes opp i Fjordfjell.

Tidligere nevnte jeg tre faktorer Spire hadde fått tilbakemelding på og erfart seg om rollespillet: manglende kunnskap om samiske rettigheter og interesser, at samiske interesser må vike for økonomiske forhold og at sosial bærekraft ikke blir ansett som like viktig som økonomisk og miljømessig bærekraft (jf. 4.1.2). Alle disse punktene så jeg også tegn på i rollespillet, samtidig som de gikk igjen i intervjuene. Da jeg spurte elevene om hva de synes om rollespillet fikk jeg nokså like svar. Alle uttalte at de synes det var gøy og at de synes det var spennende å sette seg inn i andres perspektiver. Ida sa følgende:

Jeg synes det var veldig gøy, fordi det var sånn ... vi måtte jo bare ta standpunkt i de synspunktene vi fikk. Det vår gruppe mente. Så vi kunne jo ikke ha personlige meninger i det. Da fikk man jo lære om nye sider av saken også, selv om man ikke

nødvendigvis var enig (...) Jeg tror det er viktig, å gjøre sånn. Sette seg inn i andres perspektiv. Da blir man på en måte ikke så opphengt i egne meninger, også lærer man flere sider av en sak.

Noen av de samme synspunktene kom også fram hos de andre elevene. Agnes sa at «Det har vært veldig gøy. Og spennende. Det å gjøre noe litt annet, noe annet enn oppgaver og sånt», og Håvard sa følgende:

Jeg synes det var ganske gøy (...) Når vi skal ha en sånn her debatt så føler jeg at mange setter seg mer inn i det, dypere i tema, fordi alle vil jo vinne. I stedet for å ta det som tull, så prøver man på ekte, prøver å finne gode argumenter og sånn.

Det går altså igjen i beretningene at elevene synes rollespillet var morsomt. Ida synes også det var gøy at de ikke fikk velge hvilket perspektiv de skulle argumentere for, fordi det gav henne innsikt i flere sider av saken. Det å bruke engasjerende, aktive og elevsentrerte undervisningsmetoder er effektivt for miljøundervisning (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers & Chaves, 2017; Stoknes, 2014; Van Poeck, Östman og Öhman, 2019b). Bærekraftutfordringene består av komplekse og gjenstridige problemer, og det anses derfor som avgjørende å utforme problemorienterte undervisningspraksiser som skaper tid og rom til å studere problemer, konsekvenser og mulige løsninger, slik at elevene vil oppdage havet av kunnskap, bekymringer, interesser, verdier og normer som er viklet inn i bærekraftsspørsmålene (Block, Van Poeck & Östman, 2019, s. 36). I den forbindelse brukes gjerne rollespill og simuleringer som etterligner virkeligheten, fordi det involverer elevene til å forstå andres perspektiver, projisere hva som kan skje i fremtiden, gi kontekst for komplekse beslutningsprosesser og øke interessen og gleden ved læring (Monroe et al., 2017; Ødegaard, under utgivelse).

Dette rollespillet foregår som en debatt hvor elevene skal argumentere over et interessedspørsmål. Motstridende perspektiv blir fremmet og det finnes ingen umiddelbar og åpenbar løsning. Dette kan hjelpe elevene til å forstå bærekraftproblematikkens komplekse virkelighet. Politisk deltagelse er en forutsetning for demokratiet, og det er derfor avgjørende at unge vet hvordan de kan påvirke. Fordi et sentralt mål med utdanning er å forberede elevene på aktiv, demokratisk deltagelse bør vi styrke elevene gjennom deltagelse i diskusjoner og øvelser på å møte motstand (Mathé, 2018). På den måten blir klasserommet en

politisk øvingsarena for elevene, hvor man kan prøve og feile innenfor trygge rammer (McAvoy & Hess, 2013). Likevel har utdanningen for økologisk medborgerskap tradisjonelt hatt et overdrevent individfokus (Dimick, 2015; Huckle & Wals, 2015; Kvamme & Sæther, 2019c; Selboe & Sæther, 2018; Shove, 2009). Ved å benytte seg av rollespill får elevene mulighet til å sette seg inn i andres perspektiver og delta i diskusjon med ulike aktører – de får altså se hvordan prosessen kan foregå, i tillegg til at de får innsikt i politikkenes rolle i bærekraftproblematikken.

Det går altså igjen i elevenes beretninger at de synes det var gøy å jobbe med rollespill. Dette kan også være med på å skape engasjement. Da jeg i intervjuene spurte elevene om eget engasjement, fikk jeg noe ulike svar. Tre av elevene fortalte at det de kunne om bærekraftig utvikling hadde de lært på skolen. De to andre omtalte imidlertid et litt større engasjement, og fortalte at de leser seg opp på temaet på fritiden. Samuel sa han følger mye med på nyheter og politikk. Han sa også at det meste han har lært om bærekraftig utvikling har han lært utenfor skolen, og at han ofte diskuterer slike temaer med foreldrene sine. Adam var inne på noe av det samme, og sa at: «Jeg har satt meg inn i både bærekraftsspørsmålene og vindkraftdebatten før (...) Jeg følger mye med på nyheter, også leser jeg ofte *Illustrert vitenskap*». To av elevene omtaler altså at de er engasjert i temaet utenfor skolen, mens de tre andre i all hovedsak knytter tematikken til undervisningen. Stoknes (2014) argumenterer i sin forskning for at selv om klimavitenskapen har levert stadig mer pålitelige data, og også dermed økende alvorlige påvirkninger, har den offentlige bekymringen for klimaendringer vært avtagende. Dette paradokset hevder han kan komme av innvirkningen klimaendringene har på kroppen – det kan oppleves som vanskelig å forstå omfanget av en politikk man ikke merker noe til selv, og på den måten kan bærekraftproblematikken oppleves som noe fjernt og føre til manglende motivasjon til handling (Stoknes, 2014). Dette ble imidlertid skrevet i 2014, og det er ikke sikkert Stoknes ville formulert seg på samme måte i dag. Tørke, skogbranner og hetebølger har nok gjort at klimakrisa framstår som mer reell for flere enn før, og vi ser særlig stor oppslutning blant ungdom gjennom tiltak som skolestreik for klima. Likevel har Stoknes et viktig poeng i form av at det er vanskelig å relatere seg til ting utenfor vår egen sfære. Dette poenget trekkes også fram av Sinnes (2020, s. 30), som mener flommer og tørke i India og snøsmelting i Arktis vil være lite relevant for elevene, og derfor må de få utforske problemstillinger knyttet til sitt lokale miljø for å få en forståelse av hvordan disse utfordringene påvirker oss. Det antydes altså at det er viktig å gjøre den fjerne, globale og tåkelagte trusselen om klimaendringer personlig relevant (Monroe et al., 2021). I den

forbindelse kan rollespill også fungere godt til å skape engasjement hos elevene, fordi det etterligner problemer man kan støte på i virkeligheten og relaterer temaer til elevenes livsverden.

Likevel er det også noen aspekter både i rollespill og i arbeidet med perspektivtaking som kan hemme arbeidet med bærekraftig utvikling. Håvard påpekte at klassen har særdeles mye konkurranseinstinkt, og at mange dermed setter seg dypere inn i tema i slike situasjoner enn han tror andre klasser ville gjort, nettopp fordi alle vil vinne debatten. Han, og kanskje andre med han, oppfattet altså rollespillet som en slags konkurranse. Både Pierce, Kilduff, Galinsky og Sivanathan (2013) og Sandahl (2020) peker på at dette kan være problematisk i arbeidet med perspektivtaking. Å bruke egne kognitive evner og følelser til å se hvordan noen andre kan oppleve en sak, kan i verste fall bidra til å reprodusere fordommer og stereotyper (Sandahl, 2020). For å motvirke dette er det nødvendig at elevene samarbeider, i stedet for å konkurrere, fordi konkurranse potensielt kan oppfostre stereotyper og uetisk oppførsel (Pierce et al., 2013). Hvis elevene har oppfattet debatten som en konkurranse, heller enn en læringssituasjon, kan dette ha medført at viktig læring har gått bort. Samtidig påpekte Håvard at han tror elevene, nettopp på grunn av konkurransen, satt seg enda dypere inn i sine roller.

Elevene fikk tre doble økter til å gjennomføre rollespillet, samt før og etterarbeid. Likevel omtalte flere av elevene et ønske om bedre tid. I all hovedsak gjaldt dette forberedelsesdelen, men Håvard og Samuel uttrykte også et ønske om at rollespillet burde vart lenger, slik at man fikk bedre tid til å diskutere. Dette er også noe jeg hørte da jeg observerte. Det vil alltid være noen begrensninger i den kreative prosessen i rollespill i klasserommet, fordi man er nødt til å strukturere det i henhold til forestilt bruk av tid, rom og tilstedeværelse (Ødegaard, under utgivelse). En forutsetning for læring er likevel at elevene får nok tid, slik at de får en reell mulighet til å tolke virkelige situasjoner med ulike perspektiver, og dermed skape en ny forståelse (Ødegaard, under utgivelse, s. 1). I dette tilfellet ville det nok derfor vært fremmende for arbeidet med mer tid til både før- og etterarbeid, og til rollespillet.

Enkelte av elevene uttrykte at de synes et problem i gjennomføringen av rollespillet var at få elever ble «ordentlig med i debatten». Samuel påpekte at dette gjorde så kun de sterkeste meningene kom fram, og mente derfor det var essensielt å finne en løsning, slik at ikke de som «snakker høyest» alltid vinner valget. Han uttrykte videre en bekymring for at dette kunne gjøre så man ikke fikk fram alle sider av saken. Agnes trodde noe av grunnen til dette

kunne være at rollekortene var for detaljerte, for når alle argumentene var klare var det vanskelig å gjøre det til sitt eget. Rollespill står alltid på en balansegang mellom kreativ frihet og produktiv begrensning (Ødegaard, under utgivelse, s. 8). Dersom læreren inntar en helt tilbaketrukket rolle, kan dominerende elever få en for stor rolle, noe som kan påvirke læringsmiljøet negativt (Ødegaard, under utgivelse, s. 8). På samme måte kan læreren ta for mye kontroll, og dermed gi liten plass til elevenes frihet og fantasi (Ødegaard, under utgivelse, s. 8). For å fremme handlefrihet er det altså avgjørende med en balansegang mellom frihet og kontroll. I dette rollespillet kan det argumenteres for at det ville vært behov for mer styring fra lærer. En mulig framgangsmåte kunne vært at læreren selv tok rollen som ordstyrer, og på den måten aktivt gikk inn for å få fram flere sider av saken.

