

# Kompleksitet og forenkling

Elevsamtaler om bærekraft og identitet

**Mari Ødegård**

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk  
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet





# **Kompleksitet og forenkling**

**elevsamtaler om bærekraft og identitet**

© Mari Ødegård 2022

Kompleksitet og forenkling- Elevsamtaler om bærekraft og identitet

Mari Ødegård

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

## Sammendrag

Klimakriser og miljøkriser utgjør en av vår tids største kriser. *Antropocen* betegner den geologiske epoken vi lever i nå, som ble foreslått i takt med en økende bevissthet omkring menneskelig bidrag i klimaendringer og klimakrisene (Svensen et al., 2016, s.74).

Antropocen-begrepet rommer også en kritikk, som sier at menneskelig påvirkning på jorden er for stor og må derfor reduseres. Det vil si at endring må skje, og en av arenaene for å bidra til denne endringen er gjennom skolen. I forskning om 'utdanning for bærekraftig utvikling' og 'bærekraftdidaktikk' blir skolen aktualisert som en arena for å realisere nødvendige endringer for å bremse utviklingen knyttet til klimakrisene. Samfunnsfag har en viktig rolle i skolen for å fremme dette formålet, og gjennom å vektlegge systemer og menneskelig handling går samfunnsfag direkte inn på spørsmål om hvordan klimaendringer har oppstått, og hva som kreves for å skape endringer for et mer bærekraftig samfunn (Sæther, 2019, s. 98). Elevene er målgruppen for miljøundervisning og vil derfor være en viktig stemme å løfte frem i forskningslitteraturen. Formålet med studien min har vært å belyse hvordan elever bruker kunnskapen de har fra hverdagslivet for å undersøke hvordan de tenker rundt identitet og bærekraft. I denne oppgaven har jeg brukt et opplegg med et omriss av en tenkt bærekraftig og ikke-bærekraftig person, som elevene sammen skulle fylle ut i fokusgrupper. Følgende to problemstillinger har vært gjeldende for studien:

1. Hvordan bruker elever kunnskap om identitet og relasjoner i arbeid med bærekraft for å forstå forskjellige livsstiler?
2. Hvilke perspektiver kan et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft åpne for?

Jeg har benyttet meg av et kvalitativt forskningsdesign, og dataene mine består av tre fokusgruppeintervjuer med et utvalg ungdomsskoleelever. Det ble brukt et individorientert opplegg i intervjuene, som er en tilnærming som ofte kritiseres i litteraturen for å være forenklende. Et av hovedfunnene mine er at elevene brukte individnære og forenklende forestillinger i hvordan de knytta identitet og bærekraft sammen, men samtidig kom det fram mange ulike dimensjoner: tegn, identitet, forestillinger om bærekraftengasjement, andregjøring, og hvordan det er å være ungdom. Elevene artikulerte disse dimensjonene sammen med en bærekraftdiskurs. Det viser seg at et utgangspunkt i det enkle og individnære ikke nødvendigvis utelukker muligheten for kompleksitet. Læreren må imidlertid ha evnen til å lytte og finne denne kompleksiteten i elevenes samtaler.



## Forord

Da var jeg plutselig ferdig med denne reisen. Det var det, og jeg har mange å takke.

Denne masteroppgaven er ikke bare et produkt av meg, men også alle de som har trodd på meg, støttet meg og oppmuntret meg i alle opp- og nedturene. Jeg ønsker først og fremst å rette en takk til min fantastiske og dyktige veileder Elin Sæther. Takk for alle timene du har lagt inn for å støtte og hjelpe meg i denne prosessen. Takk for alle de gode samtalene, for tilliten, men også for at du så meg og tok meg på alvor. Jeg har lært så mye av deg gjennom hele prosessen, og jeg hadde ikke klart det uten deg eller din hjelp.

Takk til min fantastiske kjæreste og samboer Sigurd for at du er du. Takk for at du har hjulpet meg når ting har vært som tyngst. Jeg hadde ikke klart det uten deg. Takk til den fine og fantastiske familien min, og da spesielt mor og far for deres støtte og oppmuntringer når ting har vært vanskelig. Jeg vil også takke brødrene mine, og de fine tantebarna mine, Ellie og Wester, jeg håper dere kan være stolte av meg!

Tusen takk til de fantastiske venninnene og medstudentene mine Victoria og Guri Kristine, jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere. Dere har vært mine bærebjelker, solstråler og trygghet gjennom alle disse årene.

Jeg ønsker å takke deg Guri Kristine for å ha gitt meg en ramme, trygghet og struktur for å skrive masteroppgavene våre. Takk for at du ser meg, og aksepterer meg for den jeg er. Takk for at du har latt meg være der for deg, og for at du der for meg når ting har vært vanskelig. Uten deg vet jeg ikke hva jeg hadde gjort.

Sist, men ikke minst – takk til elevene som ønsket å delta i prosjektet mitt og for at jeg fikk intervjuere dere. Jeg vil også takke lærerne som hjalp meg med å rekruttere disse elevene og for at dere la til rette for at jeg kunne gjennomføre dette på skolen deres.

Blindern, september 2022





## Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon .....	1
1.1	Tema og bakgrunn for studien .....	2
1.2	Formål og problemstilling.....	3
1.3	Oppgavens oppbygning.....	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	Definisjon av ‘Bærekraftig utvikling’ .....	7
2.2	Bærekraftig utvikling som tema i skolen .....	9
2.2.1	Elevenes hverdags erfaringer som en ressurs i undervisningen .....	9
2.2.2	Kompetanseutvikling.....	11
2.2.3	Utfordringer med ‘utdanning for bærekraftig utvikling’ .....	12
2.3	En faktabasert, normativ og pluralistisk tilnærming til miljøundervisning .....	13
2.4	Medborgerskap i møte med klimakrisene.....	16
2.4.1	Individorienterte og normkritiske perspektiver .....	18
2.5	Identitetsforståelse i antropocen.....	20
3	Metode.....	22
3.1	Metode og forberedelse til datainnsamling.....	23
3.1.1	Omrisset og intervjuguide .....	23
3.2	Utvalg og rekruttering.....	25
3.2.1	Presentasjon av fokusgruppene .....	27
3.2.2	Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene .....	27
3.3	Analysestrategier og metode.....	29
3.3.1	Transkripsjon .....	29
3.3.2	Koding og kategorisering .....	30
3.3.3	Rapportering .....	31
3.3.4	Diskursteori .....	32
3.4	Refleksjoner omkring reliabilitet og validitet .....	33
3.4.1	Validitet .....	33
3.4.2	Reliabilitet .....	35
3.4.3	Forskningsetiske overveielser.....	36
4	Analyse og diskusjon .....	38

4.1	Tekstens kontekst.....	39
4.2	Koblingen mellom klær og identitet som tegn for bærekraft.....	41
4.2.1	Elevenes forkunnskaper.....	43
4.3	Ulikhet, forbruk og bærekraft .....	45
4.3.1	Spenning mellom tilhørighet og bærekraft.....	49
4.4	Bærekraft som normativt– et helt og skurk-narrativ i bærekrafttematikken.....	51
4.5	Forestillinger av bærekraftengasjement.....	55
4.6	Diskusjon og implikasjoner .....	58
4.6.1	Oppsummering .....	61
5	Avslutning .....	62
5.1.1	Oppsummering av hovedfunn .....	62
5.1.2	Didaktiske implikasjoner .....	64

# 1 Introduksjon

Verden står ovenfor miljø og klimakriser som er brakt frem av de konsekvensene menneskers levesett har hatt for naturen. Gjennom en økende bevissthet omkring klimaendringer og menneskelig bidrag til disse krisene har *Antropocen* blitt foreslått som en betegnelse for den geologiske epoken vi lever i (Svensen et al., 2016, s.74). Antropocen-begrepet rommer også en kritikk, som sier at menneskelig påvirkning på jorden er for stor og må derfor reduseres. Det fremhever spørsmål om endringer og fremtiden, og går innpå forholdet mellom menneske og naturen (Svensen et al., 2016, s. 71). Det er ikke noe tvil om at miljø- og klimakrisene utfordrer hvordan vi som mennesker forholder oss til både den menneskelige og ikke-menneskelige verden rundt oss. Men i denne oppgaven ønsker jeg å rette søkelyset mot hvordan klimakrisene virker inn på hvordan ungdommer forstår og skaper mening av verden rundt seg.

Gjennom forskning om 'utdanning for bærekraftig utvikling' og 'bærekraftdidaktikk' blir skolen aktualisert som en arena for å realisere nødvendige endringer for å bremse utviklingen knyttet til klimakrisene. Gjennom elevens skolegang skal samfunnsfag gi elevene kunnskap om og erfaring med å være medborgere. Det betyr at elevene skal vite at egen deltakelse vil påvirke de fellesskapene de er en del av (Sæther, 2019, s. 97-98). I samfunnsfag blir systemer og menneskelig handling vektlagt, som går direkte innpå spørsmål hvordan klimaendringer har oppstått og hva som kreves for å skape bærekraftige samfunn (Sæther, 2019, s. 98). I medborgerskapslitteraturen løftes det frem blant annet utfordringer knyttet til spørsmål om hva som kreves for å skape bærekraftig samfunn. Det er med andre ord spørsmål om hvordan samfunnsendringer skapes, og hvordan systemer kan endres.

Ulike forklaringer på systemendring vil, ifølge Sæther (2019) også legge føringer for de handlingsformene som inkluderes i forestillingene om et aktivt medborgerskap. Dobson (2007) legger frem to forklaringsmodeller: en strukturorientert og en voluntaristisk. En strukturorientert forklaringsmodell vil vektlegge at for at det er maktforhold og strukturer som må endres før det kan skje endringer i holdningene og atferden vår. En voluntaristisk forklaringsmodell vektlegger på den andre siden at holdningene og handlingene våre er det som former strukturene (Dobson, 2007, s. 276). Gjennom disse forklaringsmodellene fremheves spenningen i hvordan ulike perspektiver fremhever forholdet mellom individ og struktur.

I litteraturen om utdanning for bærekraftig utvikling vil forklaringsmodellene som legges til grunn legge føringer for hva man tenker kreves av handling for å skape endring. De individorienterte perspektivene vektlegger hvordan individer for eksempel kan bidra gjennom å spise mindre kjøtt eller å sykle mer. Dimick (2015) problematiserer disse tilnærmingene, og poengterer at å kun snakke om hvordan individer kan bidra som forbrukere kan gi elevene et feilaktig bilde av hva som kreves for å bremse klimakrisene. Det kan føre til at å tilsløre maktstrukturer og forhold, som står i veien for å skape varige endringer (Klein, 2020, s. 34). Derfor blir det fremhevet i normkritiske tilnærminger til undervisning at et overordnet mål er å utvikle elevenes makt- og normkritiske bevissthet (Røthing & Engebretsen, 2019, s. 253-254).

Samfunnsvitenskapelige problemstillinger er ofte preget av perspektivmangfold og er derfor også ofte konfliktfylte. De problemstillingene som vektlegges er ofte knyttet til kriser og bekymringer som verden og samfunnet står ovenfor, som ofte også er følelses- og verdiladde (Blennow, 2019, s. 14). Bærekrafttematikken representerer ei utfordring i samfunnsfagdidaktikken også ved å være knyttet til sterke følelser som må behandles i klasserommet. Blennow (2019, s. 22) poengterer hvordan ulike emosjonelle fellesskap etableres, og bidrar til å etablere grenser mellom både hvilke følelser som verdsettes, men også hvordan følelser kan uttrykkes. Opplegget jeg har utviklet og brukt i denne oppgaven åpner kanskje opp for at elevene kan bruke hverdags erfaringer og egne synspunkter uten å være pressa til å være veldig personlige. Mer spesifikt gjennom at opplegget legger opp til at elevene skal snakke rundt en *tenkt* bærekraftig og ikke-bærekraftig figur.

## **1.1 Tema og bakgrunn for studien**

De temaene som skal undersøkes i denne studien er identitet og bærekraftig utvikling i skolen. Temaene bygger blant annet på interessen jeg har for bærekrafttematikken, som ble forsterket gjennom å delta i prosjektet FoU-sirkel om makt og bærekraft. Et prosjekt som inkluderte lektorstudenter, lærere, skoleledere og forskere, og var et prosjekt i forbindelse med universitetsskole samarbeidet. I prosjektet fikk jeg mulighet til å diskutere artikler om bærekraftig utvikling og makt, som ga meg nye perspektiver og innsikt i hva noen av utfordringene med undervisning av bærekraft kan være, men også nye ideer om hvordan man kan undervise om bærekraft.

Jeg har hatt en tydelig sosiologisk inngang i prosjektet, som åpnet opp for å anvende en litt annen tilnærming til hvordan man kan undervise om miljø og klima i samfunnsfag. Det handler også om oppgavens didaktisering ved å knytte samfunnsfagdidaktikken med perspektiver fra andre disipliner gjennom for å synliggjøre relevansen for skolefagets innhold, metoder og begrunnelser. Mer spesifikt har jeg benyttet meg av sosiologiske perspektiver på identitet og meningsdannelse, som kan være med på å bidra med nye tanker rundt hvordan spenningen og det binære skillet mellom individ og struktur i litteraturen om undervisning om bærekraft kan møtes. Samfunnsfagdidaktikk er et ganske lite fagfelt, som på den andre siden også kan anses som muligheter for fleksibilitet, gjennom en åpenhet for å anvende perspektiver på tvers av samfunnsvitenskapelige disipliner for å utvikle nye tanker og kunnskaper i didaktikken. Forholdet mellom individ og struktur er sentral i de samfunnsvitenskapelige fagtradisjonene. De sammensatte krisene som begrepet *antropocen* kjennetegnes av, kan også være med på å utfordre forståelsen vår mellom det tradisjonelle skillet individ/struktur og privat/offentlig. Samfunnsfagdidaktikken kan derfor også ha en viktig rolle gjennom å bidra med vitenskapelig forankrede tanker om hvordan vi kan innlemme betydningen og hensynet til naturen, som ser forbi de binære inndelingene.

## **1.2 Formål og problemstilling**

Målgruppen for miljøundervisning er elevene, og derfor er det avgjørende å løfte frem deres stemme i forskning. Min studie tar sikte mot å bidra med ideer til hvordan et individorientert opplegg kan danne et utgangspunkt for å utvikle forståelsen til elevene av sammenhenger mellom individ og struktur i samfunnsfag. I litteraturen blir ofte individorienterte tilnærminger kritisert for å kunne bidra til en feilaktig fremstilling av hva slags ansvar og rolle barn og unge har i å bremse utviklingen klimakrisene medfører. På en side kan derfor et individorientert opplegg som anvendes i denne oppgaven være å forenkle noe så komplekst som bærekrafttematikken. Jeg vil likevel argumentere for at det er et potensiale for kompleksitet, også i det enkle. Det skal jeg gjøre gjennom å undersøke hvordan det å være ungdom i antropocen uttrykkes i elevenes fortellinger om bærekraft.

I politiske styringsdokumenter fremheves det blant annet at 10.klasse elever i samfunnsfag skal utvikle kunnskapen og ferdigheter for å kunne presentere tiltak for et mer bærekraftig samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det innebærer at elevene utvikler en forståelse av sammenhenger, som går på tvers av tid og skalaer. Et utgangspunkt for å utvikle elevenes forståelse kan derfor gjennom et undervisningsopplegg som åpner opp for at elevene kan

bruke deres hverdagskunnskaper. Jeg samlet inn dataene mine ved å gjennomføre tre fokusgruppeintervjuer med ungdomsskoleelever. Det ble brukt et undervisningsopplegg jeg har utviklet i intervjuene. Et undervisningsopplegg som besto av to omriss, som elevene skulle fylle ut med deres forestillinger om en bærekraftig og ikke-bærekraftig person. Omrisset fungerte derfor som innrammingen for samtalen i fokusgruppene, og elevene brukte den tenkte bærekraftige og ikke-bærekraftig person for å snakke om koblinga mellom bærekraft og identitet. Datamaterialet fra intervjuene skal undersøkes i lys av disse to problemstillingene:

1. Hvordan bruker elever kunnskap om identitet og relasjoner i arbeid med bærekraft for å forstå forskjellige livsstiler?
2. Hvilke perspektiver kan et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft åpne for?

Det første spørsmålet går utpå å kartlegge hvordan elevene bruker hverdagskunnskaper til å forstå bærekraft og identitet. Det handler også om hvilke forestillinger elevene bruker, og hva slags diskurser de er med på å reprodusere. Det andre spørsmålet innebærer å utforske hvordan en individorientert samtaleform som denne oppgaven har brukt kan åpne opp for et potensiale for å bygge videre på elevenes forestillinger. Opplegget legger opp til individnære og dermed en ganske endimensjonal tilnærming til bærekrafttematikken, men samtidig kommer det fram mange ulike dimensjoner i elevenes fortellinger. Det er muligheter for å finne kompleksitet også i de enkle forestillingene. Opplegget med omrisset er også noe som kan brukes som et utgangspunkt for læreren for å få innsikt i elevenes forestillinger og antakelser i forbindelse med bærekraft. Denne kunnskapen kan danne et utgangspunkt for læreren for å videreutvikle elevenes forståelse av bærekraft.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Jeg har innledningsvis redegjort for temaet og bakgrunnen for denne studien, og de to problemstillingene som jeg skal undersøke i denne oppgaven. Kapittel to redegjør jeg for og diskuterer det teoretiske rammeverket jeg vil benytte meg av i denne oppgaven. I kapittel tre legger jeg frem det kvalitative forskningsdesignet, og valg og betraktninger jeg har gjort underveis i forskningsprosessen. Deretter legger jeg frem refleksjoner omkring forskningsprosjektet mitt sin validitet, reliabilitet og de forskningsetiske hensyn jeg har tatt. I kapittel fire vil jeg presentere og diskutere analytiske tolkninger av datamaterialet mitt i lys av

teori. Deretter vil jeg avslutte dette kapittelet med en oppsummerende diskusjon av hvordan elever bruker hverdagskunnskaper for å forstå koblinga mellom bærekraft og identitet, og hva disse forestillingene bidrar til. Avslutningsvis ønsker jeg å oppsummere hovedfunnene i tråd med oppgavens to problemstillinger, og didaktiske implikasjonene av dette.

## 2 Teori og tidligere forskning

Gjennom utryddelse av biologisk mangfold, forurensing og klimaendringer har menneskers påvirkning ført til at vi lever i en ny geologisk epoke, nemlig *antropocen* (Svensen et al., 2016, s. 71). Denne epoken er kjennetegnet av hvordan menneskers påvirkning på jorda har bidratt til de miljø- og klimakrisene vi står ovenfor i dag. ‘Bærekraftig utvikling’ er derfor et begrep som har blitt formulert i respons til miljø og klimakrisene. Begrepet bygger på en rekke definisjoner, og forståelser av hvordan klimakrisene defineres og hva man kan gjøre for å bremse utviklingen. Når vi snakker om ‘bærekraftig utvikling’ er det ofte i referanse til problemstillinger relatert til miljø- og klimakrisene. Det er fordi vi forbinder bærekrafttematikken med temaer som klimaendringer, global oppvarming og forurensning, og i hverdagslige samtaler bruker vi kanskje begrepene litt om hverandre. Miljørelaterte problemstillinger er, ifølge Dryzek (2013, s. 9) tross alt sammenvevde, og derfor er det kanskje ikke rart at disse overlappende temaene brukes om hverandre. Det kan også forstås i sammenheng med FNs bærekraftagenda og bærekraftsmål, som også fører mange ulike dimensjoner sammen. FNs bærekraftsmål er en felles arbeidsplan for verden, som sikter å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringer innen 2030 (FN, 2022). Målene fremhever både klimaendringer, ulikhet og fattigdom, og fører derfor mange ulike dimensjoner sammen.

Begrepet ‘bærekraftig utvikling’ impliserer at den retningen verden utvikler seg mot nå ikke er bærekraftig. Skolen har blitt fremhevet som en viktig arena for å fremme formålet om et mer bærekraftig samfunn. Et eksempel er FN som introduserte begrepet ‘Utdanning for bærekraftig utvikling’ i forbindelse med klimakonferansen i Rio i 1992. Mer spesifikt ble begrepet introdusert gjennom handlingsplanen «Agenda 21», som blant annet trakk frem skolen som en kritisk arena for å fremme en bærekraftig utvikling (FN, 1992). Det ble også lagt vekt på skolens rolle i FNs tiår for å utdanne for en slik utvikling. Mer spesifikt introduserte FN prosjektet «Decade for Education for Sustainable Development» i 2002 (UNESCO, 2005). Det var perioden mellom 2004 og 2014 som skulle bli tiåret for å utdanne

for en bærekraftig utvikling (UNESCO, 2005). I undervisningen skulle spesielt tre dimensjoner være veiledende: samfunns, miljø- og økonomidimensjonene. Disse tre dimensjonene må overlappes for å kalle noe bærekraftig (Sinnes, 2021, s. 29). En fjerde dimensjon ble også introdusert, det var den kulturelle dimensjonen som skulle fungere som bindeleddet mellom de tre andre. Den kulturelle dimensjonen har imidlertid fått en mer underordnet rolle.

Bærekrafttematikken fikk også en forsterket rolle i den norske skolen i forbindelse med det nye læreplanverket *Kunnskapsløftet* (LK20). Mer spesifikt ble 'bærekraftig utvikling' innført som et tverrfaglig tema, som skal gjenspeile sentrale samfunnsutfordringer (Karseth et al., 2020, s. 15). Betegnelsen *Fagfornyelsen* referer til prosessen fram til den nye læreplanen, som kom i Kunnskapsløftet (Karseth et al., 2022, s. 9). Det gir et tydelig signal om viktigheten av å undervise og utdanne elevene for en mer bærekraftig utvikling i skolen. Miljøkrisene bidrar også til å problematisere forståelsen vi har av det demokratiske medborgerskapet. En av hovedoppgavene til samfunnsfag er å bidra til å skape engasjerte, deltakende og kritisk tenkende medborgere. Det aktive medborgerskapet står i sentrum, som speiles i samfunnsfagdidaktisk forskningens vektlegging av den aktive dimensjonen, som forstås som deltakelse i demokratiet (Sæther, 2019, s. 99). Samfunnsfagdidaktikken kan derfor også spille en viktig rolle for å bidra med tanker rundt hvordan hensynet til forholdet mellom menneske og natur virker inn på forståelsen vår av det demokratiske medborgerskapet.

I dette kapittelet ønsker jeg først å diskutere hvordan 'bærekraftig utvikling' defineres, og hvilke utfordringer som løftes frem i litteraturen om dette. Deretter ønsker jeg å belyse hvordan forskningslitteraturen aktualiserer bærekraftig utvikling som et tema i skolen. Det knyttes videre til to elementer som anses som sentrale for en undervisning om bærekraftig utvikling: hvordan elevenes hverdags erfaringer kan brukes som en ressurs i undervisningen og hvordan å utvikle elevenes handlingskompetanse for å kunne bidra for en bærekraftig utvikling. Jeg vil så ta for meg hvordan betegnelsen 'utdanning for bærekraftig utvikling' problematiseres, og fremhever spørsmål knyttet til skolens rolle i samfunnsendring. Jeg ønsker videre å ta for meg en faktabasert, normativ og pluralistisk tilnærming til undervisning om miljø og klima, så ta for meg medborgerskapsbegrepet i møte med klimakrisene. Det vil jeg gjøre med utgangspunkt i spenningen mellom individ og struktur, og individorienterte og normkritiske perspektiver på hvordan barn og unge kan bidra for å bremse klimakrisene. Før jeg til slutt går inn på identitetsbegrepet, og en identitetsforståelse i antropocen.



## 2.1 Definisjon av 'Bærekraftig utvikling'

Bærekrafttematikken innehar en utfordring, som ifølge Kvamme og Sæther (2019, s. 32) er at mange av temaene kan betegnes som «wicked problems» eller gjenstridige problemer på norsk. Et gjenstridig problem kjennetegnes av at problemet ikke har en entydig og felles definisjon (Rittel & Webber, 1973, s. 161). Et 'gjenstridig problem' er altså verdiladde problemstillinger, som ofte er uten noen klare løsninger. Derfor er aktørers forståelse av problemet med på å forme synet på hvilke løsninger som anses som hensiktsmessige (Rittel & Webber, 1973, s. 161). Det er imidlertid ikke så tydelig hvorfor bærekrafttematikken i motsetning til andre samfunnsvitenskapelige problemstillinger oppfyller kriteriene til et gjenstridig problem. Det vil si at å betegne bærekraft som et gjenstridig problem impliserer at bærekraft i motsetning til andre samfunnsvitenskapelige problemer er verdiladde problemer, med interessekonflikter og uten noen klare løsninger. Et argument imot å anvende betegnelsen kan derfor være at *alle* samfunnsvitenskapelige problemstillinger er såkalte gjenstridige problemer. Det er imidlertid et underliggende poeng knyttet til gjenstridig problem betegnelsen, som man kan ta med seg videre - bærekraft er et komplekst fenomen.

