

Noa Lilith Wengorz

«Det er jo det som er viktigst; at vi lærer hvordan vi selv kan handle bærekraftig»

En kvalitativ studie av elevers bærekraftige handlekraft

Masteroppgave i lektorutdanning i geografi

Veileder: Jorunn Reitan

Mai 2021

Noa Lilith Wengorz

«Det er jo det som er viktigst; at vi lærer hvordan vi selv kan handle bærekraftig»

En kvalitativ studie av elevers bærekraftige handlekraft

Masteroppgave i lektorutdanning i geografi
Veileder: Jorunn Reitan
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for geografi



Kunnskap for en bedre verden

For å sitere av denne oppgaven:

Wengorz, N.L. (2021). «*Det er jo det som er viktigst; at vi lærer hvordan vi selv kan handle bærekraftig*» - En kvalitativ studie av elevers bærekraftige handlekraft. Masteroppgave for lektorutdanningen i geografi. Institutt for geografi. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.

To cite this thesis:

Wengorz, N.L. (2021). «*Yet, the most important thing is to learn how to act sustainable ourselves*» - A qualitative study of upper secondary school students' sustainable action competence. Master thesis, Geography with Teacher Education. Department of Geography, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

Sammendrag

Hovedproblemstillingen for denne oppgaven er *Hva er det som former elevens bærekraftige handlekraft?* For å besvare denne tar oppgaven for seg tre underproblemstillinger: *Hvordan vurderer elever i den videregående skolen sin egen bærekraftige handlekraft? Hvordan bidrar den videregående skolen og geografifaget til å forme handlekraften?* og *Hvilke andre faktorer er det som bidrar til å forme handlekraften?* For å finne svar på disse har jeg gjennomført kvalitative intervju med seksten elever fra tre ulike videregående skoler i Trøndelag.

Det blir tydelig at elevene vurderer sin egen bærekraftige handlekraft som for dårlig. Elevene påpeker at de mangler tverrfaglig kunnskap om bærekraft på et individuelt, kollektivt og strukturelt nivå. De har i tillegg for lite kunnskap om bærekraftige handlingsalternativ i egen hverdag. Kognitiv dissonans og en opplevd distanse til utfordringene virker å være noen av årsakene. Oppgaven peker derfor på viktigheten av undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig. Disse er gjennomgående konsept for oppgaven. Mye tyder på at undervisningen om bærekraft oppleves som for overfladisk og hovedsakelig fokuserer på enkeltemner- og prosesser, uten å belyse viktige sammenhenger; elevene mangler systemforståelse. Også undervisningen for bærekraft omtales som mangelfull; elevene får for lite konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ knyttet til egen hverdag. Selv om Kunnskapsløftet 2020 har et tverrfaglig og handlingsorientert fokus på bærekraft og bærekraftig utvikling, tyder mye på at dette ikke er tilstrekkelig på plass i skolen enda. For at elevene skal kunne begripe hvordan utfordringene påvirker dem selv, og omvendt hvordan de kan påvirke utfordringene, framhever oppgaven viktigheten av å vektlegge bærekraft i elevenes nærmiljø, noe elevene savner. Det blir også tydelig at elevene bør oppleve sin egen skole som bærekraftig, for å kunne lære og inspireres av et bærekraftig eksempel.

Knyttet til geografifaget omtaler mange elever undervisningen som for stillesittende, individuell og teoretisk, noe de mener hemmer utviklingen av deres bærekraftige handlekraft. De savner videre kreativt arbeid og at undervisningen knyttes til deres egen livsverden og hverdag.

Når det gjelder andre faktorer som former elevens bærekraftige handlekraft, tyder funn fra min oppgave på at også sosiale medier er av stor betydning. Jeg argumenterer derfor for at sosiale medier bør implementeres i skolen og undervisningen, som et hjelpemiddel heller enn et hinder for god undervisning og opplæring.

Abstract

My main research question is *What shapes students' sustainable action competence?* In order to answer this, my master thesis addresses three sub-research questions: *How do students in upper secondary school assess their own sustainable action competence? How does upper secondary school and the subject of geography contribute to shaping their sustainable action competence?* and *What other factors contribute to shaping their sustainable action competence?* I conducted qualitative interviews with sixteen students from three different upper secondary schools in Trøndelag, Norway, to find answers.

It becomes clear that students see their sustainable action competence as not good enough. They point out that they lack interdisciplinary knowledge about sustainability on an individual, collective and structural level, as well as knowledge about how to act sustainable in their own everyday life. Cognitive dissonance and a perceived distance to the sustainability agenda seem to be some of the reasons. My thesis therefore tries to emphasize the importance of teaching about, for, in sustainability and as sustainable (*undervisning om, for, i, som*). Those are recurring terms throughout my thesis. The students also think that the topic is being treated too superficial, and that teaching about sustainability neglects to shed light on important connections within the sustainability agenda; the students lack an overall understanding of the topic. Although *Kunnskapsløftet 2020* has an interdisciplinary and action-oriented focus on sustainability in school, the concept of teaching for sustainability does not fully seem to be implemented in the students' upper secondary education yet. In addition, students need to understand how the challenges regarding sustainability affect them, and how they can affect the challenges. My thesis therefore emphasizes the importance of focusing on sustainability in the students' own environment. Moreover, students need to experience their school as sustainable to be able to be inspired to act sustainable themselves.

In regard of the subject of geography, many students describe the way of teaching as too individual and theoretical, which they believe inhibits their sustainable action competence, missing creative ways of teaching and learning linked directly to their own everyday life.

Besides upper secondary school as the biggest contributor to students' sustainable action competence, social media is of great importance. I therefore argue that social media and smart phones should be implemented and used in school, rather as an asset for than an obstacle to good education.

Forord

Denne masteroppgaven symboliserer målstreken for min femårige lektorutdanning i geografi ved NTNU i Trondheim. Selv om vi har gledet oss til mai 2021 i fem år, oppleves det nå som vemodig å være ferdig. Tida som student har vært magisk, og jeg er evig takknemlig for alle menneskene jeg har blitt kjent med og skapt minner sammen med. Nå går ferden videre og en drøm gjennom mange år går i oppfyllelse; jeg flytter til Vågan kommune i Lofoten hvor jeg begynner å jobbe som lektor ved Digermulen Skole.

Jeg har valgt å skrive min masteroppgave om elevers bærekraftige handlekraft. Fra ung alder av har jeg alltid blitt oppfordret til å handle mest mulig bærekraftig, og fått høre at mine egne handlinger betyr noe i en større kontekst. Foreldrene mine har alltid vært opptatt av å finne bærekraftige løsninger på et individuelt, kollektivt og strukturelt nivå. De har heller aldri vært redde for å være seg selv og for å stå i egne bærekraftige valg når andre ikke alltid har gjort det samme. Dette er egenskaper jeg selv håper å kunne formidle til framtidige elever.

Å skrive denne oppgaven har vært en lang og lærerik, men også krevende prosess. Heldigvis har jeg ikke vært alene og har hatt mange gode støttespillere. Først og fremst ønsker jeg å takke alle de seksten elevene som tok seg tid til å stille opp i intervju, dere har vært med på å danne grunnlaget for denne oppgaven. I tillegg vil jeg takke venner og familie i Trondheim, Rørvik, Hamburg, og andre steder i Norge og verden. Takk for at dere alltid støtter meg. Gjengen på Dragvoll fortjener en ekstra takk, for vi har hatt fem nydelige år sammen. Trondheim hadde ikke vært det samme uten dere.

Til slutt ønsker jeg å takke min veileder Jorunn Reitan. Tusen takk for mange gode, konstruktive tilbakemeldinger som har vært til stor hjelp. Vår felles interesse for geografi og bærekraft har ført til mange spennende og lærerike samtaler. Å skrive denne oppgaven med deg som veileder har vært svært lærerikt.

INNHold

Sammendrag	vii
Abstract	ix
Forord.....	xi
1. Innledning	1
1.1 Legitimering av tema og problemstillinger	1
1.2 Tidligere forskning og min motivasjon for oppgaven	2
1.3 Oppgavens oppbygging	2
2. Teori.....	4
2.1 Bærekraftig utvikling og bærekraft som sådan.....	4
2.1.1 Bakgrunnen for begrepenes aktualitet.....	4
2.1.2 FN – Bærekraftig utvikling	5
2.1.3 Kritikk av begrepet bærekraftig utvikling.....	7
2.2 Bærekraftdidaktikk.....	8
2.2.1 Historisk kontekst	9
2.2.2 Kunnskapsløftet 2020	11
2.2.3 Undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig.....	14
2.2.4 Læring.....	16
2.3 Bærekraftig handlekraft.....	16
2.3.1 Mangel på bærekraftig handlekraft.....	19
3. Metode	22
3.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI).....	22
3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn.....	23
3.3 Utvalg	23
3.4 Datagenerering	25
3.4.1 Intervju.....	25
3.5 Analyseprosessen	27
3.5.1 Transkribering og koding.....	27
3.6 Forskningskvalitet	28
3.6.1 Reliabilitet.....	29
3.6.2 Validitet.....	29
3.6.3 Overførbarhet.....	30

3.7	Forskningsetikk	30
3.7.1	Informert samtykke	31
3.7.2	Relasjoner	31
4.	Resultat og diskusjon.....	33
4.1	Elevenes syn på bærekraft	33
4.1.1	Elevenes forståelse av begrepet bærekraft	33
4.1.2	Bærekraftige valg elevene tar – hvorfor/hvorfor ikke.....	35
4.1.3	Elevenes erfaringer av bærekraftrelaterte endringer i eget nærmiljø.....	42
4.2	Skolens bidrag til elevenes bærekraftige handlekraft.....	43
4.2.1	Elevenes oppfatning av skolen som helhet	44
4.2.2	Kunnskap om bærekraft i skolen	46
4.2.3	Tips om bærekraftige handlingsalternativ i skolen	48
4.3	Geografifagets bidrag til elevenes bærekraftige handlekraft.....	50
4.3.1	Undervisning om bærekraft i geografifaget	50
4.3.2	Undervisning for bærekraft i geografifaget.....	51
4.4	Andre faktorer som påvirker elevenes bærekraftige handlekraft.....	53
4.4.1	Kunnskap om bærekraft.....	53
4.4.2	Tips om bærekraftige handlingsalternativ.....	54
5.	Avslutning	56
5.1	Konklusjoner	56
5.2	Bærekraftig handlekraft – Et tema også for framtiden	58
6.	Referanseliste.....	60

Vedlegg

Vedlegg A – Samtykkeskjema

Vedlegg B – Intervjuguide for individuelle intervju

Vedlegg C – Intervjuguide for fokusgruppeintervju

Figurer

Figur 1 - FNs 17 bærekraftsmål (FN, 2019).....	6
Figur 2 - FNs tre dimensjoner for bærekraftig utvikling (FN, 2019).....	6
Figur 3 - Undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig (Sinnes, 2020)	14
Figur 4 - Tre element som påvirker bærekraftig handlekraft (Scheie og Korsager, 2014).....	17
Figur 5 - Bærekraftig handlekraft på tre nivå (O'Brien, 2018).....	18

Tabeller

Tabell 1 - Oversikt over informantene og hvilken skole de går på.....	24
---	----

1. Innledning

Bærekraft og bærekraftig utvikling er begrep som de siste årene i økende grad har preget nyhetsbildet, forskning, sosiale medier og mer. Også i skolen har disse begrepene fått stadig større oppmerksomhet. Formålet med denne oppgaven er derfor å undersøke om, og hvordan, elevers bærekraftige handlekraft formes i den videregående skolen.

1.1 Legitimering av tema og problemstillinger

Vår menneskelige påvirkning på jorda har de siste årene blitt stadig sterkere. Dette har preget arts mangfold, økosystem, jordas kretsløp og mye mer, og har blant annet resultert i dagens klimakrise, økende fattigdom og ulikhet, og tap av biologisk mangfold (Kvamme og Sæther, 2019:17). Økningen i den menneskelige påvirkningen har ført til at mange mener vi har forlatt Holocen, og gått over i en ny geologisk epoke som kalles Antropocen; menneskelig aktivitet og påvirkning dominerer og overstyrer jordas egne mekanismer (Rockström, 2009:472; Kvamme og Sæther, 2019:18). De nevnte konsekvensene og resultatene er menneskeskapt problem, og dermed mulig å bremse og/eller reversere gjennom måten vi lever og handler på (Sæther, 2019:97).

Skolen er en av samfunnets primære læringsarenaer, der elever lærer sentrale kunnskaper, holdninger og ferdigheter de får bruk for senere i livet, og som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst (Kunnskapsdepartementet, 2020:13). Dette defineres av Opplæringsloven, det gjeldende læreplanverket og andre utdanningspolitiske styringsdokumenter (Skaalvik og Skaalvik, 2014:14). En av utfordringene elever vil måtte ta stilling til senere i livet er konsekvensene av vår menneskelige påvirkning på jorda. Dette er blant annet synliggjort gjennom læreplanens nye tverrfaglige tema «bærekraftig utvikling». Jeg mener derfor at bærekraftig handlekraft, altså evnen til å ville og kunne ta bærekraftige valg, bør være et sentralt element i opplæringen i skolen, og bør fremmes gjennom undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig (Sinnes, 2020:29). Slik undervisning vil være et gjennomgående tema i denne oppgaven, og jeg vil gjøre grundig rede for hva som ligger i denne tilnærmingen.

Geografifaget har en særskilt posisjon når det gjelder å forstå samspillet mellom natur og menneske. Faget skal også «bidra til at elevene utvikler miljøbevissthet og tar ansvarlige valg nå og i fremtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2020:2). Av den grunn mener jeg at geografifaget bør være godt egnet til å kunne utvikle elevers bærekraftige handlekraft, noe jeg i denne oppgaven ønsker å undersøke.

Med utgangspunkt i disse refleksjonene har jeg formulert følgende hovedproblemstilling og underproblemstillinger for min oppgave:

Hva er det som former elevers bærekraftige handlekraft?

- a) Hvordan vurderer elever i den videregående skolen sin egen bærekraftige handlekraft?*
- b) Hvordan bidrar den videregående skolen og geografifaget til å forme handlekraften?*
- c) Hvilke andre faktorer er det som bidrar til å forme handlekraften?*

For å besvare disse problemstillingene har jeg gjennomført kvalitative intervjuer, samt et fokusgruppeintervju, med seksten elever fra tre videregående skoler i Trøndelag.

1.2 Tidligere forskning og min motivasjon for oppgaven

Det eksisterer mye forskning rundt pedagogikk, didaktikk, og bærekraft og bærekraftig utvikling som begrep. Det som derimot ikke har fått like mye oppmerksomhet enda er koblingen dem imellom. Men noen viktige bidrag finnes, både innen norsk og internasjonal litteratur. Her vil jeg trekke fram Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther og deres innføring av begrepet bærekraftdidaktikk. I boka med samme navn adresseres skolens bidrag til bærekraftagendaen. Astrid Sinnes har vært en annen viktig bidragsyter gjennom bøkene *Utdanning for bærekraftig utvikling – Hva, hvorfor og hvordan?* og *Action, Takk!* Videre har Judith Klein skrevet boka *Bærekraftig utvikling i skolen*, for å belyse implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 sitt nye tverrfaglige tema «bærekraftig utvikling». Også på et internasjonalt plan har slike tema blitt belyst, blant annet gjennom boka *Sustainable Development Teaching* av Katrien Van Poeck et al. Alle disse har vært viktige inspirasjonskilder for min oppgave og blir omtalt i teorikapittelet.

Som framtidig lektor i den videregående skolen savnet jeg enda mer konkret og handlingsorientert litteratur, som peker på hvordan jeg som lærer bør opptre og legge opp undervisningen i skolen for å kunne styrke mine elevers bærekraftige handlekraft. Å bidra med slik forskning har derfor vært min motivasjon for å skrive denne oppgaven.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne innledningen utgjør det første av fem hovedkapittel, og blir etterfulgt av kapittel to som presenterer relevant teori. Her vil teori knyttet til sentrale begreper som bærekraft, bærekraftig utvikling, bærekraftdidaktikk og bærekraftig handlekraft bli presentert.

Kapittel tre omhandler oppgavens metodiske valg, som i grove trekk består av planleggingen, gjennomføringen og analyseprosessen av de kvalitative intervjuene. Metodekapittelet presenterer i tillegg mine refleksjoner rundt oppgavens forskningskvalitet og forskningsetikk.

Kapittel fire presenterer resultatene fra intervjuene og diskuterer disse i lys av relevant teori. Denne delen er bygd opp slik at den følger underproblemstillingene. På den måten vil jeg først presentere og diskutere elevenes syn på bærekraft, deretter skolens og geografifagets bidrag til elevenes bærekraftige handlekraft, og til slutt andre faktorer som kan påvirke elevers bærekraftige handlekraft.

Avslutningsvis vil kapittel fem oppsummere oppgavens resultat og dermed gi en konklusjon på problemstillingene. Forslag til videre forskning vil også bli presentert.

2. Teori

I dette kapittelet presenterer jeg relevant teori som er valgt ut ifra oppgavens tema og problemstillinger. Jeg ønsker innledningsvis å belyse begrepet bærekraftig utvikling og dets historiske kontekst, og vil også presentere kritikk av dette. I forbindelse med kritikken av bærekraftig utvikling vil jeg presentere begrepet bærekraft som sådan. Videre går jeg inn på den historiske konteksten knyttet til «miljøundervisning», og ser på overgangen til «undervisning for bærekraftig utvikling». Jeg presenterer også begrepet bærekraftdidaktikk, og belyser innhold og metoder for undervisning knyttet til bærekraftig handlekraft. Her redegjør jeg blant annet for undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig. I den forbindelse vil jeg også kort gjøre rede for hvordan jeg i denne oppgaven forstår begrepet læring. Også bærekraftig handlekraft vil bli omtalt i et eget delkapittel da begrepet utgjør en viktig del av grunnlaget for denne oppgaven.

2.1 Bærekraftig utvikling og bærekraft som sådan

Bærekraftagendaen har blitt et vanlig innslag i dagligtalen. Vi snakker om bærekraftig utvikling, bærekraftig reiseliv, bærekraftig matproduksjon og mye mer. Men hva vil det egentlig si at noe er bærekraftig? Og hvordan kan utvikling ses på som bærekraftig?

2.1.1 Bakgrunnen for begrepenes aktualitet

Bakgrunnen for at begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling har blitt stadig mer aktuelle tema de siste tiårene, er at menneskets påvirkning på jorda har blitt stadig sterkere. Artsmangfoldet, økosystemer, landskapsformasjoner og jordas ulike kretsløp er eksempler på hva som blir påvirket av menneskelig aktivitet (Kvamme og Sæther, 2019:17). Rockström (2009:472) peker på såkalte *planetary boundaries*; grenseverdier for menneskelig påvirkning. De definerer det trygge handlingsrommet for menneskelig aktivitet (*a safe operating space for humanity*), uten at påvirkningene blir for store på ulike områder. Et eksempel er konsentrasjonen av karbondioksid i atmosfæren som ikke må overskride en viss grenseverdi. Flere av disse har allerede blitt passert, noe som øker risikoen for varige miljøendringer (Langhelle, 2020:153).

Den enorme økningen i vår menneskelige påvirkning på jorda har ført til at mange mener vi har forlatt Holocen, og gått over i en ny geologisk epoke kalt Antropocen (Rockström, 2009:472; Kvamme og Sæther, 2019:18). I Holocen, som startet etter siste istid for 11700 år siden, skjedde miljøendringer på naturlig vis. Jordas egne mekanismer sørget for å opprettholde og balansere forhold som muliggjorde menneskelig eksistens. Endringene holdt seg med andre ord innenfor Rockström's *planetary boundaries*. Antropocen derimot kjennetegnes av at menneskelig aktivitet og påvirkning dominerer og overstyrer jordas egne mekanismer. Det sies at overgangen skjedde rundt

1950. I tiårene etter andre verdenskrig gikk de menneskeskapte påvirkningene til vær, og perioden har derfor blitt kalt den store akselerasjonen (Rockström, 2009:472; Kvamme og Sæther, 2019:17-20). Konsekvensene har vært svært skadelige og blir derfor ofte omtalt som den økologiske krisen; 75% av jordas landområder, 66% av havområdene og 85% av all våtmark har i en eller annen form blitt påvirket av menneskelig aktivitet. Vi har nådd et kritisk punkt. Den økologiske krisen er nesten utelukkende forårsaket av mennesker og det er våre menneskelige handlinger som må endres for å unngå ytterligere skader (Curry, 2011:15; Kvamme og Sæther, 2019:18).

At vi må forsøke å bremse den økologiske krisen begynte forskere å innse rundt 1960. Banebrytende var boka *Den tause våren* som dokumenterte hvordan sprøytemidler i landbruket truet menneskelig og ikke-menneskelig liv. Deretter vokste miljøbevegelsen fram og i 1969 ble dens første forskningstidsskrift etablert. FNs første miljøvernkonferanse ble kort tid etterpå avholdt i Stockholm i 1972. Her ble internasjonale forpliktelser overfor natur og miljø fastslått. Også i Norge begynte ballen å rulle. Loven om naturvern tredje eksemplis i kraft i 1970. I tillegg ble miljøverndepartementet opprettet i 1972, som i første omgang var opptatt av renere luft og bedre luftkvalitet. Et resultat var blant annet at utslipp fra fabrikker ble renset, og det ble innført krav til kutt av giftige stoffer (Kvamme og Sæther, 2019:26-28).

2.1.2 FN – Bærekraftig utvikling

De forente nasjoner (FN) har vært en viktig pådriver for bærekraftig utvikling. Det er FN som i stor grad har tillagt begrepet mening i senere tid (Kvamme og Sæther, 2019:26). Et av resultatene til et økende fokus på bærekraft, bærekraftig utvikling og miljø er rapporten *Vår felles framtid*, som på oppdrag av FN ble utarbeidet av Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (WCED – World Commission on Environment and Development) i 1987. Rapporten oppfordrer verdens ledere til å ta grep i møte med miljøutfordringene og fattigdom. På den måten forsøker den å forene hensynet til utvikling og fattigdomsbekjempelse, med hensynet til naturen og miljøet (Kvamme og Sæther, 2019:23). Begrepet bærekraftig utvikling ble allerede i 1980 tatt i bruk av The International Union for Conservation of Nature and Natural Resources (IUCN), men innholdet i *Vår felles framtid* kan sies å ha lagt føringer for hva som legges i begrepet bærekraftig utvikling i ettertid. Selv om tanken om å forene miljø- og utviklingshensyn ikke var ny, var det Verdenskommisjonen som ga begrepet nytt innhold (IUCN, 1980; Langhelle, 2020:142). I *Vår felles framtid* blir bærekraftig utvikling for første gang definert som «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (WCED, 1987:16).

Vår felles framtid dannet videre bakgrunnen for flere FN-toppmøter og erklæringer. Et eksempel er bærekraftmålene (se figur 1) som i 2015 ble vedtatt som en agenda fram mot 2030 (Kvamme og Sæther, 2019:23). Disse erstattet tusenårsmålene som ble vedtatt på et FN-toppmøte i 2000. De sytten bærekraftmålene baseres i motsetning til tidligere mål på en ny forståelse av at økonomi, sosiale forhold og miljø påvirker hverandre i større grad enn tidligere antatt. For å fremme en bærekraftig utvikling må vi ifølge FN finne løsninger som balanserer belastningen på miljøet med forbruket og økonomien vår. Vi må i tillegg fordele ressursene på en bedre måte for å motvirke sosiale ulikheter. Ifølge en slik forståelse er den økende ulikheten i levekår en trussel mot bærekraftig utvikling fordi den skaper konflikter i samfunnet (FN, 2019).



Figur 1 - FNs 17 bærekraftsmål (FN, 2019)

Tre dimensjoner – Sosiale forhold, miljø og økonomi

For å kunne nå bærekraftmålene peker FN på at det er avgjørende å jobbe på tre dimensjoner: Sosiale forhold, miljø og økonomi (se figur 2). Det er sammenhengen og samspillet mellom disse som avgjør om noe er bærekraftig eller ikke (FN, 2019). At en slik tredeling anses som nødvendig kommer også fram av de sytten bærekraftmålene (se figur 1). For det første omfatter målene alle tre dimensjoner ved at enkelte mål spesifikt adresserer miljødimensjonen, og andre den sosiale- eller økonomiske dimensjonen. For det andre vil alle tre dimensjonene være viktig innenfor hvert enkelt mål. Tar



Figur 2 - FNs tre dimensjoner for bærekraftig utvikling (FN, 2019)

man for eksempel sikte på å jobbe med bærekraftmålet «utrydde fattigdom» vil det være nødvendig å inkludere alle tre dimensjoner. Det holder ikke å fokusere på kun én av dimensjonene (FN, 2019).

Allerede på FNs generalforsamling i 1997 var en slik tredeling blitt en standard forståelse av begrepet bærekraftig utvikling. Miljøvern, økonomisk utvikling og sosial utvikling i samfunnet ble sett på som gjensidig avhengige og forsterkende deler av bærekraftig utvikling. Siden slutten av 1960-tallet og fram til en slik tredeling kan man si at miljødebatten fokuserte på miljøet i velstående land, hovedsakelig i nord, mens utviklingsdebatten på sin side hadde fokusert på utviklingslandene i sør (Langhelle, 2020:143-147). FNs tredeling kan på den måten sies å representere en ny tilnærming til begrepet bærekraftig utvikling.