Samuel foreslo imidlertid en annen løsning. Han uttrykte en tanke om at man heller kunne delt opp klassen og satt to og to grupper opp mot hverandre, fordi det kunne ført til mer deltagelse. Adam, på sin side, foreslo at elevene selv kunne valgt om de skulle være for eller mot vindparken. Dette trodde han ville være enklere, fordi man da fikk argumentere for ting man interesserer seg for. Et av prinsippene for handlingskompetanse er at elevene på eget grunnlag skal gjøre seg opp en mening om en problemstilling, og selv velger å foreta seg en eventuell handling med mål om å løse problemet (Mogensen & Schnack, 2010; Sæther, 2019). Med dette argumentet i bakhånd kan det argumenteres for at Adams forslag ville vært lurt, fordi elevene dermed kunne gjort seg opp en egen mening om problemstillingene og argumentert for disse. Likevel argumenteres det også for at det i bærekraftundervisningen er viktig å legge fram og diskutere ulike perspektiver, og at dersom elevene ikke får delta i perspektivtakingsprosesser og diskusjon kan undervisningen bli for autoritær (Jicking & Wals, 2008). Videre finner Mathé (2018) i sin forskning at elever ofte finner opposisjon ubehagelig, og at de gjerne ser på politikk som noe man vinner eller taper. Hun understreker derfor betydningen av rom for mangfold, meninger og arbeid med perspektivtaking, slik at man ikke nødvendigvis går inn i politiske situasjoner for å «vinne» (Mathé, 2018). Selv om det kan oppleves som både vanskelig og ubehagelig å sette seg inn i et synspunkt man ikke nødvendigvis er enig i, er det viktig læring. Den beste løsningen ville nok likevel vært å skape en balanse og legge opp til begge deler – både situasjoner hvor elevene kan diskutere og argumentere på egne premisser og med egne meninger, men også situasjoner hvor de blir utfordret til å sette seg inn i tankeganger de ikke nødvendigvis er enige i, for å belyse sider de vanligvis ikke ville tenkt på. En idé, basert på elevenes forslag, kunne også vært å dele ut rollekort med stikkord, for så å be elevene finne på argumenter selv, og eventuelt supplere

med hjelp til argumenter i ettertid. På den måten kunne elevene fått et større eierskap til sin sak, samtidig som læreren ville fungert som en støttestruktur og bygget stillaser for elevene, noe Mathé (2018) peker på som essensielt når man skal lære elevene til å bli aktive medborgere.

4.2.2 Arbeid med urfolks rettigheter

I flere av elevenes beretninger kom det fram et tydelig skille mellom et «oss» og et «dem». Dette kom til uttrykk på flere nivåer. Først og fremst var det flere av elevene som fortalte om «store land som Kina, med ledere med mye makt». Her ble det altså trukket et skille mellom «oss i Norge», og «de i Kina», med en følgende antagelse om at det er lite vi får gjort her i Norge, når store land som Kina har så mye makt. Videre trakk flere av elevene en linje mellom et «oss» og et «dem» da de snakket om samene. Adam sa:

Jeg tenker jo egentlig ikke at det viktigste er at fellesskapet er fornøyd, jeg synes jo man skal ta hensyn til alle. Nå skal ikke jeg være harsh, men hvis du setter opp vindturbiner et sted oppi ... langt oppi Nord Norge, for eksempel. Klager noen over det der oppe får det nesten være. Alle kan ikke være fornøyd alltid, da blir ingenting gjort.

Ida, på sin side, sa dette:

Det er jo ikke rett å bare trække på samene på den måten. Det er jo så klart ikke det. Men så er det litt vanskelig da, for hva om den vindparken hadde forsynt oss med masse fornybar energi kjempelenge, det hadde jo vært veldig bra. Men så er det det å bare trække på dem da. Ved at vi bare ... sånn som vi har gjort før. Historien gjentar jo seg selv bare.

Også hos Samuel, Agnes og Håvard gikk tanken om at «Det er umulig å gjøre alle fornøyd» igjen, og også tanken om at noen må føye seg for fellesskapets beste. Samtidig sa alle at de synes det var problematisk at minoriteter stadig opplever undertrykkelse. Da elevene etter rollespillet fikk spørsmål om hva de ville tenkt dersom vindparken ble plassert i nærheten av der de selv bor, rådet det tvil i gruppa. Flere sa også eksplisitt at det var noe de ville mislikt. Dette kan tyde på at elevene er klar over at bærekraftproblematikken vil føre til at noen blir skadelidende i disse komplekse situasjonene, men at det er tydelig at denne «noen» ikke er dem selv. I forrige del ble det nevnt at flere forskere understreker betydningen av at bærekraftproblematikken relaterer seg til elevenes lokale og nasjonale miljø, slik at elevene

får direkte tilknytning til en problematikk som ellers kan virke fjern og diffus. På den måten får elevene sjansen til å bli endringsagenter, og blir direkte involvert i å løse problemstillinger som kan prege dem selv (Van Poeck, Östman & Öhman, 2019b). I dette tilfellet er casen lagt til en fiktiv kommune i Norge, og rollespillet knyttes implisitt til en problematikk som har vært, og fortsatt er, relevant i dagens samfunn og synlig i mediebildet. Utsagnene over kan likevel tyde på at casen ikke ligger nære *nok*, da det kommer tydelig fram at elevene vet noen må lide for fellesskapets beste, men at det ikke er snakk om at denne «noen» er dem selv.

Dette kan også være med på å representere et av problemene med perspektivtaking. Selv om flere av elevene uttrykker at det ikke er riktig at samenes historie gjentar seg, er det også konsensus i intervjuene om at samene i dette tilfellet må vike for fellesskapets beste. På den måten plasserer de også samene utenfor dette fellesskapet. I deliberasjon handler andregjøring om at aktører viser til ord, handlinger og prosesser som plasserer noen individer som «de andre», og med den konsekvens ikke som en del av et «vi» (Nustad, 2012). Elevenes ytringer får altså fram et fokus på at makt og normer påvirker vår oppfatning av hva som er normalt og ønskelig, og anerkjenner at et «vi» har makt som opprettholder privilegier og maktforhold. Røthing (2016) hevder majoritetens normer og forståelser vanligvis slipper å forklare seg, og heller ikke krever noen begrunnelse, fordi de framstår som selvsagte og naturlige. Hva som framstilles som normalt gir den som oppfattes som normal utvidet handlingsrom (Nygren et al., 2012). Elevene anerkjenner altså at det inngår maktstrukturer i bærekraftproblematikken, og stiller seg samtidig kritiske til at det er samene som igjen må lide under beslutningene som tas. Likevel er det tydelig at elevene anser dette som eneste løsning. Det uttrykkes altså en tanke om at noen må bli skadelidende i klima- og miljøavgjørelsene, fordi det viktigste er at fellesskapets privilegier kommer først.

I alle elevintervjuene var det et moment som gikk igjen: en overraskelse over samenes del i vindkraftdebatten. Flere av elevene uttrykte at de var sjokkert over den strukturelle rasismen staten har påført samene, og refererte i intervjuene eksplisitt til Fosensaken som de hadde snakket om i timen. Videre kom det fram at flere av elevene hadde lite kunnskap om samene som minoritet generelt før rollespillet. I etterarbeidet til rollespillet ble det jobbet mer med samer som urfolk, samenes rettigheter, samenes historie og strukturell rasisme. Elevene fikk også se noen filmklipp og intervjuer i forbindelse med vindkraftdebatten. Før denne timen var det kun to elever som var uenige i kommunestyrets innstilling om å sette opp vindpark i Fjordfjell. I etterkant av dette arbeidet var det hele ni elever som rakk opp hånda og anså seg

som uenige med innstillingen. Dette kan tyde på at elevene ikke har lært om omfanget av den strukturelle rasismen samene har opplevd, selv om det i både LK06 og LK20 blir nevnt eksplisitt at urbefolkning, og særlig den samiske urbefolkningens særtrekk, kultur, identitet og demokratisk representasjon skal være del av samfunnsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2013; 2019). Dette funnet støtter det andre forskere har kommet fram til – elever har generelt sett liten kunnskap om samer og samisk kultur (Murray, 2021; Olsen, Sollid & Johansen, 2017; Vedvik, 2011). Funnet samsvarer også med utfordringene Spire har identifisert (jf. 4.1.2). Debatten om urfolks rettigheter og vindkraftdebatten kan sies å være tett sammenvevd, og ofte vektlegges det at «noen» må lide for fellesskapets beste. Likevel blir det tydelig at denne «noen» altfor ofte blir samene.

4.3 Elevenes livsverden og rolle i bærekraftig utvikling

4.3.1 Begrepet bærekraftig utvikling

I 2005 lanserte UNESCO «The Decade for Education for Sustainable Development», altså tiåret for utdanning for bærekraftig utvikling, og her ble det slått fast at fire dimensjoner skulle utgjøre utdanningen for bærekraftig utvikling i skolene: en økonomisk, en miljømessig, en sosial og en kulturell dimensjon (UNESCO, 2006, s. 14). I ettertid har imidlertid den kulturelle dimensjon fått lite oppmerksomhet, og nå står det for eksempel på FN-sambandets nettsider at bærekraftig utvikling heller har tre dimensjoner som sammen avgjør om noe er bærekraftig eller ikke: klima og miljø, økonomi og sosiale forhold (FN-sambandet, 2021).

Et av de første spørsmålene jeg stilte elevene i intervjuene handlet om hva de anser bærekraftig utvikling for å være. I den forbindelse var det et aspekt som kom tydelig fram i datamaterialet – alle elevene forholdt seg til en forståelse av at bærekraftig utvikling har et framtidsrettet perspektiv. «Bærekraftig utvikling er hvordan vi skal behandle jorda vår sånn at den varer lenger», sa Ida, og pekte dermed på at bærekraftig utvikling handler om hvordan vi skal ta vare på jorda vår, både for oss selv, men også for framtidens generasjoner. Til tross for at ingen nevner Brundtlandkommisjonen eksplisitt, er det tydelig at forståelsen er i tråd med deres definisjon av bærekraftig utvikling. En årsak til dette kan være FNs satsning på utdanning. Videre har Brundtlandkommisjonens definisjon vært dominerende i lang tid, i tillegg til at det er definisjonen som går igjen i læreplanverket, og det er dermed ikke unaturlig at dette er assosiasjonen elevene har til begrepet. Før elevene begynte på arbeidet med rollespillet arbeidet læreren med definisjoner av selve begrepet bærekraftig utvikling, og tok samtidig utgangspunkt i Spires forslag til introduksjon. I denne undervisningssekvensen ble

også Brundtlandkommisjonens definisjon nevnt, i tillegg til at elevene fikk i oppgave å arbeide med de tre dimensjonene før de begynte på rollespillet. Dette er nok også noe av grunnen til at det er den definisjonen elevene gir meg i intervjuene – det er hva de har lært.

Gjennom elevenes beretninger om hva bærekraftig utvikling er ble det tydelig at de fleste anser bærekraftig utvikling å handle om klima og miljø. Denne tendensen om at natur og miljø overgår økonomi og det sosiale gjenspeiler noe som er utbredt i vår tid, nemlig en tanke om at naturvitenskap alene er nok til å forstå krisen vi står overfor (Malm, 2016). Dette er problematisk, fordi naturvitenskapen kun kan fortelle oss om klimaendringene er menneskeskapt, men ikke si noe om hva som har forårsaket denne utviklingen (Malm, 2016). Videre kan dette undergrave strukturenes betydning og legge ansvaret for klimaendringene over på enkeltindivider, hvor disse individene blir oppfordret til å handle miljøvennlig, mens de økonomiske og sosiale strukturene forblir uberørt (Dimick, 2015; Melo-Escrihuela, 2008). Bærekraftutfordringene omtales gjerne som «wicked problems», eller gjenstridige problemer, som preges av usikkerhet og verdikonflikter (Huckle & Wals, 2015; Kvamme & Sæther, 2019b). For å håndtere disse problemstillingene kreves det også ulike kompetanser, da løsningene gjerne er sammensatte (Kvamme & Sæther, 2019b, s. 32). For å forstå disse sammenhengene må man altså forstå at flere emner og kompetanseområder, som dimensjonene, henger sammen.