Miljøkrisene er en utfordring verden står ovenfor, som er brakt frem av konsekvensene menneskers levesett har hatt for naturen. Bærekraftig utvikling er en respons til miljøkrisene, men også et signal om en agenda og forståelse av hvordan vi kan møte disse utfordringene. Men hva en *bærekraftig utvikling* faktisk vil si, og hvordan man kan oppnå en slik utvikling er imidlertid uklart. En mulig forklaring er fordi begrepet er preget av en rekke konkurrerende definisjoner, formål og interesser (Kvamme & Sæther, 2019, s. 32). Det impliserer også at bærekraftig utvikling inneholder en del verdiladde problemstillinger, i likhet med de fleste samfunnsvitenskapelig problemstillinger, som bidrar til at det er utfordrende å lage en dekkende definisjon. Det er imidlertid én definisjon som har fått gjennomslag:

*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 klima, 1987, s. 42).

Definisjonen ble introdusert gjennom rapporten 'Vår felles framtid', eller den såkalte Brundtland-rapporten. Definisjonen har blitt utsatt for kritikk, som blant annet går utpå at den er blir generell, gjennom å bruke ord som «behov» uten å konkretisere hva slags behov det er snakk om (Kvamme & Sæther, 2019, s. 23). Mer spesifikt er 'behov' et tøyelig begrep, og forskjellige personer kan ha vidt forskjellige forståelser av egne behov. I rapporten uttrykkes det også at «de følte behovene våre er sosialt og kulturelt bestemt» (Verdenskommisjonen for

miljø og klima, 1987, s. 42). Det vil si at mine behov er forskjellige fra noen med en annen sosial og kulturell bakgrunn. Ifølge Sinnes (2021, s. 30) har verdispørsmål ofte ikke et rett eller galt svar, fordi individer har ulike oppfatninger av hva som er «rett» og «galt». En tolkning er at definisjonen i 'Vår felles framtid' også inneholder implisitte verdispørsmål. For eksempel nevnes menneskers behov, mens naturens tålegrense ikke inkluderes (Sinnes, 2021, s. 30). Ifølge Kvamme og Sæther (2019, s. 23) tyder dette på en prioritering av det menneskelige hensynet over hensynet til naturen. Vi vet også at mange av behovene til mennesker som lever i dag ikke er bærekraftige (Sinnes, 2021 s. 30).

Kielland (2021, s. 4) belyser også hvordan de sammensatte krisene som kjennetegner *antropocen* fører til spørsmål om målet om bærekraftig utvikling fortsatt er mulig. På den ene siden er et argument å vektlegge motstandskraft mot økologiske katastrofer, og da gi opp målet om bærekraft. En slik argumentasjon impliserer mer spesifikt at en bærekraftig utvikling forstås som å gå tilbake til et mer stabilt og kjent klima. Dryzek og Pickering (2018) argumenterer på den andre siden for at et mål om bærekraft er mulig, men da må vi anerkjenne og undersøke hva det vil si å leve i en ustabil og klimaendret fremtid. Det innebærer også at et bærekraftbegrep i antropocen åpnes opp for diskusjon, og tilpasser seg i takt med raske endringer (Kielland, 2021, s.5).

Miljøkrisene er en utfordring alle mennesker på en eller annen måte må ta stilling til, som er uavhengig av hvor store bidragene våre har vært. Men i hvilken grad vi rammes av miljøkrisene vil imidlertid ikke være likt. Brundtland-kommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling viser både til grunnbehovene til verdens fattigste, men også til at alle skal kunne dekke sine *grunnleggende behov* (Mjøset, 1998, s. 80). Det vises også til at 'alle' skal få muligheten til å innfri egne forventninger til et bedre liv, men behov og forventninger vil variere ekstremt mellom levestandarder og land. Mjøset (1998) poengterer at 'bærekraftig utvikling' begrepet innehar en dobbelthet, gjennom at ulike definisjoner av 'behov og 'utfordringer' gjør at begrepet får helt forskjellige konsekvenser. For eksempel gjennom å knytte det til verdens fattigste vises det til grunnbehovene deres eller den øvrige verdensbefolkning (Mjøset, 1998, s. 80).

Derfor vil klimaendringer også kunne bidra til å forsterke ulikhet, gjennom for eksempel at tilpasninger til global oppvarming er ressurskrevende og at naturkatastrofer som flommer og stormer rammer fattige hardere enn rike (Sæther, 2019, s. 101). Ifølge Sæther (2019, s. 101) er

det ikke bare i referanse til ulikhetene som befinner seg mellom stater, men også ulikhetene innad i stater. For mennesker i Norge vil konsekvensene, ifølge Sinnes (2021, s. 16) være mindre drastiske enn for mennesker som bor i andre deler av verden. Men konsekvensene vil også variere mellom mennesker som lever i Norge. Det er fordi miljøkrisene ikke bare har miljømessige konsekvenser, men også sosiale konsekvenser. Derfor er *rettferdighet* ifølge Dobson (2007, s. 283) et sentralt element i økologisk medborgerskap. Mer spesifikt er *rettferdighet* i referanse til en tanke om en mer rettferdig fordeling av økologiske og andre ressurser. Ulikhet vil også virke innpå individers mulighet til å bidra i arbeidet mot en mindre miljøskadelig verden. Det vil si at i realiteten forhindres individer i å aktivt utøve sitt medborgerskap (Sæther, 2019, s. 101). For å nå målet om en mer rettferdig fordeling hevder Dobson (2007, s. 281) at det ikke kun omhandler livsstilsendringer. Det er gjennom endringer av institusjoner og strukturer som opprettholder og reproducerer ulikhet vi kan arbeide mot *rettferdighet* Dobson (2007, s. 281).

## **2.2 Bærekraftig utvikling som tema i skolen**

‘Bærekraftig utvikling’ representerer en samfunnsutfordring, og derfor ‘bærekraftig utvikling’ ett av tre tverrfaglige temaer i kunnskapsløftet (Karseth et al., 2020, s. 15). Bærekrafttematikken er derfor noe elevene vil møte på i forskjellige faglige kontekster, men også gjentatte ganger gjennom elevens skoleløp. For elevene vil ‘bærekraftig utvikling’ være et tema og et begrep som de møter på flere ganger i deres skolegang, men også et begrep de vil møte på i livene deres utenfor skolen. Det er et tema som ofte forbindes med klimaendringer, tap av biologisk mangfold og global oppvarming. Det kan derfor være at bærekrafttematikken og relaterte utfordringer er noe elevene diskuterer sammen med familie og venner rundt middagsbordet, eller ved å være en sak de engasjerer seg for på fritiden. I forskningslitteraturen aktualiseres bærekrafttematikken gjennom begreper som ‘utdanning for bærekraftig utvikling’ (Sinnes, 2021). Sinnes (2021, s. 55) fremhever noen av de elementene som er mest sentrale i en utdanning for bærekraftig utvikling. Jeg ønsker videre å presentere to av disse elementene: (1) undervisningen må knyttes til elevenes livsverden og (2) vektlegging av kompetanseutvikling (Sinnes, 2021, s. 55).

### **2.2.1 Elevenes hverdags erfaringer som en ressurs i undervisningen**

Det første elementet bygger på en påstand om at å utdanne elever for en bærekraftig utvikling bør sikte mot å bryte ned skillet mellom skolen og verden utenfor. Det vil si at skolen må

legge til rette for at elevene opplever at det de lærer på skolen er relevant for verden utenfor. Det er også for å sørge for at elevene skal vite og ha kunnskap om hvordan de kan bidra til en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 58). Samfunnsfaglige begreper brukes ifølge Mathé (2015, s. 68) til å diskutere forholdet mellom individ og samfunn, og utvikle verdier og holdninger. Hun argumenterer for at begrepslæring er en viktig del av samfunnsfaget, og verktøy som elever og lærere kan bruke i arbeidet med refleksjon, diskusjon og trening til demokratisk beredskap (Mathé, 2015, s. 69). Begreper som 'bærekraft' og 'bærekraftig utvikling' ligner det Mathé (2015) omtaler som abstrakte begreper, som i motsetning til 'konkrete' begreper representerer prosesser, institusjoner og konstruksjoner. En inngang med tanke på et undervisningsformål er å se på hva slags relasjon begrepene kan ha til elevenes livsverden eller erfaringsbakgrunn (Mathé, 2015, s. 70). Det er også viktig at elevene opplever slike forsøk i undervisningen på å knytte begrepene sammen med elevenes livsverden, som relevante og meningsfulle.

I studien min står elevenes hverdags erfaringer og erfaringsbakgrunn sentralt. I litteraturen er det ulike perspektiver på hvordan man forstår og tenker læreren burde bruke elevenes hverdags erfaringer i undervisningen. Furberg og Silseth (2022, s. 279) skiller mellom tilnærminger forankret i kognitive og konstruktivistiske læringsperspektiver og tilnærminger forankret i sosiokulturelle læringsperspektiver. I kognitiv og konstruktivistiske læringsperspektiv tilnærmingene har fokuset ligget på såkalte 'misoppfatninger' fra elevenes hverdagsliv, som anses som hindre for utviklingen av elevenes forståelser. På den andre siden har tilnærminger forankret i sosiokulturelle læringsperspektiver vært opptatt av at elevenes forkunnskaper anses som ressurser. For å skape autentiske læringssituasjoner burde man stimulere til at elevene kan bruke hverdags erfaringene sine (Furberg & Silseth, 2022, s. 279). Den sosiokulturelle tilnærmingen argumenterer for at dette kan oppfordre elevene til aktiv deltakelse i akademiske samtaler og diskurser. Et annet argument er for å rokke ved tradisjonelle kunnskapshierarkier, og maktrelasjoner mellom lærere og elever (Furberg & Silseth, 2022, s. 279).

Furberg og Silseth (2022, s. S.279) anvender et sosiokulturelt perspektiv på læring, og bruker begrepet elevressurser, som referere til de erfaringene, ideene og antakelsene som elevene tar med seg på skolen om vitenskapelige problemstillinger. Lærer-elev relasjonen er sentralt for å legge til rette for å kunne bruke elevenes hverdags erfaringer som ressurser i klasserommet. Utfordringer med å realisere dette er slik Silseth, Wiig og Erstad (2017, s. 52) poengterer med

at å referer til elevenes hverdagskunnskaper er ikke nødvendigvis nok for å skape gode læringssituasjoner. En forutsetning er derfor at læreren har kunnskap om elevene og deres hverdagsliv, og vite hvilke eksempler elevene kan oppleve som relevante, men også hvordan man eksemplene kan brukes som relevante ressurser (Silseth et al., 2017, s. 52-53).

### **2.2.2 Kompetanseutvikling**

Det andre elementet er kompetanseutvikling, som foreslås på bakgrunn av at kunnskap i seg selv ikke er nok for å fremme en bærekraftig utvikling i skolen. Et poeng Ødegård og Svagård (2018, s. 44) også fremhever gjennom at kunnskap om demokrati ikke nødvendigvis er nok for å sikre elevenes senere samfunnsengasjement. I litteraturen blir det vektlagt å utvikle kompetanser som muliggjør at elevene kan bli aktive deltakere i å fremme en bærekraftig utvikling (Sinnes, 2021, s. 59). Ifølge Wiek, Withycombe, Redman og Banas Mills (2011) er fem kompetanser sentralt i å realisere et slikt formål. Disse kompetansene er mer spesifikt: systemtenkning, forestillingsevne på tvers av skalaer og tid, kritisk tenkning, handlingskompetanse og evnen til å samarbeide og kommunisere med andre (Wiek et al., 2011, s. 6-7). Det vektlegges også at elevene bør få mulighet til å lære i arenaer utenfor skolen, fordi det åpner opp for å utvikle kompetanser som ikke kan utvikles i klasserommet (Wiek et al., 2011, s. 11). Ifølge Sinnes (2021, 64) innebærer utviklingen av handlingskompetanse at elevene får brukt kunnskapen de har tilegnet seg på skolen til å påvirke samfunnet. Ødegård og Svagård (2018, s.43) hevder at en kunnskapsbasert demokratiopplæring, som styrker elevenes tro på egen evne til å delta er sentralt for å realisere målet om å øke elevenes demokratiske handlingskompetanse. En demokratiopplæring som vektlegger det representative demokratiet, vil føre til en medborgerskapsrolle, som bygger på enkeltindividets ansvar og plikter som borger (Ødegård & Svagård, 2018, s. 43).

En utfordring med handlingskompetanse er at begrepet ikke referer til en håndfast og målbar målsetting. Det betyr for eksempel at vi ikke ender opp i en situasjon hvor vi kan rope ut «at endelig er det mulig å være mer handlingskompetent» (Mogensen & Schanck, 2010, s. 61). Det vil si at handlingskompetanse ikke er noe som kan oppnås, men referer heller til et utdanningsideal. Mogensen og Schnack (2010, s.60) legger frem derfor frem en forståelse av handlingskompetanse som danning. En slik tilnærming åpner opp for å være kritisk til tendenser til moralisering, antakelser og skjulte formål i utdanningen av miljømedborgere (Mogensen & Schnack, 2010, s. 62). En innvending mot perspektiver som vektlegger

kompetansebegrepet er at en utfordring med slike tilnærminger er at det er vanskelig å måle dette i undervisningen. På den andre siden er det også utfordringer med å anvende forutbestemte formål med undervisningen, gjennom at handlingskompetanse begrepet åpner opp for at elevene aktivt kan delta i skolen og i å forme samfunnet senere. Det er likevel ifølge Ødegård og Svagård (2018, s. 44) ikke nødvendigvis nok å fremme handlingskompetanse for å sikre et senere engasjement. Det er det fordi bakenforliggende faktorer som familiebakgrunn og kognitive evner kan påvirke senere engasjement. Derfor argumenterer Ødegård og Svagård (2018, s. 44) for at forbedret politiske undervisningspraksiser ikke er nok på egenhånd for å kunne skape engasjement. Jeg ønsker videre å redegjøre for hvordan forskere kritiserer begrepet 'bærekraftig utvikling', og utfordringen med å anvende et forutbestemt mål.

### **2.2.3 *Utfordringer med 'utdanning for bærekraftig utvikling'***

Betegnelsen 'Utdanning for bærekraftig utvikling' har imidlertid blitt problematisert. Jickling og Spork (1998, s. 323) er kritiske til bruken av «for» i begrepet. De mener at å utdanne elevene *for* noe bygger på en antagelse om at utdanning må strebe etter å være «for» noe utenfor utdanningen selv. Mer spesifikt er de kritiske til om utdanning skal baseres på et forutbestemt formål, som er valgt for og ikke av elevene. Jickling og Spork (1998, s. 323-324) poengterer også at det er motstridende med målet om at elevene skal kunne utforske, være kritiske og aktivt delta i å skape og omskape samfunnet. Denne kritikken løfter, ifølge Sinnes (2021 s. 118) opp interessante problemstillinger knyttet til skolens rolle i og for samfunnsendringer. Mer spesifikt er det spørsmål om i hvilken grad skolen skal brukes, som et politisk verktøy for å bevege samfunnet i ønsket retning (Sinnes, 2021, s. 118). Derfor kan man også si at kritikken egentlig er en eldre versjon av en mye eldre debatt.

Mer spesifikt referer jeg til en debatt om skolens formål og samfunnsrolle. For eksempel var dette en sentral debatt blant amerikanske forskere på 1920 og 1930-årene. Stanley (2015) redegjør for denne debatten, gjennom å trekke frem det radikale synet til George Counts, og John Deweys progressive syn. I debatten argumenterte Counts for et endringsformål der elevene kunne indoktrineres med sosiale velferdsteorier for å sikre et bestemt sosialt utfall. Det ønskede utfallet for Counts' endringsformål var å skape et mer deltakende demokratisk samfunn, og et nytt økonomisk system fritt for de samme ulikhetene i inntekt, velstand og makt (Stanley, 2015, s. 283). Dewey argumenterte på den andre siden for å utruste elevene med kunnskap og ferdigheter som gjorde dem i stand til å bidra med å skape endringer i den

retningen de ønsket (Stanley, 2015, s. 283-284). Deweys kritikk av Counts' formål om en utdanning for å sikre et bestemt sosialt utfall ligner Jickling og Spork sin kritikk av å utdanne elevene *for* noe (Stanley, 2015, s. 283). Jickling og Spork (1998) argumenterer på samme måte som Dewey for en utdanning og danning av elevene, som setter dem i stand til å aktivt skape og omskape samfunnet.

For å unngå utfordringene med 'utdanning for bærekraftig utvikling' kommer jeg til å bruke begrepet, som Kvamme og Sæther (2019, s.29) presenterte som et alternativ, nemlig 'bærekraftdidaktikk'. En av fordelene med å bruke betegnelsen 'bærekraftdidaktikk' er at den skaper en distanse, som skaper mer rom for kritisk refleksjon rundt FNs agendasetting. Men også fordi 'bærekraftdidaktikk' unngår en litt upresis ordbruk, gjennom at 'utdanning for bærekraftig utvikling' er en norsk oversettelse av det engelske begrepet «Education for Sustainable Development» (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29). På engelsk kan «Education» brukes på flere måter, og referer både til 'utdanning' og 'undervisning' (Kvamme & Sæther, 2019, s. 29). Bærekraftdidaktikk bruker derfor heller *didaktikk*, og bygger derfor videre på et mye brukt uttrykk i forskningen i de nordiske landene og på andre europeiske språk (Gundem, 2008, s. 3). I det neste delkapittelet ønsker jeg å ta for meg tre tradisjoner som er utbredt i undervisning om miljø og klima (Öhman & Östman, 2019, s. 70).

### **2.3 En faktabasert, normativ og pluralistisk tilnærming til miljøundervisning**

Öhman Östman (2019) legger frem tre tradisjoner innenfor miljøundervisning; en faktabasert, en normativ og en pluralistisk tradisjon. Mulighetene og utfordringene med disse blir diskutert med utgangspunkt i to premisser: problemstillinger knytte til klima og bærekraftig utvikling er verdispørsmål, og at disse spørsmålene bør håndteres demokratisk (Öhman & Östman, 2019, s. 70). Et kjennetegn ved undervisning om miljø og bærekraft er altså at den er normativ (Dobson, 2007, s. 283). Det er, ifølge Kvamme og Sæther (2019, s.32) fordi all undervisning som behandler ulikhet, fattigdom og miljø også involverer normative spørsmål. Jeg skal nå redegjøre for disse tre tradisjonene, og diskutere hva slags utfordringer og muligheter slike tilnærminger medfører.

Miljømessige problemstillinger blir ansett som kunnskapsbaserte problemer i den faktabaserte tilnærminga, fordi offentligheten er ignorant og en manglende kunnskap til å vite hvordan vi kan håndtere problemene på en effektiv måte. Det er gjennom forskning man kan løse problemene, slik at offentligheten kan tilegne seg mer kunnskap (Öhman & Östman, 2019, s.

73). I denne tradisjonen blir fakta ansett som noe adskilt fra verdier, gjennom å betegne verdier som subjektive, og derfor noe tilhørende den private sfæren. Undervisning blir organisert rundt at læreren foreleser og overfører vitenskapelige «fakta» til elevene. Elevdeltakelse i undervisningen er kun med formålet om at læreren kan observere holdninger og meninger, som kan brukes i senere undervisning (Östman et al., 2005, s. 160-161). I en slik tilnærming er det ekspertene som får makten til å definere hva slags kunnskap som anses som legitim og ikke. Östman, Öhman og Sandell (2005, s. 174) problematiserer den faktabaserte tilnærmingen for å utnevne «eksperter» som får enerett på hvordan verden og sosial endring kan defineres. En utfordring med å vektlegge fakta er at man risikerer at elevene ikke verken ser eller utvikler forståelsen til hvordan kunnskapen de har tilegnet seg kan brukes i hverdagslivene sine (Öhman & Östman, 2019, s. 77). En faktabasert tilnærming gir heller ikke elevene mulighet til å utvikle kompetanser til å kritisk vurdere forskjellige politiske parter, men heller ikke å formulere egne synspunkter og argumenter for disse. En annen utfordring er at det fremstiller miljømessige problemstillinger som verdiløse og fritatt fra ideologisk påvirkning, og elevene får derfor ikke mulighet til å forberede til deltakelse i demokratiske diskusjoner verken i eller utenfor skolen (Öhman & Östman, 2019, s. 77).

Miljømessige problemstillinger blir på den andre siden i den normative tilnærmingen ansett som moralske spørsmål, som kan løses ved å overføre miljøvennlige og bærekraftige verdier, normer og livsstiler. I undervisningen vil den normative tilnærmingen sikte mot at læreren overfører ønskede verdier, normer og holdninger til elevene (Östman et al., 2005, s. 175). En slik tilnærming vektlegger å lære elevene atferdsmønstre – de rette måtene å handle bærekraftig på – uten å gi elevene en sjans til å forstå og diskutere de motivene og premissene som ligger i disse handlingene (Östman et al., 2005, s. 175). En utfordring er at spørsmål relatert til klimakrisene og bærekraft er komplekse, og fører til at det blir mer vanskelig å vurdere hvilke normer og verdier som er bra og dårlig (Öhman & Östman, 2019, s. 76). Det vil si at hvilke verdier og normer som anses som 'riktig' blir et tolkningsspørsmål og kan føre til ulike praksiser blant lærere. En annen utfordring er at den normative tilnærmingen ikke åpner opp for ulike ideer om hva bærekraftig utvikling betyr. Öhman og Östman (2019, s. 76) argumenterer for at det er spesielt problematisk gjennom å begrense et viktig grunnlag for demokratiet, nemlig *pluralisme*, gjennom å kun fremme én forståelse og ide av bærekraft.



Både den faktabaserte og normative tradisjonen tildeler læreren rollen som den allvitende, og elevene ender opp som passive mottakere av undervisningen. På denne måten ligner tilnærmingen en form for indoktrinering. Det speiler også det Jickling og Spork (1998) argumenterer at er motstridende med målet om at elevene skal kunne utforske, være kritiske og aktivt delta i å skape og omskape samfunnet. Den normative og faktabaserte tilnærmingen ligner det Freire (1973) betegnet som en *bankundervisning*. I en bankundervisning får elevene kun mulighet til å motta, sortere og samle inn kunnskapen som overføres fra læreren. Med andre ord en undervisning, hvor kunnskapen plasseres i banken, som er forstått som i barnas hjerner. I den normative tilnærminga er det holdninger og verdier som elevene mangler, og derfor må utvikle. Mens i den faktabaserte tilnærminga er det kunnskap elevene blir antatt å mangle. Det bidrar til at forholdet mellom elev-lærer blir som to motsetninger i en bankundervisning, der læreren vet alt, mens elevene vet ingenting, læreren er subjektene og elevene er objektet (Freire, 1973, s. 45-46). En bankundervisning var en del av det Freire (1973) omtalte som en undertrykkende pedagogikk, gjennom at den forsøker å tilsløre virkeligheten for å hindre en bevisstgjøring hos elevene. Den problemformulerende metode er motsvaret til bankundervisningen, og en frigjørende undervisning (Freire, 1973, s. 53-54). I den problemformulerende metoden så er lærer-elev forholdet bygget på dialog, og elevene er aktive deltakere i undervisningen (Freire, 1973, s. 54). En problemformulerende metode vil i motsetning til bankundervisningen avsløre heller enn å tilsløre virkeligheten (Freire, 1973, s. 57).

To aspekter jeg tolker er sentralt for utfordringene med både den faktabaserte og normative tilnærmingene til undervisning om miljø og bærekraft er et elevsyn og en elevrolle som er preget av passivitet heller enn aktivitet. Det andre aspektet går utpå at elevene ikke får mulighet til å kritisk undersøke virkeligheten de er en del av eller ikke. Konsekvenser av en normativ og faktabasert bærekraftundervisning kan derfor være at man reproducerer holdninger, som kan være med på å forsterke andregjøring og eksklusjon. På den andre siden får elevene en mer aktiv rolle i den pluralistiske tradisjonen, og at undervisningen tar utgangspunkt i elevenes egne meninger. Klasserommet blir, ifølge den pluralistiske tradisjonen gjort om til en demokratisk arena for å diskutere hvordan man kan oppnå målet om en bærekraftig fremtid (Öhman & Östman, 2019, s. 79). I undervisningen skal lærerne legge til for å gi elevene muligheten til å utvikle egen demokratisk handlingskompetanse, som utvikles gjennom diskusjoner. Det innebærer at elevene utvikler ferdighetene til å ta stilling til problemstillinger, og kunne argumentere for dette standpunktet. Det innebærer også at

elevene skal lære seg hvordan man kan forstå og ta andres perspektiver på alvor samtidig som man er kritiske (Öhman & Östman, 2019, s. 79). En kritikk mot den pluralistiske tradisjonen er at man risikerer å overse konkrete bærekraftige handlemåter, gjennom en vektlegging av diskusjoner. En annen kritikk rettes mot at demokratiske prosesser er for tidkrevende, og at utfallet er for uforutsigbart (Öhman & Östman, 2019, s. 79). Disse tre tilnærmingene fremhever konsekvensene av hva læreren velger og da utelater i undervisningen. Det handler om hvordan mening produseres og artikuleres, og hvordan makt gjennom språk kan forstås. Det er gjennom meningsdannelse at maktrelasjoner blir normalisert (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 32). Med normalisert mener jeg at noen meninger blir så integrert i den 'sunne fornuften' at de ikke lenger utfordres. Makt handler i tråd med et diskursteoretisk perspektiv om hvordan språkbruk er med på å skape og avgrense hva slags kunnskap og identiteter som blir gjort tilgjengelig for oss (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 37).

