

Masteroppgave

**«Det harmonerer egentlig ikke med hva vi vet  
og hva vi gjør»**

En kvalitativ undersøkelse om hvordan lærere  
relaterer seg til klimakrisen

Petra Kaisinger

Kulturmøte

2024

Tall ord: 29807



HØGSKULEN  
I VOLDA

## Sammendrag

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan lærere relaterer seg til klimakrisen.

Jeg ønsket å finne ut hvordan lærere forholder seg til klimakrisen som lærere, hvilken innflytelse rammebetingelser som læreplaner har, og hva som skjer i klasserommet angående undervisning om klimakrisen. Samtidig ville jeg høre stemmene deres som privatpersoner: hvordan de reflekterer om klimakrisen og hva de gjør eventuelt i praksis med hensikt på den. Jeg ville koble disse to perspektiver med hverandre for å se om de påvirker hverandre, om de er sammenfallende eller om de kan føre til dissonanser.

For å undersøke dette forskningsspørsmålet, gjennomførte jeg i høst og vinter 2023/24 sju intervjuer med et utvalg av samfunnsfaglærere i Midt- Norge. Jeg analyserte datamaterialet gjennom fem kategorier: «kultur og nasjon», «kunnskaper og utdanning», «etikk og moral», «psykologi», og «samfunn, skole og lærer». Her diskuterer jeg mine funn ved hjelp av relevant teori, og løftet fram både faglige og personlige perspektiver under dekke av det overordnede temaet.

De enkelte lærere relaterer seg til klimakrisen på ulike måter. Alle tar krisen på alvor, og er veldig opptatt av å gi fremtidshåp til elevene. Mens noen er mer engasjert både privat og i undervisningen, legger andre mindre vekt på det. I undervisningen fokuserer de på ulike temaer, perspektiver og tiltak, noe som delvis også gjenspeiler deres personlige holdning. Et gjennomgående tema som fikk gjenklang hos alle deltakerne var at vi ikke ville oppføre oss på en konsekvent måte selv om vi vet at vi må endre oppførselen vår for å sakke ned global oppvarming, gjør vi ingenting eller altfor lite.

# Abstract

**«It doesn't really align with what we know and what we do»**

**A qualitative study on how teachers relate to the climate crisis**

The aim of this thesis is to investigate how teachers relate to the climate crisis.

I wanted to find out how teachers approach the climate crisis in their role as teachers, what influences frameworks such as curricula have, and what happens in the classroom regarding teaching about the climate crisis. At the same time, I wanted to hear their voices as private individuals: how they reflect on the climate crisis and what actions they might take in practice regarding it. I wanted to connect these two perspectives to see if they influence each other, if they coincide, or if they lead to dissonance.

To investigate this research question, I conducted seven interviews in the fall and winter of 2023/24 with a selection of social sciences teachers in Central Norway. I analysed the data through five categories: «culture and nation», «knowledge and education», «ethics and morals», «psychology» and «society, school, and teacher». Here, I discuss my findings using relevant theory and highlight both professional and personal perspectives combined under the overarching theme.

The individual teachers relate to the climate crisis in different ways. All take the crisis seriously and are very focused on giving students hope for the future. While some are more engaged, both privately and in their teaching, others place less emphasis on it. In teaching, they focus on different themes, perspectives, and measures, which partly reflect their personal attitudes. A recurring theme that resonated with all participants was that we do not want to act consistently – even though we know we need to change our behaviour to slow down global warming, we do nothing or way too little.

## **Forord**

Her vil jeg først takke veilederen min, Knut– Willy Sæther for god veiledning, tålmodighet og forståelse for at det var en utfordrende prosess for meg å skrive på norsk, og ikke på morsmålet mitt som er tysk.

En annen stor takk går til lærerne som stilte til intervju og delte sine tanker og erfaringer med meg.

Tusen takk til mine korrekturlesere for deres verdifulle tjenester: Lena T., Randi, Valerie og mine døtre Lena og Emilia. Jeg er alene ansvarlig for feil som fortsatt oppstår.

Spesiell takk til Lena for hennes konstruktive kritikk og oversettelsen til engelsk.

Og en stor takk til Sinuhe som alltid støttet meg hjemme og oppmuntret meg til å holde ut.