2.1.3 Kritikk av begrepet bærekraftig utvikling

Bærekraftig utvikling kan ses på som et normativt begrep og tillegges mening ut ifra eget ståsted. Det finnes derfor flere forskjellige forståelser av bærekraftig utvikling, og begrepet har vært omstridt og utsatt for kritikk. Det har blant annet blitt stilt spørsmål ved om FNs og Verdenskommisjonens definisjon av bærekraftig utvikling gir et godt nok grunnlag for å kunne styre verden i en bærekraftig retning (Sinnes, 2015:25). Definisjonen av bærekraftig utvikling, slik den framgår av *Vår felles framtid*, nevner ikke miljøet og/eller naturen eksplisitt. Dette kan tyde på at menneskelige hensyn blir prioritert over hensyn til miljøet og naturen, og at naturen blir sett på som verdifull i den grad den er viktig for mennesket. En slik forståelse kan beskrives som antroposentrisk, et begrep som betyr at mennesket er midtpunkt, målestokk og formål for alt (Kvamme og Sæther, 2019:23; Tranøy, 2021).

Noen peker derfor på at vi trenger en mer dypgående endring i vårt verdensbilde. For å kunne styre verden i en bærekraftig retning argumenterer de for en økosentrisk forståelse av bærekraft, der mennesker og natur ses på som likeverdige. De som har en økosentrisk forståelse av bærekraft mener det blir feil å sette mennesket i sentrum for alt annet liv, og mener at en må tillegge naturen en egenverdi (Sinnes, 2015:28). Men også en slik økosentrisk tilnærming har blitt utsatt for kritikk. Ifølge Block og Paredis (2019:15) fører den til en utbredt misforståelse om at bærekraft og bærekraftig utvikling ene og alene handler om miljøet.

FNs tre dimensjoner har også blitt kritisert for å ikke være likeverdige i praksis, selv om det er intensjonen på papiret. En slik kritikk peker på at det er den økonomiske dimensjonen som dominerer dagens samfunn. Det sies videre at både samfunnets og økonomiens velvære må ses som avhengig av miljøet. Menneskeheten klarer ikke å overleve uten naturen, men naturen ville ha overlevd uten oss. Derfor foreslo Bob Giddings, en forkjemper for slik kritikk, en ny modell for bærekraftig utvikling. Modellen tar utgangspunkt i at miljøet utgjør en forutsettende dimensjon for

sosiale forhold og økonomi. Miljødimensjonen muliggjør de to andre, og dimensjonene kan derfor ikke anses som likeverdige (Giddings et al., 2002:191-193). Andre mener til og med at begrepet bærekraftig utvikling er en trussel mot bærekraft i seg selv. Det argumenteres med at begrepet er for sterkt koblet til økonomisk vekst og utvikling, som kan sies å ha mye av skylden for at vi er nødt til å snakke om bærekraftig utvikling i første omgang. De som står bak slik kritikk av begrepet bærekraftig utvikling, bruker heller begrepet bærekraft (Langhelle, 2020:148).

I forbindelse med den presenterte kritikken av bærekraftig utvikling, og et fokus på begrepet bærekraft som sådan, ønsker jeg nå å belyse og forklare begrepet bærekraft. Bærekraft kan forstås som noe som kan opprettholdes over tid, uten at det trenger å henge sammen med bærekraftig utvikling. Ifølge Langhelle (2020:148) vektlegger en slik forståelse av bærekraft naturen sterkere, og som mer enn et middel for menneskelig utvikling. Et eksempel som understreker et slikt syn, stammer fra Wackernagel et al. (2017:4) som knytter høyere menneskelig utvikling til et høyere økologisk fotavtrykk per innbygger. Dette kan tyde på at menneskelig utvikling i den økonomiske og sosiale dimensjonen svekker bærekraft som sådan. Ut ifra et slikt ståsted kreves det holdnings- og livsstilsendringer med hensyn til naturen. Mennesket burde leve innenfor de grensene som miljøet setter uten å utfordre disse til egen fordel (Langhelle, 2020:148).

Mens det med andre ord er relativt stor enighet om målet; en bærekraftig verden (nå og i fremtiden), er det uenighet knyttet til hvordan og hvorfor målet skal nås. Debatten handler i grove trekk om hvilken dimensjon som skal tillegges mest verdi. En fellesnevner for alle ståsted er derimot en anerkjennelse av at de globale konsekvensene av menneskelig aktivitet er større enn først antatt, og at betydelige endringer i våre verdier, holdninger og handlinger, på et individuelt-, kollektivt- og strukturelt nivå, må til (Langhelle, 2020:152).

2.2 Bærekraftdidaktikk

For å kunne diskutere hvorvidt og på hvilken måte den videregående skolen kan bidra til å forme elevers bærekraftige handlekraft, ønsker jeg å belyse undervisningens innhold, metoder og legitimering. I den anledning ønsker jeg å presentere begrepet bærekraftdidaktikk. Det er viktig å påpeke at begrepet bærekraftdidaktikk er relativt nytt og, i alle fall i Norge, ikke ble tatt i bruk før i 2019 av Kvamme og Sæther. Før dette ble utdanning for bærekraftig utvikling brukt som en samlebetegnelse. Kvamme og Sæther (2019:7, 17) argumenterer for begrepet bærekraftdidaktikk som en tydeliggjøring av sentrale anliggender for norsk skole i sammenheng med utdanning og bærekraft. Jeg synes derimot at begrepet egner seg godt for å også romme et historisk perspektiv, og velger derfor å bruke begrepet bærekraftdidaktikk i en bredere forstand. I motsetning til Kvamme og

Sæther velger jeg å anvende begrepet som en overordnet betegnelse for bærekraftdidaktiske refleksjoner, knyttet til både tidligere og nåværende læreplaner og undervisningspraksis.

Selve didaktikkbegrepet rommer refleksjoner rundt undervisningens innhold (hva), metoder (hvordan) og legitimering (hvorfor). Mens den generelle didaktikken er overordnet alle fag, tar fagdidaktikken for seg prinsipielle og praktiske spørsmål tilknyttet de ulike skolefagene (Imsen, 2016:161-162; Kvamme og Sæther, 2019:29). Siden bærekraft og bærekraftig utvikling ikke eksplisitt hører inn under ett skolefag, men ifølge Kunnskapsløftet 2020 bør implementeres i alle, er det vanskelig å definere bærekraftdidaktikken som utelukkende fagdidaktisk. Begrepet bærekraftdidaktikk inneholder derfor en spenning mellom allmenndidaktikk og fagdidaktikk. Av den grunn forutsetter bærekraftdidaktikken en timeplan som tilrettelegger for tverrfaglig arbeid (Kvamme og Sæther, 2019:29-30).

2.2.1 Historisk kontekst

For å kunne sette dagens bærekraftdidaktikk i en større sammenheng, vil jeg nå presentere den historiske konteksten til begrepene bærekraftdidaktikk, bærekraft og bærekraftig utvikling i skolen.

At skolen har en viktig rolle når det gjelder bærekraftagendaen, har vært anerkjent på nasjonalt og internasjonalt plan siden 1970-tallet. Siden den gang har Norge signert en rekke avtaler og traktater som forplikter skolen til å innlemme miljø, bærekraft og bærekraftig utvikling. FNs engasjement, som ble omtalt tidligere (se 2.1.2), ble videreført av FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO). Gjennom Beogradcharteret i 1975, og Tbilisi-erklæringen i 1977, ble fundamentet for «miljøundervisningen» verden over lagt (Kvamme og Sæther, 2019:26-28). Innlemmingen av bærekraft og bærekraftig utvikling har deretter skjedd gradvis, og har medført ulike tolkninger av hvordan en slik forpliktelse best løses i praksis (Sinnes, 2015:33). Jeg vil nå presentere to av disse og overgangen dem imellom; fra «miljøundervisning» til «undervisning for bærekraftig utvikling».

Den såkalte miljøundervisningen ble innført i den norske skolen i 1971. Målet var å vekke elevene til lokalt og globalt ansvar, samt å endre deres atferd og perspektiver knyttet til miljøet. Dette ansvaret ble i Mønsterplanen for grunnskolen fra 1974 tillagt naturfaget. Undervisningen ble preget av et tydelig skille mellom menneske og naturen, og ble dominert av faktabasert naturvitenskapelig kunnskap om ulike tema (se 2.2.3 for forskjellen på undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig). Det var lite rom for bidrag fra samfunnsvitenskapene, og sosiale, økonomiske og politiske aspekt ble viet lite oppmerksomhet. Menneskets forhold til naturen ut ifra et nytteperspektiv stod i sentrum. Denne informasjonen ble i stor grad formidlet fra lærer til elev, ved at eleven ble sett

på som passiv mottaker av kunnskap. Selv om Tbilisi-erklæringen i 1977 la vekt på at tverrfaglighet og politiske- og sosiale rammer skulle forme miljøundervisningen, forble den i de følgende årene naturfagets ansvar i skolen (O'Brien et al., 2013:5; Straume, 2017:81; Kvamme og Sæther, 2019:28).

Miljøundervisningen ble etter hvert kritisert for å være for deskriptiv og for lite problematiserende. Mange mente også at undervisningen forsømmet det sosiale og økonomiske aspektet ved bærekraft og bærekraftig utvikling. Miljøundervisningen ga elevene en beskrivelse av miljøproblematikken som et vitenskapelig og naturvitenskapelig problem, uten å gå inn på dens egentlige kompleksitet (Straume, 2017:81). I løpet av 1970-tallet og begynnelsen av 1980-tallet økte anerkjennelsen av en tredelt sammenheng (miljø, økonomi og sosiale forhold, se 2.1.2). Et resultat var den tidligere omtalte rapporten *Vår felles framtid*. Som en oppfølging av rapporten arrangerte FN toppmøtet i Rio i 1992. Målet var komme fram til en felles handlingsplan for bærekraftig utvikling i det 21. århundre; *Agenda 21*. Det var først gjennom denne at begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling spesifikt skulle innlemmes i skolen. *Agenda 21* legger vekt på at dette skal skje gjennom det de kaller undervisning for bærekraftig utvikling. Her skjer det en dreining fra miljøundervisning til undervisning for bærekraftig utvikling (Isnes og Sandås, 2014:5; Sinnes, 2015:35; Kvamme og Sæther, 2019:26).

FNs internasjonale tiår for utdanning for bærekraftig utvikling (2004-2014) fremmet den fra da av dominerende undervisningen for bærekraftig utvikling ytterligere. Med bakgrunn i dette tiåret ble det utformet konkrete strategier for den norske skolen og en visjon om at «Norge skal ha et utdanningssystem som bidrar til bærekraftig utvikling lokalt og globalt» (Kunnskapsdepartementet, 2012:5). Undervisning for bærekraftig utvikling skulle fra nå av medføre en bredere og tverrfaglig forståelse av begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling. Naturfaget hadde ikke lengre enerett på slik undervisning (Sinnes, 2015:24). Undervisningen for bærekraftig utvikling ble videre koblet tett opp mot FN's forståelse av begrepet, slik den blir definert i *Vår felles framtid*. Undervisningen skulle nå romme alle de tre dimensjonene; miljø, økonomi og sosiale forhold. Mens miljøundervisningen fokuserte på atferds- og holdningsendringer knyttet til miljøet alene, skulle undervisningen for bærekraftig utvikling nå også inkludere sosiale og økonomiske dimensjoner ved bærekraftig utvikling. Undervisning for bærekraftig utvikling kan derfor sies å ha et mer holistisk syn på bærekraft og bærekraftig utvikling enn miljøundervisningen (Kvamme og Sæther, 2019:26; Sageidet, 2019:351).

På lik linje med miljøundervisningen har også undervisning for bærekraftig utvikling blitt utsatt for kritikk. Denne er lik kritikken mot FN's definisjon av bærekraftig utvikling (se 2.1.3). Det som

kritiseres er tendensen til å se på naturen utelukkende som nytteverdi for menneskelig velferd og behov, og at den sosiale- og økonomiske dimensjonen dominerer (Kopnina, 2012:707).

Også i nyere tid har bærekraft og bærekraftig utvikling vært innlemmet i opplæringen i den norske skolen. I Kunnskapsløftet 2006 har begrepene vært forankret i den generelle delen av læreplanen og i de fagspesifikke læreplanene. En læreplananalyse gjennomført av Naturfagsenteret (2010) viste dog at Kunnskapsløftet 2006 i hovedsak la opp til undervisning om bærekraft (se 2.2.3) med vekt på teoretisk kunnskap. Det kom også fram at mye av undervisningen om bærekraft har vært enkeltprosjekter som ble gjennomført av enkelte, engasjerte lærere. Slike bærekraftprosjekt har i liten grad påvirket undervisningen i skolen som helhet, utover enkelte læreres undervisningspraksis i kortere perioder. Det finnes få eksempler på skoler som har jobbet helhetlig med bærekraft. Mye tyder på at Kunnskapsløftet 2006 ikke viet bærekraft og bærekraftig utvikling tilstrekkelig oppmerksomhet til å kunne fremme elevers bærekraftige handlekraft (Bjønness og Sinnes, 2019:3).

2.2.2 Kunnskapsløftet 2020

Opplæringen i den norske skolen blir styrt av en rekke lover, forskrifter og retningslinjer. De kan ses på som samfunnets kontrakt med skolen, og sørger for at skolen følger opp innholdet i styringsdokumentene (Ohnstad, 2015:50). For å senere kunne diskutere hvordan bærekraft og bærekraftig utvikling er forankret i den videregående skolen i dag, vil jeg nå kort presentere Opplæringsloven, den nye overordnede delen av læreplanen, og læreplanen for geografifaget.

Opplæringsloven

Den gjeldende Opplæringsloven tredde i kraft i 1998, og har siden angitt skolens overordnede oppgaver (Opplæringslova, 1998; Imsen, 2016:203). Allerede i dens første paragraf, formålsparagrafen, er bærekraftbegrepet indirekte forankret. Den sier at opplæringen skal «bygge på (...) respekt for menneskeverdet og naturen (...) lære elevene å tenke kritisk og å handle etisk og miljøbevisst. De skal ha medansvar og rett til medvirkning». Videre står det at «opplæringen i skolen skal (...) åpne dører mot verden og framtiden» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Verden og framtiden preges i økende grad av blant annet klimakrisa, redusert naturmangfold, globalisering, ulikheter i levekår, sult, migrasjon, pandemier og økonomiske endringer. Det er med andre ord slike utfordringer elevene skal lære å håndtere i møte med verden og framtiden. Det er videre i møte med slike utfordringer de skal ha respekt for menneskeverdet og naturen, tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Et viktig spørsmål er derfor hvordan skolen bør møte slike bærekraftrelaterte problemstillinger (Klein, 2020:8).

Den nye overordnede delen av læreplanen

Læreplanverket fungerer som en forskrift til Opplæringsloven og skal dermed forsøke å gi svar på hvordan skolen bør møte de nevnte problemstillingene (Utdanningsdirektoratet, 2020:1).

Læreplanene for den norske skolen har gjennomgått flere reformer, den siste fra Kunnskapsløftet 2006 til Kunnskapsløftet 2020, som i dag er det gjeldende læreplanverket. Utdanning, og dermed også læreplanverket, blir ofte betraktet som et middel for forandring og fornying i samfunnet ut ifra regjeringens ønsker. I lys av den store akselerasjonen (se 2.1.1) tyder mye på at også regjeringen ser på bærekraft som et stadig viktigere tema. Som tidligere nevnt påpekte Naturfagsenteret (2010) at Kunnskapsløftet 2006 i hovedsak la opp til en undervisning om bærekraft (se 2.2.3). Målet var å fremme bærekraftige handlinger gjennom økt kunnskap (Bjønness og Sinnes, 2019:3). En slik vinkling, at kunnskap fører til handlinger og at informasjonsmangel er årsaken til for lite bærekraftige handlinger, er noe man har blitt mer kritisk til (se 2.3.1) (Straume, 2017:29). Mye tyder dermed på at regjeringen har et ønske om en bredere og mer handlingsorientert undervisning for bærekraft, noe som gjenspeiles i Kunnskapsløftet 2020 med et fornyet og bredt fokus på bærekraft.

«Bærekraftig utvikling» fremmes sammen med «demokrati og medborgerskap» og «helse og livsmestring» som tverrfaglig tema i den overordnede lærerplanens prinsipper for læring, utvikling og danning (Kunnskapsdepartementet, 2020:11). Der står det at det tverrfaglige temaet «skal legge til rette for at elevene kan forstå grunnleggende dilemmaer og utviklingstrekk i samfunnet, og hvordan de kan håndteres». Elevene skal videre «utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst. Elevene skal ha forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte kan ha betydning» (Kunnskapsdepartementet, 2020:13). FNs definisjon på bærekraftig utvikling samt FNs tredeling av bærekraftig utvikling (sosiale, økonomiske, og miljømessige forhold) (se 2.1.2), blir også nevnt i beskrivelsen av «bærekraftig utvikling» som et tverrfaglig tema. Det blir videre lagt vekt på at «elevene skal lære om sammenhengen mellom de ulike aspektene ved bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020:13).

Også Opplæringsens verdigrunnlag, som inngår i den overordnede delen, fokuserer på tema tilknyttet bærekraft.

Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte. Gjennom opplæringen skal elevene få kunnskap om og utvikle respekt for naturen. De skal få oppleve naturen og se den som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2020:7).

Læreplanen for geografifaget

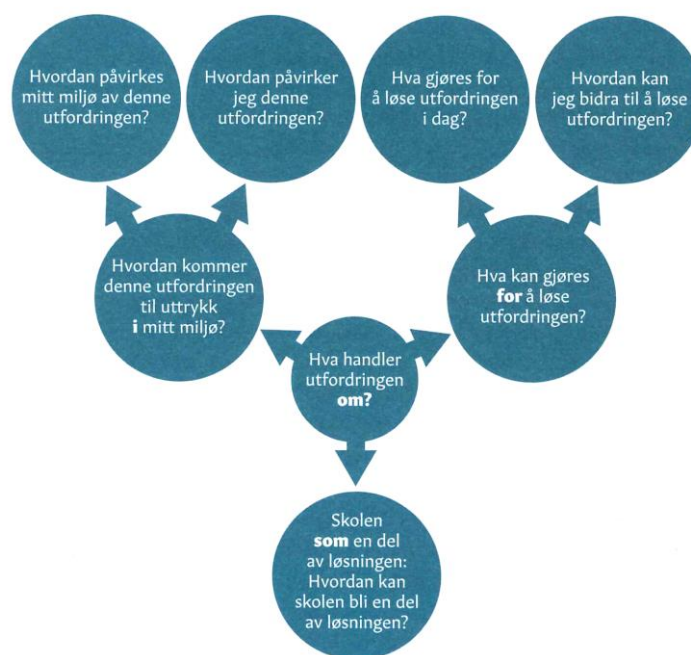
Den gjeldende læreplanen for geografifaget med fagkode GEO01-02 ble i 2019 fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet, og er gjeldende i den videregående skolen fra august 2020. Den gjeldende læreplanen er derfor del av skolereformen Kunnskapsløftet 2020. På den måten styrer læreplanen for geografifaget innholdet i geografiundervisningen fra dette tidspunktet (Kunnskapsdepartementet, 2020:1).

I starten av læreplanen for geografifaget pekes faget ut som «et sentralt fag for å forstå samspillet mellom natur og menneske. Faget skal bidra til at elevene ser sammenhenger mellom ressursbruk, natur, miljø og samfunn, og hvilke konsekvenser naturskapte endringer har for mennesker» (Kunnskapsdepartementet, 2020:2). Siden geografifaget har som mål å binde natur og menneske sammen, er faget i en særskilt posisjon for å kunne forene FN's tre bærekraftdimensjoner; sosiale forhold, miljø og økonomi (FN, 2019; Remmen, 2019:153-157). På samme måte skal elevene reflektere rundt problemstillinger og naturgitte og menneskeskapte rom på ulike geografiske nivå. Dette innebærer ifølge læreplanen et lokalt og globalt nivå, men kan også knyttes til bærekraftbegrepets individuelle, kollektive og strukturelle nivå (se 2.3). Videre oppfordrer læreplanen elevene til å ta utgangspunkt i egen livsverden (Klein, 2020:25; Kunnskapsdepartementet, 2020:2).

Også fagets sentrale verdier forankrer bærekraft i geografiundervisningen. Her står det blant annet at faget skal bidra til at elevene «utvikler miljøbevissthet og tar ansvarlige valg nå og i framtiden». Det legges særlig vekt på at elevene utvikler «vilje til å tenke og handle bærekraftig» (Kunnskapsdepartementet, 2020:2). Bærekraftig utvikling og globalisering blir i tillegg omtalt som et av fagets kjerneelement, som påpeker at «elevene skal kunne vurdere bakgrunn for, konsekvenser av, og handlingsalternativ for bærekraftig utvikling (...) og kunne drøfte spenninger mellom de sosiale, miljømessige og økonomiske aspektene ved bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020:2). Her blir et tredelt syn på bærekraft nok en gang understreket. Til slutt ønsker jeg å påpeke at læreplanen inneholder flere konkrete kompetansemål som kan innordnes under bærekraft og bærekraftig utvikling. I disse blir det lagt mye vekt på ressurser og ressursbruk. For å nå disse oppfordres det til elevmedvirkning og praktiske arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2020:4).

2.2.3 Undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig

Jeg ønsker senere å diskutere om, og eventuelt hvordan, undervisningen i den videregående skolen former elevenes bærekraftige handlekraft, og hvordan dette eventuelt kan forbedres. Derfor vil jeg nå presentere ulike tilnærminger til bærekraftdidaktikk, og bærekraftundervisnings innhold (hva) og metoder (hvordan). Inspirert av Sinnes (2020:29) ønsker jeg å skille mellom undervisning om, for, i, bærekraft og som bærekraftig (se figur 3).



Figur 3 - Undervisning om, for, i bærekraft og som bærekraftig (Sinnes, 2020)

Undervisning om bærekraft handler om å få teoretisk kunnskap om temaer som er nødvendig for å kunne forstå hva

bærekraftagendaen handler om. Slik undervisning dominerte miljøundervisningen (se 2.2.1). Ser en på modellen til Sinnes (se figur 3), ligger om plassert i midten og mye tyder på at kunnskap om bærekraft kan sies å danne grunnmuren for undervisning for, i, og som. Eksempler på viktige kunnskapsområder er ifølge Klein (2020:37) klimaendringer, naturmangfold, levekår og ulikheter, fattigdom, migrasjon, fred og konfliktløsning. Denne kunnskapen bør ifølge Klein (2020:37) og Sinnes (2020:29) opparbeides gjennom tverrfaglig, variert og kreativ undervisning. For å kunne romme ulike dimensjoner og aspekt av bærekraftbegrepet belyser Östman et al. (2019:46) viktigheten av å involvere ulike faglige retninger. Det anbefales å variere undervisningen ved å blant annet dra på ekskursjoner, og å trekke inn verden utenfor klasserommet i undervisningen. I dagens moderne samfunn finnes det dessuten flere gode alternativ til den tradisjonelle læreboka, som i mange tilfeller presenterer kunnskapen om bærekraft på en mer aktuell og inspirerende måte. Et eksempel er digitale medier og redskaper, som de siste årene har hatt en nærmest eksplosiv utvikling i samfunnet (Sinnes, 2015:50,132; Koritzinsky, 2018:237).

Undervisning for bærekraft setter søkelyset på elevenes bærekraftige handlekraft, og fokuserer på holdnings- og handlingsendringer i elevenes egen hverdag. Kunnskap om bærekraft alene er ikke nok til at elevene kan gjøre noe med problemet (se 2.3.1) (Bjønness og Sinnes, 2019:3; Sinnes, 2020:31). Målet er derfor at elevene skal kunne bidra til en bærekraftig framtid, noe Sæther (2017:218) omtaler

som et paradoks; voksne mennesker som i større grad er ansvarlig for de menneskeskapte påvirkningene på jorda, legger deler av ansvaret på unge generasjoner som i mindre grad er ansvarlig. For å kunne forme elevers bærekraftige handlekraft bør undervisningen for bærekraft la eleven erfare at det er mulig å påvirke samfunnet i en mer bærekraftig retning. Dette omtales ytterligere i kapittel 2.3 om handlekraft. I undervisningen for bærekraft kan det derfor være gunstig å utforske hvordan organisasjoner, bedrifter og enkeltpersoner jobber med å utvikle bærekraftige løsninger. På den måten får elever konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ. Hovedmålet med undervisning for bærekraft er at elever får erfart hvordan de selv kan bli en del av løsningen, i stedet for å bidra til problemet (Sinnes, 2020:31-32).