#### **2.4 Medborgerskap i møte med klimakrisene**

Medborgerskapsbegrepet er komplekst, som blant annet er fordi det er et begrep med flytende og foranderlig innhold og definisjoner (Cao, 2015, s. 24-25). Men ifølge Cao (2015) er det tre dimensjoner som går igjen i definisjoner av det moderne medborgerskapet: medlemskap, rettigheter og plikter. Medlemskapsdimensjonen handler om å definere hvem som faller innenfor kategorien «borgere» og «ikke-borgere». Men medlemskap kan også referere til følelser av tilhørighet og tilknytning til det politiske fellesskapet. Den andre dimensjonen er rettigheter, som går utpå hva slags rettigheter borgerne har. Hvilke rettigheter er noe som har variert og vil variere i form, antall og verdi på tvers av tid og rom. Den tredje og siste dimensjonen, plikter, handler om de ulike ansvarsoppgavene borgere blir pålagt. Et eksempel er at borgere forventes å følge landets lover eller å betale skatter og avgifter. Det er imidlertid viktig å poengtere at dette er en overfladisk og skjematisk gjennomgang av medborgerskapsbegrepet. Hva medborgerskap betyr er ikke entydig, og disse tre dimensjonene er dynamiske og vil kontinuerlig forhandles og endres i takt med at samfunnet endrer seg (Cao, 2015, s. 24-29). Men den forståelsen av medborgerskap som legges til grunn i skolen vil ha konsekvenser for hva man legger i det aktive medborgerskapet, og hvilke skaler og fellesskap som legges frem som arenaer for å utøve det aktive medborgerskapet (Sæther, 2019, s. 102).

Stokke (2017) presenterer også en fjerde dimensjon *deltakelse* i forlengelse av medlemskaps-, rettigheters- og pliktdimensjonene. Tradisjonelt har tilnærminger til medborgerskapsbegrepet

lagt vekt på deltakelse på det kollektive nivået, og anser aktivt medborgerskap, som noe som beveger folk ut fra den private sfæren inn i det offentlige (Stokke, 2017, s. 196). Deltakelse kan også foregå på andre arenaer og nivåer utover det politiske fellesskapet innenfor nasjonalstaten. Et eksempel er i lokalsamfunnet, og i forbindelse med medlemskap og en opplevd tilknytning til ulike grupperinger (Stokke, 2017; Sæther, 2019). Skolen har en viktig rolle i å fylle medborgerskapsbegrepet med form og innhold. I undervisningen vil medborgerskapsrollen formes av hvilke perspektiver læreren velger å formidle i undervisningen. Det kan føre til avgrensninger i forbindelse med hvem som anses som medborgere og ikke, og hvilke arenaer medborgerskapet kan utøves gjennom (Sæther, 2022, s. 197).

Samfunnsfagdidaktikken har ifølge Sæther (2022, s. 211) en viktig rolle i å bidra med perspektiver som fremmer tenkning om hvordan klima, miljø og medborgerskap henger sammen. Det kan blant annet handle om at skolen kan innlemme hensynet til naturen inn i medborgerskapsbegrepet (Sæther, 2022, s. 211). Miljørelaterte problemstillinger omfatter både menneske og naturen, og betydningen av forholdet mellom menneske og naturen. Klimakrisene utfordrer, ifølge Sæther (2022, s. 211) derfor forståelsen vår av det tradisjonelle demokratiske medborgerskapet, gjennom at betydningen av forholdet mellom menneske og natur ikke lenger kan overses. Miljørelaterte problemstillinger innebærer både hensyn til sosiale forhold knyttet til mennesker og samfunn, men også et hensyn til naturen og ikke-menneskelige fenomener. Samspeillet mellom menneske og naturen gjenspeiles i at klimakrisene er blant annet en konsekvens av menneskers levesett og bruk av ressurser fra naturen (Giddens & Patton, 2017, s. 161). Derfor kan et eksempel på en miljørelatert problemstilling være hvordan menneskers forbruk har konsekvenser for naturen, og hvordan vi kan gjøre endringer for å minske konsekvensene.

I samfunnsfagdidaktikken blir klimakrisene med på å utfordre den tradisjonelle forståelsen av det demokratiske medborgerskapet, gjennom å åpne opp for flere perspektiver på hva det innebærer å utdanne elever til å bli aktive medborgere (Sæther, 2019, s. 102). Et utgangspunkt for medborgerskapsbegrepet er, ifølge Sæther (2022, s. 201) skillet mellom den offentlige og private sfære. Skillet mellom den offentlige og private sfæren handler om grunnleggende samfunnsvitenskapelige problemstillinger knyttet til forholdet mellom individ og struktur (Sæther, 2022, s. 202). Den offentlige sfæren har tradisjonelt vært den arenaen som har blitt tildelt mest oppmerksomhet i medborgerskapslitteraturen, som arenaen for det aktive

medborgerskapet. På den andre siden argumenterer Dobson (2007, s. 280-281) for at alle handlinger med offentlige konsekvenser går under medborgerskapsbegrepet. Fra et miljøperspektiv har både individuelle og kollektive handlinger offentlige implikasjoner, som utgjør bakteppe for at Dobson (2007) foreslår å oppløse dette skillet. Den private sfæren forstås ofte knyttet til familien og det private, og i forbindelse med bærekrafttematikken kan individuelle handlinger ha konsekvenser for miljøet. Jeg ønsker videre å presentere to ulike tilnærminger til hvordan klima, miljø og medborgerskap henger sammen, og de arenaene og handlemåtene som fremheves i disse tilnærmingene.

#### ***2.4.1 Individorienterte og normkritiske perspektiver***

I medborgerskapslitteraturen fremheves det spørsmål om hva som skal til for å skape bærekraftige samfunn. Det er spesielt to perspektiver som trekkes frem i denne litteraturen, og det er individorienterte og strukturorienterte perspektiver. Perspektivene har en tydelig parallell til Dobson (2007) skille mellom strukturorienterte og voluntaristiske forklaringsmodeller på endringer. En strukturorientert forklaringsmodell vektlegger på den ene siden at det må innføres endringer i maktforhold og strukturer før det er mulig med endringer i holdningene og atferden vår. På den andre siden vektlegger en voluntaristisk forklaringsmodell at det er holdningene og handlingene våre, som former strukturene, og derfor må endres (Dobson, 2007, s. 276). Forklaringsmodellene er med på å fremheve spenningen mellom individ og struktur, og de forklaringene som legges til grunn vil legge føringer for hvilke handlingsformer som inkluderes i forestillingene av det aktive medborgerskapet (Sæther, 2019).

Et individorientert perspektiv vektlegger ulike måter individer kan bidra for å skape endring, og er ofte rettet mot rollen som forbruker. Det kan for eksempel være gjennom å spise mindre kjøtt, sykle mer eller å kjøpe mindre klær. Individorienterte perspektiver har derfor en tydelig sammenheng med voluntaristiske forklaringsmodeller. Mer spesifikt blir individuelle handlingsformer fremhevet, som bygger på en antakelse om at endringer må skje hos individet for å skape strukturelle endringer. En tilnærming som vektlegger individuelle handlinger og individers ansvar blir problematisert av Dimick (2015, s.396), som også stiller seg kritisk til om en slik tilnærming er nok for å bidra til et bedre miljø. Utfordringen er at individuelle handlinger ofte blir begrenset til å kun omhandle forbruk, som Dimick (2015) hevder er et resultat av en nyliberal diskurs som setter økonomiske hensyn over miljømessige hensyn. En kritikk mot individorienterte perspektiver kan derfor være at en slike

fremstillinger bidrar til et feilaktig bilde av hva som er avgjørende for å skape endring. Det kan også bidra til fremstillinger som tilslører viktigheten av maktstrukturer og forhold, som kan stå i veien for å kunne skape varige endringer (Klein, 2020, s. 34).

I kritikkene som rettes mot et individorientert perspektiv gjenspeiles poenget Freire (1973) rettet mot det han omtalte undertrykkende pedagogikk. Mer spesifikt problematiserte Freire (1973, s. 53) det han omtalte som en bankundervisning, gjennom at den forsøker å tilsløre virkeligheten, og hindre en bevisstgjøring hos elevene. Den problemformulerende metode er i motsetning til bankundervisningen en frigjørende undervisning, gjennom å åpne opp for at elevene aktivt kan delta i undervisningen. En problemformulerende metode vil i motsetning til bankundervisningen avsløre heller enn å tilsløre virkeligheten (Freire, 1973, s. 57). Innenfor kritisk pedagogikk, fremhever Røthing (2016) to teoretiske inngår: problemløsningsteori og kritisk teori. En problemløsningsteori innebærer en tilnærming med et formål om å undersøke hvordan ting fungerer i et gitt system, og hvordan det har blitt som det er. På den andre siden innebærer kritisk teori tilnærminger til hvordan systemer har blitt som det har blitt. Med andre ord går forskjellen utpå at gjennom problemløsningsteori belyser man spørsmål om hvordan ting fungerer i lys av strukturene den befinner seg i. Kritisk teori retter søkelyset mot å undersøke hvorfor systemet er slik det er, og derfor mer opptatt av strukturene heller enn individene i strukturene. En avgjørende forskjell er derfor mellom hvor styrende samfunnsforhold anses å være i forhold til individene (Røthing, 2016).

Normkritiske åpner, ifølge Røthing og Engebretsen (2019) opp for kritiske undersøkelser av de prosessene som bidrar til å skape og opprettholde privilegier og maktforhold. En likhet mellom en problemformulerende metode og de norm- og maktkritiske perspektivene er at begge vektlegger elevene som aktive deltakere i undervisningen. Det er i motsetning til en bankundervisning, eller individorienterte perspektiver der læreren er den allvitende, mens elevene kun er mottakeren av kunnskapen. Dimick (2015, s. 396) argumenterer for en undervisning som anerkjenner og utfordrer dominerende og undertrykkende maktforhold og systemer for å utdanne elevene til miljømedborgerskap. I undervisningen innebærer det at læreren fremmer en kritisk pedagogikk, og gir elevene mulighet til å utforske normer, holdninger og praksiser (Dimick, 2015, s. 396-397). En tilnærming som kan sies å gjenspeile en strukturorientert forklaringsmodell, gjennom å vektlegge maktforhold og strukturer som hindre i arbeidet for sosial og miljømessig rettferdighet (Dimick, 2015, s. 397). For å oppsummere har jeg lagt frem hvordan individorienterte og strukturorienterte

forklaringsmodeller henger sammen med to tilnærminger til miljøundervisningen. Forholdet og spenningen mellom individ og struktur er binære typologier, men kan være nyttige verktøy for å diskutere muligheter og utfordringer knyttet til ytterpunktene i undervisningen (Bern, 2017, s. 258).

## 2.5 Identitetsforståelse i antropocen

Miljø og klimakrisene viser hvordan menneskelig påvirkning har hatt konsekvenser for naturen. Vi lever i den geologiske epoken *Antropocen* der klimaendringer og klimakriser definerer viktige spørsmål vi må forholde oss til. De definisjonene som legges til grunn for å forstå klimakrisene vil ha konsekvenser for hvordan vi forholder oss til verden rundt oss og klimakrisene. Miljøkrisene er noe som kjennetegner den tiden vi lever i nå, og noe elevene vokser opp med i dag. Sosiologene Jarness og Hansen (2018, s. 208) belyser hvordan konteksten av miljøkrisene kan ha konsekvenser for personers identitetsforståelse. Mer spesifikt gjennom å intervju informanter som identifiserer seg som *miljøengasjert*. Men hva vil det egentlig si å være miljøengasjert. For Jarness og Hansen (2018, s. 212) var formålet med studien deres å belyse hvilke faktorer som kan påvirke *hvorfor* noen er miljøengasjerte, heller enn å dokumentere om folk er miljøengasjerte. Det viser også hvordan klassebakgrunn kan virke inn på hvordan personer snakker om seg selv og andre. Mer spesifikt hvordan representanter fra den norske middelklassen konstruerte et bilde av «oss» miljøengasjerte, og «de» med negative holdninger til miljøvern (Jarness & Hansen, 2018, s. 208).

Barn og unge vokser altså opp i *Antropocen*, men spørsmålet om hva slags konsekvenser det har for deres forståelse og oppfatning av verden rundt seg er usikkert. På den ene siden var ikke 'bærekraftig' et begrep før klimakrisen ble identifisert. Derfor har også nye identiteter som for eksempel 'bærekraftig' blitt skapt, som en konsekvens av den tiden vi lever i. For eksempel var ikke merkelapper som «gamer» tilgjengelig før vi fikk videospill. Derfor er det rimelig å anta at Antropocen utgjør et viktig bakteppe for hvordan nye identiteter i forbindelse med bærekraft formes og defineres. Antropocen og klimakrisene skaper en ny kontekst for identitetsdannelse. De ulike fagtradisjoner innenfor samfunnsvitenskapelig forskning har forskjellig syn på hvordan forholdet mellom individ og samfunn virker inn på identitetsdannelse. Sosiologen Bourdieu (2014) argumenterte for at individers identitet kun var et resultat av klassebakgrunn, og at den klassen du ble født inn i var den du selv ville ende opp i. Det vil si at individuelle valg og handlinger kan oppleves som frie, selv om de egentlig er et produkt av den klasseposisjonen du ble født inn i (Prieur & Rosenlund, 2010, s. 112).

Bourdieu's arbeid kritiseres på den andre siden for å overse individers autonomi, gjennom å anse klasse som strukturerende for individers handle- og væremåter (Prieur & Rosenlund, 2010, s. 113). Med andre ord er en generell kritikk mot Bourdieus teori at det blir forenkling å bruke klassebakgrunn som det avgjørende for individers være- og handlemåter. Lamont (2012, s. 5) problematiserer også at å anvende kulturell kapital og feltbegrepene er med på å avgrense og definere meningsinnholdet i symbolske grenser. Hun argumenterer derfor for å anvende en mer induktiv tilnærming til hvordan individer driver med aktiv meningsskapning (Lamont, 2012, s. 5). Klimakrisene er noe som påvirker oss alle, men hvordan det virker inn på hvordan vi forstår egen identitet og andres vet vi ikke. Det kan derfor være interessant å undersøke hvordan klimakrisene som kontekst virker inn på identitetsdannelse med en mer induktiv tilnærming.

I skolen blir elevene sosialisert inn i rollen som medborgere. Skolen har derfor mye definisjonsmakt over hvilke identiteter som blir gjort tilgjengelige for elevene. Identitet er relatert til medlemskapsdimensjonen i medborgerskapsbegrepet, gjennom at det dreier seg om hvordan fellesskap oppfatter seg selv, men også hvordan de blir oppfattet av andre (Stokke & Gleiss, 2017, s. 175). Identitetsbegrepet referer ikke bare til en kollektiv identitet og meningsdannelse, men også en individuell. I Store Norske Leksikon (2020) defineres identitet, som individers forståelse av seg selv, men også hvordan man posisjonerer seg selv i forhold til kulturelle eller sosiale identiteter. Vi skiller ofte mellom en kollektiv og individuell identitet, men i realiteten er disse ofte nært knyttet sammen. Det er fordi gruppeidentiteter bidrar til å forme de rollene og normene individet blir sosialisert inn i (Gleiss & Stokke, 2017, s. 176). De forventningene samfunnet har til rollen som borgere og medlemmer av et samfunn er også formet av de sosiale, politiske og kulturelle forestillingene som er sentrale i det samfunnet (Stray, 2012, s.19). Gjennom å definere hvem som er medlem eller ikke-medlem av en gruppeidentitet etableres grenser, som skaper inkluderings- og eksklusjonsprosesser i fellesskapet. Dette gir uttrykk for territorielle sider ved identitet, og geografiske avgrensinger av territorier som er meningsbærende (Gleiss & Stokke, 2017, s. 179). Antakelsene vi har om ulike typer grupper kan være med på å forme hvordan vi ser og møter nye mennesker. Denne mekanismen kalles ofte for typifisering, som defineres som hvordan vi dømmer individer basert på fordommer knyttet til kjennetegn og atferd vi assosierer med en bestemt gruppe (Giddens & Patton, 2017, s. 1018). Med andre ord handler typifisering om stereotyper, og er også en form for grensedracting, gjennom å trekke en grense mellom et «vi» og «de andre». I forskning er også idealtyper et analytisk begrep, som defineres som rendyrkede beskrivelser

av fenomener, som bidrar med å forenkle noe som i virkeligheten er mye mer komplekse (Erdal, 2017, s. 281; Giddens & Patton, 2017, s. 1002).

### 3 Metode

For å samle inn data har jeg benyttet meg av kvalitative fokusgruppeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Det er fordi jeg anså denne metoden som hensiktsmessig for å få tilgang til et utvalg elevers forestillinger av koblinga imellom bærekraft og identitet, gjennom elevenes refleksjoner over å være eller ikke være bærekraftig. Metodevalget er i tråd med Dalens (2011, s. 15) poeng om at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å forstå fenomener i lys av hvordan personer forteller om og opplever deres sosiale virkelighet. Kvalitative intervjuer åpner opp for å samle inn *dybdekunnskap* om et fenomen. Ifølge Patton (2014, s. 257) kan man forstå begrepsparet kvantitative og kvalitative tilnærminger, som en *trade-off* eller forhandling på norsk mellom bredde og dybde. Det vil si at å velge en kvalitativ tilnærming betyr at man ofrer muligheten for bredde for å kunne oppnå mer dybde. Jeg har gjennomført tre fokusgruppeintervjuer, og derfor vektlagt *dybde*. Jeg har transkribert intervjuene, og disse tekstdataene utgjør derfor datagrunnlaget som undersøkes i denne oppgaven.

Studien min forankres i en konstruktivistisk eller sosialkonstruktivistisk vitenskapstradisjon. Det betyr at undersøkelsen bygger på antakelser om at virkeligheten er sosialt konstruert, og at den konstrueres og rekonstrueres over tid. Mer spesifikt innebærer det en interesse for å studere hvordan mennesker forstår og fortolker virkeligheten (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 61). Jeg ønsker derfor å undersøke hva slags forestillinger elever har om identitet og bærekraft, som vil si at i stedet for å sikte mot å komme frem til den «objektive» sannheten om hva som kjennetegner en bærekraftig livsstil, så er det heller deltakernes virkelighetsoppfattelse som løftes frem. I fokusgruppeintervjuene ble det brukt et slags artefakt, eller et omriss av en person for å stimulere og støtte deltakerne med å bidra med deres refleksjoner i intervjuet. Alle tre fokusgruppeintervjuene ble gjennomført på samme ungdomsskole med elever på 10.trinn. Under intervjuene ble det tatt lydopptak, som ble transkribert. Tekstdataene fra transkripsjonen utgjør derfor datagrunnlaget som vil undersøkes i denne oppgaven.



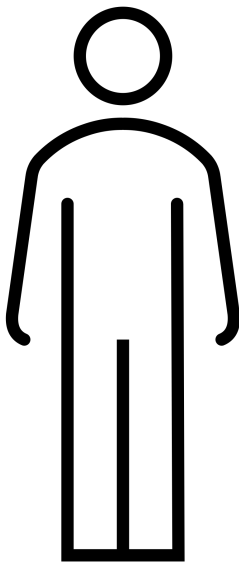
### **3.1 Metode og forberedelse til datainnsamling**

Jeg har benyttet meg av fokusgruppeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Et fokusgruppeintervju åpner, ifølge Loseke (2017, s. 98) opp for å undersøke hvordan elever driver med aktiv meningsskapning i samspill med hverandre. En styrke ved gruppeintervjuer er, ifølge Larsen (2017, s. 101) at det kan gjøre det enklere for deltakerne å si noe om fenomenet. Med enklere mener jeg at man har muligheten til å svare på andres innspill, eller bygge videre på andres bidrag. Det åpner også for at man kan undersøke kollektiv meningsdannelse, men når man intervjuer flere deltakere er gruppedynamikken et viktig aspekt for forskeren å ta hensyn til. Gruppedynamikken kan for eksempel være med på å forme hvordan deltakerne formulerer og uttrykker meningene sine (Larsen, 2017, s. 101). En fordel med gruppeintervjuer sammenlignet med individuelle er at det åpner opp for at deltakerne kan spille videre på hverandres innspill. På den andre siden kunne individuelle intervjuer åpnet opp for at deltakerne i større grad kunne utdype og reflektere rundt egne oppfatninger av hva de legger i det å være bærekraftig. På den andre siden kunne jeg risikert at deltakerne hadde lite å komme med, og derfor ikke et godt nok datagrunnlag til å undersøke problemstillingen. For å sikre et godt nok datagrunnlag i en slik situasjon ville jeg nok tatt på meg en mer aktiv rolle i samtalen gjennom å stille oppfølgingsspørsmål eller omformulere spørsmålene.

#### **3.1.1 Omrisset og intervjuguide**

Utgangspunktet for strukturen og ordlyden på spørsmålene i intervjuguiden var omrisset, og omrisset skulle fungere som et slags artefakt i intervjuene. Et artefakt kan ifølge Bahn og Barratt-Pugh (2011, s. 187) brukes i intervjuer for å stimulere til samtale, og legge til rette for at det blir enklere for informantene å bidra i samtalen. Ideen om å bruke omrisset er inspirert av språkportrettene som ble anvendt i Beiler (2019) sin studie av flerspråklige strategier i engelskundervisningen (se *figur 1*). I Beiler (2019, s. 27) sin studie ble elevene bedt om å lage et språkportrett, som forklares som en tegning av elevenes forhold til språk. En likhet mellom omrisset brukt i min og språkportrettene i Beiler sin studie er at begge bygger på elevenes egne oppfatninger, og at begge skal fungerer som en representasjon for elevenes oppfatninger. En viktig forskjell er at omrisset jeg brukte var en representasjon av den tenkte bærekraftige og ikke-bærekraftige personen, mens språkportrettene på den andre siden fungerte mer som en representasjon av elevenes egne forhold til språk. En annen forskjell er at i Beiler sin studie hadde elevene mer frihet i hvordan de kunne utforme omrisset. På den andre siden noterte jeg underveis i intervjuene poengene elevene kom med på post-it lapper, som vi plasserte på

omrisset. Mer spesifikt noterte jeg en oppsummering av poengene etter hvert, som jeg leste for elevene for å høre med gruppen om de var enig i om punktene oppsummerte samtalen. Det bidrar til at det ble begrenset hvor ulike utfyllingen av omrissene var mellom fokusgruppene. I studien min var også omrisset mer som et utgangspunkt elevene skulle tenke rundt i forbindelse med bærekraft og identitet.



Figur 1 – omrisset som ble anvendt i fokusgruppene, og til høyre inspirasjonskilden for bruken og utformingen av omrisset, hentet fra (Beiler, 2019, s. 27).

En del av forberedelsen til datainnsamlingen var utvikling av opplegget med omrisset, og utviklingen av intervjuguiden. Jeg utviklet en semistrukturert intervjuguide, som vil si at den inkluderer ferdigformulerte spørsmål, men også at den åpner opp for litt fleksibilitet under intervjuene (Larsen, 2017, s. 99). Jeg kunne variere rekkefølgen av spørsmålene, og hvis deltakerne svarte på et spørsmål som kom senere så kunne jeg hoppe over det. Intervjuguiden åpnet også opp for at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuene. Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert relativt åpne, som for eksempel «hvordan forestiller dere at en bærekraftig person kler seg?». Spørsmålene var også direkte knyttet til omrisset, og ble formulert åpne for å bistå elevene med struktur i samtalen, men uten at strukturen skulle virke for begrensende. Intervjuguiden besto av to deler: den første delen gikk ut på at elevene skulle fortelle om en tenkt bærekraftig person, mens den andre tok for seg en tenkt ikke-bærekraftig person. Etter jeg hadde utviklet intervjuguiden gjennomførte jeg

to prøveintervjuer for å teste ut spørsmålene. Prøveintervjuene opplevde jeg som en nyttig erfaring, og intervjuguiden ble justert for å forbedre formuleringer som var litt uklare.