På dette området skilte imidlertid Samuel seg ut fra resten av elevene:

En viktig del av det er nok klima. Jeg tror mange bare tenker på klima når de hører ordet bærekraft (...) Men vi kan ikke bare fokusere på miljø. Altså, vi kan jo, men folk blir jo ikke fornøyde hvis det går utover levestandard og sånn. Derfor må vi ha en bærekraftig utvikling som er bra for økonomien også. Som ikke skader økonomien i alle fall.

I dette utsagnet vektlegger Samuel betydningen av menneskenes levestandard, og at det er viktig at denne opprettholdes slik at det ikke blir misnøye. Her reflekterer han også implisitt over egne privilegier ved at han setter opp et skille mellom «oss» og «dem», for når han snakker om «vår» levestandard insinuerer han at vår del av verden ikke vil godta å skulle bruke mindre. Videre er det tydelig både i Samuels beretning, men også i de andre elevenes beretninger, at det kommer fram et skille mellom klimahensyn og hensynet til natur. Det er

ingen tvil om at klimaendringene er menneskeskapt, og dermed må menneske og natur ses i sammenheng (Klein, 2020; Kvamme & Sæther, 2019a). Dette omtales som overgangen til antropocen, eller menneskenes tidsalder (Høstaker, 2021; Kielland, 2021; Sinnes, 2020; Svensen, Hylland Eriksen & Hessen, 2016). Antroposentrismen handler om at mennesker er overlegne alle andre vesener og livsformer på jorden, og Vetlesen (2019) hevder dette synet, som blir internalisert fra tidlig barndom, har blitt en institusjonalisert praksis viet til menneskenes utnyttelse av naturen. I vår tidsalder kan en altså si at den rådende tanken er at menneskets behov kommer først, og på den måten kan en konsekvens være at naturens egenverdi blir skadelidende. Brundtlandkommisjonens definisjon kan på sett og vis sies å bygge oppunder dette antroposentriske perspektivet, ved at definisjonen vektlegger en utvikling som «imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987, s. 42). Det er altså menneskenes behov som skal dekkes. Undervisning er politisk, og det vil alltid være noe som blir inkludert og noe som får mindre oppmerksomhet. Når definisjonen læreplanen bygger på vektlegger menneskenes behov foran naturens, er det heller ikke rart at dette er hva elevene vektlegger.

Samuel fortalte altså om en bærekraftig utvikling som må kombinere klima- og miljøspørsmålene med de økonomiske aspektene. Han fremmet også et syn om at man må klare å opprettholde menneskenes levestandard, slik at det ikke blir misnøye i befolkningen. Med dette gav Samuel uttrykk for at han anser den miljømessige og den økonomiske dimensjonen for å henge sammen, der miljøet ikke kan forstås som uavhengig av økonomien. Likevel vektla han ikke sosial bærekraft, noe kontaktpersonen i Spire også sier går igjen i andre skolers tilbakemeldinger. Forskning viser at sosial bærekraft ikke blir ansett som like viktig som økonomisk og miljømessig bærekraft, og tradisjonelt har fått mindre oppmerksomhet (Eizenberg & Jabareen, 2017; Malm, 2016). Dagens store utfordringer, også i forbindelse med bærekraftig utvikling, er rammet inn i en sosial kontekst med økende nivå av risiko og sårbarhet i forbindelse med polarisering, fattigdom, konflikt, vold, terrorisme og naturkatastrofer (Eizenberg & Jabareen, 2017, s. 2). Å utforske de sosiale sidene ved bærekraft vil dermed være essensielt for å forstå kompleksiteten i bærekraftproblematikken. Likevel mangler sosial bærekraft en sammenhengende og klar definisjon (Åhman, 2013; Hutchins & Sutherland, 2008), noe som kan gjøre det vanskelig å forstå hva det innbefatter. I tillegg kan det argumenteres for at begrepet bærekraftig utvikling rommer for mye, og at det

ikke er mulig at bærekraftig utvikling både skal kombinere økologisk beskyttelse, økonomisk vekst og sosial rettferdighet, ikke bare lokalt og i nåtiden, men også globalt og i all tid (Dryzek, 2013).

Det er altså liten tvil om at det er vanskelig å definere begrepet bærekraftig utvikling, og det er også utfordrende å få alle dimensjonene til å henge sammen. Begrepet rommer så mye at det på sett og vis blir grenseløst, og dermed til dels også meningsløst. Lærerne blir nødt til å gjøre prioriteringer, alt etter hva de synes er viktigst å vektlegge, fordi det kan virke overveldende å få alt til å gå overens. For å skape en felles situasjonsforståelse kan det dermed være nyttig å samarbeide med elevene om en definisjon av begrepet. På den måten kan elevene også få en oversikt over hvor vanskelig det er å kombinere alle de ulike behovene. Solhaug (2006), Mathé (2015) og Koritzinsky (2020) er noen av mange forskere som framhever betydningen av begrepsarbeid i samfunnsfag. Solhaug (2006) vektlegger betydningen av gjentakelse og bearbeiding av kunnskap som kan bidra til å gjøre vanskelige og abstrakte begreper mer tilgjengelige for elever, og Mathé (2015) hevder at diskusjoner i relasjon til elevenes livsverden kan være nyttig. Før rollespillet tok læreren jeg observerte seg god tid til å gå gjennom Brundtlandkommisjonens definisjon og FNs tre dimensjoner. I fellesskap jobbet også læreren og elevene med å fylle ut hva de tre dimensjonene kan inneholde. Likevel var ingen av elevene inne på tanken om at begrepet er sammensatt av mange faktorer, og at det også omhandler ting som ulikhet og fattigdom. Heller ikke sammenhengen mellom økonomisk, miljømessig og sosial bærekraft ble nevnt da de skulle definere begrepet. Det kan derfor argumenteres for at et *enda* grundigere arbeid med begrepet ville vært nødvendig. Det kunne nok også vært nyttig å jobbe med en problematisering eller kritikk av Brundtlandkommisjonens definisjon. På den måten kunne elevene for eksempel fått en innsikt i hvem sine og hvilke behov som vektlegges, og dermed også identifisert hvem følgelig ikke prioriteres.

4.3.2 Erfaringer med bærekraftig utvikling

De fleste av elevene sa at de har hatt lite undervisning om bærekraftig utvikling tidligere. De refererte likevel alle til et prosjekt de hadde i naturfag parallelt med undervisningen i samfunnskunnskap, som handlet om framtidens mat. Adams beretning skilte seg riktignok ut. Han fortalte at han hadde hatt masse undervisning om bærekraftig utvikling tidligere. Under observasjonen opplevde jeg det samme, da en av de andre elevene i klassen fortalte om både

spesifikke bærekrafttaker, langvarige prosjekter på tvers av fag og fokus på alle de ulike dimensjonene - ikke bare det naturfaglige. Gjennom dialog kom det fram at både Adam og den andre eleven kom fra en ungdomsskole som er godt kjent for sitt arbeid med tverrfaglighet, problembasert undervisning og prosjektarbeid. I Bjønness og Sinnes (2019) forskning på hva som hemmer og fremmer arbeidet med utdanning for bærekraftig utvikling i norsk videregående skole, identifiseres skoleledelse som noe som både kan hemme og fremme arbeidet. I deres studie kommer det fram at lærere opplever at de ikke får den nødvendige støtten de behøver fra blant annet ledelsen, og da blir bærekraftprosjektene stående hos enkeltlærere (Bjønness & Sinnes, 2019). Dette er også noe som implisitt kommer fram i elevenes fortellinger, gjennom det at elever fra en skole som i stor grad tilrettelegger for prosjektbasert og tverrfaglig arbeid har betraktelig mer erfaring med bærekraft enn hva andre elever sier de har. Dette understreker også betydningen av at skolen og skoleledelsen legger til rette for arbeid med bærekraftig utvikling. Dette tyder også på at det fortsatt, 17 år etter UNESCO lanserte en satsning på utdanning for bærekraftig utvikling, er ildsjeler som får ansvaret for å jobbe med gode, tverrfaglige undervisningsopplegg om bærekraftig utvikling.

Et annet moment som kom tydelig fram i elevenes beretninger var at de ikke nødvendigvis anser bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema, men at de heller anså det å gjelde ulike fag. Denne tankegangen kom fram i utsagn som Samuels: «Akkurat nå i det siste synes jeg vi har hatt en del undervisning om bærekraft, men jeg tror kanskje vi er ferdige med temaet for i år. Nå har vi jo hatt litt både i naturfag og i samfunnsfag». Straume (2017) vektlegger at menneskelig påvirkning på klima er et tema som berører. Det nytter seg dermed ikke å dele tematikken inn i ulike fag. Videre er det bred enighet om at bærekraftdidaktikken bør behandles tverrfaglig (Bjønness & Sinnes, 2019; Hopkins, Huges & Layer, 2008; Kvamme & Sæther, 2019b; Sinnes, 2020; Straume, 2017; Sæther, 2019). Også den nåværende læreplanen legger opp til dette, ved å ha implementert bærekraftig utvikling som et tverrfaglig tema som skal gå på tvers av fag. I sitt undervisningsopplegg legger også Spire opp til tverrfaglighet, men på grunn av manglende tid og ressurser blir dette vanskelig for læreren å gjennomføre. Også dette kan ses i sammenheng med det Bjønnes og Sinnes (2019) finner i sin studie om hva som hemmer og fremmer arbeidet med bærekraftig utvikling i norsk videregående skole. Når det ikke blir tilrettelagt for tid og rom til tverrfaglig arbeid, blir dette vanskelig å få til i praksis.

I følge elevene har ikke denne skolen en uttalt bærekraftig profil. Det er lite promotering og informasjon i form av plakater og bilder i skolebygget, og bærekraftig utvikling blir holdt til hvert enkelt fag, mens eventuelle tverrfaglige prosjekter går i den enkelte lærers regi. Det oppfordres til kildesortering ved hjelp av merkede søppeldunker, men utover dette synes det ikke å være noen spesielle tiltak satt i gang. Utdanning gjennom bærekraftig utvikling handler om å «leve som vi lærer», gjennom at skolen som institusjon handler på en måte så praksisen kan gjenspeiles (Bjønness & Sinnes, 2019; Klein, 2020; Sinnes, 2020). Skolen er en arena hvor elever kan erfare hvordan de selv kan påvirke, og når skolen går inn for å bidra til en mer bærekraftig utvikling viser den også elevene at den tar klimaendringene på alvor (Sinnes, 2020; Gadotti, 2010). Når skolen *ikke* opptrer på en bærekraftig måte, vil det reelle budskapet fra skolen være at bærekraftig utvikling ikke bør prioriteres (Gadotti, 2010; Hunnes, 2015). For å få til en læringsfremmende utdanning for bærekraftig utvikling kunne det nok derfor vært nyttig om skolen i sin drift vektlegger et større fokus på bærekraft, da dette ville tydeliggjort betydningen av et bærekraftig samfunn for elevene, også utenfor klasserommet. Da blir det også tydelig at større aktører, som skolen, har mye å si i bærekraftproblematikken, og kanskje kan dette være med på å tydeliggjøre hvordan elever kan bruke sin stemme til å få gjennomslag for en mer bærekraftig praksis. På den måten ville det nok også vært enklere for elevene å se at bærekraftig utvikling er en tverrfaglig praksis som har innvirkning på flere fagområder, og at det ikke kun bør holdes til enkelte fag.