Östman et al. (2019:44) peker i tillegg på at det er hensiktsmessig å legge opp undervisningen for bærekraft med direkte tilknytning til elevenes liv, da dette øker elevenes motivasjon og engasjement. Det er med andre ord gunstig å bryte ned skillet mellom klasserommet og verden utenfor. Et utvidet klasserom fremmer tilegnelsen av bærekraftig handlekraft. Forskning har dessuten vist at elevenes evne til å overføre kunnskap til nye situasjoner i hverdagen styrkes ved at læringskonteksten har likheter med slike situasjoner (Sinnes, 2015:132-133). Undervisning for bærekraft bør i tillegg omfatte arbeid med alle tre element som Scheie og Korsager (2014:20) trekker fram som avgjørende for elevens handlekraft (kunnskap, ferdigheter og holdninger, se 2.3). Bare på den måten kan elever opparbeide seg bærekraftig handlekraft.

Undervisning i bærekraft knyttes av Sinnes (2020:30) til hvordan bærekraftutfordringen kommer til uttrykk i elevers eget nærmiljø. Det er med andre ord viktig at elevene forstår hvordan problemet påvirker stedet de selv bor. Dersom slik undervisning uteblir kan det være vanskelig å begripe problemet da det i andre arenaer, for eksempel media, ofte formidles som fjernt i tid og rom og dermed blir vanskelig å relatere til. Å knytte undervisningen til lokale kontekster, for eksempel lokale butikker eller kommuneplaner, er sentralt for dette. Det er også gunstig å belyse elevers egne erfaringer av hvordan de påvirkes av problemet (Sinnes, 2020:30-31).

Undervisning som bærekraftig handler om å inkludere undervisningen og skolen som en del av løsningen gjennom en bærekraftig skolehverdag. Elevene bør oppleve skolens drift som bærekraftig og dermed lære og inspireres av et godt eksempel. Et eksempel er at skolen bør kildesortere dersom elevene i undervisningen lærer at det er viktig å kildesortere. I motsatt fall vil det reelle budskapet som skolen formidler være at kildesortering i praksis ikke bør prioriteres. I denne sammenhengen trekker Bjønness og Sinnes (2019:4-6) fram betydningen av ildsjeler på skolen. Et eksempel er elever og/eller lærere med et brennende engasjement for bærekraft, som jobber for at skolen deres

som helhet skal være bærekraftig. Ved at skolen som helhet handler bærekraftig viser den elever at de tar problemet på alvor. Dette kan være avgjørende for å kunne utvikle elevers egen bærekraftige handlekraft (Klein, 2020:37; Sinnes, 2020:32).

2.2.4 Læring

For å senere kunne diskutere hvordan «opplæringen» knyttet til bærekraft bør utformes for å fremme læring hos elever, og dermed kunne forme deres bærekraftige handlekraft, ønsker jeg å redegjøre for hvordan jeg i denne oppgaven forstår begrepet læring.

Skaalvik og Skaalvik (2014:14) omtaler skolen som en læringsarena. De skriver videre at samfunnet er avhengig av at elever lærer sentrale kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og at disse blir ivaretatt og videreutviklet i skolen. I vårt samfunn er det skolen som har blitt pålagt det primære ansvaret for slik opplæring, noe som defineres av opplæringsloven, læreplanverket og andre styringsdokumenter. Begrepet opplæring formidler midlertidig et syn på at læring er noe som skal tilføres elever; at elever skal læres opp. I denne oppgaven tar jeg avstand fra en slik forståelse, og velger heller å se på læring som en kognitiv og sosial prosess som vektlegger utforskning og erfaring. Læring konstrueres av elever selv i samspill med hverandre og omgivelsene; den kan ikke simpelthen tilføres av læreren (Skaalvik og Skaalvik, 2014:19-20). I tillegg ønsker jeg å trekke fram at læring stimuleres ved å hekte ny kunnskap på allerede eksisterende knagger. Det nye må forstås ut fra det kjente og elevers egne erfaringer spiller derfor en viktig rolle (Skaalvik og Skaalvik, 2014:21; Koritzinsky, 2018:33)

Jeg ønsker i tillegg å peke ut John Deweys aktivitetspedagogikk, slik Imsen (2016:146-148) omtaler den. Den tar utgangspunkt i at elever må være aktive for å kunne lære noe og Dewey likestiller utvikling og læring med vekst. Elevers indre liv, holdninger og meninger må betraktes som et resultat av en utvikling i samspill med elevens fysiske og sosiale kontekst. Egne erfaringer og utforskning står derfor høyt hos en slik pedagogikk, derfra også Deweys mest berømte slagord «learning by doing». Dette er noe også denne oppgaven tar utgangspunkt i.

2.3 Bærekraftig handlekraft

Handlekraft, ofte også kalt handlingskompetanse, er oversatt fra det engelske begrepet *action competence*. Begrepet handlekraft omfatter kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å løse problemer eller oppgaver innenfor en bestemt kontekst. Selvtillit og tro på egne evner til å kunne løse slike er en grunnleggende forutsetning for ens handlekraft (NOU 1991:4, s.6; Nygren, 2008:40). Det er videre viktig å se på seg selv som en som har betydning for, og påvirkning på, verden (Sæther, 2019:98). Bærekraftig handlekraft vil på den måten innebære å være i

stand til å utføre bærekraftige handlinger. Inspirert av Sinnes (2020:27) velger jeg å benytte handlekraft framfor handlingskompetanse, da det er mulig å inneha kunnskap og kompetanse som gjør en i stand til å handle uten å vise handlekraft. Handlekraft omfatter også holdningene og viljen til å gjøre det. En person med bærekraftig handlekraft vil ut ifra en slik forståelse være en person som gjør en innsats for en mer bærekraftig verden.

På samme måte som Norges offentlige utredning (NOU) fra 1991, peker Scheie og Korsager (2014:21) på tre element som en forutsetning for elevers bærekraftige handlekraft; kunnskap, ferdigheter og holdninger (Figur 4). Elever må ha kunnskap om bærekraft for å selv kunne handle bærekraftig.

Eksempler er kunnskap om klima, forbruk, ressurser og energi. Ferdigheter som kreves er blant annet å kunne reflektere, tenke kritisk, forstå sammenhenger, kommunisere og å kunne samarbeide. På den måten har

elever muligheten til å diskutere konflikter og dilemmaer, og å løse konkrete bærekraftige problemstillinger på ulike nivå. I tillegg er elevens holdninger avgjørende. Det er viktig å ha tro og håp for fremtiden og å ha vilje til å handle. Handlekraft innebærer å se på seg selv og egne handlinger som betydningsfull, og å ha tro på at man selv har evnen til påvirke verden (Klein, 2020:25). Östman et al. (2019:43) presenterer noe av det samme; å kunne omdanne og anvende kunnskapen om bærekraft til bærekraftige handlinger i hverdagen krever visse ferdigheter og holdninger.

Inspirert av O'Brien (2018:25) ønsker jeg videre å skille mellom bærekraftig handlekraft på tre nivå: Et individuelt nivå, et praktisk nivå og et politisk nivå (Figur 5). Disse har av Klein (2020:25) blitt omtalt som: Individuelt nivå, kollektivt nivå og strukturelt nivå, noe jeg også velger å gjøre. Bærekraftig handlekraft på et individuelt nivå innebærer å handle med utgangspunkt i egen hverdag. Å redusere eget kjøttinntak eller å handle mindre klær kan være eksempler. Det kollektive nivået innebærer å utvikle bærekraftige løsninger i fellesskap. Et eksempel kan være at elevene sammen diskuterer bærekraftige løsninger for hele klassens skolehverdag. På det strukturelle nivået snakker Klein (2020:25) om politiske og systemiske endringer som innebærer å endre grunnleggende faktorer i samfunnet vårt. Ethiske retningslinjer for Oljefondet som ble utarbeidet av frivillige organisasjoner trekkes fram som eksempel.



Figur 4 - Tre element som påvirker bærekraftig handlekraft (Scheie og Korsager, 2014)

En slik nivådeling er viktig for å kunne skape engasjement for handlinger. Elever bør ikke ses som *objects to be changed*, men heller som *subjects or agents of change* (O'Brien, 2018:157). Voksne mennesker, for eksempel lærere, bør ikke prøve å få elever til å handle på bestemte bærekraftige måter fordi de selv mener det er riktig. Elever bør med andre ord ikke ansvarliggjøres på områder der andre, for eksempel deres foreldre, bør ta ansvar (Sinnes, 2020:25). I stedet bør arbeid med handlekraft fokusere på elevers egen livsverden og hverdag. Ansvarliggjøring på feil nivå og område kan framkalle en følelse av maktesløshet. Av den grunn er det avgjørende at elever selv utvikler eierskap til hva bærekraftige handlinger og handlekraft innebærer for dem (Östman et al., 2019:44; Klein, 2020:25).

En inndeling i et individuelt, kollektivt og strukturelt nivå peker videre på systemforståelse som en nøkkelkompetanse for å kunne handle bærekraftig. Systemforståelse omhandler evnen til å håndtere kompleksitet, og å forstå sammenhengen mellom bærekraftens dimensjoner og bærekraftige handlinger innenfor ulike fellesskap på de ulike nivåene. Elever må forstå sammenhengen mellom egne handlinger og konsekvenser på ulike nivå. Som medborgere i det norske samfunnet er elever del av mange fellesskap, for eksempel klassen, skolen, hjemmet, lokalsamfunnet og det nasjonale fellesskapet. De tilhører i tillegg ulike identitetsgrupper på lokalt og globalt plan (Sinnes, 2015:50; Sæther, 2019:102). Et eksempel er FNs definisjon på bærekraftig utvikling som vektlegger framtidige generasjoners behov. «Framtidige generasjoners behov» kan forstås på ulike måter avhengig av hvilket fellesskap en fokuserer på. Sæther (2017:230) peker på at det er viktig at slike aspekter i skolen forstås ut ifra både et lokalt og globalt perspektiv. Det er ikke bare framtidige generasjoners behov i Norge som skal ivaretas, men også andre steder i verden.

Bærekraftig handlekraft og bærekraft generelt er komplekse begrep. Før jeg i lys av oppgavens rammer definerer meg bort fra noen av de tre nivåene, ønsker jeg å adressere betydningen av sammenhengen dem imellom. Figur 5 viser at O'Brien (2018) ser på de tre nivåene som gjensidig avhengige ved at de bygger på hverandre. Et eksempel er at det politiske (strukturelle) nivået er plassert i midten mellom det personlige (individuelle) og det praktiske (kollektive) nivået. Dette begrunnes med at det politiske (strukturelle) nivået spiller en sentral rolle i modereringen av samfunnets kollektive systemer, så vel som av det personlige



Figur 5 - Bærekraftig handlekraft på tre nivå (O'Brien, 2018)

(individuelle) nivået. På samme måte peker O'Brien (2018:157) på at det personlige (individuelle) nivået kan ha stor betydning for endringer på de to andre nivåene.

Selv om bærekraftig handlekraft på alle tre nivå er nødvendig for å nå målet om en mer bærekraftig verden, vil jeg i denne oppgaven hovedsakelig fokusere på elevers individuelle nivå, og til dels også det kollektive. Til tross for at det strukturelle nivået er like viktig, og vil kunne påvirkes av elever via det individuelle og kollektive nivået, vil det etter min mening ikke være like egnet å undersøke i lys av oppgavens rammer, min kunnskapsbakgrunn og oppgavens utvalg i form av elever i den videregående skolen. Elevene befinner seg på et sted i livet der muligheten for bærekraftige handlinger på det individuelle nivået er større enn muligheten til bærekraftige handlinger på et kollektivt og strukturelt nivå. Elevenes individuelle handlekraft kan likevel være med å styrke den kollektive handlekraften og engasjementet i samfunnet, som igjen skaper muligheter for endringer på et strukturelt nivå (Sæther, 2019:97-98; Klein, 2020:35).

Et hovedmål bør være at elever gjennom arbeid med bærekraftig handlekraft på et individuelt nivå forstår sammenhengen mellom det individuelle-, kollektive- og strukturelle nivået, og innser at deres handlinger påvirker fellesskapene de er en del av. Lykkes dette vil elever lære betydningen av egne handlinger og hvilke ringvirkninger de kan få, noe som kan skape motivasjon og håp (Sæther, 2019:97-98; Klein, 2020:35). Sæther (2017:219) knytter en slik tankegang til begrepet miljømedborgerskap. Medborgerskap handler om tilhørighet til et eller flere fellesskap, og at man av den grunn blir en aktiv medborger som bidrar til fellesskapet. Miljømedborgerskap kan derfor sies å handle om ens handlinger og deltakelse til fordel for miljøet og fellesskapet, og kjennetegnes videre av forpliktelser og ansvar overfor lokale og globale medborgere. Også «demokrati og medborgerskap» har blitt innført som et nytt tverrfaglig tema i Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2020:11). Begrepet miljømedborgerskap, slik Sæther (2017:219) bruker det, kan dermed fungere som et bindeledd mellom de tverrfaglige temaene «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling».

2.3.1 Mangel på bærekraftig handlekraft

For å besvare oppgavens problemstillinger ønsker jeg også å reflektere rundt en eventuelt manglende handlekraft. Hva er det som gjør at elever eventuelt velger å ikke handle bærekraftig?

Et viktig skille jeg ønsker å presentere innledningsvis er overgangen fra informasjonsmangelhypotesen til implikasjonsmangelhypotesen. Informasjonsmangelhypotesen tar utgangspunkt i at kunnskap fører til handlinger og at mangelen på (bærekraftig) kunnskap hemmer (bærekraftig) handlekraft. Selv om kunnskap fortsatt er en viktig og forutsettende brikke i arbeidet

med handlekraft, argumenteres det nå for at kunnskap alene ikke er nok (Straume, 2017:29).

Nordgaard (2011:111) trekker i sin bok *Living in denial* fram en selvmotsigende virkelighet. På den ene siden har vi kunnskap om bærekraft, men på den andre siden handler vi ikke ut ifra denne. Hun kaller dette implikasjonsfornektelse som omhandler mangelen av implementering av kunnskapen i egen hverdag, og mangelen på å transformere den til handling (Nordgaard, 2011:11).

I den forbindelse ønsker jeg å trekke fram forskningen til Per Espen Stoknes, norsk klimapsykolog og økonom. Han identifiserer fem forhold som etter hans mening er hindringer for bærekraftig atferd; distanse, dommedag, dissonans, benektelse og identitet (Stoknes, 2019:123). Selv om hans forskning i stor grad baseres på atferd knyttet til klimaendringer, mener jeg de fem forholdene også kan være relevante for et bærekraftperspektiv.

En første årsak som ifølge Stoknes (2019:123) kan hindre bærekraftig atferd og handlinger er distanse. Konsekvensene av for eksempel klimaendringer framstår som fjerne i tid og rom. Lein (2020:169) peker på det samme. De mener begge at konsekvensene av den grunn er vanskelig å begripe. Årsaken kan være at konsekvensene skjer gradvis og at man sjeldent kan se de direkte. De skjer vanligvis milevis unna, som for eksempel smeltingen av is på Grønland. Selv om man kan være bekymret for naturkatastrofer og endringer rundt om i verden, er mange derfor ikke bekymret for at de vil rammes selv. Mange tror altså at de negative konsekvensene først og fremst vil ramme andre. Det blir dermed lett å distansere seg fra problemet i tid og rom. Egne erfaringer, for eksempel av klimaendringer i eget nærmiljø, vil kunne korte ned denne psykologiske distansen (Straume, 2017:37; Stoknes, 2019:123; Lein, 2020:169).

Ideen om dommedag er ifølge Stoknes (2019:123) en annen hindring. Med det mener han at endringene og konsekvensene framstilles som så katastrofale at folk tror de bare kan avverges med (for) store omkostninger og ofre. Det resulterer i at folk tar avstand for at problemet oppleves som for negativt. I tillegg har mange hørt at «enden er nær» såpass ofte, uten at noe har skjedd. Argumentene for å handle bærekraftig begynner derfor å bli mindre overbevisende for noen.

Også dissonans, en tilstand som oppstår når to kognitive elementer eller interesser er i konflikt med hverandre, er av betydning. Hvis det vi vet, for eksempel at det er lite bærekraftig å kjøre bil, står i konflikt med det vi gjør i hverdagen; å kjøre mye bil, oppstår kognitiv dissonans. I slike tilfeller vil bærekraftige handlingsalternativ bryte med etablerte vaner og holdninger og blir forbundet med (for) høye tap av goder. Mangelen på handlingsalternativer som står i stil med vår interesse fører til at holdningene, heller enn handlingene, tilpasses. Ved å ignorere eller bagatellisere det vi vet; å kjøre bil er lite bærekraftig, kan vi ha det bedre med oss selv og måten vi lever på (Straume, 2017:37;

Sæther, 2017:223; Stoknes, 2019:123). For noen kan konsekvensene, for eksempel mindre snø som et resultat av klimaendringer, til og med framstå som attraktive (Lein, 2020:168).

En fjerde årsak er benektelse. Selv om denne årsaken i mindre grad vil vise seg å være relevant for oppgaven min da ingen av resultatene direkte kan knyttes til den, ønsker jeg å forklare den kort. Ved å fornekte eller unngå å anerkjenne forstyrrende fakta lindres opplevelsen av frykt, skyld og trusler. En slik årsak går rett og slett på at personer fornekte faktabasert informasjon. Mange vil innordne klimaskeptikere her (Straume, 2017:37; Stoknes, 2019:124).

Den siste årsaken, identitet, innebærer at vi filtrerer kunnskap og nyheter gjennom vår identitet. Vi leter etter informasjon som bekrefter våre personlige verdier og forestillinger, og motsatt filtrerer vekk informasjon som utfordrer dem. En slik filtrering sørger for å bevare en intakt identitet og overstyrer faktakunnskap vi egentlig har. Et eksempel er kunnskapen om at det å kjøre bil ikke er bærekraftig for en som er lidenskapelig opptatt av biler. Å implementere slik informasjon i egne handlinger krever at man endrer seg (er mindre opptatt av biler). Informasjonen (at det å kjøre bil ikke er bærekraftig) vil derfor tape kampen og filtreres vekk. Det oppstår med andre ord en motstand mot informasjon som hvis implementert endrer vår livsstil og identitet (Straume, 2017:37; Stoknes, 2019:124).

Mens Stoknes (2019:123) knytter handlingsendringer tett opp mot holdninger, peker Straume (2017:46) på at bærekraftige holdninger alene ikke trenger å medføre bærekraftige handlinger. Hun mener at man av og til må dulte personer i en mer bærekraftig retning. Såkalt dulting foregår ved å påvirke folk til å velge noe de ellers ikke ville valgt. Ved å legge til rette for at en bærekraftig handling er det enkleste (eller eneste) handlingsalternativet i en gitt situasjon, påvirkes atferd direkte gjennom omgivelsene. Et eksempel i skolen kan være å sette fram mindre skåler og fat i kantinen, slik at elever forsyner seg med mindre mat og dermed kan minske matsvinn. Å sørge for miljø- og gjenvinningsstasjoner som gjør det enkelt for elever å kildesortere i skolen er et annet eksempel. Ulempen er at dulting baseres på individers tilbøyelighet til latskap. På den måten vil bærekraftige handlinger ikke forutsette bærekraftige holdninger, men bunne i å ta den enkleste og/eller beste utveien. Et mulig resultat er at elever innser hvor enkelt det kan være å handle bærekraftig, noe som kan føre til varige atferdsendringer. Hvorvidt elever handler bærekraftig eller ikke kan bli påvirket av en slik tankegang. Dulting vil kunne fremme elevers bærekraftige handlekraft, mens et fravær av dulting vil kunne ha motsatt effekt (Straume, 2017:69, 182).

3. Metode

I det følgende kapittelet skal jeg redegjøre for mine metodiske valg i forskningsprosessen ved å belyse, og argumentere for, muligheter og utfordringer disse valgene har medført.

Metoden kan sies å danne ryggraden til et hvert forskningsprosjekt og er essensiell for å kunne svare på en tilhørende problemstilling. Det skilles hovedsakelig mellom to metodeparadigmer: Det kvalitative og kvantitative. Hvilket man tar utgangspunkt i påvirker hvordan kunnskapsbegrepet forstås, og hvilke metoder som brukes for å innhente denne kunnskapen (Graham, 2005:30; Larsen, 2007:12). Min oppgave baseres på utelukkende kvalitative metoder, kvantitative metoder belyses derfor ikke videre. Store metodiske valg knyttet til for eksempel utvalg, datagenereringen og analyseprosessen kan samles under begrepet forskningsdesign, og danner rammene for gjennomføringen av prosjektet. Slike valg tas med utgangspunkt i problemstillingen og sikrer på den måten prosjektets relevans og at prosjektet er gjennomførbart innenfor sine rammer (Thagaard, 2015:49). For å gjøre oppgaven oversiktlig velger jeg å omtale disse hver for seg i egne delkapittel.

Kvalitative metoder forsøker å gå i dybden på fenomen for å søke forståelse om fenomenet i en sosial kontekst. Det er derfor naturlig å generere fyldige data ved å ta utgangspunkt i et mindre utvalg. Dataen genereres ved å undersøke skriftlige, verbale og visuelle uttrykksformer i form av blant annet tekster, samtaler og sosiale interaksjoner. Kvalitativ forskning preges derfor av nærhet, noe som kan skape etiske utfordringer (se 3.7) (Thagaard, 2015:12). Ved kvalitativ forskning jobbes det ut ifra en forståelse av at individuelle erfaringer og opplevelser formes av sosiale strukturer og deres posisjon i samfunnet (Winchester og Rofe, 2016:5). Siden problemstillingen for denne oppgaven tar sikte på å forstå hva som former elevers bærekraftige handlekraft, er det hensiktsmessig å benytte kvalitative metoder. Elevers bærekraftige handlekraft utforskes med et mål om å forstå fenomenet i sin sosiale kontekst; elevenes (skole)hverdag. Spesielt skolen anses i denne oppgaven som en sosial struktur i samfunnet.

3.1 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI)

Jeg vil videre si noe om framgangen til mitt kvalitative forskningsprosjekt, og ønsker å skille mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Ved en induktiv tilnærming jobber man fra rådata mot teori, mens en deduktiv metode tar utgangspunkt i teorien og forsøker å generere data med utgangspunkt i denne. Jeg har valgt å følge det Aksel Tjora (2017:18) omtaler som en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). En slik framgangsmåte kombinerer induktive og deduktive trinn. Jeg har jobbet induktivt fra rådata mot teori ved at såkalte empirisk-analytiske referansepunkt har pekt ut interessante funn i datamaterialet, som jeg deretter knyttet til relevant teori. Ulike tilbakekoblinger

fra teorien til datamaterialet har utgjort de deduktive stegene. Et eksempel kan være at jeg på bakgrunn av relevant teori trengte flere empiriske om et tema, og dermed måtte ta noen steg tilbake. Disse tilbakekoblingene vil i analyseprosessen (se 3.5) omtales i form av forskjellige tester.

Selv om framgangsmåten omtales som stegvis er den langt fra lineær, og jeg har jobbet meg fram og tilbake mellom data og teori flere ganger. Forskningsprosessen har blitt preget av ulike parallelle prosesser, mye prøving og feiling, og til dels kaos. Likevel mener jeg at SDI-metoden har dannet et godt utgangspunkt for systematikk og framdrift i mitt forskningsprosjekt.

3.2 Vitenskapsteoretisk bakgrunn

Bak enhver metodisk tilnærming skjuler det seg en vitenskapsteoretisk bakgrunn som danner grunnlaget for de metodiske valgene. På den måten kan min vitenskapsteoretiske bakgrunn påvirke hva jeg søker informasjon om, og hvordan informasjonen fortolkes. Resultatene til denne oppgaven må altså ses i sammenheng med min forskerrolle (Thagaard, 2015:37; Tjora, 2017:24).

I denne oppgaven tar jeg utgangspunkt i en interaksjonistisk tilnærming. Interaksjonismen vektlegger interaksjonen mellom individer i samfunnet, og hvordan denne danner utgangspunkt for videre interaksjon, sosialisering og utviklingen av normer, kulturer og samfunnet (Tjora, 2017:26).

Mennesker skaper sin identitet i interaksjon med andre, og individuelle meninger og handlinger kan derfor aldri forstås som objektive. De er under stadig påvirkning og utvikling. Interaksjonismen er en såkalt empirinær tilnærming. Dette innebærer at informantenes opplevelser, meninger og fortolkninger utgjør empirien og er sentrale for resultatene. Som empiribasert tilnærming bunner interaksjonismen i et fenomenologisk vitenskapssyn som tar utgangspunkt i subjektive opplevelser. Målet er å beskrive det som er felles ved informantenes subjektive opplevelser og erfaringer, som dermed danner grunnlaget for en mer generell forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2015:38-40; Tjora, 2017:26-27). En slik interaksjonistisk og fenomenologisk vitenskapsteoretisk forankring kan ses i sammenheng med oppgavens problemstilling, som omhandler hvordan elevers bærekraftige handlekraft formes av skolen og andre sosiale strukturer i samfunnet.