### 3.2 Utvalg og rekruttering

Kriteriene man formulerer for å definere og avgrense utvalget av informanter er kritisk for forskningens resultater. Et utvalg kan defineres som enhetene man ønsker å samle inn data for å få informasjon om (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). Den første avgrensingen for mitt utvalg var at jeg ønsket å intervju elever, for å fremme et elevperspektiv på bærekrafttematikken. Det er fordi kunnskap om elevenes forestillinger av hva det vil si å være mer eller mindre bærekraftig vil være nyttig informasjon for en lærer. Elevenes forestillinger kan også representere forkunnskapene elevene sitter på, som læreren kan bygge videre på i undervisningen. Elevene er også målgruppen for undervisningen, og derfor en viktig stemme å trekke frem i forskning. I utviklingen av nye undervisningspraksiser om bærekraftig utvikling i samfunnsfag er det viktig å få innsikt i og kunnskap om elevenes opplevelser og tanker. Inngangen som blir brukt i denne studien til klimakrisen kan også være en inngang lærere kan bruke i undervisning, som også kan legge til rette for å trekke inn elevenes livsverden.

Utvalget som ble rekruttert og samlet inn informasjon fra er lignende det Gleiss og Sæther (2021, s. 39) betegner som et ikke-sannsynlighetsutvalg. Et ikke-sannsynlighetsutvalg, eller kriteriebaserte utvalg, er valgt ut ifra forskerens forhåndsdefinerte utvalgs-kriterier (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39). Et slikt utvalg skiller seg fra den andre hovedformen av utvalg, nemlig sannsynlighetsutvalg. Til forskjell fra et ikke-sannsynlighetsutvalg, er sannsynlighetsutvalg tilfeldig valgte enheter, og innebærer at alle enheter i populasjon har lik *sannsynlighet* for å bli valgt. Derfor har typen utvalg konsekvenser for hva slags kunnskap som produseres, gjennom at kunnskapen fra sannsynlighetsutvalg kan generaliseres til en populasjon. Jeg definerte videre utvalgs-kriterier for å avgrense og definere enheten jeg ønsket å samle inn data om. Oppsummert formulerte jeg kriteriene ut ifra tre hensyn: *aldersgruppe*, *størrelse* og *sammensetning*, som jeg skal ta for meg i dette delkapittelet.

Det første utvalgs-kriteriet var *aldersgruppe*, som ble avgrenset til elever på 10.trinn på ungdomsskolen. Grunnen til at elever på ungdomsskolen ble valgt var først og fremst fordi jeg hadde en kontaktperson på en ungdomsskole jeg kunne rekruttere elever gjennom. Det var også på bakgrunn av at jeg antok at elever på 10.trinn har hatt undervisning om

bærekrafttematikken og at elevene var gamle nok til å være komfortable med å bidra i en intervjusetting. En annen avgrensning var i henhold til *størrelsen* på fokusgruppene, som ble begrenset til tre-fire elever. Fokusgruppene endte opp med å bestå av tre elever i hver av fokusgruppene. Avgrensningen som ble gjort i henhold til størrelsen på fokusgruppene var for å oppfylle minstekravet for antall deltakere for en fokusgruppe, som ifølge Loseke (2017, s.98) er tre eller flere deltakere. Det er imidlertid vanligere, ifølge Larsen (2017, s, 100) at gruppeintervjuer gjennomføres med rundt seks eller åtte informanter. Jeg valgte imidlertid et mindre utvalg for å samle inn tykke og rike beskrivelser av deltakernes forståelser (Loseke, 2017, s. 97). Et stort utvalg kunne på den andre siden ført til at disse beskrivelsene ble for overfladiske og «tynnere».

Det tredje og siste kriteriet var *sammensetningen* av elevene i fokusgruppene.

Sammensetningen av utvalget for fokusgrupper er viktig, fordi i motsetning til individuelle intervjuer så gjennomføres intervjuene med flere deltakere. Det vil si at gruppedynamikken er et aspekt man må ta hensyn til i fokusgruppeintervjuer. En utfordring jeg traff på var imidlertid hvordan elevsammensetningen i fokusgruppene skulle organiseres. En årsak til denne utfordringen var mye fordi jeg ikke hadde kjennskap til elevene i forkant av rekrutteringen. Jeg var derfor avhengig av kunnskapen til lærerne. Det er også lærerne som har førstehåndserfaring og kunnskap om dynamikken i klasserommet og samspillet mellom elevene. Jeg sendte derfor lærerne noen kriterier for hva slags elever jeg var ute etter. Disse kriteriene var generelle, og gikk først og fremst utpå at elevene var komfortable med å snakke i mindre grupper, og at de var trygge på de andre elevene.

For å rekruttere informanter kontaktet jeg en lærer ved en ungdomsskole, som henviste meg videre til to samfunnsfaglærere som underviste på 10.trinn. Disse to samfunnsfaglærerne satte meg i kontakt med elevene som ønsket å delta i forskningsprosjektet, og ble rekruttert til å delta i fokusgruppeintervjuene. På denne måten fikk jeg rekruttert ni elever fordelt på tre fokusgrupper. Lærerne bisto også med å velge hvilke elever som skulle være i de ulike fokusgruppene, som kan sies å være en styrke da jeg ikke hadde noe kjennskap til elevene på forhånd. Noen av utfordringer ved å benytte en slik fremgangsmåten er at man risikerer at få elever melder seg, og derfor blir sammensetningen av fokusgruppene ganske tilfeldig. I utvalget mitt var elevene i fokusgruppe 3 fra samme klasse, mens elevene i gruppe 1 og 2 var fra forskjellige klasser. Jeg opplevde ikke dette som en utfordring i gjennomføringen av

intervjuene. Samtalene gikk fint i alle gruppene, uavhengig om de kom fra samme eller forskjellig klasser.

### ***3.2.1 Presentasjon av fokusgruppene***

Her kommer en kort presentasjon av fokusgruppene med de fiktive navnene de har blitt tildelt.

- Gruppe 1 – bestående av Ada, Tore og Oliver, som var fra forskjellige klasser, men som likevel virket å ha kjennskap til hverandre. Det opplevdes heller ikke som et problem at elevene var fra forskjellige klasser og elevene hadde tilsynelatende ikke noen utfordringer med å snakke med hverandre
- Gruppe 2 – bestående av Andreas, Simon og Felix fra forskjellige klasser, som ga uttrykk for at de var i en etablert vennegjeng og virket derfor å kjenne hverandre godt
- Gruppe 3 – bestående av Thea, Lukas og Iver fra samme klasse, og virket derfor som de var trygge på hverandre.

### ***3.2.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervjuene***

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i løpet av en skoledag, og varte i snitt 45 til 60 minutter. Intervjuene ble holdt i et grupperom utenfor elevenes klasserom. Intervjuene ble gjennomført på en fredag, og siste intervju var ikke ferdig før helt på slutten av dagen. På forhånd fryktet jeg at det at intervjuene ble gjennomført rett før helga kunne føre til at elevene kanskje var ufokuserte og uinteressert i å bidra i samtalen. Det ble heldigvis ikke noe problem, og mange av elevene ga uttrykk for at de syntes det var gøy å gjøre noe som brøt opp en ellers vanlig skoledag. Forskerens rolle i intervjusituasjonen blir ofte som en slags ordstyrer gjennom å presentere temaene som deltakerne skal diskutere rundt, og passe på at alle deltakerne får bidratt i samtalen. Trygge rammer rundt intervjuet kan legge til rette for at deltakerne opplever at de kan uttrykke meningene sine, men også åpne opp for at deltakerne kan bidra med motstridende synspunkter. Samtaledynamikken har også konsekvenser for kunnskapsutviklingen man får fra intervjuet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 90). I intervjuet prøvde jeg å avbryte minst mulig i samtalen mellom deltakerne. De gangene jeg valgte å bryte inn så var det fordi jeg ønsket å stille oppfølgingsspørsmål for å be deltakerne om å utdype eller tydeliggjøre svaret sitt. Underveis i intervjuet tolket jeg også situasjoner hvor deltakerne ble stille etter et nytt spørsmål ble stilt, som at spørsmålet var uklart. I slike situasjoner prøvde jeg å omformulere spørsmålet for å tydeliggjøre, og opplevde ofte at det var et godt grep for å starte samtalen igjen. I mange tilfeller kan man risikere at noen få deltakere ender opp med å

dominere samtalen, mens andre kan føle seg oversett (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Jeg var derfor opptatt av å passe på at alle elevene fikk bidratt i samtalen under intervjuene.

Opplegget med omrisset fungerte etter min opplevelse godt, og elevene forsto hva oppgaven gikk ut på.

Under datainnsamlingen opplevde jeg at det var en tendens til at deltakerne i gruppene sa seg enige med hverandre. Enighet er ikke nødvendigvis en negativ ting, men i noen tilfeller kunne jeg stilt bedre oppfølgingsspørsmål for å åpne mer opp for motstridende synspunkter. Et eksempel var at jeg stilte spørsmål som: «hva tenker du om det de andre deltakerne har delt? Er du enig eller uenig?». En svakhet med disse spørsmålsformuleringer er at deltakerne enkelt kan si seg enig med å svare ja eller nei uten å måtte utdype svaret sitt. Jeg kunne derfor ha prøvd å formulere spørsmålene på en mer gunstig måte. På den andre siden så kan det være ubehagelig for noen deltakere å si seg uenig med andre, og det kan gjøre intervjusituasjonen mer utrygg hvis intervjueren hele tiden ba deltakerne om å posisjonere seg. I intervjuene som ble gjennomført i denne undersøkelsen så kan det ha vært en styrke at det ikke ble lagt opp til at deltakerne skulle snakke om seg selv. Personer kan oppleve en gruppesetting som tryggere der man ikke må dele sensitive og personlige opplysninger, men som også kanskje førte til at det var lite uenighet mellom deltakerne. Tendensen til at personer med avvikende erfaringer og meninger ikke uttrykkes kan også anses som en mulig svakhet med fokusgruppeintervjuer som metode. Den normative forestillingen gruppen blir enig om kan føre til at personer ikke uttrykker motstridende synspunkter på bakgrunn av et ønske om å unngå at man skiller seg ut (Bloor et.al., 2001, s. 8).

I intervjusituasjonen er relasjonen mellom forsker og informanter kjennetegnet av et asymmetrisk maktforhold, og spesielt når informantene er barn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg brukte derfor tid på å gå gjennom samtykkeskjemaene med elevene, og forklarte hva deres rettigheter var, og åpnet opp for at de kunne stille spørsmål hvis det var noe som var uklart. Det er også viktig at jeg er bevisst i forskerrollen, og at jeg også er en part som sammen med intervjupersonene produserer mening og forståelse av et tema i fellesskap. I gjennomføringen av intervjuene var det viktig for meg å legge til rette for at det er trygge rammer for deltakerne. Kvale og Brinkmann (2015, s.179) poengterer også at moderatoren har ansvaret for å legge til rette for en åpen og vennlig atmosfære. I oppstarten av intervjuet åpnet jeg opp med å stille litt enkle spørsmål om hva de hadde drevet med på skolen denne dagen, som et forsøk på å legge til rette for dette. Videre gikk jeg gjennom samtykkeskjemaene og

informasjonsskrivene med elevene, og åpnet opp for at de kunne stille spørsmål hvis det var noe de lurte på. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, gjennom å bruke Universitetet i Oslo sin diktafon-app. Disse lydopptakene ble lagret og oppbevart i tråd med Universitetet i Oslo metoder for sikker lagring og oppbevaring. For å sikre at lyd kvaliteten var god nok, og ikke ville skape noen utfordringer i etterkant av intervjuene gjennomførte jeg en lyd-test med alle fokusgruppene. Testen gikk mer spesifikt ut på at elevene ble bedt om å si noe tur etter tur, og så sjekket jeg lydopptaket for å forsikre meg om at jeg hørte alle stemmene tydelig, og at jeg kunne skille disse fra hverandre.

### **3.3 Analysestrategier og metode**

Etter datainnsamling var gjennomført tok jeg fatt på bearbeiding og analysen av datamaterialet mitt. Jeg har benyttet meg av en kombinasjon av en tematisk analyse og diskursteori for å analysere datamaterialet. En tematisk analyse er ofte basert på en abduktiv tilnærming, som også er den tilnærmingen jeg har benyttet meg av. Abduksjon kan defineres som å kombinere induktiv og deduktiv koding, gjennom å gå frem og tilbake mellom empirien og teorien (Dalen, 2011, s. 99; Gleiss & Sæther, 2021, s. 174). Jeg skal videre redegjøre for hva jeg har gjort i disse tre ulike fasene: transkripsjon, koding og rapportering. Det gjør jeg for å belyse hvilke vurderinger og valg jeg har tatt i analyseprosessens ulike steg.

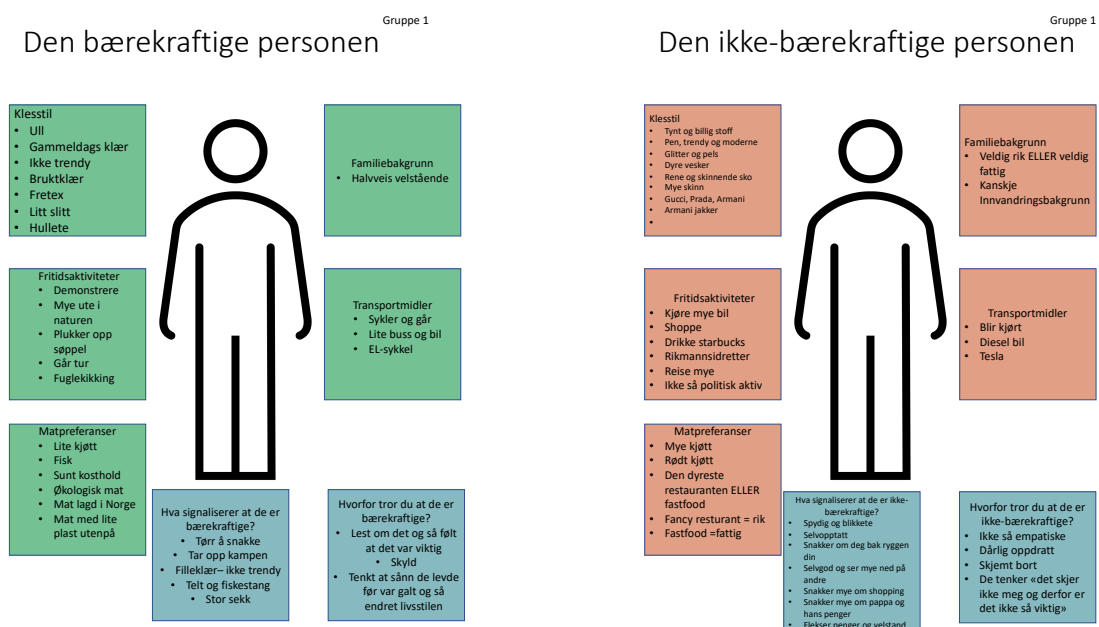
#### **3.3.1 Transkripsjon**

For å starte med arbeidet mot en analyse av datamaterialet transkriberte jeg lydopptakene fra intervjuene. Å transkriberer handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) om en prosess der vi transformerer datamaterialet fra en form til en annen. For prosjektet mitt vil det si at transkriberingen gikk utpå å oversette talespråk fra lydopptakene til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Her måtte jeg ta stilling til spørsmål om hvor nære transkripsjonene skulle ligge i forhold til informantenes talespråk (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98-99). I arbeidet med å transkribere intervjuene valgte jeg å beholde av noe av den muntlige ordbruken og pausene fra intervjuet. Jeg brukte for eksempel tegnsetting (komma) for å signalisere pauser i lydopptakene, som man ser i eksemplet nedenfor:

ja, gå på tur, plukke opp søppel, ja kanskje se på dyr, fuglekikking, åh det er litt koselig

### 3.3.2 Koding og kategorisering

Etter lydopptakene hadde blitt transkribert begynte jeg med koding av datamaterialet. Koder er, ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 174) noe som gir uttrykk for en avgrenset del av datamaterialet gjennom ord eller setninger. For å skaffe meg en oversikt over datamaterialet leste jeg gjennom transkripsjonene, og markerte setninger underveis, som på en eller annen skilte seg ut for meg. Jeg utviklet også digitale fremstillinger av omrissene med post-it lapper fra intervjuene (se figur 2). Fremstillingene ga meg en visuell og tydelig oversikt for å kartlegge hva tendensene på tvers av fokusgruppene var, og for å få en bedre kjennskap til datamaterialet.



Figur 2 – gruppe 1 sin bærekraftig og ikke-bærekraftig person

Jeg brukte de samme kodene som i de digitale fremstillingene (eksempel «matpreferanser» og «klesstil») for å sortere informantens svar knyttet til den tenkte bærekraftige og ikke-bærekraftige. Det var for å kunne se på likheter og forskjeller mellom fokusgruppene forestilling av den bærekraftige og ikke-bærekraftige karakteren. I analysen benyttet jeg meg av en abduktiv form for koding, som vil si at jeg kombinerte induktiv og deduktiv former for koding. Mer spesifikt startet jeg med empirinære koder, som vil si en induktiv koding, som baseres på det forskeren legger merke til i datamaterialet. Jeg videreutviklet disse kodene ved å kategorisere funnene inn i temaer som var utledet fra teoretiske begreper, som vil si en deduktiv form for koding (Dalen, 2011, s. 99; Gleiss & Sæther, 2021, s. 174).



Med utgangspunkt i disse kodene sammenlignet jeg sitatene, for å undersøke om det var noen spenninger mellom beskrivelsene informantene brukte om den bærekraftige opp mot den ikke-bærekraftige. Her begynte jeg med en tematisk koding av datamaterialet ut ifra temaer, og som videre ble knyttet til teoretiske begreper. Et eksempel er å at noe jeg hadde kodet som «fritidsaktiviteter» ble utviklet til «forestillinger av bærekraftengasjement».

Empiri	Koder	Tematisk kode
Elev 3: jeg tenker også at, en som er opptatt av, altså, en som bryr seg mye, sånn, ikke bare seg selv, men alle andre og, så han er opptatt av at alle skal ha det bra ikke sant, på grunn av naturen og sånt	En bærekraftig person Bryr seg om andre	‘empatisk’ forbindes med å være bærekraftig  Heltefigur

*Figur 3 eksempler på hvordan jeg kodet datamaterialet*

### **3.3.3 Rapportering**

I det neste steget begynte jeg med å skrive frem temaene og kodene i resultatdelen av oppgaven min. Dette steget kan betegnes som rapporteringsfasen (Johannessen et al., 2018, s. 301). Gjennom å skrive frem temaene og kategoriene jeg hadde avdekket i kodingen begynte jeg å se tydeligere koblinger mellom teorien og kategoriene mine. Men det å utvikle koder fra det empirinære til mer abstraherte tolkninger og kategorier var en tidkrevende prosess. Jeg gikk derfor mye frem og tilbake mellom teori og analyse underveis i skriveprosessen. Gjennom å justere teorien ut ifra kategoriene, og omvendt med justeringer av kategoriene ut ifra teorien. Kategoriene ble derfor videreutviklet i denne fasen, og overlappende kategorier ble slått sammen. Gjennom å justere rekkefølgen på kategoriene ble det tydeligere hvilke kategorier som var overlappende og da eventuelt kunne slås sammen. Rapporteringsfasen innebærer også vurderinger av hvordan temaene skal disponeres, som vil si hvor mye plass de ulike temaene får i teksten.

### 3.3.4 Diskursteori

Gjennom diskursteorier vektlegges språk og språkbruk, og hvordan det er med på å forme den sosiale virkeligheten. I denne oppgaven kommer jeg til å ta utgangspunkt i Laclau og Mouffe sin diskursteori slik den redegjøres for av Jørgensen og Phillips (2002). En diskurs referer til en etablert mening innenfor et bestemt område, og kan defineres som et system av tegn, som tillegges en mening ut ifra relasjonen til de andre tegnene (Jørgensen & Phillips, 2003, s. 49-50). Det vil si at i analyser med diskursteoretiske briller så prøver man å avdekke hvordan ulike tegn kobles sammen gjennom språk og språkbruket til informantene. Begrepet artikulasjon referer til ethvert forsøk på å etablere relasjoner mellom tegn, og gjennom artikulering skapes og omformes identiteter. Den strukturerte helheten som er resultatet av de artikulerende praksisene kaller vi diskurs (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 26). I denne oppgaven blir spesielt tegn-begrepet viktig i min analyse, og hvilke måter elevene setter tegnene tegne i forbindelse med hverandre gjennom. For eksempel er *klær* det tegnet elevene la mest vekt på, og derfor undersøkes det hvordan elevene artikulerer koblinga mellom klær og identitet som tegn for bærekraft. Diskursteoretiske analyser handler derfor også om å undersøke hvordan forestillinger endrer seg over tid (Gleiss & Sæther, 2021, s. 132). Det har vært lite forskning på hvordan konteksten av antropocen og klimakrisene kan ha konsekvenser for hvordan personer artikulerer og fremmer deres virkelighet. Derfor er dette noe jeg ønsker å undersøke nærmere i dette prosjektet.

I diskursanalyser er man opptatt av å undersøke hvilke diskurs(er) som artikuleres, og hvilke diskurser som alternativt utfordrer og endrer en eksisterende diskurs. Jeg tar utgangspunkt i Laclau og Mouffe sin teori, og vil redegjøre for de begrepene jeg vil anvende i analysen for å undersøke dette (Jørgensen & Phillips, 2002). Mer spesifikt er disse begrepene meningskjeder, nøkkeltegn, nodalpunkt og flytende betegner. For å undersøke og avdekke diskurser anvendes begrepet *meningskjeder*, som er et verktøy for å analysere hvordan tegn kobles sammen og former en diskurs (Gleiss & Sæther, 2021, s. 128). Meningskjeder er bygd opp av en rekke tegn som er med på å strukturere meningsdannelsen. I denne oppgaven knytter elevene for eksempel tegnene 'ulikhet', 'forbruk' og 'bærekraft' sammen, som er et eksempel på en meningskjede i dataene mine. Begrepet *nøkkeltegn* blir ofte delt inn i to begreper: det første er *nodalpunkt*, og referer til nøkkeltegn innad i en bestemt diskurs eller meningskjede. Gjennom å avdekke hvilke tegn som får privilegerte statuser, og hvordan disse tegnene defineres i forhold til andre tegn blir *nodalpunkter* identifisert. Mens det andre begrepet *flytende betegner* referer til nøkkeltegn som inngår i ulike diskurser, som vil

definerer de samme tegnene på forskjellige måter. Gjennom å utforske konkurrerende tilskrivninger av innhold i de flytende betegner kan vi begynne med å identifisere kampen over mening som finner sted (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 28; Gleiss & Sæther, 2021, s. 128).

I Laclau og Mouffe sin diskursteori er meningsdannelse preget av en konstant kamp mellom ulike diskurser (Jørgensen & Philips, 2002, s. 24). Kampen om meningsdannelse handler med andre ord om konflikter mellom ulike diskurser, for å fremme deres definisjon av virkeligheten og kriterier for sosial handling (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 46). Ulike grupper i samfunnet spiller en viktig rolle i kampen over hvilke diskurser som slår gjennom, og for hva slags mening som tilskrives samfunnet. I Laclau og Mouffe sin teori er spesielt to begreper sentrale for å forstå kampen over meningsdannelse, nemlig antagonisme og hegemoni. En antagonisme referer til at det befinner seg en konflikt mellom ulike og motstridende diskurser. Mens begrepet hegemonisk intervensjon referer til oppløsningen av antagonismer, som fører til at én diskurs dominerer og virker alene (Jørgensen & Phillips, 2002, s.48).

### **3.4 Refleksjoner omkring reliabilitet og validitet**

#### **3.4.1 Validitet**

Validitet er et verktøy som benyttes for å vurdere kvaliteten ved aspekter knyttet til forskningsprosessen. Validitet defineres, i følge Gleiss og Sæther (2021, s. 204) som kvaliteten på datamaterialet, men også forskerens fortolkninger og konklusjoner. Det innebærer blant annet at forskeren har et kritisk blikk på egne fortolkninger, gjennom å velge strategier for å motvirke selektive og skjeve forståelser og fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Undersøkelsen min er forankret i en sosialkonstruktivistisk tradisjon, som i motsetning til den positivistiske tradisjonen ikke har et mål om å komme frem til en «objektiv» sannhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). Målsettingen for prosjektet mitt har vært å få tilgang til fortellingene og opplevelsene som informantene bruker om deres opplevde virkelighet. Den sosialkonstruktivistiske tradisjonen bygger også på en antakelse om at forskerens subjektivitet vil farge presentasjon av deltakerens virkelighet. Med andre ord er det en grad av fortolkning i forskningens kunnskapsproduksjon. For eksempel går jeg inn med en tydelig kultursosiologisk tilnærming, som er med på å omforme fenomenet, og avgrense hva slags kunnskap undersøkelsen min vil produsere. Den teoretiske innrammingen er også med

på å bevege informantenes opplevelser og fortellinger inn i en teoretisk kontekst fra konteksten av deres virkelighet.