4.3.3 Handlingskompetanse og handlekraft

Da jeg spurte elevene om deres egen opplevelse av handlekraft fikk jeg nokså like svar. Flere av elevene uttrykte en form for handlingslammelse, som gjennom Agnes svar: «Vi får ikke gjort så mye uansett», Idas tanke om at «Jeg er jo litt enig i den tankegangen om at det ikke har noe å si at jeg selv gjør noe hvis ingen andre gjør det» og Håvard's beretning om at «Jeg føler på det, at jeg har litt ansvar, selv om det ikke er så mye jeg får gjort (...) For hva har det egentlig å si at jeg gjør noe, når Kina har så enorme utslipp?». Elevene uttrykte altså en slags overveldelse ved snakk om problematikken. Likevel påpekte flere av elevene at de selv har et ansvar, og at man må «gjøre sin del». Et interessant moment som kom fram i elevenes fortellinger er at tre av elevene pekte på politikere og styresett som ansvarlige for bærekraftsspørsmålet i større grad enn hva enkeltindivider er. Likevel nevnte alle tre individuelle handlinger som det de selv kan gjøre for på påvirke miljøet, og ingen nevnte politisk påvirkning eller systemendring. Dette selv om de nylig hadde arbeidet med både politiske partier, demokrati, makt og styringskjeder, i tillegg til arbeidet de gjennomførte i

rollespillet. Dette kom blant annet fram i Adams svar: «Jeg synes vel egentlig alle har litt ansvar for å løse klimaendringene, men likevel er det nok politikerne som har mesteparten av det». Også Samuel var inne på noe av den samme tankegangen:

Jeg føler ikke det er noe vits for meg å føle på noe særlig ansvar. Jeg prøver jo å kildesortere og sånt, men i det store bildet har det jo ikke egentlig så ekstremt mye å si. Men jeg tenker det viktigste jeg kan gjøre er å være informert, også kan man heller ta et større ansvar når man blir voksen og jobber i ulike bedrifter. Akkurat nå som vi går på skolen og egentlig ikke har noen reell makt, så synes jeg heller ikke man har noe ansvar (...) Men jeg tror likevel det er viktig å skape refleksjon og diskusjon nå, og informere venner og sånt. At man skaper et litt bredere synspunkt.

Samuel hentydet at det er viktig å skape refleksjon og diskutere problemene, og at han forsøker å gjøre sin del ved private handlinger som kildesortering. Likevel sa han at som elev har han liten reell makt og innflytelse, og derfor bør han også frifinnes for ansvar. Videre sa han at:

Jeg tenker jo egentlig ansvaret ligger hos alle. Det er mange som bare ser på Kina og fattige land, og tenker at de forurenses mye. Men hvis vi ser per innbygger, så er vi jo mye verre her i Norge. Og jeg tror det er viktig å være klar over at man ikke bare kan si «de forurenses mer enn oss» og frita oss fra skylda, for de er jo så mange fler enn oss også. Samme med fattige land som hogger ned regnskog og sånn. Vi har jo gjort akkurat det samme i Europa. Og når man allerede er i en situasjon hvor landet er fattig, og det eneste man kan gjøre er å benytte seg av landbruk, så må man jo bare hogge ned trær da (...) I-land står ikke i posisjon til å pålegge u-land å ikke bruke sine naturlige ressurser til å utvikle seg.

I dette sitatet fremmet Samuel en tanke om at både Norge og andre industriland har et ansvar. Her vektlegger han altså sine egne privilegier, og omtaler at vi ikke er i en posisjon til å pålegge andre med mindre privilegier å endre sitt livsgrunnlag. Han snakket også om konsum per innbygger, og sa at vi er mye verre her i Norge enn i mange andre land. I Samuels beretninger kom det altså fram et slags paradoks. Han fortalte at han ikke føler på ansvar selv, og at bærekraftproblematikken krever strukturelle og systemiske endringer, gjerne med utgangspunkt i bedrifter og politikk. Likevel vektla han også at «alle har et ansvar», at han

selv kildesorterer og at Norge er ett av landene med høyest konsum per innbygger. Dette kan tyde på at han anerkjenner de underliggende strukturene i bærekraftproblematikken og anser sin egen påvirkningsmakt som liten, men at han likevel føler på et ansvar selv. Samuel fremmet også en tanke om hvem han er nå og hvem han kommer til å bli, samtidig som han mener ansvaret tilhører de voksne. Dette kan på sett og vis tolkes som en kritikk av bærekraftutdanningen, fordi skolen plasserer ansvaret hos barn, noe Samuel mener er feil. På en annen side kan det også tolkes som det motsatte – det at unge ikke får noe ansvar kan føre til maktesløshet og passivitet.

Elevenes forestilling om at de ikke har så mye å bidra med fant jeg også igjen i observasjonen. I introduksjonen til rollespillet fikk elevene beskjed om å diskutere hvordan bærekraft og makt kan knyttes sammen, og svarene var i stor grad ulike variasjoner av samme argument: «De store landene har størst makt, og det er også de som kan endre ting», «Store land som Kina har ledere med mye makt, og de har derfor stor påvirkning på bærekraftige valg» og «De som står i en maktposisjon må tenke langsiktig, og for eksempel ikke gjøre som Trump å trekke landet ut av Parisavtalen». Elevene omtaler altså politikk, makt og strukturer, men uten å være inne på egen mulighet til å påvirke dette. Dette er heller noe som foregår utenfor elevenes egen sfære.

Da elevene fortalte om hva de selv kunne gjøre for å skape en mer bærekraftig framtid, nevnte de ting som kildesortering, kollektivtransport, strømforbruk, kleshandel og å spise mindre kjøtt. Alle disse handlingene kan anses som individuelle handlinger. På en side kan dette være positivt, da det kan vise at kun små endringer kan være utslagsgivende for et mer bærekraftig samfunn. På en annen side vil ikke disse handlingene i seg selv gjøre noe med de underliggende årsakene til problemene – de kan i verste fall også ta oppmerksomheten bort fra de strukturene som er årsak til problematikken, og bidra til en avpolitisering av debatten (Dimick, 2015; Kvamme & Sæther, 2019c; Sinnes, 2020). Dette samsvarer også med det Shove (2009) omtaler som den dominerende politiske diskursen knyttet til miljøspørsmålene, hvor individualistiske valg, holdninger og atferd står i fokus. Dimick (2015) vektlegger problematikken rundt det å legge ansvaret for bærekraftutfordringer på individer, og mener det ikke kun kan handle om disse individenes handlinger, fordi det kan underkommunisere betydningen av myndighetenes ansvar og politisk mobilisering. Videre hevder hun at det å kun studere bærekraftproblematikken fra et naturfaglig og miljømessig perspektiv ikke vil gi elevene forståelsen som behøves for å avdekke underliggende strukturer som skaper

problemene, i tillegg til at det vil bli vanskelig å se hvilke virkemidler man selv har til å påvirke disse strukturene (Dimick, 2015). Private handlinger har definitivt en betydning, men dersom man skal få til gjennomgripende og strukturelle endringer må elevene forstå at de kan gjøre en endring ved hjelp av politisk deltagelse.

Elevene hadde lært om både politiske styringskjeder, makt og innflytelse før intervjuene. I tillegg hadde de gjennomført et rollespill som handlet om nettopp dette. Likevel later det ikke til at de ser en sammenheng mellom bærekraftproblematikken og egen evne til deltagelse – de omtaler at de vet sammenhengen mellom bærekraft og politikk, men ikke hvordan de selv kan påvirke politiske avgjørelser. Børhaug (2017) understreker betydningen av kunnskap om institusjoner og system for å kunne bidra til demokratisk deltagelse. Han hevder at forståelsen av politisk deltagelse må knyttes til institusjonene deltagelsen er rammet inn av og relatert til (Børhaug, 2017). Elevenes utsagn kan i den forbindelse tolkes som at de trenger mer opplæring i hvordan de faktisk kan påvirke myndighetene, selv om de selv ikke har stemmerett ved Stortingsvalg ennå. Det være seg ved å delta i elevrådet, identifisere problemer i lokalsamfunnet og forsøke å bidra til disse, eller ved å påvirke venner, foresatte og familie. Her ser man også flerskalaproblematikken ved bærekraftig utvikling godt. Som enkeltperson kan man føle på et visst ansvar, fordi alle er sammenvevd i disse problemstillingene. Likevel plasserer man ansvaret hos andre, fordi man ikke vet hvordan man selv kan påvirke. Dette kan tyde på at elevene anser sitt eget medborgerskap som begrenset.

Kunnskapsdepartementet (2011) mener medborgerskap blant annet handler om å bevisstgjøre og utruste elever med kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å delta aktivt i det demokratiske livet. Det økologiske medborgerskapet innehar også en individuell sfære, og en tendens er at denne sfæren blir for mye vektlagt i bærekraftundervisningen (Dimick, 2015; Melo-Escrihuela, 2008; Selboe & Sæther, 2018). Elevenes svar tyder på at den tidligere undervisningen de har hatt om bærekraft har dreid seg om individuelle valg og hva man som enkeltperson kan gjøre for å skape en bærekraftig utvikling. Dette bekreftes av faglitteraturen, som fremmer en tanke om en økende tendens til å fokusere på individualitet og atferd i utdanningen for bærekraftig utvikling (Dimick, 2015; Huckle & Wals, 2015; Kvamme & Sæther, 2019c; Shove, 2009). Selboe og Sæther (2018) viser i sin forskning at ungdom vet lite om hvordan de faktisk kan påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning, noe som understrekes av at de gjerne presenterer individuelt engasjement og hverdagshandlinger som

løsning. Shove (2009) argumenterer for at denne tankegangen i beste fall er hemmende og skaper et begrenset handlingsrom. Gjennom skolegangen skal samfunnsfag gi elever kunnskap om, og også erfaring i, å være medborgere. Barn og ungdom skal altså vite og oppleve at egen deltagelse påvirker fellesskapet de er en del av (Sæther, 2019, s. 98). Dersom vi skal utvikle vilje og evne til å handle for en mer bærekraftig utvikling, må vi erfare at det går an å påvirke samfunnet (Ojala, 2012; 2015; 2017). Dette krever et økt fokus rettet mot å øke elevenes handlingskompetanse, og Mogensen og Schnack (2010) vektlegger i den forbindelse viktigheten ved problemorientert undervisning om kritisk og løsningsorientert handling. For at elevene skal kunne utnytte sitt handlingspotensiale er det nødvendig at de bevisstgjøres interessekonflikter bak den aktuelle problemstillingen, og at de får se saken fra flere sider, slik at handlingene kan rettes mot å løse disse årsakene (Dimick, 2015; Mogensen & Schnack, 2010; Sinnes, 2015). For å endre dette kreves det altså at elevene lærer om hvordan de kan engasjere seg som medborgere, også i den offentlige sfære, og ikke bare gjennom individuelle handlinger.