3.3 Utvalg

Utvalget til et forskningsprosjekt dreier seg om informantene forskeren velger å forske på. Kvalitative forskningsprosjekt baserer seg ofte på et strategisk utvalg der utvalget består av informanter med egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen (Thagaard, 2015:60). Siden prosjektet mitt omhandler elevers bærekraftige handlekraft, og jeg ønsker å finne ut hvordan den videregående skolen kan forme denne, var et viktig kriterium at informantene er elever ved en videregående skole. På den måten sikrer jeg et strategisk utvalg for min problemstilling.

For å få tilgang til informantene kontaktet jeg såkalte nøkkelpersoner, også kalt gatekeepers. Nøkkelpersoner blir betegnet som individer eller organisasjoner som har makten til å gi, eller holde tilbake, tilgang til strategiske informanter (Crang og Cook, 2007:18; Valentine, 2005:116). I mitt tilfelle var dette rektorer, avdelingsledere og lærere ved ulike videregående skoler i Trøndelag, som enten kunne gi direkte tilgang til elever eller henvise meg videre. Etter å ha kontaktet rektorer, ble jeg satt i kontakt med ulike geografilærere og fikk tilgang til deres elever. En slik framgangsmåte omtales ofte som snøballmetoden, der det først etableres kontakt med én nøkkelperson som får snøballen til å rulle og etablerer videre kontakt. Snøballmetoden kan styrke tilliten mellom forsker og informant da informanten blir kontaktet via sin egen nøkkelperson. På den andre siden kan slik rekruttering føre til mange informanter fra samme miljø, og på den måten motvirke god overførbarhet (Valentine, 2005:116-117; Stratford og Bradshaw, 2016:124). I mitt utvalg endte jeg opp med flere informanter fra Midtbyen Vgs. enn fra de to andre skolene. Dette er ikke et resultat av snøballmetoden, men heller en tilfeldighet ved at flere elever meldte seg i klassene fra Midtbyen Vgs. Alle elevene fra Midtbyen Vgs. ble rekruttert gjennom samme nøkkelperson. Dette er likevel noe jeg må ha i bakhode i analyseprosessen.

Etter å ha opprettet kontakt med lærere i videregående skoler, fikk jeg tillatelse til å besøke deres klasse for å presentere meg selv og prosjektet, hvorpå totalt seksten elever fra tre ulike skoler i Trøndelag meldte seg til å delta. Tretten av disse er elever ved større byskoler i Trøndelag, mens tre er elever ved en mindre distriktskole i en kystby i Trøndelag. Tretten av elevene har deltatt i individuelle intervju, mens tre elever fra en av byskolene deltok i et fokusgruppeintervju. Disse tre er alle med i en bærekraftgruppe på deres skole som jobber spesifikt og målrettet med bærekraft.

Tabell 1 - Oversikt over informantene og hvilken skole de går på

Sentrum Vgs. (byskole)	Midtbyen Vgs. (byskole)	Kysten Vgs. (distriktskole)
Siri	Mathias	Klara
Stian	Malene	Kristoffer
Sofie	Maiken	Kristina
Sebastian	Marthe	
Sverre	Marie	
	Mia (bærekraftgruppe)	
	Marius (bærekraftgruppe)	
	Mats (bærekraftgruppe)	

For ordens skyld har jeg anonymisert elevene slik at alle elever fra én skole har samme forbokstav som skolen selv. Skolene har i tillegg blitt anonymisert slik at de to byskolene heter Sentrum Vgs. og Midtbyen Vgs. Distriktskolen ved trøndelagskysten har fått navnet Kysten Vgs. På den måten skal det være lett å skille skolene og deres beliggenhet underveis i oppgaven. Se tabell 1 for nærmere kategorisering av elevene.

3.4 Datagenerering

Datagenerering inngår i forskningsdesignet og handler om måten datamaterialet genereres på (Graham, 2005:30; Thagaard, 2015:58). Ofte brukes begrepet datainnsamling. Det empiriske datamaterialet jeg trengte for denne oppgaven eksisterte dog ikke på forhånd og kunne ikke simpelthen samles inn. Den måtte genereres som en del av forskningsprosessen og jeg velger derfor å bruke begrepet datagenerering (Tjora, 2017:256). Oppgavens datamateriale har blitt generert gjennom kvalitative intervju og jeg vil nå belyse metodiske valg rundt disse.

3.4.1 Intervju

Et kvalitativt forskningsintervju har som mål å forstå et fenomen sett fra informantens side. Det legges særlig vekt på informantenes erfaringer og opplevelser, og hvordan disse har påvirket holdninger og handlingsvalg. I denne oppgaven er nettopp dette en viktig del av problemstillingen som tar sikte på å utforske elevenes opplevelse av skolen og andre faktorer, og hvorvidt og hvordan disse former deres bærekraftige handlekraft (Kvale og Brinkmann, 2015:20). Derfor anser jeg intervju som en hensiktsmessig datagenereringsmetode for mitt forskningsprosjekt.

Dunn (2016:158) skiller mellom tre hovedtyper: Strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. Mens strukturerte intervju følger en rigid intervjuguide der spørsmålene er strukturerte etter en bestemt rekkefølge, minner ustrukturerte intervju mer om en åpen samtale eller historiefortelling enn et intervju med spørsmål og svar. Jeg valgte å gjennomføre semistrukturerte intervju, som betyr at intervjusituasjonen var fleksibel selv om jeg fulgte en på forhånd utarbeidd intervjuguide. På den måten kunne vi gå dypere inn på, og reflektere grundigere rundt, interessante og relevante tema som dukket opp underveis. Hovedtemaene var planlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene var fleksibel og ble delvis til underveis i intervjuene. På den andre siden opplevde jeg det som utfordrende at vi tidvis kom lengre og lengre bort fra den planlagte strukturen. Jeg måtte derfor sørge for å få oss på rett spor igjen og var avhengig av intervjuguiden som et viktig verktøy. Ved å benytte intervjuguiden aktivt unngikk jeg irrelevant informasjon og sparte tid i analyseprosessen (Dunn, 2016:158; Thagaard, 2015:98).

Ved alle intervjuene la jeg mye vekt på at elevene følte seg trygge i intervjusituasjonen. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene på elevenes respektive skoler der de er kjent med omgivelsene. Dette gjorde også at jeg fikk tilgang på verdifullt kropps- og talespråk som jeg ikke ville ha fått ved digitale intervju eller telefonintervju. Siden intervjuene heller ikke omhandlet sensitive tema og personvernopplysninger opplevde jeg det som hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt (Crang og Cook, 2007:64; Kvale og Brinkmann, 2015:178-179). På grunn av Covid-19 og gjeldende smittevernregler ble intervjuene gjennomført med tilstrekkelig fysisk avstand. Dette var viktig for å ikke tilføre elevene unødvendig stress knyttet til deltakelsen som kunne ha påvirket datamaterialet (Jowett, 2020).

Alle intervjuene ble innledet med small talk og en kort briefing om formålet med intervjuet. Jeg forklarte også hvorfor jeg tok opp intervjuet og noterte underveis. På den måten ble elevene kjent med meg og intervjusituasjonen og dermed trygge nok til å prate fritt (Dunn, 2016:164). Selv om jeg tidligere har omtalt intervjuene mine som semistrukturerte og strukturen var fleksibel og variert, fulgte alle intervjuene den samme progresjonen. Jeg begynte med enkle spørsmål om hva, hvem og hvor, for å deretter gå videre til hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål om temaets hvordan og hvorfor. Avslutningsvis fikk elevene innsyn i mine notater og tolkninger, slik at vi fikk rettet opp eventuelle misforståelser (Crang og Cook, 2007:69; Dunn, 2016:154).

Tjora (2017:113) skiller videre mellom individuelle intervju og fokusgruppeintervju. Det er disse to intervjutypene jeg har gjennomført og som har generert datamaterialet for denne oppgaven. Disse blir nedenfor omtalt kort hver for seg.

Individuelle intervju

Målet med de tretten individuelle intervjuene var å utforske elevenes meninger om, og holdninger til, bærekraft. I tillegg ønsket jeg å finne ut hva som har påvirket disse, og hva som former deres bærekraftige handlekraft. For å kunne gå i dybden stilte jeg for det meste åpne spørsmål slik at elevene selv fikk formulere utfyllende svar (Tjora, 2017:113). Jeg valgte å gjennomføre individuelle intervju slik at elevene kunne svare uten å bli påvirket av hverandre. Intervjusituasjonen påvirkes av de sosiale relasjonene og maktbalansen som er til stede. Det er derfor viktig å skape trygge omgivelser der informantene kan prate fritt. Ved å gjennomføre intervjuene individuelt forsøkte jeg å begrense påvirkningen av relasjoner, og unngikk risikoen for at elevene vegret seg for å ytre egne meninger (Kvale og Brinkmann, 2015:35).

Fokusgruppeintervju

I tillegg til individuelle intervju gjennomførte jeg ett fokusgruppeintervju med tre elever. Et fokusgruppeintervju går ut på at forskeren introduserer forskningstemaet i en gruppe informanter som diskuterer temaet i fellesskap. Et slikt intervju er mindre strukturert, og oppfordrer heller til en flytende samtale som av forskeren modereres inn på ønskede tema. En fordel er at man kan fange opp spontane meninger som oppstår i interaksjon mellom informantene (Conradson, 2005:129; Tjora, 2017:123). Metoden kan også virke mindre truende ved at informantene utgjør flertallet i intervjusituasjonen. En utfordring er at balansen i gruppen må være godt gjennomtenkt slik at ingen opplever å bli overkjørt eller ikke kommer til ordet.

I mitt forskningsprosjekt ble fokusgruppeintervjuet gjennomført sammen med tre elever fra bærekraftgruppa fra Midtbyen Vgs. Dette samsvarer med Tjora (2017:124) sine anbefalinger om antall deltakere. Grunnen til at jeg valgte å gjennomføre et fokusgruppeintervju med disse, er at jeg fikk muligheten til å fange opp flere elevers oppfatninger samtidig (Tjora, 2017:123-124). Sammensetningen av fokusgruppen er noe jeg hadde tenkt nøye gjennom. En felles interesse og engasjement for bærekraft og bærekraftig utvikling gjorde at ingen elever dominerte eller ble tilsidesatt, selv om to elever pratet mer enn den siste. Både informantene og jeg som moderator hadde et felles grunnlag å diskutere ut ifra, noe som er avgjørende for å lykkes med fokusgruppeintervju (Kvale og Brinkmann, 2015:179; Thagaard, 2015:99).

3.5 Analyseprosessen

I tillegg til datagenereringen er også analyseprosessen et viktig steg i forskningsprosessen og del av forskningsdesignet. Gjennom denne forsøker jeg å representere, og å gi mening til, den informasjonen som har blitt generert i felten; dataene må analyseres for å kunne besvare problemstillingen (Cope, 2016:377). Metodene som har blitt anvendt til å generere dataen, kvalitative forskningsintervju, gjør at dataene er langt ifra rå. De har allerede blitt analysert og gitt mening til gjennom hva, og hvordan, jeg har valgt å nedtegne. Det gjenstående og mer formelle analysearbeidet er derfor ment å se på dataen på en mer kritisk og systematisk måte. Målet er å oppdage nye sammenhenger og mulige svar på problemstillingen (Crang og Cook, 2007:132).

3.5.1 Transkribering og koding

Det første steget i analyseprosessen er å transkribere. Transkripsjonene kan ifølge Dunn (2016:170) ses på som en direkte reproduksjon av et gjennomført intervju. På den måten ble jeg konfrontert med intervjuene på nytt og ble bedre kjent med deres innhold. For å få med både verbale og ikke verbale uttrykk, transkriberte jeg både lydopptaket og mine egne notater. På den måten fikk jeg en helhetlig

gjengivelse av intervjusituasjonen. For å ikke gå glipp av viktige utsagn forsøkte jeg å transkribere intervjuene så fort som mulig etter gjennomføringen (Crang og Cook, 2007:82; Dunn, 2016:170).

Etter å ha transkribert intervjuene begynte jeg å kode. Målet med kodingen er ifølge Tjora (2017:196) tredelt. For det første bidrar kodingen til å skille ut det viktigste fra datamaterialet. I tillegg vil kodingen redusere dataens volum og gjøre den mer oversiktlig. Det siste og kanskje viktigste målet med kodingen er å legge til rette for idégenerering. For å nå disse målene benyttet jeg empirinære koder, som er et kjennetegn for SDI-metoden. Kodene skal ligge svært tett på datamaterialet, og bør gjerne bestå av fraser eller setninger som allerede eksisterer i datamaterialet (Tjora, 2017:197). For å sikre dette stilte jeg to spørsmål for hver kode. Kunne jeg ha laget koden før kodingen av mitt datamateriale? Hva forteller bare koden? Dersom koden ikke kunne vært laget på forhånd vil den anses som god empirinær koding innenfor SDI-rammeverket. Koden skal i tillegg gjenspeile konkret innhold fra mitt datamateriale, og ikke tematisere eller sortere dataene ut ifra egne meninger eller teori (Tjora, 2017:198-201). Et eksempel er at utsagnet «vi vet ikke hva vi skal gjøre og får aldri vite hva vi selv kan gjøre» ble kodet som «vet ikke hva vi kan/skal gjøre».

Etter å ha kodet den første intervju-transkripsjonen gikk jeg videre til neste og gjentok prosessen. Slik jobbet jeg meg gjennom alle transkripsjonene, og satt til slutt igjen med en lang liste av koder. Det neste jeg gjorde var å gruppere kodene tematisk. Også dette ble gjort induktivt etter SDI-modellen, ved å samle koder som har en tematisk sammenheng innad i datamaterialet. I tillegg skilte jeg ut irrelevante koder i en restgruppe. Hver kodegruppe bør ha en indre konsistens og samtidig skille seg tematisk fra de andre gruppene. For hver kode jeg prøvde å koble til en eksisterende gruppe stilte jeg derfor spørsmål ved dette. Tjora (2017:209) omtaler dette for en grupperingstest. Slike tester fungerer som de deduktive tilbakevendende stegene innenfor SDI-modellen. Dersom koden ikke passet inn i en eksisterende gruppe opprettet jeg en ny. En hovedregel er at kodegruppene skal kunne gi en pekepinn på mulige temaer i oppgaven, og på den måten trigge idéer underveis i analyseprosessen. Dette omtales som empirisk-analytiske referansepunkt (Tjora, 2017:208). Et eksempel er at jeg opprettet koden «bærekraft handler om miljøet» og kodegruppen «forståelse av bærekraft», som nå er en viktig del av resultat- og diskusjonskapittelet.

3.6 Forskningskvalitet

Et mål for alle forskningsprosjekt er at resultatene bør representere en forståelse av nettopp det problemstillingen tar utgangspunkt i å studere. Selv om kvalitativ forskning sjeldent har et mål om å være generaliserbar på lik linje med kvantitativ forskning, er det viktig at forskningen er troverdig og utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2015:193). Et verktøy jeg har benyttet for å sikre god

forskningskvalitet er kritisk refleksivitet. Kritisk refleksivitet er en prosess som kjennetegnes av konstant gransking av forskerrollen og forskningsprosessen. Jeg har derfor forsøkt å være kritisk og strevd etter å gjøre min forskningsprosess så transparent som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015:52; Dowling, 2016:34). Ifølge Thagaard (2015:193) er reliabilitet, validitet og overførbarhet viktige kriterier for forskningskvaliteten som jeg nå vil reflektere rundt.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet, ofte omtalt som pålitelighet, blir av Tjora (2017:231) definert som intern logikk; det bør være en rød tråd i forskningsprosessen. Av den grunn er det viktig at hvert steg i forskningsprosessen har tilknytning til det forrige og neste steget. Målet er at også noen andre skal kunne gjennomføre prosjektet og få liknende resultat. Dette er utfordrende i kvalitativ forskning da forståelsen som blir utviklet preges av relasjoner og personlige forforståelser; den kvalitative forskningsprosessen er subjektiv (Tjora, 2017:237). Videre knyttes reliabiliteten til kvaliteten på dataen som prosjektet baseres på, og hvordan forskeren har anvendt og videreutviklet informasjon fra denne. For å styrke reliabiliteten har jeg gjort forskningsprosessen så transparent som mulig, slik at leseren får innsyn og forståelse for mine valg. Av den grunn har jeg valgt å inkludere direkte sitat fra intervjuene. På den måten kan leseren tydelig skille mellom informantenes utsagn og mine tolkninger av disse. I tillegg er relevante vedlegg blitt tilgjengeliggjort (Thagaard, 2015:202-203; Tjora, 2017:237).

3.6.2 Validitet

Ifølge Mansvelt og Berg (2016:409) handler validitet i grove trekk om nøyaktigheten og gyldigheten til datamaterialet og hvordan jeg tolker disse. Det er vanlig å stille spørsmål ved om resultatene representerer virkeligheten man har studert (Thagaard, 2015:204; Kvale og Brinkmann, 2015:276). Prinsippet om validitet er omstridt i kvalitativ forskning og vil aldri kunne anvendes på samme vis som ved kvantitativ forskning. Det har derfor blitt utviklet alternative strategier. Den eksterne validiteten i kvantitativ forskning, som forutsetter at resultatene fra én studie også bør være gyldig i andre sammenhenger, kolliderer med den innforståtte subjektiviteten i kvalitativ forskning (Thagaard, 2015:205).

Inspirert av Johnson (1997:282) tar jeg utgangspunkt i to typer validitet; deskriptiv og fortolkende. Deskriptiv validitet referer til nøyaktigheten av det som blir rapportert av meg som forsker. Ble det jeg nedtegnet faktisk sagt av informanten i intervjuet? Hvor nøyaktig var jeg under nedtegningen og transkripsjonen? For å sikre dette tok jeg opp intervjuene, slik at jeg hele tiden kunne spole tilbake og kunne rapportere akkurat det som ble sagt og gjort. Johnson (1997:284) anbefaler i tillegg å inkludere flere forskere i datagenereringen og analysen. Selv om jeg i hovedsak opererte alene,

hadde jeg hele veien en god dialog med veilederen min som stilte spørsmål ved mine valg og tolkninger.

Fortolkende validitet handler om hvorvidt forskeren evner å formidle informantenes meninger, følelser og opplevelser. For å unngå feiltolkninger bør forskeren sette seg inn i deres posisjon, og forsøke å se temaet gjennom informantenes øyne. Kvalitativ forskning er aldri objektiv, og forskerens egen posisjon bør derfor redegjøres for. For eksempel kan min posisjon som snart ferdigutdannet geografilektor med en interesse for bærekraft, skape forventninger knyttet til utfallet av oppgaven. Jeg ønsker at den videregående skolen og geografifaget skal være av betydning for elevers bærekraftige handlekraft. For å unngå at mine ønsker og forventninger styrer hvilke sitat og utdrag fra intervjuene som blir brukt, har jeg forsøkt å være så nøytral som mulig. Dette er noe jeg har hatt i bakhodet hele veien, og jeg har vært bevisst mitt ståsted. Intervjusitat og utdrag har blitt valgt utelukkende basert på deres relevans for problemstillingen, uavhengig av hvilke resultat de peker på (Tjora, 2017:237). For å styrke validiteten har jeg gitt informantene muligheten til å rette opp misforståelser ved å få innsyn i mine notater (Johnson, 1997:285; Tjora, 2017:235).

3.6.3 Overførbarhet

Som nevnt tidligere vil kvalitative studier aldri kunne oppnå samme type overførbarhet og generaliserbarhet som kvantitative studier. Overførbarhet går ved kvalitativ forskning i hovedsak ut på at forståelsen utviklet gjennom min oppgave også kan være nyttig i andre situasjoner. Selv om resultatene til mitt prosjekt ikke vil kunne være statistisk representativt for hele populasjonen, vil de likevel kunne anvendes i andre sammenhenger (Tjora, 2017:238). For eksempel kan en forståelse av hvordan elevers bærekraftige handlekraft formes i skolen, og i geografifaget, også i noen grad være overførbar til andre skoler. Resultatet kan også være relevant for andre fag enn geografi. Dette omtales som analytisk overførbarhet. For å styrke den analytiske overførbarheten til min oppgave ytterligere, kunne utvalget ha bestått av elever fra enda flere utdanningsprogram, for eksempel yrkesfag. Jeg valgte å ikke inkludere disse da elevene på yrkesfag ikke har geografi som fag, og jeg hovedsakelig rekrutterte informantene mine via geografilærere (Kvale og Brinkmann, 2015:77; Nadim, 2015:130-133).

3.7 Forskningsetikk

Etiske retningslinjer bør gjennomsyre alle ledd av forskningsprosessen. Disse sørger for tillitt, konfidensialitet, respekt og gjensidighet mellom forsker og informant, og innad i forskningsmiljøet (Thagaard, 2015:24; Tjora, 2017:46). Særlig ved kvalitative forskningsprosjekt er dette viktig da de ofte preges av nærhet (Tjora, 2017:47). Jeg vil nå belyse og reflektere rundt to viktige

forskningsetiske aspekt; informert samtykke og betydningen av relasjoner. Denne oppgaven er meldt inn til, og godkjent av, Norsk senter for forskningsdata (NSD), noe som kan være en pekepinn på god forskningsetikk. Det er viktig å nevne at også forskningskvaliteten (se 3.6) kan innordnes forskningsetikken, men blir omtalt for seg selv for å gjøre oppgaven oversiktlig.

3.7.1 Informert samtykke

Et av de viktigste forskningsetiske prinsipp er informert samtykke. NSD (2020) forutsetter at informantenes forskningsdeltakelse er frivillig, informert, utvetydig, og at samtykket er gitt gjennom en aktiv handling. Det skal også være like lett å trekke tilbake som det er å gi samtykket. Prinsippet om informert samtykke er basert på individets råderett over eget liv, der enhver deltaker har kontroll over opplysninger som deles. Informanten må dessuten kunne være sikker på at egen konfidensialitet ivaretas (Thagaard, 2015:26; Dowling, 2016:31). Av den grunn har jeg anonymisert både informantenes navn og hvilken skole de går på.

Den kvalitative forskningsprosessen kan ta uventede vendinger underveis, og det er dermed ikke sikkert at informantene samtykker til den endelige fortolkede versjonen av dataen. En god dialog med informantene er derfor avgjørende for å kunne overholde god forskningsetikk (Kvale og Brinkmann, 2015:103; Thagaard, 2015:27). Dersom informantene ikke er i stand til å samtykke selv kan man måtte innhente samtykke fra foresatte. Siden dette prosjektet forsker på elever i den videregående skolen var noen av informantene under 18 år. Ifølge NSD (2020) kan barn og unge selv gi samtykke til å delta i forskning fra de er fylt 15 år, så lenge det ikke dreier seg om sensitive personvernsopplysninger. Det er ikke tilfellet for min oppgave. For å sikre prinsippet om informert samtykke har alle informantene derfor selv signert et samtykkeskjema. De har i tillegg fått muntlig informasjon om prosjektet i forkant av intervjuene. Samtykkeskjemaet er lagt ved denne oppgaven.

3.7.2 Relasjoner

Siden kvalitative metoder preges av nærhet kan relasjoner påvirke kommunikasjonen og informasjonsflyten. Det er derfor viktig at jeg er bevisst relasjonene og eventuelle maktskjevheter. Til tross for at informantene ble forberedt og opplyst om sine rettigheter i forkant av intervjuene, kan det fysiske møte med meg som forsker oppleves skremmende (Dowling, 2016:35; Tjora, 2017:47). I møtet med informantene var jeg den eldre og høyere utdannede, noe jeg prøvde å kompensere for ved å skape en trygg og avslappet stemning (Kvale og Brinkmann, 2015:160). Relasjoner og maktskjevheter kan blant annet skape press hos informanten, og framkalle en følelse av å ville svare riktig. Et eksempel er at jeg i intervjuene opplevde at elevene skjemtes over å kjøre bil, eller på andre måter følte at de måtte framstå som bærekraftig for å svare til mine forventninger. Dette omtales som

forskningseffekten (Tjora, 2017:71). Et konkret eksempel stammer fra intervjuet med Mathias. Han ville ikke møte blikket mitt da han fortalte at han hadde valgt å bli kjørt eller kjøre scooter dersom været hadde tillatt det, istedenfor å ta buss. For å motvirke slike situasjoner sørget jeg for å gi elevene et klart inntrykk av hva jeg forventet, og fortalte at ingen svar er rett eller feil. På den måten formidlet jeg at jeg ikke forventet at de skulle være bærekraftige på noen som helst måte. De ble også opplyst om at ingen andre enn meg ville få innsyn i uttalelsene deres (Kvale og Brinkmann, 2015:52).

Objektivitet, subjektivitet og intersubjektivitet

I forbindelse med relasjoner ønsker jeg å si noe om objektivitet, subjektivitet og intersubjektivitet. Siden kvalitativ forskning aldri er objektiv vil alle involverte gå inn i forskningsprosjekt med en eller annen form for subjektiv forforståelse (Dowling, 2016:39). Ved kvalitativ forskning er der derfor viktig å anerkjenne, og å reflektere rundt, egen subjektivitet. På den måten blir subjektiviteten en ressurs for dypere forståelse og god forskningsetikk heller enn en hindring.