Intervjuguiden ble utformet med åpne spørsmålsformuleringer, og var knyttet til omrisset som var utgangspunktet for opplegget mitt. For å teste intervjuguiden gjennomførte jeg to prøveintervjuer. Ifølge Dalen (2011, s. 97) bør prøveintervjuene og erfaringene fra disse dokumenteres for å vurdere og justere intervjuguiden på bakgrunn av disse erfaringene. Den første piloteringen var med medstudenter, og var derfor ikke like gyldig for å vurdere om spørsmålene var forståelig og tydelige for utvalget mitt. Men jeg fikk imidlertid mulighet til å øve på å gjennomføre intervjuet. Gjennom å lese spørsmålene høyt ble det også tydeligere for meg hvordan jeg kunne justere spørsmålsformuleringer og slå sammen overlappende spørsmål. Det andre prøveintervjuet var med to ungdommer i samme aldersgruppe som informantene, som bekjente satte meg i kontakt med. Jeg opplevde dette som veldig nyttig for å justere noen av spørsmålsformuleringene, og for å få tilbakemeldinger fra et lignende utvalg som de reelle forskningsdeltakerne. I tillegg til å gjennomføre prøveintervjuene, så testet jeg også det tekniske utstyret på forhånd. Ifølge Dalen (2011, s. 97) bør forskeren redegjøre for og utprøve det tekniske utstyret for å sikre at det holder høy kvalitet. Testene jeg utførte ble gjort med venner, gjennom at jeg plasserte en lydopptaker i rommet for å sjekke kvaliteten på lydopptaket. Det ble også utført tester i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene også.

Validitet og validering innebærer også en vurdering av generalisering og overførbarhet til forskningen. Generalisering kan defineres som muligheten for om man kan generalisere eller overføre forskningsfunnene til andre kontekster (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Jeg har gjennomført kvalitative intervjuer med et mindre utvalg av tre fokusgrupper. Datagrunnlaget mitt gir derfor kun et innblikk i disse utvalgte elevenes forestillinger og refleksjoner, og disse funnene kan ikke generaliseres. Det vil si at funnene fra mitt utvalg ikke kan generaliseres til en populasjon, for å si noe om hvor utbredt fenomenet er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207). Statistisk generalisering var imidlertid heller ikke et formål med undersøkelsen min. Formålet er heller å kunne bidra med et nytt perspektiv på bærekrafttematikken, som i forlengelse av relaterte forskningslitteratur kan være med på å gi et mer sammensatt bilde av fenomenet (Dalen, 2011, s. 96). Funnene fra min studie gir kunnskap om hva slags forestillinger utvalg elever har knyttet til bærekraft. Kategoriene i analysen min kan også ha en mulighet for analytisk generalisering, som vil si at kategorier og typologier er utarbeidet på en måte de kan ha en relevans utover der undersøkelsen min ble gjennomført (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

Analysen bidrar også med å tilføre kunnskap til forskningsfeltet, og ideer om hvordan man kan bidra til å utvikle elevenes forståelse av sammenhenger i forbindelse med bærekraft.. En lærer kan dra nytte av denne kunnskap og selv om ikke lærerens elever har like forestillinger som utvalget, så kan det likevel være en inngang læreren kan anvende i egen undervisning.

### **3.4.2 Reliabilitet**

Reliabilitet er, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) en vurdering av hvorvidt forskningsresultatene er troverdige og konsistente, og i hvilken grad de er det. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s.202) handler reliabilitet om undersøkelsen er til å stole på, og kvaliteten på forskningsprosessen. Reliabilitet skal på samme måte som at validering være noe som aktivt gjennomsyrrer forskningsprosessen som helhet. Med andre ord så innebærer vurderingen av forskningens reliabilitet at man undersøker både påliteligheten til forskningsprosessen som en helhet, men også hvordan det blir utøvd i de ulike fasene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). En måte man kan vise dette er gjennom å være transparent og refleksiv, slik at leseren kan gjøre en vurdering av hvordan min rolle som forsker kan ha påvirket forskningen min. De måtene forskere velger å måle reliabilitet på bygger på antakelser av hva som er gyldig kunnskap, og hvordan man kan oppnå denne kunnskapen. Med andre ord kan man si at forskerens vitenskapsteoretiske grunnlag er med på å avgrense hvilke strategier man anvender I en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil man ikke kunne fjerne *bias* helt, men heller så kan man inkludere ulike perspektiver for å få en mer balansert fremstilling i analysen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203).

I min studie benytter jeg meg av en kvalitativ tilnærming, og bygger på en sosialkonstruktivistisk forankring. Jeg vektlegger derfor refleksjoner knyttet til hvordan min rolle som forsker påvirker forskningsprosessen. Med andre ord anses refleksivitet, som et viktig kriterium for kvalitet på forskning, og som kan være med på å styrke reliabiliteten (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). I oppstarten av prosjektet prøvde jeg å skrive ned de forventningene og antakelsene jeg hadde til hva deltakerne ville bidra med i intervjuene. Det er imidlertid viktig å påpeke at det ikke alltid er like lett å artikulere alle de underliggende antakelsene man har. Det vil si at i sammenheng med for eksempel bærekraft så er det noen dominerende forestillinger, som ofte får stor gjennomslagskraft. De dominerende forestillingene kan derfor danne utgangspunktet for hvordan man forstår fenomenet. Jeg skrev likevel tanker og refleksjoner om forventninger i oppstarten av prosjektet. Det jeg kartla var at jeg hadde noen forventninger til at elevene ville nevne at den bærekraftige mest sannsynlig

ikke spiste kjøtt, og handlet brukt, ettersom det er forestillinger man ofte møter på selv. Utover disse var jeg spent på hva elevene ville vektlegge i intervjuene, som kan ha sammenheng med at det ikke er mye forskningsbasert kunnskap rundt den inngangen jeg har benyttet meg av. Det er viktig å påpeke at selv om det eksisterer lite forskning rundt dette så er det likevel ikke sånn at jeg er helt fritatt fra å ha antakelser og tanker rundt mulige funn.

Det har også vært viktig for meg å reflektere rundt hva slags rolle jeg skulle ha i gjennomføringen av intervjuene, og i hvilken grad jeg aktivt skulle delta i samtalen. I utformingen av intervjuguiden forsøkte jeg å lage relativt åpne spørsmål, som både var fordi jeg ikke visste hva elevene kom til å svare, men også for å unngå ledende spørsmålsformuleringer. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 201) er ikke nødvendiggvis ledende spørsmål noe som svekker reliabiliteten, og at ledende spørsmål kan eksempelvis være en måte å verifisere intervjuerens fortolkninger på. I intervjuene hadde jeg en relativt aktiv rolle, men det var mer som en ordstyrer for å forsikre meg om at alle deltakerne fikk sagt noe. Jeg kunne også bryte inn hvis samtaleemnet begynte å spore av, gjennom å stille oppfølgingsspørsmål, eller gå videre i intervjuguiden. Det er imidlertid viktig å påpeke at jeg prøver ikke å fremstille intervjusamtalen som en fri og åpen dialog, og at jeg anerkjenner det klare asymmetriske maktforholdet mellom forskeren og intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Poenget er ikke, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s.53) å eliminere makt fra intervjuet, men heller at forskeren bør reflektere over hva slags rolle *makt* kan spille i intervjuet. Jeg hadde ikke kjennskap til elevene på forhånd, som kan føre til at noen av elevene er litt forsiktige med hva de tør å dele. Elevene ble imidlertid ikke bedt om å snakke om seg selv i intervjuene, men skulle heller snakke om en tenkt person, som kanskje kunne være med på å gjøre det enklere å bidra i samtalen. Jeg la også stor vekt på frivillighet, og ingen elever ble spurt direkte om de ville delta, men heller at elevene fra to klasser fikk muligheten til å kunne delta hvis de hadde lyst.

### **3.4.3 *Forskningsetiske overveielser***

Forskningsetikk er et sett med normer som er forankret i det internasjonale forskerfellesskapet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH], 2021). Disse forskningsetiske normene bygger også på samfunnets krav og forventninger til forskning. UiO er ansvarlig for å sikre at institusjonenes forskning er i tråd med GDPR, men UiO bruker *Norsk senter for forskningsdata* (NSD), som et rådgivende organ til å vurdere prosjektene fra UiO. Jeg utformet derfor en søknad til NSD, og sendte denne. I søknaden

beskrev jeg formålet med forskningsprosjektet mitt, og søkte blant annet om å ta lydopptak av intervjuene. Rekruttering av informanter og innsamling av data ble ikke gjennomført før jeg hadde fått søknaden godkjent (*vedlegg 3*). Retningslinjene for de forskningsetiske hensynene og forpliktelsene har ligget til grunn for hele forskningsprosessen min (NESH, 2021). Jeg skal videre ta for meg spesielt tre forskningsetiske prinsipper, (1) informert samtykke, (2) konfidensialitet og anonymisering og at (3) ingen skal ta skade av å delta i forskningen.

Det første prinsippet *informert samtykke* innebærer å innhente samtykke fra deltakerne som skal delta i forskningen. Det forskningsetiske samtykket skal baseres på frivillighet, og samtykket skal være *informert*, og må kunne dokumenteres (NESH, 2021). Frivillighet viser til at deltakerne skal gi samtykke uten begrensninger av valgfrihet (NESH, 2021). For å sikre frivillighet ble elevene for eksempel ikke spurt individuelt om de ønsket å delta, men heller at alle elevene i klassen fikk tilbud om å delta. At samtykke er informert vil si at deltakerne har fått tilstrekkelig og utvetydig informasjon, og forstår derfor hva å delta i forskningen innebærer. For å sikre informert samtykke gikk jeg for eksempel nøye gjennom samtykkeskjemaet med elevene før intervjuene, og stilte oppfølgings spørsmål hvis jeg var usikker på om de forsto hva jeg mente. Det var også for å gi deltakerne en sjanse til å gi uttrykk for at de forstår denne informasjonen, som går på at det er utvetydig (Gleiss & Sæther, 2021, s. 44). Jeg utformet også samtykkeskjemaet i tråd med at det var ungdomsskoleelever som skulle forstå hva det innebar å delta. For å dokumentere samtykke skrev elevene som var over 16, og foresatte til elevene som var under 16, under et samtykkeskjema som ble samlet inn.

Det andre forskningsetiske prinsippet er konfidensialitet og anonymisering, som betyr at man skal beskytte intervjupersonenes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 300). Det er også viktig at man følger de vilkårene man sammen med deltakerne har satt (NESH, 2021). Et eksempel på et vilkår er anonymisering, som jeg gjorde i transkripsjonen av datamaterialet gjennom å gi deltakerne fiktive navn. Jeg har også valgt å anonymisere skolen elevene gikk på, for å sikre anonymiseringen av deltakerne. Elevene ble også eksplisitt bedt om å ikke nevne lærerne sine, og unngå eksempler fra undervisningssituasjoner. Samtidig var spørsmålene i intervjuguiden formulert på en slik måte at jeg ikke la opp til at det var nødvendig med slike eksempler. Konfidensialitet innebærer også at man skal behandle og oppbevare datamaterialet på en forsvarlig måte (NESH, 2021). Det var kun jeg som hadde

tilgang til datamaterialet, og dataene var lagret i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datalagring før de ble slettet.

Det tredje forskningsetiske prinsippet går ut på at ingen skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Ragin & Amoroso, 2019, s. 81). Før intervjuene ble gjennomført understreket jeg for elevene at deres deltakelse ikke ville få konsekvenser for karakterer eller skolegangen deres. Det er forskerens ansvar å unngå at deltakerne blir utsatt for eventuell skade og belastning (NESH, 2021). Eksempler på negative konsekvenser deltakelse kan innebære er, ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 45) at deltakere får negative reaksjoner for noe de sa i gruppeintervjuet. I intervjuene ble det lagt opp til at elevene skulle snakke om en fiktiv person, og derfor noen andre enn seg selv, som kan ha vært med på å minske risikoen for negative reaksjoner. På denne måten ville ikke elevene stå «ansvarlig» for meningene de ga uttrykk for i intervjuene, men heller at meninger ble tillagt den tenkte personen. I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for og diskutere funnene mine i lys av identitetsteorier og diskursteoretiske begreper.

## **4 Analyse og diskusjon**

I denne oppgaven ønsker jeg å løfte frem et elevperspektiv av deres oppfatninger og forestillinger av identitet og bærekraft. Jeg har gjennomført tre fokusgruppeintervjuer med et utvalg ungdomsskoleelever på 10.trinn. I intervjuene ble det brukt et omriss som var utgangspunktet for elevene å snakke rundt i tegningen deres av en tenkt bærekraftige og ikke-bærekraftig person. Det vil si at det ble lagt opp til individorientert forestillinger om koblinga mellom bærekraftig og identitet, som er en forenkling av bærekrafttematikken. En slik forenkling går naturligvis på bekostning av kompleksitet, men det åpner også opp for elevenes perspektiv. I analysen ønsker jeg å trekke frem hvordan elevene bruker kunnskap de har om tegn, identitet og relasjoner fra hverdagslivene sine i forbindelse med bærekraft, som jeg tar opp i problemstilling én. Jeg ønsker også å trekke frem spenninga mellom det forenkende og det komplekse, som jeg trekker frem i forbindelse med problemstilling nummer to.

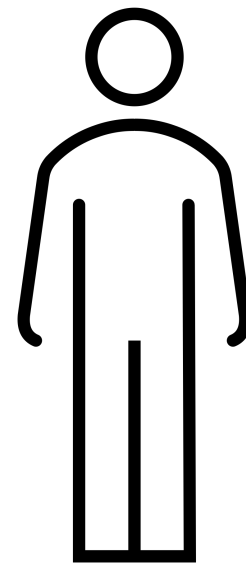
1. Hvordan bruker elever kunnskap om identitet og relasjoner i arbeid med bærekraft for å forstå forskjellige livsstiler?
2. Hvilke perspektiver kan et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft åpne for?



Jeg ønsker videre å legge frem bakgrunnen for den teksten som undersøkes i analysen, gjennom å redegjøre for opplegget med omrisset og samtaleformen som ble brukt. Deretter ønsker jeg å presentere hvordan klær artikuleres av elevene som et tegn for bærekraft. Klær var den identitetsmarkøren elevene i størst grad vektla i fortellingene deres. Når elevene snakker om verdier og holdninger knyttet til bærekraft, kommer de blant annet inn på dyrevelferd, kosthold, det å være aktiv og det å være likegyldig. Jeg undersøker også hvordan informantenes fremstilling er med på å skape et narrativ av den bærekraftige personen som en heltefigur, og den ikke-bærekraftige personen som skurken. Jeg ønsker videre å presentere elevenes forestillinger av ulike former for bærekraftengasjement. Til slutt vil hovedfunnene fra analysen oppsummeres og danne utgangspunkt for diskusjonen.

#### 4.1 Tekstens kontekst

I en analyse informert av diskursteori er det språk og språkbruken gjennom teksten som er i fokus. Formålet er også å lære noe om den virkelighetsforståelsen som den muntlige eller skriftlige teksten fremmer, maktforhold som legitimeres og hvilke aktører som får en stemme (Johannessen et.al., 2018, s. 68). Det bygger derfor på et syn på tekster som noe aktivt og skapende. I analysen sikter jeg derfor mot å beskrive hva tekstene gjør. Det teksten gjør henger ikke nødvendigvis sammen med hva intensjonene til informantene er, fordi fokuset ligger på det tekster gjør med oss i ulike sammenhenger, og hva som skjer når tekster møter folk (Johannessen et.al., 2018, s. 69). Språkbruk er noe som foregår i en bestemt situasjon, og det er konteksten av situasjonen som utgjør fortolkningsrammene for leseren. Derfor ønsker jeg først å redegjøre for den sammenhengen teksten står og virker i (Johannessen et.al. 2018, s. 75).



Teksten som brukes i denne analysen er tekstdata fra transkripsjonene av fokusgruppeintervjuene. I intervjuene ble det brukt et opplegg med et omriss, som representerte den bærekraftige og ikke-bærekraftige personen elevene i fellesskap skulle konstruere. Formålet med å anvende omrisset som et artefakt var at det skulle stimulere til samtale gjennom at elevene hadde noe konkret å snakke rundt. I denne samtaleformen legges

det derfor opp til at elevene har en forestilt figur de reflekterer og snakker rundt. Et viktig element er derfor at intervjuene legger opp til at elevene skal snakke om noen andre enn seg selv. Elevene sto fritt i intervjuene til å tenke rundt hva slags vaner og egenskaper disse personene kunne ha, før de fikk muligheten til å ta stilling til hvem de sto nærmest selv. Alle elevene plasserte seg i midten mellom den bærekraftige og ikke-bærekraftige. Min opplevelse fra fokusgruppeintervjuene var at elevene ikke plasserte seg entydig med verken den bærekraftig eller den ikke-bærekraftige. Det jeg mener med det er at elevene ikke uttrykte noe form for tilknytning mellom seg selv og de tenkte karakterene. På den andre siden brukt elevene noe av kunnskapen de hadde om identitet, relasjoner og bærekraft for å snakke om koblinga mellom identitet og bærekraft.

Samtaleformen som opplegget med omrisset la opp til tok også utgangspunkt i to tenkte personer som en binær inndeling, gjennom at det eneste som kjennetegnet karakterene var om de var eller *ikke* var bærekraftige. Det bidrar til å gjøre dette opplegget ganske forenklende, fordi omrissene stimulerer til samtaler om det individorienterte.

I teorikapittelet la jeg frem spenninga mellom det struktur- og individorienterte, som kan forstås i forbindelse med Dobson (2007) sitt skille mellom strukturorienterte og voluntaristiske forklaringsmodeller for endring. Individorienterte perspektiver aktualiserer hvordan hverdagslivet kan forstås som en arena for utøvelsen av barn og unges medborgerskap. Innvendinger mot å vektlegge individorienterte perspektiver er at man skape et feilaktig bilde av hva som skal til for å bremse klimakrisene, og elevenes ansvar i å bidra i dette (Sæther, 2022, s. 203). Prosjektet mitt er individorientert, men noe jeg ønsker å diskutere er hvordan det som kommer fram er samfunnsfaglig kunnskap, som kan bidra til å gi elevene en bedre forståelse av strukturelle forhold.

Når elever snakker om hva som kjennetegner den bærekraftige, bruker de kategorier for å sortere ulike typer atferd og holdninger. Kategorier er forenklinger av virkeligheten, og er en form for typifisering, som vil si måter vi klassifiserer opplevelsene våre av fenomener (Giddens & Patton, 2017, s. 85). Et eksempel på en typifisering er gjennom ytringer som at «hen er en av de selvgode rikingene». Der bruker vi beskrivelser for å klassifisere en person basert på antakelser, og som etablerer «de» som en motsetning til «vi» som ikke er selvgode rikinger. Men for å forstå og strukturere den komplekse verden vi lever i, kan kategorier hjelpe oss med å gjøre verden mer forståelig og forutsigbar (Giddens & Patton, 2017, s. 85). I denne oppgaven blir også kategorier forstått som dynamiske og foranderlige, gjennom at hva

vi anser som bærekraftig i dag vil skille seg fra hva vi tenker er bærekraftig i morgen. Det er gjennom språket og språkbruk aktører skaper og former kategorier, som også bidrar til å trekke grenser mellom et «vi» og «de andre» (Gullestad, 1992, s. 186-187).

#### 4.2 Koblingen mellom klær og identitet som tegn for bærekraft

Jeg ønsker først å presentere og undersøke hvordan koblinga mellom klær og identitet uttrykkes av elevene. En tendens i datamaterialet var at elevene vektla klær som den mest sentrale identitetsmarkøren. Jeg vil derfor presentere de måtene elevene ga uttrykk for at klær kunne fungere som tegn for å være mer eller mindre bærekraftige. En lite bærekraftig levemåte kan signaliseres, gjennom å være en person:

Felix: med svært klesskap føler jeg, med masse klær oppi, og alt er liksom, det han kjøper er bare merkeklær fra sånne dyre butikker og sånt

Simon: ja

Felix og Simon sier her at hvor mye klær noen har er et mål på hvor bærekraftig en person er. En ikke-bærekraftig person har ikke bare mye klær, men mye merkeklær fra dyre butikker. Det er uklart hva eleven mener med «merkeklær», men Felix uttrykker videre at klærne er «fra sånne dyre butikker». Merkeklær betyr derfor mer eksklusive og kostbare plagg. En ikke-bærekraftig klesstil kan videre bety at:

Thea: hvis de er sånn skikkelig anti-bærekraftighet, så kanskje de går med masse sånn fast fashion og masse sånn dyre merkeklær og sånt

Det virker som at Thea tenker at en ikke-bærekraftig person kan være lite bærekraftig på forskjellige måter. En måte innebærer å gå med *fast-fashion* klær, og en annen måten er å gå med dyre merkeklær. 'Fast fashion' var også et begrep som ble brukt i en annen fokusgruppe, gjennom at den bærekraftige personen:

Ada: holder seg i hvert fall unna sånn, H&M, og sånn fast fashion butikker

'Fast fashion' er derfor noe elevene kobler til bærekrafttematikken. Det er et begrep som, ifølge Store Norske Leksikon betegner klær som produseres gjennom en forretningsmodell med store volum, global handel og raske endringer (Tobiasson, 2022). Med andre ord så kan en lite bærekraftig klesstil være å gå med klær som er produsert gjennom en slik forretningsmodell. På den ene siden viser elevene her at de har kunnskap om noen

sammenhenger rundt bærekraft og klesforbruk. Elevene uttrykker ikke disse sammenhengene eksplisitt, men det er likevel et potensiale i å bygge videre på disse forestillingene i undervisningen. Mer spesifikt trekker elevene frem 'fast fashion' som viser hvordan klesindustrien globalt er miljøskadelig, men også hvordan det har sammenheng med forbruk av klær på individnivå. En mulighet ville derfor vært at samfunnsfaglæreren kan støtte elevene med å utvikle forståelsen av sammenhengene på tvers av ulike nivåer i undervisning om bærekraft.

Jeg vil omtale klær som er produsert gjennom «fast fashion» modellen som *masseproduserte* klær. Fellesnevneren for både merkeklær og masseproduserte klær er, ifølge Thea at begge faller under kategorien 'anti-bærekraftighet'. Elevene viser på den ene siden at de har kunnskap om at et overdrevent forbruk av klær er miljøskadelig. Men elevene artikulerer også en sammenheng mellom klær som tegn for penger, som forbindes med miljøskadelige handlemåter. Det blir også antydning en kobling mellom slike handlemåter, og holdninger som å være mer overfladiske og materialistiske. For eksempel gjennom å ha mye klær er det implisert en grådighet, og at å gå med 'dyre merkeklær' knyttes til å være mer overfladisk. En bærekraftig person på den andre siden:

Simon: jeg tror personen har, kanskje ikke har kjøpt nye klær, kanskje arva klær fordi det er jo veldig miljøvennlig og ikke kjøpe nye klær, eller kanskje kjøpe brukt, eller arve klær, eller lage klær selv. (...).

I stedet for å kjøpe nye klær vil en bærekraftig person enten kjøpe brukt, arve eller lage klærne selv. Flere av elevene trakk frem at en bærekraftig person ville kjøpt:

Oliver: brukte klær kanskje

Ada: ja bruktklær, kanskje litt sånn hull,

Oliver: ja, litt slitt

Felles for ytringene til elevene er at å kjøpe og gå med bruktklær er en atferd som forbindes med måter å være bærekraftig på. Det uttrykkes også en forestilling av en bærekraftig person, som bruker klærne sine til de blir slitte. I motsetning er en ikke-bærekraftig person, noen som:

Thea: er en sånn person som liksom kaster et klesplagg fordi det får et lite hull i seg i stedet for å prøve og fikse det da

En ikke-bærekraftig person ville på den andre siden kastet klærne så fort de fikk et hull i seg. Gjennom slike beskrivelser forbinder elevene den ikke-bærekraftige karakterene med noe 'overfladisk', men også en person som er 'korttenkte' og tar den 'enkle veien ut'. Den overfladiske ikke-bærekraftige fremstår som en motsetning til den bærekraftige. En ikke-bærekraftig person:

Lukas: er kanskje av den typen som kjøpte en ny genser, men bare nei den var ikke så fin lenger, jeg bare går og kjøper meg en til. Fordi de tenker ikke på at sånn hvis de bare går og kjøper og bare har det, det blir jo penger brukt, og.. pengene. Det er jo ikke bærekraftig å lage så mye penger fordi vi må jo ha trær og papir og sånt for det.

Elevene kobler derfor en ikke-bærekraftig person sammen med handlemåter, som fremstilles som å velge den enkle og korttenkte veien. Elevene gir uttrykk for at bærekraft forbindes med en slags dybde, gjennom å ikke velge den enkle veien ut, men til og med lage klær selv. Jeg er imidlertid usikker på hvorfor en bærekraftig person ville unngått å bruke kontanter, ettersom det er mest vanlig å bruke kort i Norge. En forklaring for at elevene gjør slike koblinger er at selve samtaleformen stimulerer til at elevene trekker frem hverdagslige saker for å spørre seg selv om det er bærekraftig eller ei. Gjennom at opplegget med omrissene bygger på en enkel motsetning mellom en bærekraftig og ikke-bærekraftig karakter, kan det være en forklaring hvorfor elevene gir uttrykk for slike slutninger.