4.4 Oppsummering av kapitlet

For å besvare studiens problemstilling har jeg i dette kapitlet vist til elevenes svar i de fem intervjuene, observasjonen av tre undervisningsøkter, det teoretiske rammeverket jeg har gjennomgått og mine egne tolkninger. Innledningsvis presenterte jeg Spires rollespill, rollekort og lærerens modifikasjoner. Her gikk jeg også gjennom gjennomføringen av undervisningen, en tanke om hvorfor Spire har valgt nettopp vindkraft som case og tilbakemeldingene Spire har fått på undervisningsopplegget med en oppfølgende diskusjon. Deretter gikk jeg gjennom elevenes tanker om rollespillet, og diskuterte rollespill og perspektivtaking som undervisningsmåte. Det jeg fant var at elevene synes det var gøy å gjennomføre undervisningen på denne måten, og også at dette kan være et nyttig hjelpemiddel for at elevene skal forstå bærekraftproblematikkens kompleksitet. Likevel ble det tydelig at balansegangen mellom kreativ frihet og produktiv begrensning i rollespill kan være vanskelig å få til (Ødegaard, under utgivelse, s. 8), og at perspektivtaking også kan skape andregjøring og negative konsekvenser ved å skape et skille mellom «oss» og «dem», særlig når det oppfattes som en konkurranse (Nustad, 2012; Pierce et al., 2013). I denne delen ble det også tydelig at elevene kom inn i arbeidet med liten kunnskap om samer og samers rettigheter.

Videre gikk jeg gjennom elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, som i stor grad gjenspeiler Brundtlandkommisjonens definisjon. Det kom fram at elevene i stor grad anså bærekraftig utvikling for å handle om miljø, noe som er en utbredt tanke i vår tid (Malm, 2016). Også den økonomiske dimensjonen ble nevnt i intervjuene, men ingen av elevene nevnte sosial bærekraft. Mangelen på vektlegging av sosial bærekraft er også noe Spire har identifisert i sine tilbakemeldinger på rollespillet. Elevene uttrykte et antroposentrisk syn på klima- og miljøproblematikken, og en av elevene uttrykte en tanke om at det kunne bli misnøye dersom grønne løsninger gikk på bekostning av menneskenes levestandard i vår del av verden.

Elevenes erfaringer med tematikken var delt. Enkelte elever i klassen hadde hatt mye undervisning om bærekraft, mens andre hadde hatt lite. Elevene som hadde hatt mye undervisning kom fra samme skole. Dette understreker betydningen av at læreren får tilrettelegging fra skoleleder, slik at det ikke kun blir ildsjeler som får ansvaret for å jobbe med bærekraft (Bjønnnes & Sinnes, 2019). Her diskuterte jeg også betydningen av at skolen viser til en bærekraftig drift, slik at elevene både ser at dette prioriteres, men også at skolen er en aktør med reell innflytelse som man kan påvirke. Avslutningsvis diskuterte jeg elevenes syn på egen handlingskompetanse og handlekraft, som i stor grad tuftet på en tanke om at bærekraftutfordringene var politikken og ulike staters ansvar. Likevel uttrykte alle elevene at det de selv kunne gjøre for å bidra til en bærekraftig utvikling var individuelle handlinger, som kildesortering og mindre konsum, og ikke politisk deltagelse.

5.0 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å få dypere innsikt i elevenes tanker og refleksjoner om bærekraftig utvikling, samt hvordan de opplevde å arbeide med et rollespill som fokuserte på sosiale strukturer og interessekonflikter. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i følgende overordnede problemstilling: *Hvilke refleksjoner gjør elever seg om ansvar og privilegier i forbindelse med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag?*

For å avgrense ytterlige har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål:

1. Hvordan beskriver elevene arbeidet med rollespill og perspektivtaking i utdanningen for bærekraftig utvikling?
2. Hvordan forstår elevene begrepet bærekraftig utvikling, hvilken rolle opplever de at de selv har og hvilke erfaringer har de med dette?

Disse har blitt besvart gjennom empiri fra fem elevintervjuer, samt observasjon av tre undervisningsøkter á 90 minutter i en samfunnskunnskapsklasse i vg1. I det videre vil jeg oppsummere hovedfunn fra studien og antyde noen didaktiske implikasjoner undersøkelsen kan ha.

5.1 Oppsummering av hovedfunn

Det første forskningsspørsmålet søker å forstå hvordan elevene beskriver arbeidet med rollespill og perspektivtaking i utdanningen for bærekraftig utvikling. Elevintervjuene viste at samtlige av elevene synes at rollespillet var gøy, og at de synes det var både spennende og viktig å kunne sette seg inn i andres perspektiver. Elevene pekte imidlertid på to ting de mente hemmet læringen i rollespillet: mangel på tid og at kun de sterkeste meningene kom fram. Videre kom det fram i intervjuene at de fleste elevene hadde hatt lite undervisning om både bærekraftig utvikling og samer og urbefolkning tidligere, og alle omtalte en overraskelse over samenes rolle i vindkraftdebatten. Da elevene fortalte om rollespillet kom et tydelig skille mellom et «vi» og et «dem» fram. Elevene sa de var klare over at løsninger i bærekraftproblematikken vil føre til at noen blir offer, men det er likevel tydelig at denne «noen» ikke er dem selv. Innenfor «vi-et» plasserte de altså seg selv, med den konsekvens at samene ble plassert utenfor fellesskapet. Selv om flere av elevene uttrykte at det ikke er riktig at samenes historie gjentar seg, er det også konsensus i intervjuene om at samene i dette tilfellet må føye seg for fellesskapets beste. Elevene anerkjenner altså at det inngår

maktstrukturer i bærekraftproblematikken, og stiller seg samtidig kritiske til at det er samene som igjen må lide under beslutningene som tas. Likevel er det tydelig at de anser dette som eneste løsning. Røthing (2016) hevder majoritetens normer og forståelser vanligvis slipper å forklare seg, og heller ikke krever noen begrunnelse, fordi de framstår som selvsagte og naturlige. I dette tilfellet belyser elevenes ytringer at makt og normer påvirker vår oppfatning av hva som er normalt, samtidig som det blir tydelig at et «vi» har makt som opprettholder privilegier.

Det andre forskningsspørsmålet handler om elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling, hvilken rolle de opplever at de selv har og hvilke erfaringer de har med temaet. Flere av elevenes fortellinger handlet implisitt om privilegier. Både som majoritetsbefolkning ovenfor urbefolkning, men også som den rikeste delen av verden mot det globale sør. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom Samuels tanker om at vi som industriland ikke bare kan si «de forurenser mer enn oss» om fattigere land, og dermed frigi oss fra all skyld. Videre kan man på sett og vis identifisere en fortelling om privilegier knyttet til elevenes forståelse av begrepet bærekraftig utvikling. Denne forståelsen er i tråd med Brundtlandkommisjonens definisjon, og elevene vektlegger at bærekraftig utvikling i stor grad handler om klima og miljø, selv om de akkurat har arbeidet med et rollespill som i stor grad baserer seg på sosiale spørsmål i bærekraftdebatten. I en av elevenes fortellinger kom det også fram at det, i arbeidet med bærekraftig utvikling, er viktig å opprettholde menneskenes levestandard. Disse tankene fremmer et antroposentrisk syn, og setter mennesket i et privilegert forhold til naturen, hvor økonomisk utvikling og vekst er viktigere enn naturens behov.

I intervjuene kom det fram at elevene har ulik erfaring med bærekraftig utvikling. De fleste har lært det de kan på skolen, men Samuel og Adam fortalte at de også har lest seg opp på tema utenom. Adam sa også at han har hatt mye undervisning om tematikken tidligere, noe som skilte seg fra de andre elevenes beretninger. Elevenes fortellinger var videre preget av et paradoks. De anerkjente at de har et eget ansvar i bærekraftproblematikken, men sa også at de anser det største ansvaret for bærekraftproblematikken å ligge hos ulike aktører, land og i politikken. Likevel var løsningene de foreslo for å selv kunne bidra til bærekraftproblematikken kun preget av individuelle handlinger. Dette kan tyde på at det elevene har lært tidligere er med på å prege deres problemforståelse og hvilke tiltak de støtter. Disse funnene peker i retning av det samme Selboe og Sæther (2018) fant i sine studier, om at ungdom vet lite om hvordan de faktisk kan påvirke samfunnet i en bærekraftig grad, noe som

understrekes av at de gjerne presenterer individuelt engasjement og hverdagshandlinger som løsning (Selboe & Sæther, 2018). Dette kan videre tyde på at elevene behøver mer undervisning og opplæring i hvordan de faktisk kan påvirke og få gjennomslag for egne meninger, fordi de anser eget medborgerskap som begrenset.

5.2 Didaktiske implikasjoner

Funnene i denne studien viser at bærekraftig utvikling fortsatt forstås av elever som noe naturfaglig, ved at miljømessige faktorer blir vektlagt i større grad enn økonomiske og sosiale. Videre kommer det fram at elevene i liten grad har kunnskap om samer, samers rettigheter og urbefolkning, på tross av fokuset i læreplanen. Elevene mente også ansvaret for bærekraftig utvikling ligger hos ulike stater, land og politiske aktører, men snakket likevel kun om individuelle handlinger da de fikk spørsmål om hva de kan gjøre for å fremme en bærekraftig utvikling. Disse funnene indikerer blant annet at det er et behov for mer fokus på de sosiale sidene ved bærekraftig utvikling og hvilke systemer som reproducerer ulikhet, i tillegg til et økt fokus på undervisning om samer og urbefolkning. I den forbindelse vil jeg argumentere for å trekke i inn kulturdimensjonen i bærekraftig utvikling, da dette kan understreke betydningen av å anerkjenne mangfold og vise respekt for andres kultur. Videre bekrefter funnene tidligere funn om manglende handlingskompetanse, noe som tyder på at det fortsatt er behov for mer opplæring som gir elevene kunnskap om og erfaring med hvordan de kan påvirke og få gjennomslag for egne meninger.

Rollespill kan være nyttig for å arbeide med bærekraftproblematikken. Dette kan også skape trygge rammer for perspektivtaking, som kan bidra til at man får fram et perspektivmangfold. Dette arbeidet vil utspille seg ulikt fra elevgruppe til elevgruppe, men jeg vil likevel argumentere for viktigheten av å innta et norm- og maktkritisk perspektiv i dette arbeidet, og på den måten sette ord på og kritisere både elevene og majoritetsbefolkningens forståelse av egne normer og maktpprivilegier. På den måten kan man identifisere hvilke normer som ligger til grunn for ulike beslutninger, og dermed forsøke å motvirke at perspektivtakingen reproducerer majoritetsprivilegier, fordommer og stereotypier. Røthing og Engebretsen (2016) peker imidlertid på at maktkritiske perspektiver er unntaket heller enn regelen også i høyere utdanning. Kanskje er derfor et større fokus på maktkritiske perspektiver noe man bør vektlegge allerede i lærerutdanningene.

Litteraturliste

Bjønness, B. & Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13 (2), 1-20.

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.6474>

Block, T., Van Poeck, K. & Östman, L. Tackling wicked problems in teaching and learning. Sustainability issues as knowledge, ethical and political challenges (2019). I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable Development Teaching. Ethical and political challenges*. Routledge.

Børhaug, K. (2017). Ei enda medborgaroppseding? *Acta Didactica Norge*, 11 (3), 1-18.

<https://doi.org/10.5617/adno.4709>

Børstad, J., Måsø, J.R., Kringstad, K. & Mølster, E.S. (2021). Samers rettigheter ble krenket da vindkraftanlegg ble bygget på Fosen. *NRK*.

https://www.nrk.no/trondelag/vindkraftutbygging-pa-storheia-i-trondelag-_norske-samer-mener-strider-mot-urfolks-rettigheter-1.15685096

Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2013). «The ‘Anthropocene’». I L. Robin., S. Sörlin & P. Warde (Red.), *The Future of Nature*. Yale University Press

Dahl, R. (1957). The concept of power. *Behavioral science*, 2 (3), 201-215.