Et annet viktig aspekt er at jeg som forsker aldri er enten insider eller outsider. Selv om jeg vil være overlegen informantene på noen områder, har vi mange andre overlappende egenskaper, holdninger og meninger. Disse vil forandres og påvirkes gjennom forskningsprosessen. Det vil si at mine og andres subjektive synspunkt og forforståelser rundt temaet bærekraft vil påvirkes av interaksjonen med andres subjektivitet. Kvalitativ datagenerering blir på den måten en forhandling av meninger mellom forsker og informant. Dette blir i litteraturen definert som intersubjektivitet (Kvale og Brinkmann, 2015:274; Dowling, 2016:41).

4. Resultat og diskusjon

I denne delen vil jeg presentere og diskutere resultatene fra datagenereringen og analyseprosessen i lys av tidligere presentert teori. Målet er å besvare oppgavens problemstillinger som lyder som følger:

Hva er det som former elevers bærekraftige handlekraft?

- a) *Hvordan vurderer elever i den videregående skolen sin egen bærekraftige handlekraft?*
- b) *Hvordan bidrar den videregående skolen og geografifaget til å forme handlekraften?*
- c) *Hvilke andre faktorer bidrar til å forme handlekraften?*

Resultat- og diskusjonsdelen er strukturert slik at den samsvarer med oppgavens problemstillinger. Jeg begynner med å presentere resultater knyttet til elevenes syn på bærekraft og deres egen bærekraftig handlekraft, som kan knyttes til underproblemstilling a). Videre presenteres og diskuteres resultater for skolens bidrag til elevenes bærekraftige handlekraft, noe som knyttes til underproblemstilling b). Her vil jeg se på den videregående skolen generelt og geografifaget. Til slutt vil jeg presentere resultater som omhandler andre faktorer enn skolen. Denne delen er relevant for å kunne besvare underproblemstilling c).

4.1 Elevenes syn på bærekraft

For å kartlegge hvordan elevene vurderer sin egen bærekraftige handlekraft, presenteres resultat for elevenes forståelse av og syn på bærekraft, egne erfaringer knyttet til bærekraft, og årsaker til at de handler/ikke handler bærekraftig.

4.1.1 Elevenes forståelse av begrepet bærekraft

Det første jeg ønsker å trekke fram er at tretten av seksten elever mener bærekraft handler om hvordan vi lever og behandler jorda i dag, og at dette har noe å si for framtidige generasjoner. Et eksempel er: «Det handler jo mye om at måten vi behandler kloden på nå kan ha store konsekvenser for framtiden» (Klara). En annen elev sier: «Vi må gjøre noe nå da, hvis ikke er det for sent for de som lever etter oss» (Kristina). Det er i tillegg noen som gir uttrykk for bekymring fordi de mener det hovedsakelig er deres generasjon som vil kjenne på konsekvensene av dagens handlinger. En elev sier: «Det er den jorda vi skal ha når vi blir eldre også da». Mye tyder på at det er FNs definisjon på bærekraftig utvikling, slik den blir definert i rapporten *Vår felles framtid*, som dominerer elevenes forståelse. Her defineres bærekraftig utvikling som «utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekke sine behov» (WCED, 1987:16).

Disse elevene har på lik linje med FNs definisjon et antroposentrisk syn på bærekraft og bærekraftig utvikling. De er bekymret for framtidige generasjoners behov uten å uttrykke en spesifikk bekymring for miljøet eller naturen (WCED, 1987:16). Mennesket står i sentrum og naturen ses på som verdifull i den grad den er viktig for mennesket (Kvamme og Sæther, 2019:23). Elevene er bekymret for jorda og miljøet knyttet til egne behov, for eksempel å ha et sted å bo i framtiden. At elevenes forståelse kan betegnes som antroposentrisk, kan henge sammen med at også Kunnskapsløftet 2020 kan sies å ha en antroposentrisk tilnærming. Av Opplæringens verdigrunnlag (se 2.2.2) kommer det fram at naturen er viktig og skal ivaretas, men hovedsakelig til nytte, glede, god helse og læring for oss mennesker, og for å styre hvilke påvirkninger naturen har på våre samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2020:7).

En annen fellesnevner er miljødimensjonen. Syv av seksten elever mener at bærekraft hovedsakelig handler om miljøet og forurensning av miljøet. Én elev sier for eksempel: «Jeg tenker egentlig at bærekraftig og miljøvennlig er litt det samme» (Malene). En slik forståelse er noe ensidig da den utelater den sosiale- og økonomiske dimensjonen (FN, 2019). Ifølge Block og Paredis (2019:15) er det en utbredt misforståelse at bærekraft og bærekraftig utvikling utelukkende handler om miljøet, noe som kommer godt fram av elevens svar. Selv om FN, og også skolen, vektlegger en antroposentrisk forståelse av bærekraft og bærekraftig utvikling, kan man samtidig antyde at elevenes uttalelser står i stil med en økosentrisk forståelse som ligner på Giddings et al. (2002:191-193) sin. En slik forståelse ser på bærekraftig utvikling i miljødimensjonen som forutsettende for bærekraftig utvikling i den økonomiske- og sosiale dimensjonen. Klimaendringer er en annen faktor ved miljødimensjonen som seks elever nevner spesifikt. Disse mener at bærekraft i hovedsak handler om å «redde jorda fra klimaendringer og oppvarming» (Mathias). Et eksempel stammer fra Maiken. På spørsmålet om hva hun forstår med bærekraft, svarer hun at hun forbinder det med å ikke ødelegge jorda vi lever på. På oppfordring fra meg utdyper hun og forteller:

Vi mennesker gjør jo mye som ikke er naturlig. Produserer og forurensrer mye. Et eksempel er jo utslipp, som i grove trekk resulterer i global oppvarming. For eksempel ved å kjøre bil, den har jo masse utslipp. Og alle har jo sett skrekkbilder av diverse kraftverk og masse ekkel, grå røyk (Maiken).

Mia og Mats, begge fra Midtbyen Vgs. og medlemmer av bærekraftgruppa, mener derimot at bærekraft handler om:

Både det sosiale, økonomiske og miljøet. For man tenker ofte bare på miljøet. Men det handler jo også om det økonomiske, forbruk og alt det der. Det er jo også en stor del som en på en måte ikke tenker like mye over (Mia).

Også Sverre gir uttrykk for at bærekraft handler om mer enn miljøet. Bærekraft handler for han om «alt fra overbefolkning til miljøforurensning, masse utslipp og klimaendringer. Også sånne ting som

fattigdom og ulikhet da, det er jo mange land som har det mye verre enn oss i Norge» (Sverre). Mia, Mats og Sverre er dermed de eneste som omtaler alle tre dimensjoner. Sverre er på sin side den eneste som er inne på sosiale ulikheter i et globalt perspektiv. Sæther (2017:230) skriver at få elever evner å se sosiale ulikheter i et større perspektiv enn sine egne omgivelser, noe elevenes utsagn bekrefter.

En siste fellesnevner er en forståelse av bærekraft knyttet til menneskers generelle forbruk og ressursbruk. Det er fem elever som ytrer en slik forståelse. De mener at det er en sammenheng mellom dagens ressursbruk og framtidige generasjoners mulighet til det samme. Kristoffer er et eksempel. På spørsmål om hva han forstår med bærekraft svarer han følgende: «Det er jo sånn at vi ikke bruker opp ressurser vi har, at vi lever på en måte sånn at neste generasjon og generasjonen etter kan bruke de samme ressursene» (Kristoffer). En annen elev forteller om en liknende oppfatning av bærekraft:

For min del handler det mye om måtehold. Spesielt i en tid der vi har muligheten til å skaffe oss alt vi vil ha. Vi har ekstremt mye ressurser, men at vi forvalter ting på en bærekraftig måte handler om at vi må tenke langsiktig. For det er noe vi mennesker er ganske dårlig på, å tenke langsiktig og å forvalte ressursene vi har (Marius).

Noen trekker i denne forbindelsen fram klesindustrien og dens påvirkning på miljøet, og mener at bærekraft handler om å kjøpe mindre nye klær. Gjenbruk blir også nevnt. En forståelse av at bærekraft handler om vårt ressursbruk kan innordnes både den sosiale-, økonomiske- og miljødimensjonen. På den ene siden forutsetter bærekraftig utvikling en balanse mellom belastningen på miljøet og ressursbruken vår. Samtidig må disse balanseres med økonomisk vekst og velstand. I tillegg er jordas ressurser, økonomisk vekst og velstand ulikt fordelt og forsterker allerede eksisterende forskjeller i levekår (FN, 2019). Sitatet ovenfor tyder derimot på at Marius ikke har tenkt over at økonomisk vekst og sosiale forhold er ulikt fordelt i et globalt perspektiv. Han nevner at vi har muligheten til å skaffe oss alt vi vil ha og at vi har ekstremt mye ressurser. Selv om dette kan være tilfellet for rikere land som Norge, trenger det ikke å stemme for mange andre.

4.1.2 Bærekraftige valg elevene tar – hvorfor/hvorfor ikke

I intervjuene spurte jeg elevene om eksempler på bærekraftige valg de tar i hverdagen, og hva som er årsaken til slike valg. De ble også spurt om årsaken til at de eventuelt velger å ikke handle bærekraftig.

Eksempler på bærekraftige valg

Noen elever forteller at de er opptatt av gjenbruk og resirkulering. Spesielt gjenbruksappen Tise virker å være populær, og brukes av flere til å selge og kjøpe brukte klær. Elevene panter i tillegg flasker, og prøver å unngå engangsprodukter som plastbestikk, matpakkeposer og plastposer rundt

frukt og grønnsaker på matbutikken. Andre elever forteller at de prøver å kjøpe mindre hos store kleskjeder som Bik Bok og HM. Marthe begrunner dette med følgende:

De som jobber der får jo ikke noe bra lønn og har det ikke bra, og da går det jo ikke under bærekraft, og deres arbeidsmiljø er jo dårlig. Man bør heller kjøpe klær av bedre kvalitet, eller brukte ting da. For det varer lengre og man slipper å kjøpe nytt hele tiden (Marthe).

En annen elev forteller i tillegg at hun har prøvd å shoppe mindre generelt. Slike valg kan knyttes til elevenes handlekraft på et individuelt nivå og elevenes egen hverdag (Klein, 2020:25). At de fleste elever bevisst tar bærekraftige valg tyder i tillegg på at de har visse forutsettende holdninger og kunnskap som muliggjør en videreutvikling av deres handlekraft. Scheie og Korsager (2014:219) trekker fram både kunnskap og holdninger som viktige element for elevenes bærekraftige handlekraft. Elevene viser også at de har evnen til å utføre handlinger, som er del av Sæthers (2019:98) definisjon på bærekraftig handlekraft.

Et siste bærekraftig valg, som et par elever nevner, er at de forsøker å kjøre mindre bil. De forteller at de prøver å «kjøre sammen med noen til handballkamper, sånn at det ikke blir så mye unødvendig bilkjøring» (Siri). Andre prøver også «å gå eller busse til skolen istedenfor å bli kjørt» (Marthe). Et slikt valg kan for noen elever bokstavelig talt være ut av rekkevidde. Elevene fra Kysten Vgs. forteller om lange avstander og mangel på kollektivtilbud, og blir dermed tvunget til å kjøre bil. At noen elever er opptatt av å kjøre mindre bil er et gunstig bærekraftig valg for dem, men ikke nødvendigvis for alle andre. Dette eksemplet belyser viktigheten av at elevene selv utvikler eierskap til hva bærekraftige handlinger og handlekraft er for dem (Östman et al., 2019:44; Klein, 2020:25).

Årsaker til slike valg

Årsaken som åtte av seksten elever oppgir til at de tar bærekraftige valg, er at de mener det har blitt et større fokus på bærekraft de siste årene. De mener bærekraft har fått mer oppmerksomhet og har blitt snakket mer om. Dette har ifølge elevene resultert i at «folk har blitt mer bevisst at det faktisk er et problem» (Kristina). En elev svarer følgende: «Jeg synes jo det har eksplodert. Greta Thunberg og alle klimademonstrasjoner er jo et eksempel» (Mathias). En annen elev trekker fram at man nå må betale for plastposer, og at mange bedrifter har byttet til papirposer. I tillegg mener noen: «Det har blitt mer snakk om det på tv og nyheter, og vi har jo sosiale medier og det er jo ekstremt mye spredning der» (Siri). At begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling har fått mer oppmerksomhet bør ses i lys av den store akselerasjonen. Menneskeskapte påvirkninger på jorda har økt drastisk. Fra 1960-tallet og fram til i dag har forskere og andre fagpersoner forsøkt å spre ordet, noe som virker å ha nådd flere av elevene (Curry, 2011:15; Kvamme og Sæther, 2019:17-18).

Et videre resultat av økt oppmerksomhet er ifølge elevene at «det har blitt naturlig at man bryr seg» (Marie). Flere elever mener at bærekraft av den grunn «alltid ligger litt i bakhodet og underbevisstheten» (Stian). Andre mener at det å handle bærekraftig har blitt «in», blant annet gjennom influensere og sosiale medier. Å bruke tøyposer framfor plastposer blir nevnt av noen.

Marthe forteller for eksempel:

Det handler mye om trendsetting da, man ser at bærekraftige valg kan være trendy. Så er det jo sånn at store personer på Instagram setter et eksempel og viser at det her er egentlig ganske kult. Vegetarmat for eksempel, eller brukte klær og Jenny Skavlan (Marthe).

Mye tyder på at mange synes det er kult og «in» å være bærekraftig, og at de derfor handler deretter. At dette av elevene trekkes fram som en årsak til bærekraftige valg kan knyttes til Stoknes (2019:124) sin refleksjon rundt identitet. Kunnskap filtreres gjennom vår identitet og vi leter aktivt etter informasjon som står i stil med denne og personlige verdier. Noen som identifiserer seg som bærekraftig vil derfor filtrere og omdanne kunnskap om bærekraft deretter.

Flere forteller videre at de kjenner på et ansvar for å handle bærekraftig. En elev forteller blant annet:

Jeg føler i alle fall på et stort ansvar, for at det virker nesten som om alle voksne tenker: Ja, vi gjorde ikke vår del, så nå må de unge ta over. Føler ansvaret blir lagt på oss unge, og det er jo kanskje det som må til også (Kristina).

Et annet argument som blir nevnt er: «Det er jo vi som skal lede verden lengre fram i tid, og det er jo vi som vil få kjenne på konsekvensene av dagens handlinger» (Siri). Elevene opplever med andre ord at de voksnes bærekraftige handlekraft ikke strekker til. Noen elever kjenner også på følgende:

«Desto flere som gjør noe, jo bedre» (Malene). En slik holdning er det motsatte av elevene som tenker «det jeg gjør hjelper jo ikke uansett» (Kristina), disse kommer jeg tilbake til. Sverre forteller for eksempel: «Det at jeg sykler som enkeltperson utgjør kanskje ikke så mye alene, men hvis alle begynner å sykle til skolen begynner det å bli noe da. Alle monner drar jo» (Sverre). Det er spesielt elever fra Midtbyen Vgs. som har slike meninger. For å kunne handle bærekraftig er det avgjørende at elevene har tro på at deres og andres handlinger har betydning for, og påvirkning på, verden (Sæther, 2019:98). Holdningene elevene viser her kan derfor være et viktig element for å utvikle deres handlekraft. Med sitt utsagn viser Sverre at han har kunnskap om bærekraft; at å sykle mer er bærekraftig, samtidig som han viser vilje til å kunne handle ved å faktisk sykle (Scheie og Korsager, 2014:219; Sinnes, 2020:27).

En annen årsak som blir nevnt som avgjørende for om elevene tar bærekraftige valg eller ikke, handler om at valg man tar viser seg å være bærekraftig selv om hensynet til bærekraft ikke var årsaken til at valget ble tatt. Et eksempel som blir nevnt av tre elever er et økonomisk motiv bak bærekraftige handlinger. Å dusje kortere og å slå av lyset for å spare strøm og dermed penger blir

nevnt. Videre forteller en elev at hun «prøver å ikke kjøpe så masse, men det gjør jeg kanskje mest for å spare penger og ikke på grunn av bærekraft». I tillegg er det nevneverdig at alle tre elevene fra Kysten Vgs. mener det er viktig å handle bærekraftig for å unngå en negativ påvirkning på havbruksnæringen, som dominerer der de bor. På spørsmål om hvorfor han mener det er viktig å handle bærekraftig svarer Kristoffer følgende:

Nei, det styrer jo hele verden, næringsliv og alt. Hvis vi ødelegger miljøet, øker temperaturen i havet for eksempel, også blir jo plutselig havstrømmene endret og det kan påvirke fisken og hele næringa. Det er jo en stor trussel her for eksempel, at havet blir forsøpla og temperaturen øker, for mange driver jo med fiske (Kristoffer).

Kristina og Klara gir uttrykk for det samme og har i tillegg opplevd mye forsøpling av havet der de bor de siste årene. Disse elevene opplever bærekraftige handlinger som viktig knyttet til stedet de bor, noe som er et godt argument for å knytte undervisning for bærekraft opp mot elevenes egne liv (Östman et al., 2019:44). Et eksempel kan være å se på bærekraftige muligheter innenfor havbruksnæringen. På den måten vil elevene kunne bli inspirert til å ta bærekraftige valg på et individuelt nivå, og samtidig bli oppfordret til å reflektere rundt bærekraftige løsninger på et kollektivt nivå og sammenhengen dem imellom (Klein, 2020:25). At det å kaste søppel i havet (individuelt nivå) vil forurense og derfor kan få konsekvenser for fiskeindustrien (kollektivt nivå), er et eksempel.

Et videre argument for en slik vinkling på undervisningen er at læring konstrueres i- og av elevene selv i samspill med blant annet omgivelsene. Slik læring stimuleres ved å hekte ny kunnskap (om bærekraftige handlinger) på allerede eksisterende knagger (kunnskap om bærekraft knyttet til havbruksnæringen) (Skaalvik og Skaalvik, 2014:19-21; Koritzinsky, 2018:33). Slik argumentasjon kan også knyttes til Sinnes (2020:30) undervisning i bærekraft. Det er viktig at elevene forstår hvordan problemer knyttet til bærekraft påvirker miljø og samfunn på deres hjemsted, slik at de kan relatere til problemet også i en større kontekst.

Et siste resultat knyttet til elevenes bærekraftige handlinger, er at ni elever føler de ikke handler bærekraftig nok og at de kunne ha gjort mer. Samtlige seksten elever synes det er viktig å ta bærekraftige valg i hverdagen. Når ni elever samtidig forteller at de selv ikke gjør nok, virker en del å ha dårlig samvittighet for nettopp det. Elevene forteller for eksempel: «Jeg føler jo selv at jeg er bærekraftig, men jeg vet også at det er masse mer jeg kunne ha gjort» (Kristoffer og Mathias) og «jeg gjør vel egentlig ikke så mye bærekraftig, kunne ha gjort mye mer» (Klara). Hvorfor elevene velger å ikke handle (mer) bærekraftig når de samtidig mener det er viktig, diskuterer jeg i de følgende avsnittene.

Årsaker til at elevene velger å ikke handle bærekraftig

Ti av seksten elever forteller at de setter seg selv og egne behov først. De er i tillegg redd for å måtte ofre noe for å kunne handle bærekraftig, og frykter at bærekraftige handlinger vil påvirke deres hverdag negativt. At elevene heller vil bli kjørt enn å gå er et eksempel: «Fordi det er jo kaldt ute og mye mer behagelig å bli kjørt» (Marie). Andre forteller at de «elsker å kjøpe nye klær og vil ikke velge bort slike privilegier til fordel for bærekraft» (Marthe). En annen elev forteller om en frykt for å:

Måtte kutte ned på mange privilegier for å være mer bærekraftig. For eksempel har jeg lyst på ny Playstation 5 til jul, men hvis jeg hadde vektlagt bærekraft litt mer så hadde jeg kanskje ikke ønsket meg den. Men det er noe inni meg som likevel vil ha mer og trenger mer. Så av og til veier det rett og slett litt tyngre da. Ingen vil jo gi ifra seg noe de allerede har og er vant til (Sverre).

Slike tanker fører ifølge elevene til at «folk ikke bryr seg og bare ikke orker å være bærekraftig» (Kristoffer). En slik årsak kan ses i lys av det Stoknes (2019:123) omtaler som dissonans. Alle elevene har tidligere gitt uttrykk for at de synes det er viktig å handle bærekraftig. Samtidig er de ikke villige til å ofre noe som i deres øyne ville ha påvirket hverdagen negativt. Et eksempel er å slutte å kjøre bil. Det er altså to interesser som er i konflikt med hverandre. Bærekraftige handlingsalternativ bryter med etablerte vaner og holdninger, og blir forbundet med (for) høye tap av goder. Et resultat er at elevene prioriterer seg selv og egne privilegier, og samtidig bagatelliserer eller velger bort bærekraftige handlinger; de velger å ikke bry seg (Stoknes, 2019:123). Et eksempel på slik bagatellisering er å bruke argumentet «det hjelper jo ikke uansett» (Kristina), som blir nevnt av et par elever.

Syv elever forteller også om en følelse av maktesløshet, og at de ikke ser poenget med å handle bærekraftig når andre ikke gjør det samme. En elev forteller:

Man føler på en måte at man bare er én person, og det jeg gjør utgjør jo ingen forskjell så lenge bare jeg gjør noe. Jeg tar meg selv i å tenke slik, og da blir det så lett å ikke gjøre noe (Sofie).

Andre føler: «Om jeg går til trening eller blir kjørt utgjør jo ingenting, alle andre blir jo kjørt, så hvorfor skal jeg gå» (Klara). Når det gjelder bilkjøring er spesielt Klara og Kristina, to av elevene ved Kysten Vgs., opptatt av at «alle kjører overalt selv om vi bor så nært alt. Alle kjører jo» (Klara). De mener i tillegg at de må kjøre overalt på grunn av avstandene: «Det er jo lettere for folk i byene å ta kollektivtransport enn for oss som bor i distriktet. For det tilbudet eksisterer jo ikke her» (Kristina). Det som fortelles tyder på at elevene fra Kysten Vgs. føler seg ansvarliggjort på et område der det er vanskelig for dem å ta egne bærekraftige valg. Et resultat er en følelse av maktesløshet (Östman et al., 2019:44; Klein, 2020:25).

Det er i tillegg syv elever som mener det ikke er vits å gjøre noe fordi bærekraft ikke angår dem og de føler seg trygge der de bor. I forbindelse med global oppvarming svarer én elev følgende:

Jeg føler bare ikke at det påvirker meg så mye da, så da ser jeg ikke vitsen. Jeg føler meg jo trygg her jeg bor. Derfor ser jeg ikke hvorfor jeg skal gjøre noe, jeg har jo ikke noe imot sol og mer varme, jeg elsker jo varme (Sofie).

Disse syv elevene opplever at konsekvensen av menneskelige handlinger, for eksempel klimaendringer, ikke kommer til å påvirke deres egen hverdag. De føler seg trygge der de bor og opplever det Stoknes (2019:123) omtaler som en distanse til problemet. Dette mener de til tross for at samtlige seksten elever har erfart endringer eller hendelser i nærmiljøet deres som de knytter til bærekraft (se 4.1.3). For å motvirke en slik distansering, og å få elevene til å relatere til problemet, er undervisning i bærekraft gunstig. Dette beskrives av Sinnes (2020:30) som undervisning som tar utgangspunkt i bærekraft i elevenes eget nærmiljø.

En annen viktig årsak, som elleve elever trekker fram som avgjørende, er mangel på bærekraftig kunnskap. Det er nevneverdig at det ikke nødvendigvis er snakk om kunnskap om hva bærekraft er, men heller kunnskap om hvordan bærekraft henger sammen med hverdagen og «det store bildet» (Kristina). Elevene mener også at mange ikke forstår alvoret og hvor viktig det er å handle bærekraftig. Mathias kommer med et eksempel og en forklaring på hvorfor:

Nei, vi har jo på en måte vokst opp i et forbrukssamfunn, det er slik det alltid har vært for oss så jeg tror mange sliter med å omstille seg. I tillegg har jo verden også vært slik den er nå store deler av vårt liv, med tanke på forurensning og klima osv. Eldre folk har jo en helt annen oppfatning av hvordan verden var før, og hvor mye bedre den var. Så jeg tror det kan være vanskelig for mange unge å forstå hvor galt det har blitt (Mathias).

Stoknes (2019:123) argumenterer for at en opplevd distanse til konsekvensene av våre handlinger, for eksempel klimaendringer, vil kunne forklare mangelen på bærekraftige handlinger. Tar man utgangspunkt i et slikt argument, ville man trodd at eldre folk i større grad har opplevd konsekvensene av egne handlinger (for eksempel klimaendringer), da de har levd på jorda lengre. Derfor kunne man ha forventet at eldre relaterer bedre til problemet, og derfor velger å handle mer bærekraftig. Mye tyder på at dette ikke er tilfellet, for vi har likevel nådd et kritisk punkt (se 2.1.1). Et resultat er at ansvaret for å handle bærekraftig nå også flyttes over på de yngre generasjonene. Elevene har selv uttalt at de opplever et ansvar for å handle bærekraftig, som er noe selvmotsigende og et paradoks da de eldre generasjonene i større grad har bidratt til de menneskeskapte påvirkninger på jorda. En fordel ved å legge deler av ansvaret på unge folk, blant annet gjennom skolen, er at deres kunnskap og handlekraft kan få ringvirkninger innad i familien deres og i livet utenfor skolen. Slik kan ansvaret for en bærekraftig framtid fordeles utover flere generasjoner, selv om skolens fokus rettes mot elevene selv (Sæther, 2017:218).