#### ***4.2.1 Elevenes forkunnskaper***

Elevene bruker noe av kunnskapen de har om hvordan klær og forbruk er miljøskadelig, gjennom forestillingene de legger frem av den bærekraftige og ikke-bærekraftige. Det bidrar til en motsetning mellom den ikke-bærekraftige som kjøper nye klær, og den bærekraftige som kun går med brukte eller hjemmelagde klær. Jeg ønsker videre å ta for meg hvordan elevenes forkunnskaper om tekstiler kommer til uttrykk. En ikke-bærekraftig person vil videre gå med klær laget av:

Ada: kanskje litt sånn tynt stoff, billig tynt stoff, ehh, og mye glitter, mye sånt, veldig sånn pen og trendy og ja, litt sånn moderne

Oliver: ser for meg mye sminke.

Tynne og billige tekstiler forbindes med en ikke-bærekraftig person, men også glitter som ofte er laget av plast. Forskjellige typer tekstiler kan være avgjørende for hvor god holdbarhet klærne har, og klær i billige og tynne materialer har nok dårlig holdbarhet. Oliver sier også at en ikke-bærekraftig person har på seg mye sminke. På den andre siden er den bærekraftige personen:

Ada: kanskje en person som ser ikke helt sånn trendy da, litt sånn gammeldagse klær for å kjøpe det på Fretex eller noe sånt.

En bærekraftig person vil i tråd med Ada sin forestilling gå med gammeldagse klær. Det er også interessant at eleven bruker begrepsparet *trendy* og *ikke-trendy* i beskrivelsene sine, som belyser motsetningen mellom karakterene. Elevene artikulerer en forbindelse mellom bærekraft som 'naturlig' og mer 'dybde', som en motsetning til det 'unaturlige' og 'overfladiske'. En bærekraftig person:

Lukas: Jeg ser for meg at det kanskje er veldig lite farger da, fordi fargene er jo med på å gjøre det ikke-miljøvennlig på en måte fordi da må man legge inn forskjellige farger på det stoffet man bruker. Så jeg tenker at det er sånn én farge på det meste.

En bærekraftig person vil derfor unngå å gå med fargerike klær, fordi det er miljøskadelig. Eleven sier ikke hva den bærekraftige personen ville gått med i stedet for fargerike klær. Men i tråd med påstanden ovenfor om elevenes forbindelse mellom 'bærekraft' og 'naturlig' er det snakk om natur(farger) som et bærekraftuttrykk. En generell betraktning er at koblinga mellom klær og identitet tilskrives en ny mening med innramminga av bærekraft. På den ene siden viser elevene noe av den kunnskapen de har om bærekrafttematikken, gjennom hvordan ulike tekstiler kan være mer miljøskadelig enn andre. Men elevene bruker ganske idealtypiske fremstillinger i deres beskrivelser av forholdet mellom bærekraft og identitet. En ideotype er rendyrkede beskrivelser av fenomener, som er forenklete (Giddens & Patton, 2017, s. 1002). Det vil si at idealtypiske beskrivelser forenkler noe, gjennom å vektlegge noen elementer overser man andre (Erdal, 2017, s. 281). Men det som er interessant er at elevene tilskriver koblinga mellom klær og identitet en ny mening gjennom bærekraft som perspektiv. Mer spesifikt trekker elevene frem hvordan klær også kan fungere som meningsbærende tegn for bærekraft. Men elevene kobler også sammen bærekraft med noe 'naturlig', og den ikke-bærekraftige karakteren forbindes og tilskrives en mening som noe 'unaturlig'. Gjennom å fremstille den ikke-bærekraftige som en overfladisk person som går med pompøse antrekk i

glitter og med mye sminke. Mens den bærekraftige fremstilles som å gå med gammeldagse klær i (natur)farger, som tilbringer fritiden sin i skogen.

Elevene viser her at noe av den kunnskapen de har, og at de anvender dette i artikuleringen av sammenhengen mellom identitet og bærekraft. I undervisningen er det ulike måter å tolke elevenes ytringer. På den ene siden kan det være kunnskap som de kan ha tilegnet seg gjennom hverdagslivene sine, eller gjennom undervisning. En tilnærming til slike utsagn er at elevene uttrykker «misoppfatninger» fra egne hverdagsliv, som anses som et hinder for utviklingen av elevenes forståelse. En innvendig mot en 'misoppfatning' tilnærming er at den bidrar til en lærer-elev-relasjon, som tildeler læreren rollen som 'allvitende'. Elevene blir kun ansett som passive mottakere av den vitenskapelige kunnskapen læreren kurerer misoppfatningene deres med. En påstand er at en misoppfatning-tilnærming speiler en faktabasert tilnærming til undervisning om miljø og klima, som tenker at kunnskap er løsningene på miljømessige problemstillinger (Östman et.al., 2005, s. 160-161).

På den andre siden vil en sosiokulturell 'ressurs'-tilnærming kanskje anse elevenes forkunnskaper som ressurser, som kan gjøre komplekse fenomener mer håndfaste for elevene, og oppfordrer til aktiv elevdeltakelse i akademiske samtaler (Furberg & Silseth, 2021, s. 279). Begrepet *Elevressurser* referer ifølge Furberg og Silseth (2021, s. 280) til de opplevelsene, ideene og antakelsene om vitenskapelige temaer som elevene tar med seg på skolen. I denne tilnærmingen vil lærer-elev-relasjonen være mer balansert, gjennom at læreren gir elevene mulighet til å bruke ressursene sine, og aktivt delta i undervisningen (Furberg & Silseth, 2021, s. 283). Den sosiokulturelle 'ressurs'-tilnærminga kan derfor knyttes til den pluralistiske tradisjonen, gjennom å løfte frem elevenes egne meninger og at klasserommet blir en arena elevene kan delta og utvikle demokratiske ferdigheter (Öhman & Östman, 2019, s. 79).

### **4.3 Ulikhet, forbruk og bærekraft**

Elevene gir uttrykk for hvordan koblinga mellom klær og identitet tilskrives nye meninger i forbindelse med bærekraft. Elevene fremhever også hvordan familiebakgrunn, penger og status kan knyttes til bærekraft. Elevene ga uttrykk for at å gå med merkeklær kunne være en måte å være mindre bærekraftige på. Merkeklærne ble forstått som kostbare plagg, som

antyder at man kanskje kommer fra en familie som har pengene til å kunne kjøpe slike plagg. For eksempel gjennom at:

Iver: jeg føler at en person, uansett om man har lite eller mye penger så tror jeg at man gjør mye mer skade om man har mer penger, men man kan jo så klart gjøre skade selv om man har lite penger, men da blir mest sannsynlig ikke skaden like stor fordi man har ikke råd til å, rett og slett, gjøre så stor skade.

Eleven virker derfor å koble det å ha mye penger sammen med at da gjør man mer skade for miljøet. Et aspekt som også gjenspeiles i at:

Thea: de [ikke-bærekraftige personen] kommer mest sannsynlig ikke fra en familie som har hatt lite penger, fordi jeg føler at folk som kommer fra sånne familier ikke bare kaster bort penger på unødvendig mye klær og sånt.

En ikke-bærekraftig person kommer ifølge Thea sitt sitat fra en *rikere* familie. Slike utsagn bidrar til å typifisere og trekke opp grenser mellom «de med lite penger» og «folk fra sånne rike familier». Kategorien av «folk fra sånne familier» tillegger eleven egenskaper, som å være mer overfladiske og korttenkte. Forestillingen om at det er vanskelig å være bærekraftig hvis man har lite penger fremmer også en forestilling om at bærekraftig utvikling kun kan foregå innenfor rammen av det økonomiske systemet vi har i dag.

Mens en bærekraftig person kan være:

Ada: kanskje noen litt halvveis velstående, fordi det er vanskelig å være fattig eller ha lite penger og være bærekraftig, fordi for eksempel HM er en kjempefin, eller HM er veldig billige klær, som man har veldig lett tilgang til. Mens det kan være vanskeligere å ha tilgang til bærekraftige ting eller produkter når man ikke har så mye penger, fordi det koster ofte mer, sånn økologisk mat og sånne ting. Det er dyrere enn vanlig mat.

Her framstilles en bærekraftig person som noen med ganske mye økonomiske ressurser, fordi det er vanskelig å ta bærekraftige valg i hverdagen hvis man har lite penger. Eleven gir uttrykk for noe kunnskap knyttet til hvordan individers manglende økonomisk ressurser kan føre til at noen personer ikke har muligheten til å ta visse bærekraftige valg. De bærekraftige valgene som blir belyst er imidlertid utelukkende knyttet til rollen som forbruker. Det fører



også til å redusere hvilke grupper mennesker som kan bidra til en bærekraftig utvikling, gjennom elevenes forestilling av at det er 'dyrt å være bærekraftig'. En implikasjon av slike formuleringer er at personer med lite penger ikke vil ha mulighet til å ta like bærekraftige valg. Elevene bruker forestillinger fra det Giddens og Patton (2017, s. 183) knytter til en *forbrukskultur*, som fremstiller bruken av varer og tjenester (forbruket vårt) som en integrert del av hverdagslivene våre.

En konsekvens av å vektlegge slike forestilling er at man bidrar til å tilsløre de maktstrukturene og aktørene som opprettholder og gagnar fra en slik forestilling. En kritikk mot individorienterte syn på endring er at individers ansvar som forbrukere uttrykker at det økonomiske hensyn plasseres over miljømessige hensyn (Dimick, 2015, s.396). Det er med på å reprodusere forestillinger om at individer har like mye makt til å bidra for en mer bærekraftig utvikling. Samtidig kan det bidra til å tilsløre de maktforholdene og strukturene som har makten til å gjøre endringer. At elevene derfor fremmer et individorientert syn kan ha sammenheng med at dette er en forestilling som er lett tilgjengelig for elevene. En av utfordringene med individorienterte perspektiver er at de kan gi elevene et feilaktig bilde av hva deres ansvar og bidrag til en bærekraftig utvikling er og kan være (Dimick, 2015, s. 396). En forestilling Dimick (2015) hevder er et resultat av nyliberale diskurser, som prioriterer økonomiske hensyn over miljømessige.

Noen av elevene trakk også frem et mer globalt perspektiv på hvordan ulikhet, forbruk og bærekraft kan henge sammen. En ikke-bærekraftig person minner om at:

Ada: vi så en sånn dokumentar hvor det var folk i India, for eksempel som ikke har tilgang til så mye strøm som de kan varme husene sine med, så de tar heller og brenner sånn oksebæsj, tørka eller, og sånt kull da, og det er jo ikke miljøvennlig, men vi kan jo ikke skylde på dem for det (...)

En ikke-bærekraftig person gir eleven assosiasjoner til en dokumentar de så på skolen, om en gruppe mennesker i India. Eleven trekker derfor frem hvordan ulikhet i India fører til at man tyr til ikke-miljøvennlige løsninger. Det blir også trukket en grense mellom «de andre» i India som lever på miljøskadelige måter, og et «vi» i Norge som velger å ikke skylde på «de andre» for at de bidrar til klimakrisene. På den andre siden fremhever dette også hvor vanskelig det er å forstå bærekraftsspørsmål, gjennom at både rikdom og overforbruk, og fattigdom og

overlevelse kan bidra til global oppvarming. Eleven uttrykker også noe kunnskap om den viktige forskjellen mellom omfanget av rike og fattige menneskers påvirkning på klimaet. Når elevene ble spurt om fattigdom også var noe de kunne se for seg Norge:

Ada: ja, jeg føler litt, det er nok litt i mindre grad i Norge enn andre land, vi synes det er litt viktig med miljø i hvert fall, litt mer enn de fleste håper vi. I hvert fall hverdagsfolk, virker litt mer sånn vi bryr oss litt mer, litt mer om miljø

Tore: jaa

Disse sitatene viser i større grad hvordan elevene også bruker tilgjengelige stereotyper og forestillinger når de snakker om forholdet mellom økonomi og bærekraft. Forestillingen av «vi» i Norge og «de andre» blir forsterket gjennom at i Norge er det ikke mye fattigdom sammenlignet med andre land. Eleven bruker altså ideen, som ifølge resonnementet til Gullestad (1992) kan kalles «likhet som likeverd», for å fremme påstanden om at «her i Norge er vi like», og derfor er det ikke så mye fattigdom i Norge. En forestilling som vektlegger likheter, og overser ulikhetene. Eleven artikulere også at «vi» i Norge bryr oss litt mer enn «de andre» i andre land om miljø og klima. Det som er problematisk med slike forestillinger er at de kan bidra med å tilsløre klassebaserte hierarkier, og ulikhetsstrukturer (Lien, 2001, s. 87-88). Elevene bruker også forestillinger om at kategorier som 'vi' i Norge er naturlig og uforanderlig fremfor noe kulturelt og dynamisk (Bern, 2017, s. 258).

Grensedragning mellom et «vi» i Norge og «de andre» ble også brukt gjennom å trekke frem et bærekraftig kosthold som bestående av:

Ada: Mat som er lagd i Norge kanskje, sånne det står sånne lapper på hvor det står lagd i Norge, økologisk og sånne ting

Tore: ja. Prøver å finne mat med minst plast utpå

Oliver: ja

Gjennom slike formuleringer er det usikkert om det viser hvordan bærekraft skaper en assosiasjon for elevene til kortreist mat, og derfor sier de 'mat som er lagd i Norge'. På den andre siden kan det også være mer et uttrykk for en norsk eksepsjonalisme, der Norge forbindes med noe bærekraftig og rent i seg selv. I forbindelse med grensene som elevene

trakk mellom et 'vi' i Norge og 'de andre' kan det tyde på at slike utsagn kan bygge på lignende grensedragning. For å oppsummere har jeg trukket frem hvordan elevene gir uttrykk for en rekke dimensjoner i tilknytning til ulikhet, forbruk og bærekraft. Det er med på å fremheve noe av kompleksiteten til bærekrafttematikken, gjennom hvordan både rikdom/overbruk og fattigdom/overlevelse bidrar til global oppvarming. Jeg ønsker videre å ta for meg hvordan elevene bruker kunnskapen de har om relasjoner og det å være ungdom til å artikulere koblinga mellom identitet og klær i forbindelse med bærekraft.

#### **4.3.1 Spenning mellom tilhørighet og bærekraft**

Gjennom elevenes kobling av klær og identitet i forbindelse med bærekraft kom også noe av kunnskapen elevene har om relasjoner, identitet og behov for å passe inn fram. Den ikke-bærekraftige personen er noen som bruker klær:

Iver: fordi man veldig opptatt av hvordan ting skal se ut og hva det skal koste ehh. Og at det skal være det alle andre har.

Eleven tilskriver koblinga mellom klær og identitet rollen som tegn for å fremme status og identitetsuttrykk. Den ikke-bærekraftige personen tilskrives også egenskaper som å være en person som er opptatt av hvordan man fremstår for andre. Gjennom Iver sine beskrivelser driver han også med en form for posisjonering, og en avstandsmarkering fra personer som kun er opptatt av overfladiske ting. Men eleven gir også uttrykk for at koblinga mellom klær og identitet handler om et behov for å passe inn, gjennom at:

Iver: (...) det er jo for eksempel en sånn boblejakke med pels, den er det jo mange som har, og hvis én kjøper det vil plutselig resten av vennegjengen ha det, fordi man vil ikke være den ene som på en måte har annen stil da, men det kan jo være veldig individuelt.

Den ikke-bærekraftige personen blir fremstilt som noen som er opptatt av å gå med klærne de andre i vennegjengen bruker. Eleven gir derfor uttrykk for kunnskap de har som kan være verdifullt for noen på deres alder, gjennom at klær som tegn er for å passe inn. En ikke-bærekraftig person kan derfor ønske å passe inn:

Lukas: eller så har man de at, du ser at noen har kjøpt noe nytt, og så skal du prøve å, og så får de mye komplimenter for det da, og så skal du, prøve på en måte å nå det levelet og litt høyere da, at du kjøper noe som er.. enda

bedre, og enda dyrere liksom sånn at du får mer skryt det kan også være et press da.

Klær som er bedre og dyrere kan brukes for å vinne over de andre i vennegjengen.

Medlemmene i vennegjengen kan gjennom klesstilen sin prøve å overgå hverandre gjennom å kjøpe «enda bedre» eller «enda dyrere» klær. En beskrivelse som antyder at klær brukes som midler for å oppnå status i en slags livstils konkurranse. Livstils konkurranser er et begrep som referer til at noen levemåter blir ansett som mer prestisjefylte enn andre (Gullestad, 1992, s. 187). Gjennom elevenes beskrivelser tillegges klær som tegn en sosial verdi ut ifra klærnes prisklasse og merke. Slike tegn kan bli tildelt status, gjennom at personer blir komplimentert og får skryt av de andre i vennegjengen. På denne måten viser elevene kunnskap om hvordan ulike sosiale behov kan virke inn på koblingen mellom klær og identitet. Elevene tillegger den ikke-bærekraftige behov, som i stor grad er knyttet til status og økonomi. Den ikke-bærekraftige:

Tore: prøver å flekse pengene

Oliver: vise seg litt frem egentlig

Ada: ja da kan man vise frem litt penger og velstand og litt sånne ting

Elevene bruker her uttrykket «å flekse», som er en norsk oversettelse av det man på engelsk ville betegnet som «flexing». Det å flekse defineres på engelsk som å vise frem noe på en veldig prangende måte («Flex», u.å.). Elevene uttrykker at klær brukes som et signal for egen rikdom, og kanskje med et formål om å etablere en viss status. En tolkning er at elevene her fremhever noe av tøyeligheten ved begrepet «behov». Gjennom elevenes beskrivelser blir koblinga mellom hvordan klær og status kan bygge på ulike behov. En 'bærekraftig utvikling' er i tråd med definisjonen til Verdenskommisjonen for miljø og klima (1987, s. 42) en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge muligheten for at fremtidige generasjoner kan få dekket sine behov. Elevene belyser en rekke materielle behov som vi vet ikke er bærekraftige. Elevene bruker også forbrukerorienterte fortellinger som reproducerer ideen om at 'dyrere' er 'bedre', og bidrar derfor til en form for hierarkisering, som gir personer status gjennom statussymboler. Disse fremstillingene kan sies å bygge på myter om et 'forbrukersamfunn', som kan defineres som en kultur der forbruk av produkter og tjenester er sosialt motivert (Vikøren & Pihl, 2022). Gjennom at elevene bruker slike forestillinger så reproduseres ideen om at å ha mye penger er verdifullt i det samfunnet vi lever i. En påstand

som nok ikke er langt fra sannheten, men det er imidlertid interessant at elevene bruker dette om den ikke-bærekraftige personen.

På den andre siden bruker elevene også kunnskap de har om relasjoner, og behov ungdommer har for å kjenne på en tilhørighet, og bli verdsatt av andre rundt seg (Sinnes, 2021, s. 31). Det elevene gir uttrykk for her er imidlertid ikke nytt, og er et poeng som ungdomsforskninga kjenner til fra før av. Noe av det som er spennende som skjer i samtalen er imidlertid hvordan koblinga mellom klær og identitet tilskrives en ny mening gjennom bærekraft som perspektiv. Noe av kritikken mot Verdenskommisjonens definisjon er imidlertid at det ikke spesifiseres hvilke behov som skal møtes. Derfor kan behov som å kjenne på en tilhørighet resultere i ikke-bærekraftige handlinger, selv om det ikke trenger å være det.

Jeg spurte Lukas om han opplevde at det var en slags bærekraftkultur på skolen sin:

Lukas: jeg tror ikke det, eller sånn jeg har merka så snakker vi ikke så mye om det, men vi snakker om at hvis noen har fått en ny genser så er det sånn «den var kul» liksom

Ut ifra den opplevelsen Lukas gir uttrykk for i sitatet så er ikke bærekraft noe de snakker om, mens en ny genser på den andre siden er noe som kommer til å bli kommentert av andre rundt seg. En tolkning er at å kjøpe nye klær er verdifullt ut ifra den sosiale verdien den har for aktøren. Den sosiale verdien kan komme til uttrykk gjennom å få komplimenter av andre, som også kan fremme en status. Verdien av å gå med «riktig» klær tolker jeg at blir presentert av Lukas som en motsetning til spørsmålet om det er en slags kultur for å fremstå bærekraftig på skolen. En mulig tolkning er at klær har en høyere sosial verdi sammenlignet med å snakke om bærekraft. Det vil si at det er mer prestisjefyllt å kle seg på en måte, som aktørene rundt anerkjenner som «fint», heller enn å fremstå som en bærekraftig person. For å oppsummere viser elevene noe av kunnskapen de har om relasjoner, klær og identitet. Koblinga mellom klær og identitet tilskrives både behov for å bli anerkjent som del av et fellesskap, men også forestillinger der penger, klær og status har en verdi.

#### **4.4 Bærekraft som normativt– et helt og skurk-narrativ i bærekrafttematikken**

Bærekrafttematikken innehar verdiladde spørsmål, men er også tydelig normativt. I skolen vil læreren spille en viktig rolle i å utdanne og utvikle elevene inn i en rolle som medborgere for en mer bærekraftig utvikling. Gjennom elevenes fremstillinger av den bærekraftige og ikke-

bærekraftige karakteren speiles den normative egenarten til bærekrafttematikken i et dikotomisk skille mellom det gode og det onde. Dette bidrar til å skape et bilde av en helt og en skurk, som elevene tilskriver ulike holdninger og verdier. En måte å skille mellom en bærekraftig eller ikke-bærekraftig person:

Felix: har mye med personligheten din å gjøre, hvor mye du bryr deg om andre kan også påvirke

Simon: om du er egoistisk eller ikke

Felix: ja

Mens en ikke-bærekraftig person er nok:

Ada: kanskje ikke så empatisk, eller sånn, jeg vet ikke om det er sympatisk eller empatisk, men i hvert fall en som ikke tenker så mye på andre

Oliver: dårlig oppdratt

Ada: ja

På den ene siden er den bærekraftige en sympatisk person, som bryr seg om andre. Mens den ikke-bærekraftige personen er egoistisk og dårlig oppdratt. Gjennom slike fremstillinger bidrar elevene med å fremme et slags helt og skurk narrativ. Den bærekraftige personen tillegges rollen som fortellingens hovedperson eller helt. En hovedperson kan defineres som figuren man plasserer i sentrum av fortellingen, og er ofte den leseren føler sympati for (Johannessen et.al., 2018, s. 99). På den andre siden fremstilles den ikke-bærekraftige som motsatsen til den bærekraftige hovedpersonen, som kjemper imot hovedpersonen og skaper derfor konflikt i fortellingen. Mens heltefiguren vekker sympati hos leseren, så ender leseren ofte opp med å mislike skurken (Johannessen et.al., 2018, s. 100). Ut ifra elevenes ytringer er den bærekraftige personen fremstilt i et positivt lys, som en empatisk person, som bryr seg om andre. På denne måten fremstiller den bærekraftige personen som en slags heltefigur, gjennom å være en person elevene legger frem et sympatisk bilde av.

Problemstillinger knyttet til bærekrafttematikken er ofte verdiladde og konfliktfylte.

Verdispørsmål er komplekse gjennom at det som regel ikke har et entydig rett eller galt svar, og individer vil ha ulike oppfatninger av hva de mener er rett og galt (Sinnes, 2021, s. 30).

Men elevene viser på den andre siden at de vet at bærekrafttematikken er tydelig normativ, og

den bærekraftige karakteren blir derfor forbundet med de «riktige» verdiene, holdningene og atferdene. Men den ikke-bærekraftige forbindes med alt som er «galt» å gjøre. En tolkning kan derfor være at elevene overfører bærekraft som noe normativt inn i en dikotomi mellom det gode og onde på et individ- og familienivå. Verdispørsmål knyttet til bærekraft blir kraftig forenklet gjennom slike fremstillinger.