<https://doi.org/10.1002/bs.3830020303>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.).

Universitetsforlaget

Dewey, J. (2000). «Den nye pedagogikk». I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg* (s. 177-213). Abstrakt forlag

Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research: Environmental Education in a Neoliberal Climate*, 21(3), 390–402. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>

- Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Sustainable Development*, 15 (5), 276-285. <https://doi.org/10.1002/sd.344>
- Dryzek, J. S. (2013). *The Politics of the Earth: Environmental Discourses* (3. utg.). Oxford University Press.
- Eizenberg, E. & Jabareen, Y. (2017). Social Sustainability: A New Conceptual Framework. *Sustainability*, 9 (1), 1-16. <https://doi.org/10.3390/su9010068>
- Engelstad, F. (1999). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (Red.), *Om makt: teori og kritikk* (s. 15-42). Ad Notam Gyldendal.
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Gyldendal Akademisk
- Fjelstad, D. & Mikkelsen, R. (2008). Samfunnsfaglig dannelse som demokratiforberedelse. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap*. Fagbokforlaget
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- FN-sambandet (2021). *Bærekraftig utvikling*. <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>
- FN-sambandet (2022). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8 (4), 777-795. <https://www.jstor.org/stable/1343197>
- Freire, P. (1973). *De Undertryktes Pædagogik*. Christian Ejlers' Forlag
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget

Gadotti, M. (2010). Reorienting Education Practices towards Sustainability. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4 (2), 203-211.

<https://doi.org/10.1177/097340821000400207>

Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory Into Practice* 50 (4), 311-318.

<https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>

Giertsen, M. (2020, 03. februar). Hvorfor undervises det ikke i maktkritiske perspektiver?

Khrono. <https://khrono.no/hvorfor-undervises-det-ikke-i-maktkritiske-perspektiver/457344>

Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Henderson, J. & Drewes, A. (2020). Teaching climate change in the United States. I J.

Henderson & A. Drewes (Red.), *Teaching climate change in the United States*. Routledge.

Hopkins, P., Hughes, P. & Layer, G. (2008). Sustainable graduates: linking formal, informal and campus curricula to embed education for sustainable development in the student learning experience. *Environmental Education Research*, 14 (4), 435-454.

<https://doi.org/10.1080/13504620802283100>

Huckle, J. & Wals, A.E.J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable

Development: Business as Usual in the End. *Environmental Education Research*, 21 (3), 491-505. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1011084>

Hunnes, O. R. (2015). «Kap 6: Å undervise verdier og haldningar i samfunnsfag». I Å.

Samnøy, O.R. Hunnes & K. Børhaug (s. 123-140), *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*.

Fagbokforlaget

Hutchins, M. J. & Sutherland, J. W. (2008). An exploration of measures of social

sustainability and their application to supply chain decisions. *Journal of Cleaner Production*, 16 (1), 1688-1698. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.06.001>

Hylland Eriksen, T. (2020, 14. januar). Hvithetens problem. *Agenda Magasin*.

<https://agendamagasin.no/kommentarer/hvithetens-problem/>

Høstaker, R. (2021). Naturen i Antropocen. *Agora*, 39 (1-02), 350-372.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2021-01-02-17>

Isaksen, E.M.H. (2022). Klimaendringene truer samenes livsvei, vår kultur og våre menneskerettigheter. *Verdens Gang*.

<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/rE253R/klimaendringene-truer-samenes-livsvei-vaar-kultur-og-vaare-menneskerettigheter>

Jensen, B.B. & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3 (2), 163-178.

<https://doi.org/10.1080/1350462970030205>

Jensen, B.B. (2002). Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8 (3), 325-334. <https://doi.org/10.1080/13504620220145474>

Jickling, B. & Wals, A. (2008). Globalization and Environmental Education: Looking beyond Sustainable Development. *Journal of curriculum studies*, 40 (1), 1-21.

<https://doi.org/10.1080/00220270701684667>

Johannessen, B. & Eggen, Ø. (2020, 8. desember). Agenda 21. I *Store norske leksikon*.

https://snl.no/Agenda_21

Johannessen, L.E.F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2021). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget

Kalonaityté, V. (2014). *Normkritisk pedagogik: för den högre utbildningen*. Studentlitteratur AB.

Kielland, I. M. (2021). Fortellinger om håp og håpløshet – Bærekraftsundervisning i antropocen. *Acta Didactica Norden*, 15 (2), 3-20. <https://doi.org/10.5617/adno.8150>

Koritzinsky, T. (2020). *Samfunnskunnskap – fagdidaktisk innføring* (5. utg.).

Universitetsforlaget

Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Europarådets pakt for menneskerettighetsundervisning og opplæring til demokratisk medborgerskap*. Regjeringen.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/internasjonalt/europa/europarads_pakt2010.pdf

Kunnskapsdepartementet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <http://data.udir.no/kl06/SAF1-03.pdf?lang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnskunnskap – fellesfag vg1/vg2 (SAK01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/SAK01-01.pdf?lang=nno>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Kvamme, O.A. (2019). Etikkers plass i en bærekraftdidaktikk. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 171-190). Fagbokforlaget.

Kvamme, O.A. & Sæther, E. (2019a). Bærekraftdidaktikk – spenninger og sammenhenger. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 15-35). Fagbokforlaget.

Kvamme, O.A. & Sæther, E. (2019b). Forord. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 5-7). Fagbokforlaget.

Kvamme, O.A. & Sæther, E. (2019c). Fagovergrepene perspektiver i en bærekraftdidaktikk. I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 191-211). Fagbokforlaget.

Lafferty, William M., & Langhelle, O. (1995). Bærekraftig utvikling som begrep og norm. I William M. Lafferty & O. Langhelle (Red.), *Bærekraftig utvikling. Om utviklingens mål og bærekraftens betingelser*. (s. 13–39). Ad Notam Gyldendal.

Loseke, D. R. (2015). *Methodological Thinking: Basic Principles of Social Research Design*. SAGE Publications.

Lundegård, I. (2019). Students as political subjects in discourses on sustainable development – a glimpse from Sarah’s classroom. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable Development Teaching. Ethical and political challenges*. Routledge.

Malm, A. (2016). Who Lit This Fire? Approaching the History of the Fossil Economy. *Critical historical studies*, 3 (2), 215-248. <https://www-journals-uchicago-edu.ezproxy.uio.no/doi/pdfplus/10.1086/688347>

Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i samfunnsfag. Hva vil vi med begrepene? *Bedre skole*, 1 (1), 68-72. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/begrepsforstaelse-i-samfunnsfag---hva-vil-vi-med-begrepene/>

Mathé, N. E. H. (2018). Engagement, passivity and detachment: 16-year-old-students’ conceptions of politics and the relationship between people and politics. *British Educational Research Journal*, 44 (1), 5-24, <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1002/berj.3313>

McAvoy, P. & Hess, D. (2013). Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization. *Curriculum Inquiry*, 43 (1), 14-47. <https://www.jstor.org/stable/23524356>

Melo-Escrihuela, C. (2008). Promoting ecological citizenship: Rights, duties and political agency. *ACME*, 7 (2), s. 113–134.

Moe, I., Enge, C., Husøy, E. & Øvergård, M. (2019, 22. mars). 40.000 streikende skolebarn med klart klimabudskap til politikerne. *Aftenposten, Klima*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/6jjVq3/40000-streikende-skolebarn-med-klart-klimabudskap-til-politikerne>

Mogensen, F. & Schnack, K. (2010). The action competence approach and the ‘new’ discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16 (1), 59-74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>

Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research.

Environmental Education Research, 25 (6), 791-812.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842>

Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.

Murray, H. M. (2021). Samiske tema i undervisningen – én ukes feiring er ikke tilstrekkelig.

Bedre Skole. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-minoritetspraklige-barn-samisk/samiske-tema-i-undervisningen--n-ukes-feiring-er-ikke-tilstrekkelig/286264>

Nickelsen, T. (2021). Vindkraft truer sørsamisk overlevelse. *Forskningsmagasinet Apollon*.

https://www.apollon.uio.no/artikler/2021/4_tema_vind_samer.html

Normann, S. (2019). Green colonialism in the Nordic context: Exploring Southern Saami representations of wind energy development. *Journal of community psychology*, 49 (1), 77-94.

<https://doi.org/10.1002/jcop.22422>

Nustad, Peder. (2012). *Vi, de andre og andregjøring*. DEMBRA.

<https://dembra.no/no/utema/andregjoring-fordommer-og-diskriminering/?fane=om-temaet&trekk=1>

Nygren, K., Rasmusson, E., Brynja, O.A., Sjödin, A. & Tillberg, A. (2012). *Konstruktiv normkritik – en rapport om normkritik i Europeiska socialfondens projekt*. Tema

Likabehandling. https://www.rfsl.se/wp-content/uploads/2019/01/Konstruktivnormkritik_rapport.pdf

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>

Ojala, M. (2015). Hope in the Face of Climate Change: Associations With Environmental Engagement and Student Perceptions of Teachers' Emotion Communication Style and Future Orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46 (3), 133-148.

<https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>

Ojala, M. (2017). Hope and anticipation in educating for a sustainable future. *Futures*, 94 (1), 76-84. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2016.10.004>

Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica*, 11 (2).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kunnskap-om-samiske-forhold-som-integrert-del-av-larerutdanningene/>

Patton, M. Q. (2014). Data Collection Decisions. I M. Q. Patton (Red.), *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg., s. 255-263). Sage Publications

Pierce, J.R., Kilduff, G., Galinsky, A.D. & Sivanathan, N. (2013). From Glue to Gasoline: How Competitions Turns Perspective Takers Unethical. *Psychological science*, 24 (10), 1986-1994. <https://doi.org/10.1177/0956797613482144>

Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing Social Research* (2. utg.). SAGE Publications.

Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44 (2), 127-136.
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>

Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. *Bedre skole*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-pedagogikk/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/172404>

Røthing, Å. & Engebretsen, E. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning? En undersøkelse av omfang og anvendelse i utvalgte programplaner. *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 42 (3), 251-261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>

Sandahl, J. (2020). Opening up the echo chamber: Perspective taking in social science education. *Acta Didactica Norden*, 14 (4), 1-24. <https://doi.org/10.5617/adno.8350>

Sandberg, S. (2010). What can «Lies» tell Us about Life? Notes towards a Framework of Narrative Criminology. *Journal of Criminal Justice Education*, 21 (4), 447-465.

<https://doi.org/10.1080/10511253.2010.516564>

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

Shove, E. (2009). Beyond the ABC: climate change policy and theories of social change.

Environment and Planning A, 42 (1), 1273-1285. <https://doi.org/10.1068/a42282>

Silverman, D. (2011). Designing a Research Project. I D. Silverman, *Interpreting Qualitative Data* (4. utg., s. 27-56). Sage Publications

Sinnes, A. T. (2020). *Action, takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Gyldendal Akademisk

Solhaug, T. (2006). Strategisk læring i samfunnsfag. I A. Turmo & E. Elstad (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (227-244). Universitetsforlaget.

Spire. (u.å.). *Om oss*. Hentet 3. april 2022 fra <https://www.spireorg.no/om-spire.html>

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: Towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift-Norwegian Journal of Geography*, 71 (1), 193-207.

<https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>

Stoknes, P. E. (2014). Rethinking climate communications and the “psychological climate paradox”. *Energy Research & Social Science*, 1 (1), 161-170.

<https://doi.org/10.1016/j.erss.2014.03.007>

Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.