Kristoffer trekker fram samfunnet der han bor som et eksempel på mangel på bærekraftig kunnskap:

Nei, jeg vil ikke si at folk er bærekraftig her. Altså, det er flere folk som jeg vet ikke kildesorterer en gang, og de kjører bil uansett om de bare skal på butikken som ligger 100m unna. Folk bryr seg ikke, og de vet kanskje ikke heller, forstår ikke sammenhengen (Kristoffer).

Kunnskap om bærekraft er ifølge Scheie og Korsager (2014:21) en forutsetning for å kunne utvikle bærekraftig handlekraft (se 2.3). Når Kristoffer forteller om noen som ikke kildesorterer, kan dette skyldes mangel på kunnskap om kildesortering og kunnskap om at kildesortering er bærekraftig. Det samme gjelder bilkjøring. Et annet grunnleggende og forutsettende element for bærekraftig handlekraft er ferdigheter, for eksempel å kunne reflektere og å forstå sammenhenger. For å kunne handle bærekraftig må vedkommende forstå sammenhengen mellom sin egen kildesortering og menneskeskapte påvirkninger på jorda. Systemforståelse blir dermed en nøkkelkompetanse (Scheie og Korsager, 2014:21).

I tillegg til manglende kunnskap om selve bærekraftbegrepet, gir ni elever uttrykk for at de selv og andre ikke vet hva de kan gjøre for å være mer bærekraftig. Det gjelder alle tre elevene fra Kysten Vgs., fire elever fra Sentrum Vgs. og to elever fra Midtbyen Vgs. Kristina, Klara og Mia forteller blant annet at mange egentlig vil være bærekraftig, men at de ikke vet hvordan de skal gjøre det:

Mange vet ikke hva de kan gjøre. Vi lærer jo veldig mye om sånn teori da, om bærekraft. Og vi lærer også typ fra barneskolen at det er viktig å slå av lyset osv. Men det ingen forteller oss er jo at det er en sammenheng der, at det faktisk handler om bærekraft. Tror de fleste slår av lyset for å spare strøm og penger, men ikke på grunn av bærekraft (Kristina).

På lik linje svarer Klara følgende:

Selv om man lærer masse om bærekraft så får man på en måte aldri vite hva man selv kan gjøre. Resultatet er at man sitter med et ønske om å gjøre noe uten å vite hva. Vet jo bare at man skal sortere søppel, det er jo det de fleste vet. Hva annet kan man gjøre, det er jo ikke så mye annet folk har hørt om og vet av. I alle fall ikke på en så liten plass som her (Klara).

Også Mia tror folk mangler kunnskap om hvordan de kan handle bærekraftig. Hun forteller:

Folk tror det ofte er enklere å lage for eksempel pasta med kjøttdeig hvis man har det travelt, bare for å få i seg noe mat. Men det handler jo bare om at vi har blitt vant til at det er det enkleste eller det vi tror er enklest da. Det går jo like fort å diske opp noe digg vegetarmat. Men det vet jo ingen, de færreste har jo prøvd (Mia).

Elevene mener videre at det å vite hva man kan gjøre er helt avgjørende for å kunne bli mer bærekraftig. En elev forteller for eksempel: «Det er jo kanskje det som er viktigst; at vi lærer hvordan vi selv kan handle bærekraftig. Det er jo kun på den måten man kan utgjøre noe i lengden» (Sverre). Å ha evnen til å utføre bærekraftige handlinger er en forutsetning for å utvikle bærekraftig handlekraft. Dette krever kunnskap om bærekraft, bærekraftige holdninger og visse ferdigheter. Eksemplene ovenfor viser hvor viktig det er at alle disse tre element er på plass. De forsterker også relevansen til en dreining fra informasjonsmangelhypotesen til implikasjonsmangelhypotesen.

Kunnskap om bærekraft fører ikke automatisk til bærekraftige handlinger. Det elevene og andre mangler er konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ, som de trenger for å kunne implementere kunnskapen om bærekraft i egen hverdag. De vil så gjerne, men vet ikke hvordan (Nordgaard, 2011:11; Straume, 2017:29).

Eksempelet til Mia viser også at mange tror bærekraftige løsninger, for eksempel kjøttfrie middager, krever mye. En redsel for at bærekraftige handlingsalternativer fører med seg for høye omkostninger og tap av goder, gjør at den «enkleste» utveien velges, selv om man i utgangspunktet vet at den ikke er like bærekraftig. Kognitiv dissonans gjør at dette ignoreres, for å kunne fortsette å ta den «enkleste» utveien med god samvittighet (Sæther, 2017:223; Stoknes, 2019:123). Det Sinnes (2020:31-32) beskriver som undervisning for bærekraft er derfor viktig. Målet med slik undervisning er å vise elevene hvordan de kan handle bærekraftig, og at det finnes gode løsninger som ikke trenger å gå på bekostning av noe annet.

4.1.3 Elevenes erfaringer av bærekraftrelaterte endringer i eget nærmiljø

På spørsmål om de har erfart endringer i eget nærmiljø som de knytter til bærekraft, svarte elleve av seksten elever at de har opplevd endringer i nedbørsmønsteret. De sier at de på generell basis har opplevd at det snør mindre og at snøen kommer senere på året enn før. En av elevene uttrykker følgende: «Altså vinteren har jo flyttet seg et par måneder da. Den kommer senere, mye mindre snø egentlig og. Det kom jo ikke snø før nå i slutten av januar, og den blir sikkert helt til i mai» (Sebastian). Flere kommenterer også at det ikke ligger snø på julaften lenger, og at det er blitt dårligere forhold for å gå på ski. Det er i tillegg to elever som reagerer på varmere somre og «sånn rekordvarme på sommeren» (Malene). Som nevnt tidligere fortalte én elev i den forbindelse at hun «ikke har noe imot sol og mer varme, jeg elsker jo varme» (Marie), og at hun derfor velger å ikke handle bærekraftig. Dette kan være nok et eksempel på kognitiv dissonans, der elevenes interesse i et varmere klima havner i konflikt med interessen for bærekraftige handlinger (Stoknes, 2019:123; Lein, 2020:168).

Syv elever mener også at været har blitt mye mer ustabil. Blant de syv elevene er Kristina, Klara og Kristoffer fra Kysten Vgs. De har bitt seg ekstra godt merke i ustabil vær, og mener at det de siste årene har vært mange flere og sterkere stormer der de bor. De har også lagt merke til mye mer søppel i havet de siste årene. Kristina forteller i den forbindelse om familiehytta i et gammelt fiskevær:

Når man er ute på holmene er det så sykt mye søppel overalt. Kjempe mye. Det er ikke til å unngå liksom for det er på hver eneste holme, masse søppel. Jeg har også jobbet som strandrydder. Hele sommeren, der mange ungdommer jobber med å plukke søppel på øyene. Og det er helt sykt hvor mye søppel vi har plukket. Fulle båter, tre fulle båter i løpet av en dag liksom. Sånn var det ikke for noen år siden (Kristina).

Elevene trekker også fram søppelet i havet i forbindelse med oppdrettsnæringen og fiskemerdene som de har et nært forhold til via familien. «Vi har jo vært mye ved merdene og sånne ting, og det er jo ikke bra at fisken får i seg søppel og mikroplast og sånne ting. Og det har blitt mye verre de siste årene» (Kristoffer).

En observasjon som derimot ikke kan knyttes til miljøendringer handler om kollektivtilbud. Totalt fire elever, to fra Sentrum Vgs. og to fra Midtbyen Vgs., har lagt merke til at kollektivtilbudet på stedet de bor har blitt endret. Én elev forteller: «De har jo innført en sånn miljøpakke, og jeg synes generelt at de har gjort en bra jobb med de nye elbussene. Og de gjør det jo ganske vanskelig for biler å kjøre gjennom byen og har innført sykkelfelt» (Marius). En annen elev trekker fram at elbussene nå også kjører flere plasser, og at det bidrar til at «flere kommer seg dit de skal uten å måtte kjøre selv, og det er jo bra med tanke på bærekraft» (Marie).

Flesteparten av elevenes erfaringer kan innordnes miljødimensjonen (FN, 2019). Slik var det også for elevenes forståelse av, og syn på, begrepet bærekraft. I tillegg kommer det fram at de tre elevene fra Kysten Vgs. forteller om erfaringer som kan knyttes til stedet de bor, knyttet til forsøpling av havet rundt dem. På lik linje forteller elevene fra byskolene om erfaringer knyttet til kollektivtilbud, som er typisk for byer. Slike koblinger er nok et tegn på at det er viktig å knytte undervisningen om og for bærekraft opp mot bærekraft i elevenes nærmiljø. Dette omtales av Sinnes (2020:30) som undervisning i bærekraft. På den måten motiveres og engasjeres elevene til å handle ved at de kan relatere til problemet og får utvikle eierskap til egen handlekraft (Östman et al., 2019:44; Klein, 2020:25). Selv om alle seksten elever forteller om egne erfaringer, kom det tidligere fram at syv elever opplever det Stoknes (2019:123) omtaler som distanse til problemet. Ifølge Lein (2020:169) vil slike egne erfaringer, av for eksempel klimaendringer slik elevene forteller om, kunne korte ned den kognitive distansen. Det virker dog ikke å være slik for disse syv elevene.

4.2 Skolens bidrag til elevenes bærekraftige handlekraft

For å kunne svare på hvordan skolen bidrar til å forme elevens bærekraftige handlekraft, vil jeg først presentere resultater knyttet til elevenes generelle oppfatning av fokuset på bærekraft på deres skole. Deretter presenteres resultater som omhandler det elevene trekker fram som kilder til kunnskap om bærekraft i skolen, samt kilder for bærekraftige handlingsalternativ. I tillegg belyses ulike aspekter ved undervisning i bærekraft og som bærekraftig. Undervisning om, for, og i bærekraft og som bærekraftig er fire bærekraftdidaktiske konsepter som er sentrale for den videre diskusjonen (se 2.2.3).

4.2.1 Elevenes oppfatning av skolen som helhet

I intervjuene ble elevene spurt hvorvidt de mener skolen deres er bærekraftig eller ikke. De følgende avsnitt presenterer elevenes svar.

«Skolen min er opptatt av bærekraft»

Det er kun elevene fra Midtbyen Vgs. som opplever at deres skole er opptatt av bærekraft. På spørsmål om hvorfor svarer Mathias:

Nei, vi har jo den der bærekraftgruppa, og det er veldig mye fokus på bærekraft generelt. Det henger plakater rundt omkring om bærekraft blant annet. Jeg føler at det er mye mer fokus på Midtbyen Vgs. enn på andre skoler jeg har gått på. Skulle nesten ønske at jeg fikk høre enda mer om bærekraft tidligere. For nå ble liksom overgangen fra ungdomsskolen til Vgs. veldig voldsom. Hørte nesten ingenting om det før jeg kom hit, og nå er det plutselig overalt (Mathias).

Et annet eksempel på at Midtbyen Vgs. er opptatt av bærekraft, som flere elever trekker fram, er at skolen arrangerer noe de kaller «plastutfordringen». Elevene forklarer at de gjennom denne skulle:

Logge og registrere det vi har gjort de siste ukene, av bærekraftige tiltak. Vi brukte blant annet en app, og det er en fin måte å engasjere oss elever på da. Fordi det var jo en konkurranse, den som var mest bærekraftig fikk flest poeng og vant. Og det gjorde jo at man ville utføre masse bærekraftige ting (Maiken).

De samme elevene ytrer i tillegg at bærekraft er noe de jobber med i mange eller alle fag. Mathias forteller: «Når det gjelder bærekraft så føler jeg vi har snakket mye om det i alle fag. Det er vanskelig å ikke ha hørt om bærekraft på skolen her» (Mathias). Også renholderne på Midtbyen Vgs. blir av flere elever nevnt i denne sammenhengen. Malene forteller at hun har «blitt stoppet av vaskere som skal lære oss litt da, som sjekker om vi sorterer søpla» (Malene). Slike oppfatninger, av at det er vanskelig å ikke ha hørt om bærekraft på Midtbyen Vgs., kan settes i sammenheng med det Straume (2017:46) omtaler som dulting. Mye tyder på at elevene ved Midtbyen Vgs. blir dultet mot bærekraftige handlingsalternativ. Ved at renholderne er oppmerksomme på elevenes kildesortering blir elevene påvirket til å velge noe de kanskje ellers ikke ville valgt; å kildesortere.

Det er flere faktorer som kan være årsaken til at elevene ved Midtbyen Vgs. oppfatter skolen sin som bærekraftig. For det første forteller elevene at bærekraft inngår i alle undervisningsfag, noe som tyder på et tverrfaglig fokus. Ifølge Sinnes (2020:30) danner det nye tverrfaglige temaet i Kunnskapsløftet 2020 «bærekraftig utvikling» et godt utgangspunkt for å implementere tverrfaglige, bærekraftige undervisningsopplegg, noe Midtbyen Vgs. virker å dra nytte av. Tverrfaglighet er avgjørende for å sikre at elevene får en helhetlig forståelse av bærekraftbegrepet (Sinnes, 2015:50). I tillegg tyder mye på at bærekraft gjennomsyrrer hele skolehverdagen ved at bærekraftbegrepet innarbeides i mer enn bare undervisningen. Dette er med på å forme elevers bærekraftige handlekraft i en positiv retning (Bjønness og Sinnes, 2019:4-6). At ikke bare undervisningen, men skolens drift som helhet preges av bærekraft fremmer i tillegg elevenes systemforståelse. Elevene må forstå

kompleksiteten til bærekraft, bærekraftig utvikling og bærekraftige handlinger på ulike nivå (Sæther, 2019:102). Dette belyses i læreplanens tverrfaglige tema «bærekraftig utvikling» som sier at elever skal lære om sammenhengen mellom ulike aspekter ved bærekraft og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020:13). Et slikt perspektiv på bærekraft i skolen blir av Sinnes (2020:32) omtalt som undervisning som bærekraftig. Skolen bør oppleves som en del av løsningen gjennom at skolens drift oppfattes som bærekraftig.

«Lite/ingen fokus på bærekraft i skolen»

Flere elever forteller at det er lite eller ingen fokus på bærekraft på deres skole. Dette gjelder alle tre elevene fra Kysten Vgs., i tillegg til én elev fra Sentrum Vgs. Det er ingen elever fra Midtbyen Vgs. som er av en slik oppfatning.

Da jeg spurte Kristoffer om bærekraft er et tema de snakker om på hans skole, svarer han: «Nei, egentlig ikke. Jeg synes absolutt at det er for dårlig og lite informasjon om bærekraft på skolen. Føler skolen fokuserer veldig lite på det, også er det kun noen få lærere som virker å bry seg» (Kristoffer). Også Kristina trekker fram at det absolutt ikke er på skolen hun lærer mest om bærekraft, «der snakker vi aldri om det» (Kristina). På slutten av mitt intervju med Klara forteller hun at hun «aldri har tenkt så mye over bærekraft som den siste halvtimen, og det sier jo kanskje litt om hvor lite fokus det er her på skolen» (Klara). I tillegg til at elevene mener det er lite eller ingen fokus på bærekraft på deres skole generelt, forteller de også at lærernes fokus og holdninger varierer stort. Igjen er det kun elevene fra Kysten Vgs. som «tror nesten ingen av lærerne våre bryr seg om bærekraft» (Kristoffer). Mens man ved Midtbyen Vgs. kan snakke om dulting i en bærekraftig retning, virker dulting å være fraværende hos Kysten Vgs. Elevene får få eller ingen tips om bærekraftige handlingsalternativ, og blir ikke dultet i en mer bærekraftig retning. Et mulig resultat er at elevene velger den enkleste utveien, som viser seg å ikke være bærekraftig (Straume, 2017:46).

Elevene ved Kysten Vgs. forteller om skolens holdning til bærekraft som fraværende. Dette er alarmerende med tanke på at bærekraft er implementert i læreplanen på flere vis (se 2.2.2). Kysten Vgs. svikter på dette området skolens overordnede oppgave, som er lovfestet i opplæringsloven og læreplanene (Opplæringslova, 1998, §1-1; Imsen, 2016:203). Eksemplene ovenfor viser i tillegg betydningen ildsjeler har, for eksempel i form av engasjerte lærere. Læreplananalysen av Kunnskapsløftet 2006, som ble gjennomført av Naturfagsenteret (2010), peker på at bærekraft kun har blitt adressert gjennom enkelte læreres prosjekt over kortere tid, og har utover dette ikke påvirket skolehverdagen (Bjønness og Sinnes, 2019:3-6). Fokuset på bærekraft ved Kysten Vgs. minner dermed om funnene fra denne analysen.

«Vi går ikke nok i dybden på bærekraft»

En annen oppfatning mange elever har er at de ikke går nok i dybden på begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling i skolen. Dette ytres av fem elever fordelt på alle skoler. Én elev forteller blant annet at hun savner å lære mer om sammenhenger:

Selv om jeg mener at begrepet går igjen i mange fag, kunne vi ha lært enda mer om det og hvordan begrepet henger sammen med hverdagen vår. Vi lærer jo mye om de ulike prosessene hver for seg. For eksempel klimaendringer. Men jeg tror ikke at jeg før Futurumutstillingen¹ har tenkt over at alt henger sammen da (Marthe).

Også andre elever mener det samme. De opplever å lære mye om selve bærekraftbegrepet og hva bærekraft er, men lite om hvordan bærekraft henger sammen med hverdagen deres og verden som helhet. Disse resultatene kan knyttes til elevenes utsagn om kunnskapsmangelen, som igjen kan knyttes til det Sinnes (2020:29) omtaler som undervisning om bærekraft. Det kom fram at de mangler kunnskap om sammenhenger og det store bildet, selv om de føler de har kunnskap om hva bærekraft er og prosessene som står bak. Elevene uttrykker likevel at temaet til en viss grad behandles tverrfaglig ved at begrepet går igjen i mange fag. Dette er dog ikke nok for å fremme systematisk og helhetlig kunnskap. Begrepene bærekraft og bærekraftig utvikling er komplekse og krever systemforståelse (Bjønness og Sinnes, 2019:3; Sæther, 2019:102).

4.2.2 Kunnskap om bærekraft i skolen

I intervjuene ble elevene også spurt hvilken del av skolen de mener gir dem mest kunnskap om bærekraft. De ble i tillegg bedt om å komme med konkrete eksempler. Jeg vil nå presentere slike resultat og knytte dem opp mot undervisning om bærekraft.

Undervisning om bærekraft

Flere elever oppgir at de får mest kunnskap om bærekraft gjennom selve undervisningen på skolen. I den forbindelse er det fire undervisningsfag som blir nevnt: Engelsk, samfunnsfag, naturfag og geografi. Flere elever oppgir i tillegg en tverrfaglig kombinasjon, og mener for eksempel at naturfag og geografi sammen lærer dem mest om bærekraft.

Kristina, Klara og Kristoffer fra Kysten Vgs. mener at det er i engelsktimene de får mest kunnskap om bærekraft. De mener det skyldes at engelsklæreren virker å være en av få lærere som bryr seg om bærekraft. På spørsmål om hvilken del av skolen hun får mest kunnskap om bærekraft fra svarer Kristina: «Vi har egentlig bare vært kjapt innom farlige klimagasser» (Kristina). Svaret hennes gjør at jeg automatisk spør: «I naturfag?», hvorpå hun svarer: «Nei, nei, i engelsktimene. Men det tror jeg

¹ (NTNU, u.å.), FUTURUM er en framtidrettet utstilling om det grønne skiftet og hvordan vi kan nærme oss lavutslippssamfunnet mot 2050. Mye av utstillingen baseres på lokale scenario.

kun er for at engelsklæreren vår bryr seg og synes det er viktig» (Kristina). Dette belyser nok en gang betydningen av ildsjeler og enkeltprosjekter, for eksempel gjennom engelsklæreren ved Kysten Vgs. (Bjønness og Sinnes, 2019:3-6).

Det er bekymringsverdig at elevene fra Kysten Vgs. ikke opplever å få undervisning om bærekraft i andre fag. Ifølge opplæringsloven og den overordnede delen av læreplanen skal skolen lære elevene å tenke miljøbevisst, og legge til rette for at elevene skal kunne møte og håndtere framtiden og utviklingstrekk i samfunnet. De skal også utvikle kompetanse som gjør dem i stand til å handle miljøbevisst (Opplæringslova, 1998, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2020:13). Kunnskapsløftet 2020 har i tillegg lagt vekt på at dette skal skje tverrfaglig, og at undervisning for bærekraft skal dominere undervisningen om bærekraft. Undervisningen skal være handlingsorientert, noe den ikke virker å være hos Kysten Vgs. (Bjønness og Sinnes, 2019:2; Sæther, 2019:98; Utdanningsdirektoratet, 2020:11). Ved å kun periodevis undervise om bærekraft i engelskfaget svekkes muligheten for å utvikle elevens bærekraftige handlekraft. Tidligere i oppgaven kom det fram at alle tre elever fra Kysten Vgs. også mangler kunnskap om hvordan de kan handle bærekraftig. De opplyser at de får lite eller ingen tips om bærekraftige handlingsalternativ som kan hjelpe dem med å ta bærekraftige valg i hverdagen. Dette understreker et mulig fravær av en handlingsorientert undervisning for bærekraft.

Det er videre fire elever som nevner samfunnsfag som den viktigste kilden til kunnskap om bærekraft. Én av de svarte følgende: «Jeg synes vel kanskje mest i samfunnsfag, for der snakker vi litt om samfunnsproblem og sånt» (Sebastian). En elev som nevner flere fag samtidig nevner både naturfag, samfunnsfag og geografi, og mener en tverrfaglig kombinasjon av disse lærer ham mest om bærekraft. Dette står i stil med anbefalingene om en tverrfaglig bærekraftundervisning (Bjønness og Sinnes, 2019:2; Sæther, 2019:98). Et annet undervisningsfag som blir nevnt av fem elever er naturfag. Siri forteller for eksempel: «Det er nok kanskje naturfaglærerne. For eksempel lærer vi jo i naturfag hvordan enkelte matvarer blir produsert da. Og hvordan naturkatastrofer forårsakes og påvirker verden da, og hvordan de henger sammen med menneskelig aktivitet» (Siri).

Totalt seks av seksten elever oppgir geografifaget som den største kilden til kunnskap om bærekraft. Fire av disse er fra Midtbyen Vgs. og to fra Sentrum Vgs. Én elev trekker fram følgende:

Etter samfunnsfag og geografi på førsteåret fikk man et litt bedre syn på at alt vi har i Norge kommer fra et sted, og at alt har en pris, noe vi ofte tar for gitt. Og sånt sett lærte jeg mest om bærekraft i de to fagene (Marius).

En annen elev mener at det helt klart er geografilæreren og geografifaget som er den største kilden til kunnskap om bærekraft. At geografifaget virker å bidra til elevenes kunnskap om bærekraft er positivt, men bør være en selvfølge da temaets relevans er forankret i læreplanen for geografifaget.

Undervisning og kunnskap om bærekraft er viktige forutsetninger for å kunne videreutvikle elevenes bærekraftige handlekraft (Scheie og Korsager, 2014:21; Klein, 2020:37).

Fem elever fra Midtbyen Vgs. som via geografifaget deltok på Futurum-utstillingen nevner i tillegg denne som en kilde til kunnskap om bærekraft. Slik kunnskap om bærekraft bør opparbeides gjennom variert og kreativ undervisning, noe Futurum-utstillingen er et godt eksempel på. For å oppnå kunnskap om bærekraft knyttet til verden utenfor klasserommet er det gunstig at undervisningen inkludere ekskursjoner og ekstern kompetanse (Sinnes, 2015:50; Klein, 2020:37).

Andre deler av skolen som kilde til kunnskap om bærekraft

I tillegg til undervisningsfag er det to andre deler av skolen som av Maiken fra Midtbyen Vgs. blir trukket fram som kilder til kunnskap om bærekraft i skolen. Hun nevner skolens elevtjeneste og skolens bærekraftgruppe. Elevtjenesten er ifølge henne stadig innom klasserommene og prater om blant annet bærekraft. Om skolens bærekraftgruppe sier hun følgende: «Vi har jo en sånn bærekraftgruppe. Når vi spiser lunsj så bruker de noen ganger å stå på scenen i kantina for å forklare da. Og de viser videoer av og til. Så der lærer jeg mye om bærekraft» (Maiken). At flere deler av skolen sett bort fra undervisningen fokuserer på bærekraft, tyder nok en gang på at Midtbyen Vgs. også vektlegger undervisning som bærekraftig. Skolens drift som helhet oppleves som bærekraftig, noe som virker å inspirere og motivere elever. Dette kan fremme elevenes egen handlekraft (Sinnes, 2020:32).