I en normativ tilnærming til miljøundervisning blir miljømessige problemstillinger redusert til et spørsmål om holdninger (Östman et al., 2005, s. 175). Formålet med en slik tilnærming er å overføre bestemte holdninger over til elevene, men også å lære elevene de handlemåtene som er «riktige». En tolkning av elevenes beretninger i lys av en normativ tilnærming til undervisning kan derfor være at elevene viser at de har fått overført de «riktige» holdningene og handlemåtene. En slik tilnærming problematiseres blant annet for å definere den 'riktige' måten å gjøre noe på, som om det var et objektivt mål på det, men også for å bidra til en snever forståelse av hva det vil si å være en medborger. Undervisningstradisjoner som bygger på tanker om hva formålet med *burde* være, og på å lære elevene de riktige måtene å handle bærekraftig på fører til at en risiko av å tilsløre maktforhold og strukturer som står i veien for utviklingen mot et bærekraftig samfunn (Östman et al., 2005, s. 175). Dikotomien elevene bruker i deres fortellinger om den bærekraftige og ikke-bærekraftige blir også overført til spørsmål om holdninger til dyrevelferd. For eksempel, er den bærekraftige personen:

Ada: kanskje en person som er litt, altså, en person som ikke går med skinn for eksempel hadde jeg sett for meg da, for det er jo, ekte skinn da, for det er jo ikke, det er jo dyremishandling så det hadde jo ikke vært bærekraftig, noen unge da egentlig

Ut ifra Ada sitt utsagn så er den bærekraftige personen noen som velger å *ikke* gå med skinn. Men også at å gå med klær laget av skinn er et tegn eleven forbinder med dyremishandling. Eleven artikulerer også at koblinga mellom skinnklær og dyrevelferd har sammenheng med å være bærekraftig. En ikke-bærekraftig person går på den andre siden med:

Ada: kanskje helt rene vaska sko, helt nye skinnende sko nesten, skinn bukse

Oliver: ja mye skinn

Tore: jaa

Ada: ja mye skinn, skinn og pels

Den ikke-bærekraftige personen virker derfor å være noen, som i motsetning til en bærekraftig person går ikledd skinnklær. Det tyder også på at å være mindre bærekraftig betyr at man verken er opptatt av dyrevelferd eller bærekraft. Den ikke-bærekraftige blir dermed fremstilt som motsatsen til helten, og skurken i fortellingen. Forestillingen av den ikke-bærekraftige forsterker et narrativ om den bærekraftige personen som en heltefigur, og den sympatiske hovedpersonen. Helten konstrueres gjennom at elevene knytter positive verdier og egenskaper til en bærekraftig person. Verdier og holdningene elevene kobler sammen med dyrevelferd og bærekraft blir også overført til antakelser om kosthold. En bærekraftig person spiser:

Iver: sikkert mer fisk da

Lukas: jeg tenker kanskje som *Iver* sier mer fisk, men kanskje noen også er vegetarianer eller veganer også

En bærekraftig person spiser ifølge Iver og Lukas mer fisk, og antyder derfor at den ikke-bærekraftige personen ikke spiser så mye fisk. Vegetariansk og vegansk kosthold blir fremhevet av elevene som noe de forbinder med den bærekraftige personen. På den andre siden inneholder kostholdet til en mindre bærekraftig person:

Felix: mer kjøtt

Andreas: ja kanskje mer junkfood og sånn.

Den ikke-bærekraftige personen spiser på den andre siden mer hurtigmat og mer kjøtt. Gjennom å bruke fortellinger fra forbrukerorientert perspektiver reproducerer elevene forestillingen om at individer har like mye makt til å bidra, og at de kun kan bidra som forbrukere. Mer spesifikt er det å spise mindre kjøtt fremstilt som en måte individer kan være og handle mer bærekraftig. På den andre siden fremhever slike utsagn hvordan elevene bruker motsetningene mellom karakterene for å formulere det 'riktige og det som anses som 'galt. Det blir overført til forestillinger elevene har av kosthold, og derfor knyttes den ikke-bærekraftige sammen med 'usunt'. En bærekraftig person er noen, som:

Ada: kanskje litt sånn. Driker mye mer vann enn brus og sånne ting, litt sunn da, sunt kosthold, økologisk mat

Tore og Oliver: ja



Den ikke-bærekraftige personen fremstilles av elevene som å spise mer kjøtt og hurtigmat. Mens den bærekraftige personen kobler elevene sammen med tegn som økologisk og vann, som igjen forsterker koblinga mellom 'bærekraft' og det 'naturlige'. Gjennom at det også forbindes med noe rent, som vann, som i motsetning til brus forbindes med noe «usunt». Elevene bruker tilgjengelige forestillinger basert på at bærekraft er tydelig normativ, som bidrar til fremstillinger av den bærekraftige og ikke-bærekraftige som to motpoler.

En oppsummering er at elevene legger frem en forestilling der den ikke-bærekraftige karakteren er egoistisk, og har en atferd som uttrykker de negative holdningene de har til bærekraft. Mer spesifikt gjennom å gå med skinn og pels, og spiser mer kjøtt, og spise mer hurtigmat. På den andre siden bruker elevene dikotomien i forestillingen av den empatiske bærekraftige personen, som aktivt *ikke* går med skinn og pels, fordi de ikke støtter dyremishandling. Det fører også til at de handler på måter som er «riktig», gjennom å spise mer fisk eller ha et kjøttfritt kosthold. Elevene bruker derfor et narrativ med helten og skurken for å forstå handlinger og holdninger knyttet til bærekraft. Noe som kan være fordi elevene overfører bærekrafttematikken som tydelige normative inn i en dikotomi mellom det gode og det onde på individnivå. Et helt og skurk-narrativ kan sies å være i tråd med formålet i en normativ undervisningstradisjon. Mer spesifikt er formålet med den normative tilnærmingen at læreren skal overføre ønskede holdninger over til elevene, og at elevene skal lære seg de rette måtene å handle bærekraftig på (Östman et al., 2005, s. 175). En utfordring med å fremme en slik tilnærming er at den ikke får frem hvordan barn og ungdom ikke står fritt til å velge livsstil. Det fører til det Freire (1973) omtaler som en undertrykkende pedagogikk, som forsøker å tilsløre heller enn å avsløre virkeligheten i undervisningen. I undervisningen kan det være nyttig for læreren å få innsikt i hva slags forestillinger elevene har av normative oppfatninger i forbindelse med bærekraft. Det kan videre brukes som et utgangspunkt for at elevene får mulighet til å kritisk undersøke hvordan ulike maktstrukturer i samfunnet kan begrense individers muligheter til å handle i tråd med disse forestillingene.

#### **4.5 Forestillinger av bærekraftengasjement**

En måte elevene differensierte mellom den bærekraftige og ikke-bærekraftige var gjennom forestillinger om bærekraftengasjement og deltakelse. En tolkning er at elevene kobler den bærekraftige personen sammen med *aktiv*, mens den ikke-bærekraftig kobles sammen med *likegyldig*. Elevene skaper derfor et tydelig skille mellom den aktive bærekraftige og likegyldige ikke-bærekraftige. Den ikke-bærekraftige personen er en del av:

Felix: folk som ikke tør, jeg vet ikke, tør å være ulik de andre, som på en måte er veldig opptatt av å passe inn, de tør ikke på en måte å engasjere seg i noe som kanskje ikke de andre i vennegjengen engasjerer seg for da

Andreas: eller så kanskje bare at de ikke bryr seg, det må ikke være at de ikke blir så veldig påvirket, men at de bryr seg bare ikke så mye. At de liksom ikke ser på alle konsekvensene

Elevene peker her på ulike forklaringer på det manglende engasjementet hos en ikke bærekraftig person. En måte er at personen er mer opptatt av å passe inn, og tør derfor ikke å engasjere seg for noe de andre i vennegjengen ikke engasjerer seg for. En annen måte er at personen er likegyldig til miljøspørsmålet, og bryr seg derfor ikke om å være bærekraftig. På den andre siden forestilles den bærekraftige personen å være noen som:

Oliver: jeg ser for meg en som tørr å bruke stemmen, tørr å snakke liksom, tørr å

Ada: tar opp kampen for det de tenker,

Tore: jaa

En bærekraftig person virker derfor som å være noen som er villig til å heve stemmen for å fremme deres kampsak. En bærekraftig person bruker fritiden sin på å:

Oliver: kanskje demonstrere

Ada: ja demonstrere er kult, kanskje være mye mer ute i naturen da, en litt sånn naturnær person

Tore: ja, plukker opp søppel og sånn

Ada: ja, gå på tur, plukke opp søppel, ja kanskje se på dyr, fuglekikking, åh det er litt koselig

En bærekraftig person virker ut ifra informantenes utsagn å bruke fritiden sin på å demonstrere, være ute i naturen, plukke søppel og se på dyr. På den andre siden bruker elevene beskrivelser som å være ute i naturen, plukke søppel, fuglekikking og å se på dyr som bidrar til ei form for andregjøring til bærekraftengasjement. Det er fordi beskrivelsene av none som er ute på tur og ser på fugler og plukker søppel ikke kjennes som beskrivelser

ungdommene ville brukt om seg selv. Elevene trekker derfor en grense mellom «vi», og «de andre» som er bærekraftige, og driver med fuglekikking.

Jeg tolker at elevene her gir uttrykk for forkunnskaper om hvordan individer kan bidra for en bærekraftig utvikling i hverdagslivet som arena. Elevene trekker også frem den offentlige arenaen gjennom at man kan delta i demonstrasjoner, som er eksempler på ulike måter man kan utøve det aktive medborgerskapet. På den andre siden forestilles ikke den bærekraftige person å være:

Ada: på vår alder er det litt vanskelig, det er ikke alle som har, vi har ikke våre egne, vi tjener ikke vår egne penger og har liksom ikke helt kontroll hva vi selv spiser eller kjøper så kanskje noen som er litt eldre det, som har litt mer kontroll over det de får i seg og det de kjøper

En bærekraftig person kan ifølge det Ada sier her ikke være noen på deres alder, men heller noen som er eldre og tjener egne penger. Gjennom å ikke tjene egne penger blir det utfordrende for noen på deres alder å være bærekraftig. Disse påstandene bidrar til en forestilling av bærekraftengasjement i tråd med en nyliberal diskurs, som prioriterer det økonomiske hensynet over det miljømessige. Det bidrar til å begrense handlingsrommet for hvordan individer kan bidra gjennom arenaen av hverdagslivene sine. I motsetning er den ikke-bærekraftige personen:

Ada: i hvert fall ikke opptatt av miljøet, men kanskje litt sånn, eller kanskje opptatt av politikk, men opptatt av den andre siden, den helt andre siden av politikken, tomme argumenter imot, føler at de må forsvare seg litt, og så kommer de med tomme argumentene de har hørt fra internettet, men ikke sånn virkelig politisk aktiv

Oliver: ikke MDG [Miljøpartiet De Grønne] i hvert fall

I lys av elevenes ytringer skilles det mellom ulike former for politisk engasjement knyttet til å være bærekraftige eller ikke. Elevene kobler den bærekraftige sammen med et bærekraftengasjement, som uttrykkes gjennom å delta i den offentlige sfæren på demonstrasjoner. Men også gjennom å heve stemmen, og stå opp for det de bryr seg om. På den andre siden tilskriver elevene den ikke-bærekraftiges former for politisk engasjement,

som å ikke være virkelig politisk aktiv. Det begrunnes med at personen ikke er opptatt av miljøpolitikk, men at personen kan være opptatt av politikk som er «på den andre siden».

Elevene tilskriver «de» som er opptatt av slik politikk som å være overfladiske, og kun opptatt av å forsvare den lite bærekraftige levemåten sin. Den ikke-bærekraftige personen forestilles å ha en form for politisk engasjement, som ikke er sånn virkelig politisk aktiv. En vurdering som antyder at formene for politisk engasjement som forbindes med den ikke-bærekraftige ikke er like legitime som formene som elevene forbinder med den bærekraftige personen. Den ikke-bærekraftige virker derfor som å rettferdiggjøre livsstilen de lever gjennom hva slags politikk de engasjerer seg i.

Deltakelsesdimensjonen Stokke (2017) trekker frem i medborgerskapsbegrepet peker på hvordan deltakelse kan foregå gjennom andre arenaer utover det politiske fellesskapet innenfor nasjonalstaten. For eksempel gjennom et opplevd medlemskap til for eksempel grupperinger organisert rundt identiteter. Den bærekraftige kan derfor delta lokalt, og i demonstrasjoner gjennom en opplevd tilhørighet til en gruppe av bærekraftengasjerte. Det er derfor problematisk at elevene skaper forestillinger av den ikke-bærekraftige karakterens deltakelsesformer som ikke reelle som den bærekraftige sine. Den ikke-bærekraftige tilskriver elevene holdninger, som å ikke være opptatt av politikk, og uenig med miljøpolitikk. Elevene bruker her forestillinger av deltakelse for å trekke en grense mellom deltakelsesformer knyttet til den bærekraftige og ikke-bærekraftige. Grensen går da mellom legitime former for politisk deltakelse, og ikke-legitim. Disse forestillingene kan problematiseres gjennom at å være uenig kan jo være uttrykk for en politisk posisjonering. Det vil si at man kan være opptatt av politikk, selv om man ikke er opptatt av miljøpolitikk.

#### **4.6 Diskusjon og implikasjoner**

I dette prosjektet har elevene diskutert bærekraft og identitetsdannelse med utgangspunkt i et tegnet omriss av en bærekraftig og ikke-bærekraftig person. Det vil si at samtalen legger opp til individorienterte forestillinger, som bidrar til å forenkle noe så komplekst som bærekrafttematikken. Det er forenklende, men samtidig får det frem en rekke dimensjoner: tegn, identitet, forestillinger om bærekraftengasjement, andregjøring, og hvordan det er å være ungdom. Elevene artikulerer disse dimensjonene sammen med en bærekraftdiskurs. Det viser at å ta utgangspunkt i det enkle og individnære ikke nødvendigvis utelukker muligheten for kompleksitet. I diskusjonen ønsker jeg først å oppsummere funn fra analysen, og hvordan

elevene bruker kunnskap om identitet og relasjoner gjennom denne samtaleformen for å forstå holdninger og atferd knyttet til bærekraft. Deretter ønsker jeg å diskutere hvordan et slikt opplegg kan brukes i samfunnsfagundervisning om miljø og klima, gjennom å belyse muligheter og utfordringer.

Elevene bruker kunnskapen de har om identitet og relasjoner, som er med på å forme hvordan den bærekraftige og ikke-bærekraftige forestilles. Det virker som at samtaleformen kan åpne opp for at elevene kan bruke erfaringer og kunnskaper fra hverdagene deres i lys av bærekrafttematikken. Elevene uttrykker også kunnskapen de har om sosiale relasjoner og hva som kan være viktige for ungdommer: behov for å passe inn, anerkjennelse og det å være en del av et fellesskap. Det er også tydelig at elevene forstår at bærekrafttematikken er tydelig normativt, og derfor bruker de dette i en slags dikotomi mellom det gode og det onde på individ- og familienivå. Gjennom elevenes beskrivelser ble den bærekraftige og ikke-bærekraftige kategorisert som idealtyper, som vil si at elevene brukte rendyrkede beskrivelser av fenomenet, og som konsekvens bidrar til en overforenkling (Erdal, 2017, s. 281; Giddens & Patton, 2017, s. 1002).

Gjennom analysen viste elevene noe av den kunnskap de har om identitet og relasjoner i forbindelse med bærekraft. For eksempel når elevene snakket om hvordan forbruk av klær, men også ulike tekstiler hadde ulike miljømessige konsekvenser. Her bruker også elevene kunnskapen de har om koblinga mellom klær og identitet, gjennom å artikulere klær som et tegn for miljøengasjement, men også hvordan klær fungerer som statussymboler. 'Bærekraft' knyttes sammen med det 'naturlige', som en motsetning til 'unaturlig'. Men det er også tydelig at den ikke-bærekraftige personen forbindes med en 'korttenkthet', gjennom å velge de enkle løsningene. Noe som kan ha en sammenheng med antakelser elevene uttrykker om at den ikke-bærekraftige ikke bryr seg om de miljømessige konsekvensene.

En generell tolkning er at elevene bruker individualiserte fremstillinger i beskrivelsene sine. Det har konsekvenser for hvilke tegn elevene artikulerer, og forestillinger av bærekraft som kommer frem. Elevenes artikulasjon av sammenhengen mellom bærekraft og identitet er med på å etablere en kobling mellom elementer som klær, penger og forbruk som tegn for bærekraft. Det speiler individorienterte tilnærminger der forbrukerorienterte handlemåter vektlegges, som også kan bidra til en feilaktig fremstilling av hvordan elevene kan bidra til en mer bærekraftig utvikling (Dimick, 2015, s. 396). Et formål med diskursanalyse er å avdekke

hvilke myter om samfunnet som fremstilles i teksten som en del av en objektiv virkelighet. Det er gjennom meningsdannelse at maktrelasjoner legitimeres og beveger seg inn i den «sunne fornuften» som noe naturlig og ubestridelig (Jørgensen & Phillips, 2002, s. 32).

Elevene bidro også med å legge frem forestillinger der grenser mellom et «vi» og «de andre» ble trukket opp. Gjennom beskrivelser der elevene konstruerer et «vi» i Norge, som ikke har fattigdom bidrar det til å fremme myter om at det norske samfunnet er et homogent samfunn (Lien, 2001, s. 87-88). Homogenitetsmyter speiler det Gullestad (1992) hevder i sin tese om at avstandsmarkeringer i det norske samfunnet bygges på en tanke om «likhet som likeverd». Det vil si at gjennom å vektlegge likhetene innad i en forestilt gruppe så bidrar man med å underkommunisere ulikhet og forskjeller. Elevene trekker også en grense mellom «vi» i Norge, som bryr oss litt mer om klima og miljø opp mot «de andre». Konsekvenser av slike fortellinger er at det kan bidra til å reprodusere en tanke om *norsk eksepsjonalisme*, som er i referanse til en norsk selvforståelse basert på en forestilling om Norge som en uskyldig og fredselskende nasjon (Røthing, 2017, s. 109). En tanke som bidrar til at alvorlige temaer som fattigdom, undertrykkelse og diskriminering er ikke noe som er relatert til «vi» i Norge, men noe som forbindes med «de andre».

Elevene ga også uttrykk for noe kunnskap om man kan engasjere seg politisk, gjennom forestillingene deres av ulike former for bærekraftengasjement. Den bærekraftige personen ble på den ene siden koblet sammen med et 'aktivt' bærekraftengasjement, som innebar å delta i demonstrasjoner eller i diskusjoner der de fremmet kampsakene sine. Disse deltakelsesformene viser at elevene har kunnskap om hvordan man kan delta gjennom den offentlige sfæren for å uttrykke sitt politiske engasjement. På den andre siden blir også hverdagslivet som en arena også trukket frem gjennom eksempler som å være ute i naturen eller å plukke søppel. Det viser hvordan elevene bruker kunnskapen de har i forestillingene av bærekraftengasjement, som bidrar til å fremheve både deltakelse gjennom den private, men også den offentlige sfæren.

Elevene bruker også forestillinger som bidrar til å fremme en spenning mellom en aktiv form for deltakelse forbundet med den bærekraftige, og en likegyldighet som forbindes med den ikke-bærekraftige personen. Med likegyldighet mener jeg i referanse til elevenes forestillinger av den ikke-bærekraftige som noen som ikke bryr seg og ikke ser konsekvensene deres handlinger har for miljøet. Elevene bidrar derfor med å trekke en grense mellom legitime

former for politisk deltakelse, og ikke-legitime. Disse forestillingene bidrar til at elevene ekskluderer de som er opptatt av politikk, fordi de er uenige, til tross for at uenighet kan være et uttrykk for en politisk posisjonering. Det vil si at man kan være opptatt av politikk, selv om man ikke er opptatt av miljøpolitikk. Konsekvensene av slike forestillinger er å begrense hvilke måter man kan delta i det politiske fellesskapet. Det bidrar også til å trekke grenser mellom hvem som har 'rett' til å delta eller ikke.

På den ene siden er det tydelig at elevene bruker individorienterte forestillinger, men på den andre siden fremheves det andre nivåer gjennom elevenes fortellinger. For å illustrere så trekker elevene kobler elevene sammen masseproduserte klær, overforbruk av klær, penger og at det å ha mer eller mindre penger kan være med på å begrense personers handlingsrom. Det er derfor også tydelig at gjennom elevenes fortellinger så kommer det fram en rekke dimensjoner, og i mer eller mindre grad hvordan ulike nivåer påvirker hverandre i forbindelse med bærekraft. Disse sammenhengene blir ikke nyansert eller eksplisitt fremhevet av elevene. Det viser potensialet for å utvikle elevenes forståelse ut ifra et individualisert og forenklet opplegg.

#### **4.6.1 Oppsummering**

I analysen kom det til uttrykk at elevene brukte kunnskapen og hverdagserfaringer i tegningen av den bærekraftige og ikke-bærekraftige personen. En slik samtaleform viser derfor hvordan elevene bruker kunnskap fra hverdagslivet, men også mulighetene som ligger i å fremheve elevenes kunnskap. Mer spesifikt blir elevenes misforståelser, som for eksempel påstanden om at kontanter er et miljøproblem gjort eksplisitt, og åpner derfor for at man kan rydde opp i disse. En spenning i undervisningen er ifølge Furberg og Silseth (2022, s.281) mellom å korrigere feilaktige forståelser med samfunnsvitenskapelig tenkning, og å gjøre undervisningen relevant og engasjerende for elevene. På den ene siden blir det problematisk hvis undervisere anser korrigeringer av elevenes misforståelser som hovedfokuset, som kan føre til at elever mister interessen og melder seg ut av samtalen (Furberg & Silseth, 2022, s. 281).

På den andre siden kan en undervisningstilnæringer som åpner opp for elevenes erfaringer og kunnskap fra hverdagslivet være med på å støtte elevenes deltakelse i vitenskapelige samtaler (Furberg & Silseth, 2022, s. 281). Elevene har naturligvis forestillinger og antakelser om bærekrafttematikken. Det er imidlertid sentralt for læreren å få innsikt i hvilke

forestillinger den bestemte elevgruppen sitter inne med. Et slikt opplegg kan være en måte læreren kan få innsikt i forkunnskaper og forestillinger elevene har, som kan danne grunnlag for videre undervisning. En forutsetning for dette er, ifølge Silseth, Wiig og Erstad (2017) at læreren har kunnskap om elevene og deres hverdagsliv. Det er en forutsetning for å vite hvilke eksempler som oppleves som relevante for elevene, og derfor hvordan man kan bruke hverdagserfaringene til elevene som en ressurs i undervisningen (Silseth et al., 2017, s. 52-53). Oppsummert bruker elevene kunnskapen de har om identitet og relasjoner for å konstruere en tenkt bærekraftig og ikke-bærekraftig person. Opplegget er forenklerende, men gjennom elevenes fortellinger var det en rekke dimensjoner som kom frem. For å bruke elevenes hverdagserfaringer på denne måten i undervisningen vil det stille store krav til lærerne. Gjennom å ha kunnskap om livene til elevene utenfor skolen, og vite hvordan man kan bruke denne kunnskapen i undervisningen slik at det oppleves som relevant for elevene. En implikasjon av dette studie er en didaktisk utfordring der læreren må utvikle en evne til å høre kompleksitet i det forenklerende.

## **5 Avslutning**

Formålet mitt med undersøkelsen var å løfte frem ungdomsskoleelevers hverdagsnære oppfatninger av bærekraft. Det gjorde jeg med utgangspunkt i følgende problemstillinger:

1. Hvordan bruker elever kunnskap om identitet og relasjoner i arbeid med bærekraft for å forstå forskjellige livsstiler?
2. Hvilke perspektiver kan et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft åpne for?

Jeg undersøkte problemstillingene i lys av datagrunnlaget mitt fra tre fokusgruppeintervjuer. Det er tekstdataene fra transkripsjonene av intervjuene som utgjør empirien min. Det var et utvalg på tre elever i hver fokusgruppe, og intervjuene varte rundt 45-60 minutter. I intervjuene ble et omriss brukt som et artefakt for å stimulere til samtale. Spørsmålene i intervjuguiden var formulert åpent for at elevene skulle stå fritt til å ta samtalen dit de ville, og var direkte koblet til omrisset. Jeg ønsker nå å oppsummere hovedfunnene fra analysen min, og deretter trekke frem de didaktiske implikasjoner av disse.

### **5.1.1 Oppsummering av hovedfunn**

For å oppsummere hovedfunnene tar jeg utgangspunkt i de fire kodene som ble brukt i analysen. Et av hovedfunnene er at et individorientert undervisningsopplegg i arbeid med bærekraft ikke utelukker muligheten for kompleksitet. I analysen kom det frem hvordan



elevene trakk frem en rekke ulike dimensjoner, gjennom å bruke kunnskap fra hverdagslivet. Et funn var at klær var gjennom bærekraft som perspektiv tilskrives nye meninger knyttet til koblinga mellom klær og identitet. Elevene ga uttrykk for at klesstilen kunne avsløre om en person var bærekraftige eller ikke. I virkeligheten er det ikke mulig å se om noen er bærekraftige eller ikke, og slike forestillinger kan derfor bidra med at det å være bærekraftig reduseres til en klesstil. På den andre siden viser dette hvordan elevene bruker kunnskapen de har om det å være ungdom. Mer spesifikt fremhever det at tilhørighet og det å passe inn i ulike gruppeidentiteter er noe som ungdommer er opptatt av. Det kan også forklare hvorfor elevene bidrar til forestillinger om at å være bærekraftig signaliseres gjennom tilgjengelige stereotypier som «punker» eller «soss».