Sund, L. & Pashby, K. (2019). Taking up ethical global issues in the classroom. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable Development Teaching. Ethical and political challenges*. Routledge.

Sund, L. & Öhman, J. (2014). On the need to repoliticise environmental and sustainability education: rethinking the postpolitical consensus. *Environmental Education Research*, 20 (5), 639-659. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.833585>

Svensen, H. H., Hylland Eriksen, T. & Hessen, D. O. (2016). En røff guide til antropocen. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 33 (1-02), 71-83. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-07>

Swyngedouw, E. (2013). The Non-political Politics of Climate Change. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 12 (1), 1-8. <https://acme-journal.org/index.php/acme/article/view/948>

Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – hva innebærer det? I O.A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk* (s. 97-114). Fagbokforlaget.

Sætra, E. & Stray, J. H. (2019). Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres forståelse av opplæring til demokrati og medborgerskap. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3 (1), 19-32. <https://doi.org/10.7577/njcie.2441>

Sætre, P. J., Christensen, K. G. & Kristensen, T. (2002). Elevers handlingskompetanse i miljøspørsmål. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86 (2-03), 192-203. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.18261/ISSN1504-2987-2002-02-03-10>

Tannock, S. (2021). *Educating for Radical Social Transformation in the Climate Crisis*. Palgrave Macmillan.

Tarlau, R. (2019). *Occupying Schools, Occupying Land: Ho the Landless Workers' Movement Transformed Brazilian Education*. Oxford University Press.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Todd, S. (2009). Universality and the Daunting Task of Cultural Translation: A Response to Penny Enslin and Mary Tjiattas. *Journal of Philosophy of education*, 43 (1), 18-22. <https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1467-9752.2009.00665.x>

UNESCO (2006). *Framework for the UN DESD international implementation Scheme*.

United Nations Decade for Sustainable Development (2005-2014).

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148650>

UNESCO (2012). *Education for Sustainable Development. Sourcebook*. UNESCO

UNESCO. (2017). *Changing minds, not the climate: The role of education*. UNESCO.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. Introduction. (2019a). I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable Development Teaching. Ethical and political challenges*. Routledge.

Van Poeck, K., Östman, L. & Öhman, J. (2019b). Principles for sustainable development teaching. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable Development Teaching. Ethical and political challenges*. Routledge.

Vedvik, K. O. (2011). – Begredelig kunnskap om samer. *Forskning.no*.
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/begredelig-kunnskap-om-samer/737094>

Venæs, H. (2021). Samene vant i Høyesterett: - Vindkraftanleggene må rives! *TV2*.
<https://www.tv2.no/a/14282715/>

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Vår felles framtid*. Tiden Norsk Forlag

Vetlesen, A. J. (2019). *Cosmologies of the Anthropocene: Panpsychism, Animism and the Limits of Posthumanism*. Routledge.

Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Gyldendal

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen?: The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41 (2), 237–269.

<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

World Meteorological Organization (2022). *State of the Global Climate 2021* (WMO-No. 1290). World Meteorological Organization.

https://library.wmo.int/doc_num.php?explnum_id=11178

Ødegaard, M. (Under utgivelse). Using drama in science education and for sustainability issues.

Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18 (1), 28-50. <https://hdl.handle.net/10642/6400>

Öhman, J. (2008). *Values and Democracy in Education for Sustainable Development: Contributions from Swedish Research*. Liber

Öhman, M. & Öhman, J. (2019). Power and governance in environmental and sustainability education practice. I K. Van Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.). *Sustainable Development Teaching. Ethical and political challenges*. Routledge.

Åhman, H. (2013). Social sustainability – society at the intersection of development and maintenance. *Local Environment*, 18 (10), 1153-1166.

<http://dx.doi.org/10.1080/13549839.2013.788480>

Vedlegg

Vedlegg 1: Rollekort

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Rollekort

Hentet fra Spire, men med noen modifikasjoner:

<https://skoleportal.spireorg.no/undervisningsopplegg/spelet-om-fjordfjell/>

Partiene

Blågrønt parti

Blågrønt parti er et parti på høyresiden. Vi er opptatt av å tilrettelegge for at det skal være lett å starte opp nye bedrifter, slik at det blir skapt nye arbeidsplasser lokalt. Økonomisk sikkerhet er viktig, men vi er også opptatt av at det ikke skal skade miljøet. Blågrønt parti mener også at menneskeskapte klimaendringer må stoppes, og disse problemene kan løses med grønn teknologi. Vi mener altså at næringslivet og private bedrifter må støttes slik at det blir skapt flere (miljøvennlige) arbeidsplasser, og at klimaforurensende energi må byttes ut med fornybar energi.

Rødgrønt parti

Rødgrønt parti er et parti på venstresiden. Vi er opptatt av å sikre rettighetene til vanlige arbeidsfolk og sikre arbeidsplasser i distriktene. Rødgrønt parti mener også at menneskeskapte klimaendringer må stoppes, men miljøproblemene må løses på en måte som ivaretar rettighetene til innbyggerne i kommunen. Miljøtiltak kan IKKE gå på bekostning av velferd og rettigheter. Rødgrønt parti mener altså at miljøtiltak er viktig for å bekjempe menneskeskapte klimaendringer, men vindturbiner må ikke plasseres der det truer sosiale hensyn i lokalsamfunnet. Partiet er også opptatt av lokale tradisjoner og at Fjordfjell sin samiske kulturarv må særlig beskyttes.

AKTØRER SOM ER FOR VINDTURBINER I FJORDFJELL:

Interesseorganisasjonen «Bønder i Fjordfjell»

Interesseorganisasjonen «Bønder i Fjordfjell» jobber for interessene til bønder og småbrukere i Fjordfjell kommune. Organisasjonen er opptatt av å tilrettelegge for at Fjordfjell skal være en kommune med aktive gårdsbruk og at bønder skal få best mulige forutsetninger for å drive gårdsbruk og produsere mat.

Menneskeskapte klimaendringer vil påvirke mulighetene til å produsere mat verden over. Med ustabile værforhold og ekstremvær som flom, tørke og orkaner blir dyrking av mat til

dyr og mennesker vanskeligere. Når det blir vanskeligere å produsere mat andre steder i verden, mener Bønder i Fjordfjell at det blir desto viktigere at Norge opprettholder sin matproduksjon. I tillegg risikerer også bønder i Fjordfjell å miste avlingene sine dersom det blir ekstremtørke eller flom. Dette kan føre til tap av penger eller at vi må tvangsslakte dyr. Jordbruket i Fjordfjell er avhengig av stabilitet for at bønder skal tørre å investere penger i jordbruk. Bønder investerer gjerne mange millioner kroner i gårdene sine og har dermed store lån som de må betale tilbake. Dersom framtiden er usikker vil det føre til flere nedlagte gårdsbruk og mindre lokal matproduksjon.

Vi er FOR vindpark i Fjordfjell fordi bønder er sårbare for klimaendringer. «Bønder i Fjordfjell» er bekymra for at ekstremvær fører til at lokale bønder mister avlinger og må tvangsslakte dyr. Vi er bekymra for framtida til det norske landbruket. Mat er grunnleggende i samfunnet vårt, uten mat kan vi ikke leve. For å sikre lokal matproduksjon må også Fjordfjell gjøre sitt for å stoppe klimaendringene, og en vindpark kan bidra til dette.

Klimaaktivistgruppa «Stopp klimakrisa»

Aktivistgruppa «Stopp klimakrisa» jobber for å stoppe menneskeskapte klimaendringer. Vi jobber lokalt med å gjøre Fjordfjell kommune så klimavennlig som mulig. Vi mener også at Norge har et ekstra ansvar for å stoppe klimaendringer globalt, siden Norge er et rikt land.

Menneskeskapte klimaendringer er en av de store utfordringene det globale samfunnet står ovenfor. Klimaendringene vil føre til høyere havnivå, mer ustabil klima, tap av biologisk mangfold og store flyktningkriser (FNs klimapanel). For å kutte de utslippene som stadig fører til økte klimaendringer mener vi at fornybar energi må erstatte ikke-fornybar energi. Effektene av klimaendringene vil til slutt også nå Fjordfjell. Det vil føre til mer tørke, styrtregn, flom og storm, og dette vil føre til skader på bygg og infrastruktur. Vi som klimaaktivister står i solidaritet med bøndene i Fjordfjell – de har allerede tapt avlinger og måttet tvangsslakte dyr som følge av uforutsette tørketider. Vi må støtte bøndene i Fjordfjell for å sikre lokal matproduksjon og inntekter fra jordbruket til kommunen. Ekstremvær og kamp om naturressurser som følge av klimaendringene vil føre til at mange mennesker verden over mister livsgrunnlaget sitt. Mens de rike landa har stått for mesteparten av klimagassutslippene, er det de fattige landa som blir hardest rammet. Norge må derfor ta ansvar og jobbe for klimarettferdighet!

Vi er FOR vindpark i Fjordfjell fordi vindturbiner gir fornybar energi, og det er vi avhengig av for å løse klimakrisa. Fornybar energi er avgjørende for å stoppe ekstremvær og andre utfordringer for landbruket i kommunen. Vi ønsker å minske de lokales utfordringer, og vi ønsker ikke mer tvangsslakting av dyr i landbruket. Lokal matproduksjon og inntekter fra jordbruket til kommunen vår vil svekkes dersom det ikke iverksettes gode tiltak nå! Norge som rikt land må ta et ekstra ansvar for å stoppe klimaendringene, og derfor bør vi i Fjordfjell gå fram som et godt eksempel og ta vår del av ansvaret.

Foreningen for handel og næring i Fjordfjell

Foreningen for handel og næring i Fjordfjell er en organisasjon som jobber for interessene til lokale bedrifter. Vi ønsker at det skal være lett å starte opp bedrifter i Fjordfjell. Mange bedrifter gir lokale arbeidsplasser og skatteinntekter til kommunen, som igjen gir lokalsamfunnet god økonomi.

Fjordfjell kommune er en kommune som sliter med fraflytting. Innbyggertallet går nedover. Vi frykter for fremtiden til Fjordfjell hvis vi ikke får snudd trenden og får flere lokale arbeidsplasser. Ved å tilrettelegge for bedriftene kan vi snu trenden slik at Fjordfjell får gode arbeidsplasser. Da blir det attraktivt å bli boende her eller flytte hit. Vindparken vil gi arbeidsplasser og inntekter til kommunen, som igjen vil gi majoriteten av innbyggerne mer penger å handle for. Dette gjør det igjen lettere for de lokale bedriftene å selge varene sine, og vil på sikt skape flere arbeidsplasser i butikker og andre bedrifter. Vindparker skaper grønn og klimavennlig energi, og å markedsføre Fjordfjell som moderne og miljøvennlig vil kunne skape positivitet og gjøre at flere vil flytte hit. I tillegg til å være bra for miljøet, vil flere folk i arbeid og flere bedrifter gi høyere skatteinntekter til kommunen.

Vi er FOR vindkraft i Fjordfjell fordi det kan gi flere arbeidsplasser lokalt. Byggeprosess og vedlikehold skaper arbeid og inntekter til kommunen. Vindturbiner er grønn og fornybar energi, og vi ønsker at Fjordfjell skal gå fram som et godt eksempel på en kommune som produserer grønn energi, slik at vi kan få flere tilflyttere. Tilflytting og lokale arbeidsplasser er bra for lokaløkonomien. Når flere har jobb, kjøper de flere varer på de lokale butikkene. Da blir det lettere å drive lokale bedrifter også, og flere arbeidsplasser blir skapt i handelsnæringen.