4.2.3 Tips om bærekraftige handlingsalternativ i skolen

Hvorvidt elevene får tips om bærekraftige handlingsalternativ i skolen knyttes til undervisning for bærekraft. Slik undervisning bør ifølge Sinnes (2020:31-32) bestå av konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ slik at elevene får erfart hvordan de selv kan bli en del av løsningen. Elevene ble spurt hvilken del av skolen de mener gir dem mest slike tips.

Noe jeg ønsker å trekke fram er at den videregående skolen generelt blir nevnt av desidert flere elever som kilde til kunnskap om bærekraft, enn som kilde for tips om bærekraftige handlingsalternativ. Sistnevnte virker å ha flere andre påvirkningskanaler enn skolen. Disse kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Det er ni av seksten elever som nevner den videregående skolen som hovedkilde til kunnskap om bærekraft. Det er derimot kun to elever, begge fra Midtbyen Vgs., som nevner den videregående skolen som viktig kilde for tips om bærekraftige handlingsalternativ. Ingen fra Kysten Vgs. nevner skolen som viktig kilde til hverken kunnskap om bærekraft, eller for tips om bærekraftige handlingsalternativ. Dette kan tyde på at Kunnskapsløftet 2020 med sitt tverrfaglige og handlingsorienterte fokus på bærekraft er viktig og på sin plass. Samtidig tyder dette

på at bærekraftfokuset til Kunnskapsløftet 2020 fremdeles ikke er implementert fullt ut i skolene. En årsak til dreiningen fra kunnskapsbasert til handlingsorientert bærekraftundervisning i Kunnskapsløftet 2020, er nettopp at skolen og undervisningen ifølge Bjønness og Sinnes (2019:3) tidligere ikke har utviklet elevenes bærekraftige handlekraft tilstrekkelig nok. Opplæringens fokus på bærekraft har skiftet fra informasjonsmangelhypotesen til implikasjonsmangelhypotesen. Skal skolen kunne utdanne elever som evner å ta bærekraftige valg, må skolen legge opp undervisningen deretter (Straume, 2017:29).

Noen elever trekker likevel fram undervisning som en viktig kilde til tips om bærekraftige handlingsalternativ. Fag som blir nevnt er samfunnsfag, naturfag, geografi og engelsk. Samfunnsfag og naturfag blir kun nevnt av én elev hver. Det er videre kun to elever som nevner geografifaget som den største kilden. Engelskundervisningen blir derimot nevnt av alle tre elever fra Kysten Vgs. De forteller at de får mest tips om bærekraftige handlingsalternativ i engelskundervisningen, blant annet om å «kutte ut engangsplast, bytte til sparepærer, gå og sykle mer og å kjøre mindre bil» (Klara). At noen elever nevner flere ulike undervisningsfag i svarene sine, kan være positivt. Det trenger likevel ikke å være et tegn på at arbeidet med bærekraftige handlingsalternativ er tverrfaglig, men kan simpelthen bety at temaet belyses hver for seg i ulike fag.

Enda mer oppsiktsvekkende er det, at rundt en tredel av elevene forteller at de ikke får noen konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ i skolen. Disse er fordelt på alle tre skolene. Én elev forteller følgende: «Nei, vi får ingen konkrete tips nei. Vi får på en måte beskjed om å tenke på miljøet, men føler ikke vi får konkrete tips om hva vi som ungdom kan gjøre i hverdagen» (Sofie). Sett i sammenheng med at mangel på kunnskap om bærekraftige handlingsalternativ trekkes fram som en årsak til at elevene ikke handler bærekraftig, er dette svært urovekkende. For å kunne handle bærekraftig og utvikle bærekraftig handlekraft er elevene avhengig av bærekraftig kunnskap og tips om bærekraftige handlingsalternativ, noe skolen er forpliktet til å bidra til (Opplæringslova, 1998, §1-1; Utdanningsdirektoratet, 2020:11). Det nye tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» peker blant annet på at elevene skal ha forståelse for at egne handlinger kan ha betydning i en større kontekst. De skal også lære å ta ansvarlige, etiske og miljøbevisste valg (se 2.2.2) (Kunnskapsdepartementet, 2020:13). En slik utforming kan knyttes direkte til Sæthers (2019:98) definisjon av bærekraftig handlekraft som evnen til å handle bærekraftig og å se på seg selv og egne handlinger som betydningsfull for verden.

4.3 Geografifagets bidrag til elevenes bærekraftige handlekraft

For å svare på hvordan geografifaget bidrar til å forme elevenes bærekraftige handlekraft, begynner jeg med å presentere resultater knyttet til undervisningen om bærekraft i geografifaget. Videre belyses resultater rundt geografifagets undervisning for bærekraft (Sinnes, 2020:29). Her presenteres elevenes syn på hvordan geografiundervisningen bør være for å kunne fremme deres bærekraftige handlekraft.

4.3.1 Undervisning om bærekraft i geografifaget

På spørsmål om hvorvidt de har jobbet med bærekraft i geografifaget, delte elevene seg i to; fem fra Midtbyen Vgs. og tre fra Sentrum Vgs. svarte ja, og tre fra Kysten Vgs., fire fra Sentrum Vgs. og én fra Midtbyen Vgs. svarte nei. Likevel er det kun seks av seksten elever som trekker fram geografifaget som en viktig kilde til kunnskap om bærekraft. Selv om alle tre elever fra Kysten Vgs. oppgir at de har jobbet med bærekraft i geografiundervisningen, er det ingen av disse som nevnte geografifaget som en viktig kilde til bærekraftig kunnskap. Det må nevnes at de fire elevene fra Sentrum Vgs. har fått beskjed om at de skal jobbe med bærekraft i geografiundervisningen senere i skoleåret, etter at intervjuene ble gjennomført.

På oppfordring fra meg forteller elevene hvordan de har jobbet med bærekraft i geografiundervisningen. Det kommer fram at natur- og miljødimensjonen har blitt prioritert og har dominert geografiundervisningen om bærekraft. Seks av seksten elever forteller at de har lært mye om naturgeografiske prosesser, for eksempel naturkatastrofer. De har derimot lært lite om hvordan slike prosesser henger sammen med menneskelig aktivitet. Selv om geografifagets formål belyser at elevene skal lære hvilke konsekvenser naturskapte endringer har for mennesket (Kunnskapsdepartementet, 2020:2), virker ikke elevene å oppfatte undervisningen slik i praksis. Av den grunn kan man si at elevene mangler en helhetlig undervisning knyttet til bærekraft. Selv om fagets formål påpeker nettopp dette, at geografifaget er et sentralt fag for å forstå samspillet mellom menneske og natur og bør forene bærekraftens tre dimensjoner (FN, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2020:2), virker dette i liten grad å skje i praksis.

En annen felles oppfatning er at geografiundervisningen knyttet til bærekraft, og geografiundervisningen generelt, domineres av stillesittende tavleundervisning og individuelle, teoretiske arbeidsoppgaver. Eksempler på utsagn er:

Det var for det meste slik at læreren gikk gjennom begrep, for eksempel bærekraft, på tavlen. Så måtte vi notere og gjøre noen skriftlige oppgaver etterpå. Og hvis vi ikke ble ferdige med dem, så var de lekse til neste time. Også hadde vi en skriftlig prøve om det (Kristina).

En slik oppfatning ble ytret av fem av åtte elever som tidligere oppga at de har jobbet med bærekraft i geografifaget. Slik undervisning kan kobles til det Sinnes (2020:29) omtaler som undervisning om bærekraft som preges av teoretisk kunnskap. Undervisningen om bærekraft, slik elevene beskriver den, virker likevel lite kunnskapsfremmende. Ifølge Sinnes (2020:29) bør slik kunnskap nemlig opparbeides gjennom tverrfaglig, variert og kreativ undervisning, noe den ikke virker å ha vært hos elevene.

4.3.2 Undervisning for bærekraft i geografifaget

Følgende del presenterer elevenes utsagn knyttet til hvordan de mener undervisningen for bærekraft bør være i geografifaget. Slik undervisning fokuserer ifølge Sinnes (2020:31) på elevenes bærekraftige handlingsalternativ og handlekraft i elevenes hverdag.

Sett i lys av at geografiundervisningen knyttet til bærekraft oppfattes som dominert av stillesittende tavleundervisning og individuelle, teoretiske arbeidsoppgaver, er det kanskje ikke rart at kun to av seksten elever trekker fram geografifaget som en viktig kilde til tips om bærekraftige handlingsalternativ. Undervisning for bærekraft virker med andre ord å ikke ha en sentral plass i elevenes geografiundervisning. Det er kun to elever, fra Midtbyen Vgs., som mener de jobber «mye praktisk og variert i geografiundervisningen» (Mathias). De trekker slik undervisning fram som positiv og har lagt merke til at «hele klassen følger med, og at det vi lærer fester seg litt mer. Det hjelper jo ikke å kun lese, høre eller skrive om noe» (Malene). Begge disse elevene har via geografifaget deltatt på Futurum-utstillingen og nevner den som et eksempel på praktisk og variert undervisning. Geografifaget skal ta utgangspunkt i elevenes livsverden, og er dermed i en særskilt posisjon for å implementere bærekraftig kunnskap og kompetanse i elevenes hverdag (Utdanningsdirektoratet, 2020:2). Dette virker kun å være tilfellet for en liten andel av elevene.

Flere elever mener videre at geografiundervisningen for bærekraft bør rettes mot dem og deres hverdag, for at den skal kunne påvirke deres bærekraftige handlekraft positivt. Sinnes (2020:30) omtaler slik undervisning som undervisning i bærekraft (se 2.2.3). Dette innebærer både en vinkling mot elevene som ungdom, men også mot hverdagen på stedet de bor. Sistnevnte bør også ses i sammenheng med at mange elever velger å ikke handle bærekraftig for at de «føler seg trygge der de bor» (Sofie) (se 4.1.2). Én elev som mener undervisningen bør tilpasses han og målgruppen sier følgende:

Jeg tror det er viktig å jobbe med litt konkrete ting, som vi elever også kan relatere til. Det er lite vits å fortelle oss at vi må kjøre mindre bil, når vi for det første ikke har lov til å kjøre selv enda, og for det andre ikke har noe valg når vi bor her vi bor. Det er jo så lange avstander. Man bør kanskje heller fokusere på oss akkurat her vi bor, og hva vi kan gjøre ut ifra vårt utgangspunkt og ståsted (Kristoffer).

At flertallet av elevene mener de føler seg trygge der de bor kan settes i sammenheng med en distansering fra problemet (Stoknes, 2019:123). Det blir derfor viktig å implementere bærekraftig kunnskap og kompetanse i elevenes egen hverdag. Et eksempel kan være å se på konkrete konsekvenser av menneskenes påvirkning på jorda på elevenes hjemsted. Slike inntrykk og erfaringer vil ifølge Lein (2020:169) kunne korte ned distanseringen. Sinnes (2020:30) peker videre på at slik undervisning i bærekraft vil gjøre at elevene lettere kan relatere til problemet også i en større kontekst. Elevene peker videre på at de ikke må ansvarliggjøres på områder hvor de har lite påvirkningskraft. Ved å fokusere på elevenes muligheter framfor begrensninger, vil de kunne engasjeres og motiveres til å ta bærekraftige valg, noe som på den måten vil fremme deres handlekraft (Östman et al., 2019:44; Klein, 2020:25).

Alle fem elevene som hadde vært på Futurum-utstillingen trekker fram den som et eksempel på hvordan undervisningen for bærekraft bør være. De roser den for at den var rettet mot deres hverdag i byen de bor i. Én elev forteller:

Jeg følte meg veldig truffet av Futurum-utstillingen og kunne kjenne meg igjen i mye. For eksempel så kan jo alle ungdom kjenne seg igjen i det med klær, alle kjøper jo klær og jeg tipper at de fleste kjenner litt på at de handler for mye og ofte. Og utstillingen viser jo også hva som skjer med stedet her vi bor hvis havnivået stiger, det tror jeg få har tenkt på her, at vi kan rammes her også (Marthe).

En annen elev mener i tillegg at Futurum gjorde inntrykk fordi «mange ikke tenker over at for eksempel klimaendringer kan ramme oss her i trygge Norge og byen vi bor i. Det er ingen som tenker at det kan ramme meg her (innforstått der de bor)» (Mathias). Futurum-utstillingen kan med andre ord være et utmerket eksempel på undervisning for bærekraft. Den kombinerer viktig bærekraftig kunnskap med et handlingsorientert fokus, og knytter ulike handlingsvalg opp mot ulike konsekvenser for samfunnet, økonomien og sosiale forhold. På den måten rommes alle tre dimensjoner. Elevene får i tillegg muligheten til å utvikle systemforståelse (Bjønness og Sinnes, 2019:3; FN, 2019). Ved å gi elevene konkrete tips og triks om blant annet kosthold og klesindustrien, områder som er svært aktuelle for de som målgruppe, får de muligheten til å utvikle eierskap til hva bærekraftige handlinger og handlekraft kan innebære for dem selv (NTNU, u.å.; Östman et al., 2019:44; Klein, 2020:25). Å dra på ekskursionsjoner kan ifølge Sinnes (2015:50) i tillegg være en variert og kreativ måte å trekke verden utenfor klasserommet inn i klasserommet på. Dette mener hun uavhengig av undervisningsfag, men er noe mange elever virker å savne i geografiundervisningen. Ti av seksten elever har i tillegg et ønske om å jobbe mer praktisk, og ønsker å benytte mer varierte læringsarenaer- og metoder i geografiundervisningen. En elev oppsummerte dette fint:

Føler kanskje vi kunne ha gjort litt mer. Savnet på en måte litt variasjon og kreative eller praktiske oppgaver da. Geografi, og bærekraft spesielt, handler jo om verden. Så da bør man jo kanskje benytte seg litt mer av verden liksom, og ikke bare det lille klasserommet vi sitter i hver dag (Kristoffer).

I denne sammenhengen trekker en annen elev nok en gang fram Futurum-utstillingen. Han mener den er et fint eksempel på hvordan man kan variere både innhold, arbeidsmetoder, og læringsarena, og kan undervise for bærekraft på en litt mer praktisk og aktiv måte.

4.4 Andre faktorer som påvirker elevenes bærekraftige handlekraft

I intervjuene kom det fram at også andre faktorer enn skolen virker å forme elevenes bærekraftige handlekraft. Disse faktorene ble nevnt da jeg stilte spørsmål om hvilken del av hverdagen som gir elevene kunnskap om bærekraft. På samme måte ble de spurt om hvilken del av hverdagen de føler gir dem konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ.

4.4.1 Kunnskap om bærekraft

Følgende andre kilder til kunnskap om bærekraft ble nevnt: Sosiale medier, Greta Thunberg, hjemmet og barne- og/eller ungdomsskolen. Det er kun én elev som trakk fram hjemmet som en viktig kilde, noe som derfor ikke omtales ytterligere.

Ni av seksten elever trekker fram sosiale medier som en viktig kilde til kunnskap om bærekraft. Sosiale medier som blir nevnt er Instagram, Facebook og Tik Tok. I tillegg blir gjenbruksappen Tise og videodelingstjenesten Youtube trukket fram som kunnskapsfremmende. På spørsmål om hvilken del av hverdagen som gir henne kunnskap om bærekraft, svarer én elev følgende: «Sosiale medier! Tise for eksempel, de kommer med mye bra informasjon om hvorfor det er viktig å kjøpe brukte klær og om hva klesindustrien gjør med miljøet da» (Marthe).

Det er videre fire elever som trekker fram Greta Thunberg. Selv om Greta Thunberg blir nevnt i forbindelse med spørsmålet om kunnskap om bærekraft, tyder elevenes svar på at Greta ikke direkte er en kilde til kunnskap om bærekraft. Hun virker heller å være en kilde til motivasjon og fokus på bærekraft generelt. Én elev svarer følgende:

(...) og Greta Thunberg som snakker mye om det, på sosiale medier for eksempel. Fokuset har jo eksplodert etter at hun deltok på alle klimademonstrasjoner. Det har jo vært litt sånn inspirerende, hun har jo fått mye oppmerksomhet. Tror mange ser opp til henne (Mathias).

Det sosiale medier og Greta Thunberg har til felles er at de er aktuelle innslag i elevenes hverdag. Bruken av sosiale medier øker stadig og de fleste ungdommer er daglig innom et eller annet sosialt medium (Koritzinsky, 2018:237). Dette kommer godt fram av at ni av seksten elever oppgir sosiale medier som en viktig kilde til bærekraftig kunnskap. Også eksempelet med Greta Thunberg stammer fra sosiale medier. I skolen blir sosiale medier, og elevenes smarttelefoner generelt, ofte sett på som

en hindring for god undervisning og læring, som gjør at elevene blir for opptatt av skjermen og sittende i sin egen digitale boble. Tatt resultatene fra mine informanter i betraktning, bør man dog kanskje revurdere en slik tankegang, og heller prøve å flette inn sosiale medier som et positivt bidrag til undervisningen. God undervisning og læring blir i denne oppgaven forstått som en kognitiv og sosial prosess som vektlegger utforskning og erfaring. Læring vil ved slik undervisning konstrueres i- og av eleven selv i samspill med hverandre og omgivelsene (Skaalvik og Skaalvik, 2014:19-20). Sosiale medier vil tvilsomt bli mindre aktuelle framover og vil tvert imot bli en stadig større del av elevers hverdag og verden generelt. En av skolens oppgaver er nettopp å forberede elevene på verden og framtiden (Opplæringslova, 1998, §1-1). Östman et al. (2019:44) og Sinnes (2015:132-133) peker i tillegg på at undervisningen bør legges opp med direkte tilknytning til elevenes liv og hverdag, og at det finnes gode alternativ til den tradisjonelle læreboka. Å bruke sosiale medier og smarttelefonene som en del av undervisningen i større grad kan på den måten være med på å bryte ned skillet mellom klasserommet og verden.

Gjennom intervjuene kom det også fram at flere elever mener kunnskapen de har om bærekraft stammer fra barne- og ungdomsskolen. Dette blir trukket fram av totalt fire elever; to fra Sentrum Vgs. og to fra Midtbyen Vgs. Marthe er en av dem: «Jeg føler mye av kunnskapen jeg har om bærekraft kommer fra barne- ungdomsskolen» (Marthe). De tre andre forteller at barne- og ungdomsskolen har dannet grunnlaget for videre kunnskap og handlekraft, og at bærekraft av den grunn «alltid ligger litt i bakhodet og underbevisstheten». Slike oppfatninger, av at mye av grunnlaget for bærekraftig kunnskap dannes i tidligere skolegang, viser viktigheten av et helhetlig fokus på bærekraft i den norske skolen. Selv om det er vanskelig å dra konklusjoner på bakgrunn av elevenes utsagn, kan det virke som om elevene fra byen har fått en grundigere opplæring om bærekraft allerede på barne- og ungdomsskolen. Dette gjenspeiler forskjeller knyttet til fokus på bærekraft i skolen, som kom fram tidligere i oppgaven; de to byskolene har tilsynelatende hatt et større fokus på bærekraft enn distriktskolen Kysten Vgs.

4.4.2 Tips om bærekraftige handlingsalternativ

Når det kommer til tips om tiltak og konkrete bærekraftige handlingsalternativ, blir sosiale medier nevnt av åtte av seksten. Noen få trekker også fram hjemmet og enda færre vennekretsen. Det er også én elev som mener hun generelt får lite slike tips utenom skolen, noe som understreker skolens viktige rolle.

Tipsene elevene oppgir å få gjennom sosiale medier, går hovedsakelig ut på å kjøpe og forbruke generelt mindre, for eksempel klær. Mange trekker fram gjenbruksappen Tise, som også ble nevnt

som en viktig påvirkningskanal til kunnskap om bærekraft. Andre påpeker at Instagram og Tik Tok inneholder en del smarte triks og «kampanjer for mindre kjøtt, mindre forbruk og kast av mindre mat» (Maiken). At sosiale medier ved siden av skolen virker å være den viktigste kilden til både bærekraftig kunnskap og tips om bærekraftige handlingsalternativ, understreker at det kan være gunstig å innlemme sosiale medier i undervisningen (Koritzinsky, 2018:237). På den måten kan sosiale medier og elevenes mobilbruk bli en ressurs heller enn en hindring i undervisningen.

Malene er den eneste som trekker fram vennekretsen sin. Hun gir uttrykk for at vennekretsen hennes generelt er opptatt av bærekraft og at hun derfor får mye tips om bærekraftige handlingsalternativ derifra. Sammen med Kristina mener hun også at hjemmet er en viktig kilde til tips om bærekraftige handlingsalternativ, noe de begrunner med at enkelte familiemedlemmer eller hele familien brenner for bærekraft. Knyttet til teorien om læring, kan dette ses i lys av synet på læring som en kognitiv og sosial prosess, og som noe som konstrueres i- og av elevene selv i samspill med hverandre og omgivelsene (Skaalvik og Skaalvik, 2014:19-20). På den måten vil elever med bærekraftig bakgrunnskunnskap- og kompetanse fra venner og hjemmet kunne ha et bedre utgangspunkt for videre arbeid med disse temaene på skolen. Også Dewey framhever et slikt læringssyn. Ved at elevene blir kjent med bærekraft på fritiden utvikles elevenes holdninger og meninger, som skolen kan bygge videre på (Imsen, 2016:146-148).

5. Avslutning

I dette kapittelet vil jeg oppsummere oppgavens hovedfunn, svare på oppgavens problemstillinger og komme med forslag til videre forskning.

5.1 Konklusjoner

Hovedproblemstillingen som har dannet grunnlaget for denne oppgaven er: *Hva er det som former elevers bærekraftige handlekraft?* Relatert til denne har jeg ønsket å belyse tre underproblemstillinger: *Hvordan vurderer elever i den videregående skolen sin egen bærekraftige handlekraft? Hvordan bidrar den videregående skolen og geografifaget til å forme handlekraften? og Hvilke andre faktorer er det som bidrar til å forme handlekraften?*

Datamaterialet for denne oppgaven ble generert gjennom kvalitative intervjuer med seksten elever fra tre ulike videregående skoler i Trøndelag. Dataene fra intervjuene ble så analysert og diskutert i lys av relevant teori. Viktige teoretiske bidrag til diskusjonen er hentet fra Ole Andreas Kvamme og Elin Sæther som innførte begrepet bærekraftdidaktikk, Astrid Sinnes definisjon på undervisning om, for, i og som bærekraft, og Judith Klein som belyser implementeringen av Kunnskapsløftet 2020 sitt nye tverrfaglig tema «bærekraftig utvikling». Inspirert av O'Brien, Scheie og Korsager, Sæther, Sinnes, og Östman et al. har også teori rundt begrepet bærekraftig handlekraft vært viktig. Når jeg nå skal oppsummere og konkludere svarene på oppgavens problemstilling vil jeg først ta utgangspunkt i de tre underproblemstillingene, og deretter komme tilbake til en helhetlig konklusjon.

Det første jeg ville finne ut av var hvordan elevene selv vurderer sin egen bærekraftige handlekraft, ved å stille spørsmål om deres forståelse, erfaringer og handlinger knyttet til bærekraft. En fellesnevner er at samtlige elever vektlegger miljødimensjonen. Elevenes forståelse, erfaringer og handlinger er dermed noe ensidig da de ikke vektlegger den sosiale- og økonomiske dimensjonen av begrepet like mye. Samtidig blir det tydelig at de fleste elevene har en antroposentrisk forståelse av begrepet bærekraft og ser på mennesket som midtpunktet for bærekraftagendaen; de forstår bærekraft som noe som er viktig for menneskene sin del. Det ble også klart at alle seksten elever mener det er viktig å handle bærekraftig, og alle ga meg eksempler på bærekraftige valg de tar i hverdagen. Likevel uttrykte flertallet misnøye knyttet til egne handlinger, og mente at de ikke handler bærekraftig nok. De vurderer altså sin egen bærekraftige handlekraft som for dårlig.

Neste underproblemstilling omhandler hvordan den videregående skolen kan bidra til å forme elevers bærekraftige handlekraft. Dette blir spesielt viktig siden de fleste elevene vurderer sin egen bærekraftige handlekraft som for dårlig. Elevene selv mener mangelen på bærekraftig handlekraft hovedsakelig skyldes for lite og overfladisk kunnskap om bærekraft, og at de ikke vet hvordan de

kan implementere kunnskapen i hverdagen. Mange elever forstår dermed ikke sammenhengen mellom egne handlinger og det store bildet, og vet ikke hvordan de selv kan handle bærekraftig uten for store tap av goder i hverdagen. Mye tyder på at dette kan skyldes kognitiv dissonans, altså en konflikt mellom elevers ulike interesser, og en opplevd distanse til bærekraftagendaen. For å begrense denne kognitive dissonansen og den opplevde distansen blir det avgjørende at elevene utvikler sin bærekraftige handlekraft gjennom undervisning om, for, i, bærekraft og at elevene opplever skolen som bærekraftig.

De må få tverrfaglig og bred kunnskap om bærekraft for å kunne utvikle systemforståelse. I intervjuene kom det fram at elevene etterlyser slik undervisning om bærekraft. Selv om de til en viss grad opplever å utvikle kunnskap om bærekraft i skolen, er dette i hovedsak kunnskap om enkeltemner og prosesser. Elevene savner å lære mer om sammenhenger og mangler systemforståelse.