Et annet sentralt funn er hvordan elevene artikulerte sammenhengen mellom ulikhet, forbruk og bærekraft. Mer spesifikt la elevene frem forestillinger som fremhevet hvordan ulikhet kan påvirke muligheter personer har for å være bærekraftige eller ikke. Elevene bidro også til å trekke grenser bidrar mellom et «vi» som har penger og mulighet til å være bærekraftige og folk med lite penger som «de andre». Det bidrar til at folk med lite penger ekskluderes fra forestillingen av hvem som kan være bærekraftige, som begrunnes med at de ikke har pengene til å bidra. For det tredje er det tydelig at elevene forstår at bærekrafttematikken er normativ, og overfører det til individ- og familienivå. Det resulterer i at en dikotomi om rett og galt overføres til et helt og skurk narrativ. Den bærekraftige blir helten, og den ikke-bærekraftige fremstår som skurken. Elevene tilskriver karakterene derfor verdier og holdninger i tråd med dikotomien, som for eksempel gjennom å skille mellom å være egoistisk eller empatisk.

I analysen ble det også trukket frem hvordan elevene uttrykte forestillinger de hadde om måter man kunne uttrykke bærekraftengasjement. Det ble også trukket en grense mellom handlinger de anså som legitime former for bærekraftengasjement. En bærekraftig person ble også fremstilt som å være noen som går mot strømmen. En forestilling der du må være modig nok til å skille deg ut for å være en bærekraftig person, og at du må ta en bevisst avgjørelse for å kunne si: jeg er bærekraftig. Ikke bare må du skille deg ut, men du må også klare å forsvare deg. Det å være bærekraftig er et aktivt valg, og det krever handling. På den andre siden blir de som ikke elevene anser som bærekraftige personer basert på forestillinger om en passiv rolle. Mer spesifikt gjennom at det ikke kreves et aktivt valg for å være en ikke-bærekraftig person og innebærer derfor ikke en bevisst avgjørelse om å ikke være

bærekraftige. Det blir heller fremstilt av elevene som å være et resultat av at man *ikke* har valgt å være bærekraftig, og forbinder dette derfor med 'likegyldighet'. Dermed forestiller ikke elevene at den ikke-bærekraftige personen nødvendigvis er noen som aktivt tar valg for å skade miljøet, men at det heller er et resultat av å ikke ta et valg for å være bærekraftig.

Oppsummert tilskriver elevene karakterene ulike verdier og holdninger, men disse er ikke alltid polare motsetninger. Poenget jeg ønsker å synliggjøre er at elevene bidrar til at skalaen mellom den bærekraftige og ikke-bærekraftige går fra *aktiv* til *likegyldig* på den andre siden. En forklaring på hvorfor elevene gjør slike koblinger er at selve samtaleformen stimulerer til at elevene trekker frem hverdagslige saker for å spørre seg selv om det er bærekraftig eller ei. En rimelig tolkning kan være at samtaleformen åpner opp for at elevene bruker sin hverdagsnære kunnskap for å formulere sammenhenger. Elevene brukte idealtypiske beskrivelser av den bærekraftige og ikke-bærekraftige, og artikulerte dette sammen med individorienterte og nyliberale bærekraftdiskurser. På den ene siden bidrar dette til å trekke meningsbærende grenser, og bygger på tilgjengelige stereotyper om hva som anses som bærekraftig og ikke. På den andre siden er det tydelig et potensiale for kompleksitet også i slike forenklende forestillinger.

### **5.1.2 Didaktiske implikasjoner**

I denne undersøkelsen har et opplegg med omrissert i forbindelse med bærekrafttematikken blitt brukt. På den ene siden åpnet opplegget med omrisset opp for en samtaleform, som gir elevene mulighet til å være aktive deltakere, og bidra med deres refleksjoner knyttet til sammenhenger mellom identitet og bærekraft. Furberg og Silseth (2022, s. 307) fremhever viktigheten av å skape læringsmiljøer der elevene ønsker å delta i vitenskapsdiskurser. Mer spesifikt fordi noen elever kan oppleve det som ubehagelig å dele personlige meninger, og derfor er man mer tilbeholdne i å uttrykke disse i klassen. Derfor kan det være enklere for noen elever å snakke om noen andre enn seg selv, og bidra med tanker og refleksjoner om den tenkte karakteren. Samtaleformen kan derfor bidra til en opplevelse av at meningene som uttrykkes ikke blir representasjoner av seg selv, men noe som elever kan tilskrive den tenkte karakteren.

I fokusgruppene var samtalene preget av enighet, men noen elever kom gjerne med andre innspill eller bygget på andres innspill og nyanserte disse. For eksempel når en elev foreslo at en ikke-bærekraftig person var opptatt av å passe inn så foreslo en annen elev at den ikke-

bærekraftige personen også kunne være opptatt å fremstå som bedre enn de andre. Det tyder på at det å snakke om noen andre enn seg selv gjør det enklere for elevene å bidra i samtalen, fordi man ikke må representere meningene man uttrykker. Til slutt er det også et potensiale i å bruke dette opplegget og denne samtaleformen i samfunnsfagklasserommet, men den didaktiske utfordringen er at læreren må ha en evne til å lytte og finne kompleksitet i elevenes bidrag. Opplegget kan også ha en relevans for undervisningen av andre temaer i samfunnsfag, For eksempel kunne man brukt omrisset i undervisning om kriminalitet, og elevene kunne tegnet en kriminell og ikke-kriminell person. Formålet ville derfor kanskje vært å få frem noen av fordommene og stereotypene som tilskrives forestillingen av den kriminelle.

Denne oppgaven har undersøkt hvordan elevene bruker hverdagskunnskapene sine i et undervisningsopplegg om bærekraft. Jeg har også undersøkt hvordan et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft åpnet opp for at elevene fikk bruke deres hverdagskunnskap og synspunkter for å snakke om bærekraft og identitet. At opplegget er forenkende mener jeg er fordi det anvendes binære typologier mellom 'den bærekraftige' og 'ikke-bærekraftige'. Elevene artikulerte også typologiske forståelser gjennom en klassifisering av individer, handlinger og objekter inn i typer de tenkte passet best (Bern, 2017, s. 258). Jeg har også lagt mye vekt på hvordan litteraturen snakker om skillet mellom forholdet mellom individ og struktur, den private og offentlige sfæren, som også er en ganske binær forståelse av hvordan sammenhenger kan forstås. Elevene brukte individnære beskrivelser, og tidvis enkle skiller mellom de tegnede karakterene, men det kom også fram mange ulike dimensjoner. En oppsummering av hovedfunn i forbindelse med den andre problemstillingen min

Hvilke perspektiver kan et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft åpne for?

Et individorientert undervisningsopplegg om bærekraft kan i lys av funnene fra forskningsprosjektet mitt bidra med ny kunnskap og ideer til hvordan videre forskning kan bidra med nye tanker og ideer for å bryte opp det tradisjonelle skillet og forholdet mellom individ og struktur. Det viser også at det individnære har et potensiale for å bygge videre på elevenes mer komplekse forståelse av bærekraft. Skillet mellom det forenkende og komplekse kan også sies å være en binær inndeling, som kanskje ikke får helt frem hvordan noe forenkende ikke nødvendigvis utelukker muligheten for kompleksitet.

## Litteraturliste

- Bahn, S. & Barratt-Pugh, L. (2011). Getting reticent young male participants to talk: Using artefact-mediated interviews to promote discursive interaction. *Qualitative Social Work* 12(2), 186-199.
- Beiler, I. R. (2019). Negotiating Multilingual Resources in English Writing Instruction for Recent Immigrants to Norway. *Tesol quarterly* 54 (1), 1-29.
- Bern, A. (2017). Representasjoner av steder, by og byliv. I D. J. Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 251-260). Cappelen Damm Akademisk.
- Blennow, K. (2019), *The Emotional Community of Social Science Teaching*. Lunds universitet.
- Bloor, M., Frankland, J., Tomas, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Sage Publications. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781849209175>
- Bourdieu, P. (2014). Hvad skaber en social klasse? Om grupperes teoretiske og praktiske eksistens. I C.Sandbjerg Hansen (Red.), *Sosialt rom, symbolsk makt* (s. 48-67). Forlaget Hexis.
- Cao, B. (2015). *Environment and Citizenship*. Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2021, 16. Desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dimick, A. S. (2015). Supporting youth to develop environmental citizenship within/against a neoliberal context. *Environmental Education Research*, 21(3), 390–402.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2014.994164>

Dobson, A. (2007). Environmental Citizenship: Towards Sustainable Development. *Wiley InterScience*, 15(1), 276-285.

Dryzek, J. S. (2013). *The politics of the earth: environmental discourses* (3.utg.). Oxford university press.

Dryzek, J. S. & Pickering J. (2018). *The politics of the Anthropocene*. Oxford university press.

Erdal, M. B. (2017). Mobilitet og tilhørighet. I D. J. Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 275-288). Cappelen Damm Akademisk

Flex. (u.å.). I *Merriam-Webster dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/flex>

Forente nasjoner (1992, 14. Juni). United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992: Agenda 21  
<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

Forente Nasjoner. (2022, 3. August). *FNs bærekraftsmål*. <https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal>

Freire, P. (1973). *De Undertryktes Pædagogik*. Christian Ejlers' Forlag.

Furberg, A. & Silseth, K. (2022). Invoking student resources in whole-class conversations in science education: A sociocultural perspective. *Journal of the Learning Sciences*, 31(2), 278-316. DOI: 10.1080/10508406.2021.1954521

Giddens, A. & Sutton, P. W. (2017). *Sociology* (8.utg.). Polity press.

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

Gullestad, M. (1992). *The Art of Social Relations: Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*. Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (2008). Didaktikk – fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold?. *Acta Didactica Norge*, 2 (1), 1-15.

Identitet. (2020,14. Juli). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/identitet>

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Jarness, V. & Hansen, M. L. (2018). Grønne grenser: Distinksjoner og likhetsidealer i den miljøbevisste middelklassen. *Norsk Sosiologisk tidsskrift*, 2 (3), 208-224.

Jenkins, R. (2008). *Social identity: key notions* (3. Utg.). Routledge.

Jickling, B. & Spork, H. (1998). Education for the Environment: a critique. *Environmental Education Research*, 4(3), 309-327. DOI: 10.1080/1350462980040306

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Jørgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis: as Theory and Method*. Sage publications ltd.

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk: Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Evaluering av fagfornyelsen: intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 1). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo. ISBN 978-82-93847-00-7.

Karseth, B., Kvamme, O. A. & Ottesen, E. (2022). *Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk: Prosesser, rammer og sammenhenger* (Evaluering av fagfornyelsen: intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 4). Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo. ISBN 978-82-93847-06-9.

Kielland, I. M. (2021). *Fortellinger om håp og håpløshet: bærekraftsundervisning i*

- antropocen. *Acta Didactica Norden*, 15(2), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.8150>
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen*. Pedlex.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/SAF01-04>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Kvamme, O. A. & Sæther E. (2019), *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Lamont, M. (2012). Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *The Annual Review of Sociology*, 2012 (38), 201-221.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode*. Fagbokforlaget.
- Lien, M. E. (2001). *Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget.
- Loseke, D. R. (2017). *Methodological thinking: basic principles of social research design* (2.utg.). Sage Publications ltd.
- Mathé, N. E. H. (2015). Begrepsforståelse i Samfunnsfag: Hva vil vi med begrepene?. *Bedre skole*, 1(2015), 68-72.
- Mjøset, L. (1998). Samfunnsvitenskapens natur. I T. A. Benjaminsen & H. Svarstad (Red.), *Samfunnsperspektiver på miljø og utvikling*, (s. 59-84). Tano/Aschehoug.
- 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. DOI: 10.1080/13504620903504032
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods* (4.utg.). Sage Publications Ltd.
- Prieur, A & Rosenlund, L. (2010). Danske distinksjoner. I K. Dahlgren & J. Ljunggren (Red.), *Klassebilder: Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*, (s. 111-127). Universitetsforlaget
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing Social research: the unity and diversity of method* (3.utg.). Sage Publications Ltd.
- Rittel, H. W. J. & Webber, M. M. (1973). Dilemmas in a General Theory of Planning. *Policy sciences*, 4 (1973), 155-169.
- Røthing, Å. (2016). Normkritiske perspektiver og mangfoldskompetanse. Bedre skole, 3(2016). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/normkritiske-perspektiver-og-mangfoldskompetanse/>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. & Engebretsen, E. L. (2019). Maktkritiske perspektiver i høyere utdanning: En undersøkelse av omfang og anvendelse i utvalgte programplaner. *Tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk* 42(3), 251-261. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-02>
- Silseth, K., Wiig C. & Erstad O. (2017). Elevers hverdagserfaringer og kunnskaper som ressurser for læring. I O. Erstad & I. Smette (Red.), *Ungdomsskole og ungdomsliv: Læring i skole, hjem og fritid* (s. 37-54). Cappelen Damm Akademisk.
- Sinnes, A. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Stanley, W.B. (2015). Social studies and the social order: Transmission or transformation?. I W.C. Parker (Red.), *Social studies today: research and practice* (s.282-286).



Routledge Taylor & Francis Group.

Stokke, K. (2017). Politics of citizenship: towards an analytical framework. *Norsk Geografisk Tidsskrift*, 71(4), 193-207. <https://doi.org/10.1080/00291951.2017.1369454>

Stokke, K. & Gleiss, M. S. (2017). Identitet, medborgerskap og identitetspolitikk. I D. J. Lier & K. Stokke (Red.), *Samfunnsgeografi: en innføring* (s. 175-189). Cappelen Damm Akademisk.

Stray, J. H. (2012). Demokratipedagogikk. I J.H. Stray & K.L. Berge (Red.), *Demokratisk medborgerskap i skolen* (s. 17-33). Fagbokforlaget.

Svensen, H. H., Eriksen, T. H. & Hessen, D. O. (2016). En røff guide til antropocen. *Nytt norsk tidsskrift* 33(1-2), 71-83). doi:10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-07

Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag: hva innebærer det?. I O. A. Kvamme & E. Sæther (Red.), *Bærekraftdidaktikk*, (s. 97-113). Fagbokforlaget.

Sæther, E. (2022). Miljø og medborgerskap: hva betyr det å være medborger når kloden koker?. I K. Børhaug, O. R. Hunnes & Å. Samnøy (Red.), *Nye spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, (s. 197-212). Fagbokforlaget.

Tobiasson, T. (2022). Fast fashion. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. juni 2022 fra [https://snl.no/fast\\_fashion](https://snl.no/fast_fashion)

UNESCO. (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2005 – 2014: The DESD at a glance. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629?posInSet=2&queryId=93d05b14-2256-4d17-84ae-a55eca8effdb>

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

Vikøren, B. M. & Pihl, R. (2022, 31. Januar). Forbrukersamfunnet. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/forbrukersamfunn>

- Wiek, A., Withycombe, L., Redman, C. & Banas Mills, S. (2011). Moving Forward on Competence in Sustainability Research and Problem Solving. *Sustainability Science*, 6(1) DOI: 10.1080/00139157.2011.554496
- Ødegård, G. & Svagård, V. (2018). Hva motiverer elever til å bli aktive medborgere?. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(1), 28-50.
- Öhman, J. & Östman, L. (2019). Different teaching traditions in environmental and sustainability education. I K. V. Poeck, L. Östman & J. Öhman (Red.), *Sustainable Development Teaching: Ethical and Political Challenges*, (s. 70-82). Routledge.
- Östman, L., Öhman, J. & Sandell, K. (2005). *Education for sustainable development: Nature, school and democracy*. Studentlitteratur Lund.

**Vedlegg:**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema

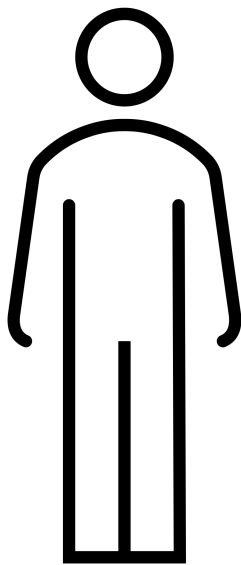
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## *Vedlegg 1 - intervjuguide*

### **Intervjuguide og beskrivelse av opplegget med å fylle ut tegningene med elevenes forestillinger av en bærekraftig og ikke-bærekraftig person**

#### *Introduksjon*

Jeg begynner med å gå gjennom infoskrivet og samtykkeskjema vil gjennomgå, og stille oppfølgingsspørsmål til slutt, hva det vil si at det er frivillig, og hva det vil så bli anonymisert. Deretter ha en gjennomgang av hva vi skal gjøre i fokusgruppeintervjuet. Det vil også presiseres at hvis de bruker eksempler fra skolehverdagen eller lærerens undervisning, og be elevene om å unngå å bruke navn eller bruke informasjon som gjør det gjenkjennbart hvem de snakker om. Så vil jeg også trekke frem at jeg er interessert i deres tanker, opplevelser og refleksjoner knyttet til tematikken.



*(omrisset som ble brukt i intervjuene)*

#### *Forklaring av oppgaven*

Med utgangspunkt i denne figuren skal dere i fellesskap fylle ut omrisset med tanker dere har om en bærekraftig person og ikke-bærekraftig person. Mens dere snakker kommer jeg til å notere de punktene dere nevner, og under hver kategori og spørsmål kommer jeg til å oppsummere disse, og bli enige om å skrive ned disse på post-it lapper som vi kan sette på omrisset.

Har dere noen spørsmål før vi starter?

### Utfylling og skisseringen av den bærekraftige

Nå skal dere i fellesskap dele deres tanker og ideer om hvordan dere forestiller en person som enten er eller ikke er bærekraftig - og med det mener jeg en person som er opptatt av miljø og klima. Her er det ikke noe rett eller galt svar, og det er bare fantasien som setter begrensninger.

1. Fortell hverandre hva tenker dere definerer en bærekraftig person?
2. Hva slags klesstil har denne personen?
  - a. *Hvis jeg ikke får noe svar:* for eksempel hvor tenker dere denne personen kjøper klærne sine, hva slags klær går de personen med?
3. Hva ser dere for dere at denne personen liker å gjøre på fritiden?
  - a. Eksempler: Er de opptatt av politikk, med i en ungdomsorganisasjoner
4. Familiebakgrunn – hva slags familie tenker dere at personen kommer fra
5. Hva slags mat tenker dere personen spiser?
6. Hva slags transportmidler tror dere at personen bruker?
  - a. sykler de til skolen eller blir kjørt
7. Hva tenker dere personen gjør for å være bærekraftig?
8. Hva er det ved personen som gjør at man tenker at de er opptatt av bærekraft?
  - a. Er det måten de ser ut på, verdier de uttrykker eller noe annet hvis dere skulle prøve på å peke på det som dere tenker kanskje er med på å gjøre at dere tenker at dette er en person som er opptatt av miljø og klima?
9. Hvis dere prøver å sette dere inn i denne personens tankegang: Hvorfor tror dere at denne personen er opptatt av bærekraft?

### Utfylling av den ikke-bærekraftige personen

Nå vil jeg at dere skal tenke på hva det vil så være en ikke-bærekraftig person. Dere kan starte med å fortelle hverandre hva slags tanker og assosiasjoner dere får av «en ikke-bærekraftig person»

1. Fortell hverandre hva tenker dere definerer en ikke-bærekraftig person?
2. Hva slags klesstil har denne personen?
  - a. *Hvis jeg ikke får noe svar:* for eksempel hvor tenker dere denne personen kjøper klærne sine, hva slags klær går de personen med?
3. Hva ser dere for dere at denne personen liker å gjøre på fritiden?
  - a. Eksempler: Er de opptatt av politikk, med i en ungdomsorganisasjoner

4. Familiebakgrunn – hva slags familie tenker dere at personen kommer fra
5. Hva slags mat tenker dere personen spiser?
6. Hva slags transportmidler tror dere at personen bruker?
  - a. sykler de til skolen eller blir kjørt
7. Hva tenker dere personen gjør for å være ikke-bærekraftig?
8. Hva er det ved personen som gjør at man tenker at de ikke er opptatt av bærekraft?
  - a. Er det måten de ser ut på, verdier de uttrykker eller noe annet hvis dere skulle prøve på å peke på det som får dere til å tenke at denne personen ikke bryr seg om bærekraft
9. Hvis dere prøver å sette dere inn i denne personens tankegang: Hvorfor tror dere at denne personen ikke er opptatt av bærekraft?

### Avsluttende spørsmål – refleksjon

Oppsummere de punktene fokusgruppene la vekt på i tegningen deres av den bærekraftige og ikke-bærekraftige.

1. Hva tenker dere at den bærekraftige personen tenker om den ikke bærekraftige?
  - **Og omvendt** - Hva tenker dere at den ikke-bærekraftige personen tenker om den bærekraftige?

Hvis dere ser for dere at personene representerer en skala som går fra bærekraftig til ikke bærekraftig

2. Prøv å tenke på hvor du ville ha plassert deg selv på denne skalaen?
3. Er det kanskje en av personene personen dere kjenner dere igjen i?
  - Hvis dere gjør det – hva spesifikt er det dere kan relatere dere til?

Til slutt: Åpne opp for at elevene kan legge til noe:

Jeg lurer på om det er kanskje noe dere ikke fikk sagt under intervjuet, og har lyst til å dele.

Hva som helst: Er dere noe dere har lyst til å tilføye?

- Oppsummere intervjuet, og minne om infoskrivet, og at elevene blir anonymisert og at de kan trekke seg uten konsekvenser
- Bare å ta kontakt hvis de har spørsmål og takke for intervjuet.

## Vedlegg 2 - samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Elevs forestillinger om den «bærekraftige» personen»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elevs forestillinger om den «bærekraftige» personen kommer til uttrykk. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Jeg skal skrive masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning på Universitetet i Oslo. Prosjektet tar for seg fenomenet og temaet bærekraftig utvikling, som er ett av de tre tverrfaglige temaene som dere skal ha i flere fag. Jeg skal undersøke hvordan elever forteller om og tegner ulike typer *bærekraftige* personer. Ditt samtykke betyr at det du og de andre elevene snakker om i fokusgruppeintervjuet kan brukes til å undersøke hvordan ulike bærekrafts personer tegnes. Jeg vil utføre tre gruppeintervjuer med et mindre utvalg på 3-4 elever per intervju

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

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

Mari Ødegård: Prosjektansvarlig og masterstudent.

Elin Sæther: Forsker og veileder.

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

Du får spørsmål om delta fordi læreren din er interessert i dette masterprosjektet. Totalt blir alle elevene i klassen din, i tillegg til alle elevene i en klasse ved en annen skole, spurt om de ønsker å delta i et gruppeintervju.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Du kommer ikke til å måtte gjøre noe «ekstra» gjennom å delta, men du gir tilgang til ...  
... dine refleksjoner

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer å delta i gruppeintervjuer som vil ta rundt 60-90 minutter. Lydopptaket fra intervjuene vil transkriberes og anonymiseres, som vil si at det som ble sagt i lydopptaket vil skrives ned, og du vil bli gitt et fiktivt navn. Lydopptaket vil oppbevares på UiO sine servere.

## **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene, som vi har lagt frem i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som masterstudent og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Lydopptaket krypteres og lagres hos Universitetet i Oslo, via deres app Nettskjema-Diktafon, som er utviklet og driftes av Universitets senter for informasjonsteknologi (USIT).
- Lydopptaket slettes med en gang jeg har skrevet ned en skriftlig kopi av intervjuet (transkripsjon). Det transkriberte intervjuet lagres på en av Universitetet i Oslo sine sikre servere.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste sikret med passord på en av Universitetet i Oslo sine sikre servere.
- I selve masteroppgaven vil forestillingene du formidler beskrives. Ditt navn byttes ut et fiktivt navn. Skisseringer og sitater fra intervjuet kan bli publisert i oppgaven, men hvis du deler personopplysninger vil disse fjernes eller anonymiseres.
- Masteroppgaven vil publiseres her: [www.duo.uio.no](http://www.duo.uio.no)

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

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

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

## **Dine rettigheter**



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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Mari Ødegård, e-post [marode@student.uv.uio.no](mailto:marode@student.uv.uio.no)
- Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Elin Sæther, e-post: [elin.sather@ils.uio.no](mailto:elin.sather@ils.uio.no)
- Vårt personvernombud Roger Markgraf-Bye, e-post [roger.markgraf-bye@admin.uio.no](mailto:roger.markgraf-bye@admin.uio.no) og [personvernombud@uio.no](mailto:personvernombud@uio.no) eller på telefon: 90 82 28 26

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

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

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 1.Juni 2022.

Med vennlig hilsen

*Elin Sæther*

*Mari Ødegård*

(Forsker/veileder)

(Student)

-----  
-----

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Elevs forestillinger om den bærekraftige personen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju
- at samfunnsfagslæreren kan gi opplysninger om meg til prosjektet
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 – godkjenning fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Elevens forestillinger om den "bærekraftige" personen](#) / Vurdering

### Vurdering

**Dato** 24.01.2022  
**Type** Standard

**Referansenummer**  
471349

**Prosjekttittel**  
Elevens forestillinger om den "bærekraftige" personen

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

**Prosjektansvarlig**  
Elin Sæther

**Student**  
Mari Ødegård

**Prosjektperiode**  
27.10.2021 - 22.06.2022

[Meldeskjema](#) 

#### 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 24.01.2022. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 22.06.2022.

#### 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

Vi 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).

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

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

Vi 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 oss 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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson ved personverntjenester: Karin Lillevold  
Lykke til med prosjektet!