AKTØRER SOM ER MOT VINDTURBINER I FJORDFJELL:

Foreningen for friluftsliv og naturvern i Fjordfjell

Tap av biologisk mangfold er en av de store utfordringene verden står ovenfor. En million arter av planter- og dyr står i fare for å bli utrydda. Den største trusselen mot biologisk mangfold i dag er inngrep i naturen. Vi bygger hus, hytter, parkeringsplasser med mer i leveområdene til en rekke dyre- og plantearter, og det kan i verste fall føre til at arter dør ut.

Vi er bekymra for at færre naturområder fører til at dyr og planter mister leveområdene sine. Om én art forsvinner risikerer en også at arter som er avhengige av denne arten forsvinner, eller at noen arter øker og tar overhånd i økosystemet. Effektene av dette er både usikre og skumle. Vindparken i Fjordfjell kommune er planlagt i leveområdet til uglearten hubro. Hubroen er verdens største ugle, og i Norge er den både freda og merket som sterk truet. Om vindparken blir bygd, er det stor sannsynlighet for at hubroen mister leveområdet sitt eller får problemer med jakt som følge av vindturbinene. Hubroen er et rovdyr som spiser andre dyr, som for eksempel jord- og vannrotter. Dette betyr at den har en viktig rolle i økosystemet, fordi den forhindrer at det blir for mange jordrotter. Jordrotter kan gjøre skade i landbruket ved for eksempel å spise opp rotgrønnsaker (gulrot, potet, kålrot++).

Videre vil vindparken ødelegge den vakre naturen Fjordfjell er kjent for, og friluftsliv er en av de mest populære hobbyene blant innbyggerne i kommunen. Området vindparken skal ligge i er et populært turområde for lokalbefolkningen, og om det blir bygd vindturbiner her vil det være mindre attraktivt for befolkningen i Fjordfjell. At mange bruker de lokale områdene til turgåing gjør at lokalbefolkningen holder seg sunnere og friskere, noe som har god effekt for innbyggernes folkehelse og psykiske helse. Turgåing sparer årlig helsevesenet for masse penger fordi folk holder seg friske. Vår organisasjon jobber for å beskytte urørt natur, og for at turområder skal være tilgjengelige og tilrettelagt slik at så mange som mulig blir med på tur.

Vi er MOT vindkraft i Fjordfjell fordi det vil gripe inn i fri natur. I tillegg til selve vindturbinene vil en måtte bygge veier for å komme seg frem, så de totale inngrepene vil bli store. Dette kan redusere muligheten for ville arter til å overleve, og dermed også redusere mangfoldet i kommunen. Det vil også ha negative effekter for livskvalitet og folkehelse dersom innbyggerne går mindre tur, noe som igjen vil føre til større utgifter i kommunens helsebudsjett.

Reineiere og reindriftssamer i Fjordfjell

«Fjordfjell Reindriftssiida» er en samisk siida som driver med reindrift i Fjordfjell. En siida er en gruppe av flere reindriftseiere som samarbeider om å gjete og flytte på reinsdyrflokker.

Deler av området vindparken skal ligge i er beitemarker for reinsdyra våre. Vindparken gjør det vanskeligere å drive reindrift. Reinsdyra blir stressa av støyen fra vindturbinene og vil ikke trives i en vindpark. I tillegg til selve vindturbinene vil en måtte bygge veier for å komme fram til turbinene, så de totale inngrepene i beiteområdene vil være store. Med færre beiteområder vil vi måtte redusere antall dyr. Da er det ikke sikkert at det er mulig for oss å drive med rein lenger, fordi det ikke lenger blir økonomisk lønnsomt. Vi frykter at vi må legge ned reindriften.

Reinsdyrkjøtt er bærekraftig mat. Kjøttet har også langt mindre klimagassutslipp enn rødt kjøtt fra landbruket. Vindparken vil dermed true bærekraftig matproduksjon lokalt. Reindriften er en viktig del av vår samiske kulturarv, og det har vært samisk reindrift i Fjordfjell i hundrevis av år. Vi mister disse samiske tradisjonene dersom vi ikke kan drive med rein. Der urfolk forvalter naturen blir naturen bedre ivaretatt enn andre områder det bor folk i, i følge FNs naturpanel. Derfor råder FN lokale myndigheter til å rådføre seg med urfolk når man skal løse miljøproblemer.

Vi er MOT vindpark i Fjordfjell fordi vindparken reduserer beiteområder for reinsdyra våre. Med færre reinsdyr risikerer vi å måtte legge ned reindriften. Ved å redusere mulighetene våre til å drive med rein, reduserer man også våre muligheter til å videreføre samisk kunnskap og tradisjoner. Selv om vindturbiner gir grønn energi, så tar den bort muligheten til å produsere klimavennlig reinsdyrkjøtt.

Interesseorganisasjonen «Urfolks rettigheter»

Interesseorganisasjonen «Urfolks rettigheter» er en organisasjon som kjemper for samenes rettigheter i Norge. Vi er lei av å ikke bli hørt.

I alle år har vi som urfolk blitt diskriminert og utsatt fra overgrep fra staten. Den norske stat skapte på 1800-tallet til og med en fornorskingspolitikk som skulle fjerne oss fra vår kultur slik at vi kunne leve sånn som majoritetskulturen ville at vi skulle leve. De mente at den eneste redningen for oss som mennesker var å bli absorbert av det norske. I dag er Norge

grunnlagt på territoriet til to folk, oss samer og nordmenn, og begge folkene har den samme retten til å kunne utvikle sin kultur og samfunnsliv. Urfolk har også kollektive rettigheter som folkegrupper (FN). Vi opplever likevel ikke at dette blir ivaretatt.

I mange år har ikke-samer har sakte men sikkert trent seg inn på samiske territorier, og dette har blitt godkjent av staten. Dette anser vi som strukturell rasisme og maktmisbruk. Mange reindriftseiere har fått områdene sine fjernet og delt opp over tid, fordi det bygges veier, jernbane, hytter og såkalte fornybare energikilder i reinbeiteområder. Litt etter litt mister vi kulturlandskapet som forvalter vår historie og vår framtid. Flere unge samer er i dag usikre på om de vil klare å videreføre arven til sin familie, og på deres skuldre hviler det samiske samfunnets kulturelle overlevelse. Vindkraft legger beslag på enorme jordområder, og dette fjerner livsgrunnlaget til flere urfolk som lever nært på naturen.

Vi er lei av at den bærekraftige, samiske reindriften blir undergravd. Vi er MOT vindpark i Fjordfjell fordi det vil gå hardt utover vårt lokalsamfunn, og fordi det kan ødelegge vår framtid. Det hjelper ikke å åpne for tilflyttere i Fjordfjell når man systematisk fjerner livsgrunnlaget og jager ut folket som allerede er bosatt der. Vi har opplevd rasisme lenge nok.

Vedlegg 2: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Introduksjon

- Takke for deltagelse, gå gjennom informasjonsskriv, innhente samtykke
- Understreke konfidensialitet og fortelle om formål, samt påpeke at dette ikke vil ha noen innvirkning på vurdering/karakter/prestasjon i faget
- Gi beskjed om at jeg ønsker de skal unngå å fortelle om unødvendige personlige ting, som bosted og politisk overbevisning

Generelt

- Hvilke temaer synes du det er mest spennende å jobbe med i samfunnsfag?
- Hva tenker du på når jeg sier begrepet «bærekraftig utvikling»?
- Hvordan ville du definert begrepet for noen andre? For eksempel noen som er yngre enn deg?
- Bærekraftig utvikling har nå blitt et tverrfaglig tema som skal gå igjen i flere fag, i tillegg til at det er et kjerneelement i samfunnsfag. Hvorfor tror du det er så stort fokus på det i skolen?
- Hva tror du samfunnsfag kan bidra med til problemstillingen «hva skal til for å stanse menneskeskapt global oppvarming?»
- Har du hatt mye undervisning om bærekraftig utvikling tidligere? Hvis ja, hva har du lært derfra?

Knyttet til rollespill og undervisningsopplegg

- Hva synes du om prosjektet dere har arbeidet med i samfunnsfag nå?
- Hvordan synes du det var å arbeide med å ta andres perspektiver?
- Har du jobbet mye på denne måten før?
- Hvorfor tror du det kan være viktig å jobbe på denne måten?
- Hva sitter du igjen med etter rollespillet?

Om ansvar

- Hvem tenker du har ansvar for å løse klimautfordringene?

- Føler du på ansvar selv?
- Har du noen forslag til ting man kan gjøre for å bidra til en bærekraftig utvikling? Hva kan du bidra med?
- Er det noe du ønsker å legge til?

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Makt og bærekraft i samfunnsfag?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan et undervisningsopplegg om bærekraft, makt, perspektivtaking og sosial ulikhet fungerer. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan makt, bærekraft og sosial ulikhet blir arbeidet med i klasserommet, samt hvordan elevene opplever dette arbeidet. Jeg skal derfor observere et undervisningsopplegg om makt og bærekraft, før jeg skal intervju et utvalg elever om opplevelse av undervisningen. Svarene vil resultere i en masteroppgave, og kun bli benyttet til dette formålet. Det er altså kun min veileder og jeg om vil diskutere dataene, og navn vil aldri brukes i diskusjonene. Alt blir anonymisert.

Problemstillingen som vil bli besvart er følgende (med forbehold om endring):

På hvilken måte arbeides det med maktkritikk og bærekraft i klasserommet, og hvordan oppleves dette arbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

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

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i denne oppgaven er med utgangspunkt i undervisningstimene vi har hatt, av den grunn sendes forespørselen til elevene som går i klassen til læreren som har hatt timene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil observere noen undervisningstimer knyttet til tema, i tillegg til at jeg vil gjennomføre individuelle intervjuer. I intervjuet vil jeg i all hovedsak spørre om spørsmål knyttet til hvordan du som elev opplevde undervisningsopplegget og arbeidet med tema. Jeg ønsker å ta opp intervjuene ved hjelp av lydopptak, men alt vil bli anonymisert og ingen vil høre på opptaket utenom meg. Hvis du velger å delta, vil det derfor innebære et individuelt intervju på mellom tretti minutter og en time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun jeg og min veileder vil ha tilgang til innhentet data. Skolen du går på vil heller ikke nevnes. Etter endt intervju vil jeg umiddelbart høre på opptaket, transkribere og slette lydopptakene. Du vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjon, og ingen personlige opplysninger vil publiseres. Dette vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg på noen som helst måte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alle data slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Opplysningene om deg vil kun eksistere på opptak frem til transkribering av intervjuene er gjennomført, noe jeg vil gjennomføre så fort som mulig. Masteroppgaven vil siden publiseres på www.duo.uio.no, men du vil ikke kunne identifiseres av andre enn deg selv og meg.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo ved Laura Isabelle Hultberg og/eller Henriette Svendsen
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye

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

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

Med vennlig hilsen

Laura Isabelle Hultberg
(Forsker/veileder)

Henriette Svendsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Makt og bærekraft i samfunnsfag*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: NSD-søknad

[Meldeskjema](#) / [Maktkritikk i samfunnsfag](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

Referansennummer

629207

Prosjekttittel

Maktkritikk i samfunnsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Laura Isabelle Hultberg

Student

Henriette Svendsen

Prosjektperiode

17.08.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

30.08.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!