Samtidig blir det viktig at elevene får konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ for å lære hvordan de selv kan handle bærekraftig. Undervisning for bærekraft er derfor essensiell. Elevenes uttalelser tyder derimot på at heller ikke slik undervisning for bærekraft virker å være tilstrekkelig vektlagt i skolen; de har for lite kunnskap om hvordan de selv kan handle bærekraftig. Det nye og gjeldende læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 har et tverrfaglig og handlingsorientert fokus på bærekraft og bærekraftig utvikling og kan dermed knyttes til undervisning om og for bærekraft. Mye tyder på at dette ikke er tilstrekkelig på plass i praksis og er noe den videregående skolen må jobbe videre med.

For å motvirke elevenes opplevde distanse til bærekraftagendaen bør undervisningen også vektlegge bærekraft i elevenes nærmiljø. Dette er avgjørende for at elevene skal kunne begripe hvordan utfordringene påvirker dem selv og omvendt hvordan de selv kan påvirke utfordringene. Til slutt er det viktig at elevene opplever skolen sin som bærekraftig, for å lære og inspireres av et bærekraftig eksempel. Det er altså viktig å inkludere både undervisning om, for, i, bærekraft og som bærekraftig. Kun på den måten kan elevene utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nødvendige for å styrke elevenes bærekraftige handlekraft.

Når det gjelder geografifaget spesifikt, kom det fram at mange elever opplever geografiundervisningen som for stillesittende, individuell og teoretisk. Elevene savner å utfordres på kreative måter, og mener de ikke utvikler sin egen bærekraftige handlekraft ved å kun lese, høre om, eller skrive om bærekraftrelaterte tema. Elevene mener undervisningen bør ta utgangspunkt i deres egen livsverden og bør vinkles mot dem som ungdom på stedet de bor. Faget er i en særposisjon til å

kunne forstå samspillet mellom natur og menneske, men det virker ikke som alle elevene opplever det slik i praksis.

I tillegg ønsket jeg å se på hvilke andre faktorer som bidrar til å forme elevens handlekraft, og det ble tydelig at sosiale medier spiller en viktig rolle. Elevene ytrer at de gjennom sosiale medier opparbeider seg både kunnskap om bærekraft, og samtidig får gode tips om bærekraftige handlingsalternativ. Å flette elevenes smarttelefoner og sosiale medier inn som et positivt bidrag til undervisningen, heller enn en hindring, kan være gunstig. På den måten knyttes undervisningen til elevenes egen livsverden, og skillet mellom klasserommets fire vegger og verden utenfor blir brutt ned.

For å oppsummere: Hva er det som egentlig som former elevens bærekraftige handlekraft? Svaret er sammensatt. Min forskning har vist at elevene mener skolen er den viktigste bidragsyteren, selv om de har mange forslag til hvordan både undervisningen og skolens drift bør forbedres for å kunne styrke deres handlekraft ytterligere. Sosiale medier virker også å spille en viktig rolle i tillegg til at noen trekker fram hjemmet og vennekretsen. Oppgaven har synliggjort viktigheten av at elevene utvikler tverrfaglig systemforståelse og forstår sammenhengen mellom deres individuelle handlinger og det kollektive og strukturelle nivået; det store bildet. Elevene må forstå at deres handlinger betyr noe i en større kontekst og skolen bør derfor ha en handlingsorientert tilnærming til bærekraftagendaen. I tillegg er det avgjørende at elevenes bærekraftige handlekraft utvikles med utgangspunkt i deres egen livsverden, slik at de kan relatere til problemet og opplever det som meningsfylt å bidra til en mer bærekraftig verden. Sist, men ikke minst, må elever få konkrete tips om bærekraftige handlingsalternativ. Som Sverre sa:

«Det er jo kanskje det som er viktigst, at vi lærer hvordan vi selv kan handle bærekraftig»

5.2 Bærekraftig handlekraft – Et tema også for framtiden

Selv om det allerede finnes mye relevant forskning om hvordan bærekraft og bærekraftig utvikling blir implementert i norske skoler, håper jeg at dette er et tema det vil bli forsket enda mer på i tiden som kommer. Jeg har gjennom min oppgave forsøkt å bidra til temaet, men det finnes flere viktige aspekter jeg ikke rakk å belyse.

For det første ønsker jeg å trekke fram viktigheten av arbeid med elevens bærekraftige handlekraft på alle tre nivå (individuell, kollektivt, strukturelt). Selv om mine funn i hovedsak omhandler de to første, er elevenes handlekraft på et strukturelt nivå minst like viktig. At mine informanter i liten grad uttalte seg om det strukturelle nivået er i seg selv en pekepinn på at det bør jobbes grundigere med dette. Jeg mener derfor at det bør utredes og forskes på hvilken måte vi i skolen på best mulig

vis kan tilrettelegge for dette. Enda viktigere er det at elevene forstår sammenhengen mellom disse nivåene og innser at de selv er en viktig brikke i en bærekraftig verden. Jeg mener derfor at systemforståelse bør være et viktig nøkkelbegrep også i framtidig arbeid.

For det andre er Kunnskapsløftet 2020, og et nytt og bredere fokus på bærekraft og bærekraftig utvikling, nylig blitt innført i skolen. På samme måte som jeg har presentert analyser og vurderinger av Kunnskapsløftet 2006 knyttet til bærekraft, blir det i framtiden viktig å gjøre det samme for dagens gjeldende læreplanverk. Hvordan fungerer implementeringen av det tverrfaglige temaet «bærekraftig utvikling» i praksis? Oppnås målet om at elevene skal utvikle forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning i det større bildet? Utvikler elevene kompetanse som gjør dem i stand til å ta ansvarlige valg og handle etisk og miljøbevisst? Bærekraft, bærekraftig utvikling og elevers bærekraftige handlekraft vil neppe bli mindre aktuelle tema i framtiden.

6. Referanseliste

- Bjønness, B., Sinnes, A. T. (2019). Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole? *Acta Didactica Norge*, 13(2), s.1-20. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.6474>.
- Block, T., Paredis, E. (2019). Four misunderstandings about sustainability and transitions. I Van Poeck, K., Östman, L., Öhman, J. (Red.). *Sustainable development teaching. Ethical and political challenges* (1.utg., s. 13-27). Oxon: Routledge.
- Conradson, D. (2005). Focus groups. I Flowerdew, R., Martin, D. (Red.). *Methods in human geography. A guide for students doing a research project* (2.utg., s.128-143). Essex: Pearson Education Limited.
- Cope, M. (2016). Organizing and Analysing Qualitative Data. I Hay, I. (Red.) *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utg., s.373-393). Ontario: Oxford University Press.
- Crang, M., Cook, I. (2007). *Doing Ethnographies*. London: Sage Publications Ltd.
- Curry, P. (2011). *Ecological ethics – An introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Dowling, R. (2016). Power, Subjectivity, and Ethics in Qualitative Research. I Hay, I. (Red.). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utg., S. 29-44). Ontario: Oxford University Press.
- Dunn, K. (2016). Interviewing. I. Hay, I. (Red.). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utg., s.149-188). Ontario: Oxford University Press.
- FN. (2019). *Bærekraftig utvikling*. Hentet fra <https://www.fn.no/tema/fattigdom/baerekraftig-utvikling>.
- Giddings, B., Hopwood, B., O'Brien, G. (2002). Environment, economy and society. Fitting them together into sustainable development. *Sustainable Development*, 02(10), s.187-196. Hentet fra https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/sd.199?casa_token=gAaa1fT1VEoAAAAA:tQR69Jg49rO-kMI4zzxMibTVcXUTHS6I6V5qW1BXURTPMD9gNEa4MfyLImNzKZEoe8_kKMfAn2Nm pmM.
- Graham, E. (2005). Philosophies underlying human geography research. I Flowerdew, R., Martin, D. (Red.). *Methods in human geography. A guide for students doing a research project* (2.utg., s.8-34). Essex: Pearson Education Limited.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Isnes, A., Sandås, A. (2014). Naturvern, miljøvern, bærekraftig utvikling – historisk blick. *Naturfag*, 14(2), s.4-7.
- IUCN. (1980). *World Conservation Strategy. Living Resource Conservation for Sustainable Development*. Hentet fra <https://portals.iucn.org/library/efiles/documents/wcs-004.pdf>.
- Johnson, R.B. (1997). Examining the validity structure of qualitative research. *Education*, 118(2), 282-292. Hentet fra

https://www.researchgate.net/profile/R_Johnson3/publication/246126534_Examining_the_Validity_Structure_of_Qualitative_Research/links/54c2af380cf219bbe4e93a59.pdf.

- Jowett, A. (2020). *Carrying out qualitative research under lockdown – Practical and ethical considerations*. Hentet fra <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/04/20/carrying-out-qualitative-research-under-lockdown-practical-and-ethical-considerations/>.
- Klein, J. (2020). *Bærekraftig utvikling i skolen* (1.utg.). Oslo: Pedlex.
- Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): The turn away from «environment» in environmental education? *Environmental Education Research*, 18(5), s.699-717. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.658028>.
- Koritzinsky, T. (2018). *Samfunnskunnskap – Fagdidaktisk innføring* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Kunnskap for en felles framtid. Revidert strategi for utdanning for bærekraftig utvikling 2012-2015*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kunnskap-for-en-felles-framtid/id696562/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvamme, O.A., Sæther, E. (2019). Bærekraftdidaktikk – Spenninger og sammenhenger. I Kvamme, O.A., Sæther, E. (Red.). *Bærekraftdidaktikk* (1.utg., s.15-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Langhelle, O. (2020). Bærekraftbegrepet – miljø og utvikling hånd i hånd? I Aasetre, J., Cruickshank, J. (Red.). *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (1.utg., s.141-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lein, H. (2020). Bekymret, men ikke redd? Norske holdninger til klimaendringer. I Aasetre, J., Cruickshank, J. (Red.). *Innføring i miljø- og ressursgeografi* (1.utg., s.163-180). Bergen: Fagbokforlaget
- Mansvelt, J., Berg, L.D. (2016). Writing Qualitative Geographies, Constructing Meaningful Geographical Knowledges. I Hay, I. (Red.). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utg., s. 394-421). Ontario: Oxford University Press.
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk Tidsskrift*, 23(3), S.129-148. Hentet fra https://www.idunn.no/file/pdf/66798306/generalisering_og_bruken_av_analytiske_kategorier_i_kvalita.pdf.
- Naturfagsenteret. (2010). *Læreplananalyse – utdanning for bærekraftig utvikling*. Hentet fra <http://www.naturesekken.no/c1188058/artikkel/vis.html?tid=2090227>.

- Nordgaard, K.M. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life* (1.utg.). London: The MIT Press.
- NOU (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NSD. (2020). *Samtykke fra deltakere i forskning*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/hjelp/samtykke.html>.
- NTNU. (u.å.). *En utstilling om framtida – Futurum*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/museum/futurum>.
- Nygren, P. (2008). En teori om barn og unges handlingskompetanser. I Nygren, P., Thuen, H. (Red.) *Barn og unges handlingskompetanse* (2.utg., s.38-56). Oslo: Universitetsforlaget.
- O'Brien, K. (2018). Is the 1.5C° target possible? Exploring the three spheres of transformation. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 31, s.153-160. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1016/j.cosust.2018.04.010>.
- O'Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I., ... Winiwarter, V. (2013). *You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. Environmental science & policy*. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2012.11.011>.
- Ohnstad, O.F. (2015). *Profesjonsetikk i skolen - Læreres etiske ansvar* (2.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Remmen, K.B. (2019). Sammenhengen mellom natur og samfunn gjennom feltarbeid i geografi. I Kvamme, O.A., Sæther, E. (Red.) *Bærekraftdidaktikk* (1.utg., s.153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rockström, J. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(24), s.472-475. Hentet fra <https://www.nature.com/articles/461472a>.
- Sageidet, B.M. (2019). «World Environmental Education Congresses» og naturfagets rolle innen utdanning for bærekraftig utvikling. *Nordic Studies in Science Education*, 15(4), s.342-357. Hentet fra 10.5617/nordina.6187.
- Scheie, E., Korsager, M. (2014). Utdanning og undervisning for bærekraftig utvikling. *Naturfag*, 14(2), s.18-21.
- Sinnes, A. (2015). *Utdanning for bærekraftig utvikling – hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinnes, A. (2020). *Action takk! Hva kan skolen lære av unge menneskers handlinger for bærekraftig utvikling?* Oslo: Gyldendal.
- Stoknes, P.E. (2019). *Det vi tenker på når vi prøver å ikke tenke på global oppvarming*. (2.utg.). Oslo: Tiden norsk forlag.

- Stratford, E., Bradshaw, M. (2016). *Qualitative Research Design and Rigour*. I Hay, I. (Red.). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utg., s. 117-129). Ontario: Oxford University Press.
- Straume, I.S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet. Klimaendringer, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi* (1.utg.). Oslo: Res Publica.
- Sæther, E. (2017). Ungdommers meningsskapning i møtet med utdanning for bærekraftig utvikling i samfunnsfag. I Bakken, J. og Oxfeldt, E. (Red.). *Åpne dører mot verden. Norske ungdommers møte med fortellinger om skyld og privilegier* (1.utg., s. 216-231). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – Hva innebærer det? I Kvamme, O.A., Sæther, E. (Red.) *Bærekraftdidaktikk* (1.utg., s.97-114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tranøy, K.E. (2021). *Antroposentrisk*. Hentet fra <https://snl.no/antroposentrisk>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Innføring av nye læreplaner*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i geografi – fellesfag i studieførebuande utdanningsprogram*. Hentet fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/GEO01-02.pdf?lang=nno>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Våre oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/om-udir/vare-oppgaver/>.
- Valentine, G. (2005). Tell me about ... Using interviews as a research methodology. I Flowerdew, R., Martin, D. (Red.). *Methods in human geography. A guide for students doing a research project* (2.utg., s. 110-127). Essex: Pearson Education Limited.
- Wackernagel, M., Lin, D., Hanscom, L. (2017). Making the Sustainable Development Goals Consistent with Sustainability. *Front*, 5(18), s.1-5. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/318462118_Making_the_Sustainable_Development_Goals_Consistent_with_Sustainability.
- WCED. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Hentet fra <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.
- Winchester, H.P.M., Rofe, M.W. (2016). *Qualitative Research and Its Place in Human Geography*. I Hay, I. (Red.). *Qualitative Research Methods in Human Geography* (4.utg., s. 3-28). Ontario: Oxford University Press.
- Östman, L., Van Poeck, K., Öhman, J. (2019). Principles for sustainable development teaching. I Van Poeck, K., Östman, L., Öhman, J. (Red.). *Sustainable development teaching. Ethical and political challenges* (1.utg., s. 40-55). Oxon: Routledge.

Vedlegg A – Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Bærekraftig handlekraft i skolen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan den videregående skolen (og geografifaget) kan være med å påvirke elevers bærekraftige handlekraft. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet danner grunnlaget for min masteroppgave i Lektorstudiet ved geografisk institutt, NTNU. Masteren har en fagdidaktisk tilnærming og har som mål å studere elevers bærekraftige handlekraft, og hvorvidt denne påvirkes av den videregående skolen. I tillegg stiller prosjektet spørsmål ved geografifagets rolle i påvirkningen.

Bærekraftbegrepet er tett sammenvevd med den økologiske krisen verden i dag befinner seg i. Som mennesker på denne kloden er vi avhengige av jorda. Derfor kan det på mange måter anses som ironisk at det er vi mennesker som har forårsaket nedbrytingen av vårt eget hjem. Klimaforandringer, forsøpling, matproduksjonen og ugunstig ressursbruk er blant annet deler av krisen og områder der vi mennesker må skjerpe oss og utgjøre en forskjell. Som framtidig (geografi)lærer opplever jeg et stort ansvar for å forberede elevene mine til å kunne ta bærekraftige valg. Skolens oppgave er å bidra med informerte meninger, kunnskaper og demokratiske ferdigheter, og på den måten forberede elever til aktiv og ansvarsbevisst samfunnsdeltakelse senere i livet. Dette blir ytterligere understreket av fagfornyelsen og de nye læreplanene, der blant annet et tverrfaglig tema om bærekraftig utvikling er et nytt tilskudd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Norges Tekniske og Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden masteroppgaven fokuserer på hvordan den videregående skolen (og geografifaget) kan være med på å forme elevers bærekraftige handlekraft, har det vært viktig å intervjuere elever i den videregående skolen.

Du har blitt spurt om å delta i forskningsprosjektet fordi du er elev ved en videregående skole i Trøndelag. For å komme i kontakt med deg har jeg kontaktet geografilæreren din som så spurte klassen deres om å delta. Det har blitt sendt slike forespørsler til totalt 5 ulike klasser fra ulike skoler. For å gjennomføre prosjektet ønsker jeg å intervjuere minst 10 elever som oppfyller kriteriene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningen vil foregå ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervjuer. Det skal kun samles inn opplysninger som er relevante for prosjektets tema.

For å unngå opplysninger om tredjepersoner oppfordres du til å snakke om foreldre/familien din som gruppe slik at du ikke identifiserer dem som enkeltpersoner.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til et intervju på ca. 30-60min. Det vil bli gjort lydopptak og tatt skriftlige notater av intervjuet, som vil bli oppbevart utilgjengelige for andre og destruert når forskningsprosjektet avsluttes. Opptaket og notatene vil bli transkribert og analysert av meg, og danne datamaterialet for masteroppgaven min. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine meninger om, og holdninger til, bærekraft, og stille spørsmål ved hva du tror har påvirket disse.

Hvis du er under 18år kan foreldrene dine be om å få lese gjennom intervjuguiden med spørsmålene ved å ta kontakt.

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. Om du deltar eller ikke har heller ingen konsekvenser for vurderingen av deg i skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg (Noa Lilith Wengorz) og veilederen min ved NTNU (Jorunn Reitan) som vil ha tilgang til opplysningene.
- Personopplysninger som navn, skole og annen informasjon som gjør at du gjenkjennes vil bli anonymisert.
- Dersom det likevel kommer fram opplysninger om tredjepersoner (enkelpersoner) vil disse ikke transkriberes og på den måten anonymiseres. Opptaket vil i så fall slettes etter bruk.
- Datamaterialet behandles på eget lagringsområde på NTNU sin server og vil derfor ikke være tilgjengelig på mine private enheter eller nettverk.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i den publiserte masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes. Dette skjer etter planen 30.06.2021. Lydopptakene og notatene vil slettes når prosjektet har blitt avsluttet.

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 utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- Å sende klage til personvernombudet eller 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 Norges Tekniske Naturvitenskapelige Universitet (NTNU) 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 enten:

- NTNU ved Noa Wengorz, noalw@ntnu.no, Tlf. +47 95418348
- NTNU ved Jorunn Reitan, jorunn.reitan@ntnu.no, Tlf. +47 97117026
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, thomas.helgesen@ntnu.no, +47 Tlf. 93079038

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

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

Med vennlig hilsen

Noa Lilith Wengorz
(Student)

Jorunn Reitan
(Universitetslektor/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Bærekraftig handlekraft i skolen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B – Intervjuguide individuelle intervju

A) Innledende spørsmål

1. Hva heter du?
2. Hvor gammel er du?
3. Hvilken klasse går du i?
4. Ved hvilken Vgs. er du elev?
5. Kan du forklare meg hva du forstår med begrepet bærekraft?
6. Kan du forklare meg hva du forstår med begrepet bærekraftig handlekraft?
7. Hvorfor mener du det er viktig med bærekraftig handlekraft?
8. Har du selv opplevd noen endringer/hendelser i nærmiljøet ditt som du kan tenke deg henger sammen med bærekraftbegrepet?
 - a) Evt. hvilke? Hvordan henger de sammen med bærekraftbegrepet?

B) Bærekraftig handlekraft – Fritiden

9. Har foreldrene dine høyere utdanning/hva jobber de med?
10. Hvordan opplever du at dine foreldre (og evt. søsken) stiller seg til temaet bærekraft?
11. Kan du gi meg noen konkrete eksempler på bærekraftige/miljøbevisste valg du/din familie tar i hverdagen?
12. Føler du at du selv tar bærekraftige valg i hverdagen? Evt. Hvilke?
13. Hvordan opplever du samfunnets holdninger til bærekraftbegrepet?
 - a) Føler du at de har utviklet seg de siste årene?
14. Hvordan opplever du dine venners holdninger til bærekraftbegrepet?
15. På hvilke arenaer i hverdagen din opplever du at du lærer noe om bærekraftbegrepet?
16. På hvilken arena i hverdagen opplever du at du lærer mest om konkrete verktøy for å ta bærekraftige valg?
17. Er du med i noe form for organisasjon som jobber med bærekraft (på fritiden)?

C) Bærekraftig handlekraft – Skolen

18. Hvordan opplever du skolens (din skole) holdninger til bærekraftbegrepet?
19. Kan du gi meg noen konkrete eksempler på bærekraftige valg skolen din tar i skolehverdagen (transport, mat, arbeidsmaterialer, ressursbruk osv.)?
20. Hvilken del av skolen (et spesifikt fag, rådgiver, en konkret lærer, rektor, kantina osv.) gir deg mest teoretisk informasjon om prosessene bak bærekraftbegrepet (forsøpling, klimaforandringer, ressursbruk, bærekraftig energiforsyning osv.)?
 - a) Kan du gi noen eksempler på hvilken teoretisk informasjon du har fått?
21. Hvilken del av skolen (et spesifikt fag, rådgiver, en konkret lærer, rektor, kantina osv.) gir deg mest praktisk informasjon og konkrete verktøy for å ta bærekraftige valg?
 - a) Kan du gi noen eksempler på praktisk informasjon og konkrete verktøy du har lært om?
22. Er du med i noe form for organisasjon på skolen som jobber med bærekraft?
 - a) Hvis ja, hvilken?
 - b) Hvordan ble du rekruttert til denne?
23. Det har i 2020 blitt innført nye læreplaner for alle fag i skolen. Disse har blant annet et større fokus på bærekraft og legger vekt på tverrfaglig samarbeid.

- a) Har dere snakket om/blitt fortalt noe om dette i skolen?
- b) Har du merket noen forskjeller mtp. bærekraft i skolen?

D) Bærekraftig handlekraft – Geografifaget

- 24. Har du, i tillegg til fellesfaget geografi, valgt et annet geografifag som valgfag?
- 25. Har dere jobbet noe med bærekraftbegrepet i geografifaget så langt?
 - a) Hvis ja, hva har dere jobbet med?
 - b) Hvordan har dere jobbet? (arbeidsmetoder)
- 26. Visste du at læreplanen i geografifaget har flere konkrete kompetansemål/læringsmål som omhandler bærekraft?
- 27. Hvordan vil du beskrive undervisningen i geografi? Hvordan pleier dere å jobbe?
- 28. På hvilken måte har geografifaget påvirket din bærekraftige handlekraft?

(Dersom eleven deltok på FUTURUM-utstillingen)

- 29. Hva var det som gjorde mest inntrykk på deg på Futurum-utstillingen?
- 30. På hvilken måte har utstillingen påvirket din bærekraftige handlekraft?

Vedlegg C – Intervjuguide fokusgruppeintervju

A) Innledende spørsmål

1. Kan dere kort introdusere dere selv (Navn, alder, programfag og evt. rolle i bærekraftgruppa)
2. Kan dere med egne ord forklare hva bærekraftgruppa er?
 - a) Hva jobber dere med?
 - b) Hvordan jobber dere?
 - c) Hva er målet deres?
 - d) Når ble bærekraftgruppa startet opp og hvorfor?
 - e) Hvem tok initiativ til å starte opp bærekraftgruppa?
3. Kan dere si noe om medlemmene i bærekraftgruppa?
 - a) Hvor mange er dere?
 - b) Fra hvilke kull?
 - c) Hvordan blir man med?
 - d) Er det noen som leder bærekraftgruppa? (elev og/eller lærer)
4. Er dere med i noen form for organisasjon (som jobber med bærekraft) utenom skolen?

B) Bærekraftig handlekraft

5. Hva legger dere i begrepet bærekraftig handlekraft?
 - a) Har dere jobbet med begrepet i bærekraftgruppa?
6. Kan dere diskutere noen konkrete eksempler på bærekraftig handlekraft?
 - a) Hvor har dere disse konkrete eksemplene fra? Hvem har «lært» dere å ta bærekraftige valg?
7. Hvilken «del» av hverdagen har mest makt mtp. Bærekraftig handlekraft?
8. Hvordan opplever dere skolens bærekraftige handlekraft?
 - a) Elever
 - b) Lærere
 - c) Andre deler av skolen, for eks. kantine, transport, ledelsen, utstyr til undervisning osv.
9. På hvilken måte føler dere at dere i bærekraftgruppa kan påvirke de andres bærekraftige handlekraft?
10. Fagfornyelsen og bærekraft – hva vet dere?

C) Geografifaget

11. På hvilken måte synes dere at geografifaget klarer å skape bærekraftig handlekraft hos dere elever?
 - a) Hvorfor evt. Ikke? Hva mangler? Hva er bra?
12. Den nye læreplanen for geografifaget – hva vet dere?