Averøy, 21. mai 2024

Petra Kaisinger

# Innhold

Sammendrag.....	ii
Abstract .....	iii
Forord .....	iv
Innhold .....	v
1 Innledning og problemstilling .....	1
2 Metode og praktisk gjennomføring .....	4
2.1 Valg av metode .....	4
2.2 Praktisk gjennomføring av intervjuene.....	5
2.3 Deltakere.....	7
2.4 Dataanalyse.....	8
2.5 Personlig inngang og kontekst.....	10
2.6 Forskningsetikk .....	11
3 Teori .....	12
3.1 Kultur og nasjon .....	13
3.2 Kunnskap og utdanning .....	15
3.3 Etikk og moral .....	16
3.4 Psykologi .....	18
3.5 Samfunn, skole og lærer .....	20
4 Presentasjon, drøfting og analyse av funn.....	22
4.1 Kultur og nasjon .....	22
4.1.1 Oppfatning av "egen" kultur.....	22
4.1.2 Oljelandet Norge .....	28
4.2 Kunnskap og utdanning .....	33
4.3 Etikk og moral .....	39
4.3.1 Økologisk solidaritet .....	39

4.3.2	Hva er «gode holdninger»? .....	42
4.4	Psykologi .....	46
4.4.1	Naturopplevelser .....	46
4.4.2	Klimaangst og resiliens .....	49
4.4.3	Dissonanser .....	51
4.4.4	Engasjement for klima .....	54
4.4.5	Atferdsendringer.....	57
4.4.6	Fra kunnskap til praksis.....	61
4.5	Skole, undervisning og lærer .....	64
4.5.1	Ulike skolars tilnærming til klima og bærekraft .....	65
4.5.2	Undervisning i hverdagen .....	67
4.5.3	Lærer som individ .....	72
5	Oppsummering og konklusjon .....	72
	Referanser/kilder .....	74
	Vedlegg .....	78
5.1	Intervjuguide.....	78
5.2	Samtykkeerklæring intervjuer .....	80
5.3	Godkjenning Sikt.....	82

# 1 Innledning og problemstilling

«Klimaendringer truer, og det ligger i skolens samfunnsoppdrag å forholde seg til dette. Dette kan virke utfordrende for lærerne som skal vise mot og ansvar, og skal formidle realitet i en dyster situasjon.» Det var de innledende ordene til et kurs for lærere om hvordan man kan undervise i klima og bærekraft i april 2024.<sup>1</sup> Men kunnskap om klimaendringer og varsler om at det må skje noe for å stoppe miljøødeleggelse og minske global oppvarming er ikke nytt. Allerede i 1962 skrev Rachel Carson<sup>2</sup> om «generasjonens ansvar» for planeten vår og at vi vil se oppsiktsvekkende klimaendringer i vår levetid. Boka hennes er ofte omtalt som startsignal til globale miljøbevegelser som kom i gang på 1970-tallet. I Norge ble behovet for å verne om naturen tidlig erkjent og verdens første miljøverndepartement ble etablert i 1972. Brundtlandrapporten «Our Common Future» kom ut 1987, og FN 's klimakonvensjon ble vedtatt i Norge 1993. De internasjonale klimatoppmøtene begynte regelmessig på 1990-tallet. Miljøbevegelsene fikk fart igjen og ungdommen begynte å gjøre opprør i 2018 på globalt nivå. Fakta om klimaendringer og den moralske forpliktelsen for fremtidige generasjoner har altså vært kjent og diskutert siden 1970-tallet. Likevel står jordkloden nå på flere økologiske vippepunkter, fordi til tross for bedre kunnskap er det ikke gjort noe eller for lite for å forhindre eller sakte ned global oppvarming. Den norske regjeringen prøver å henge med ved å signere en rekke internasjonale klima- og miljøavtaler<sup>3</sup>, utrede klimatiltak<sup>4</sup>, og introdusere en ny bærekraftig læreplan<sup>5</sup> i 2020. Nå er det opp til lærerne å ruste fremtidige generasjoner på klimaendringer, som nevnt innledningsvis. Hva og hvordan de underviser vil påvirke hvordan de unge vil forstå og forme verden i fremtiden.

Skolen er en viktig institusjon når det gjelder å gi ny drivkraft for å møte klimakrisen, fordi den er en «sentral fellesarena for å orientere seg, forstå og skape forutsetninger for å delta i og påvirke samfunnsutviklingen og politiske spørsmål».<sup>6</sup> Lærerne skal fungere som bindeledd mellom samfunnet og de påfølgende generasjonene. Derfor har lærerne har et tydelig

---

<sup>1</sup>Lederen til Utdanningsforbundet Harsvik, Trond, «Hvordan undervise i klima og bærekraft på en helhetlig og engasjerende måte?»

<sup>2</sup>Carson, Rachel, *Der stumme Frühling*. s. 40. Hun skriver om farlig bruk av DDT og andre pesticider og viser at alt henger sammen. US regjeringen satt i gang en undersøkelse.

<sup>3</sup>Regjeringen, «Internasjonale klima- og miljøavtaler».

<sup>4</sup>Miljødirektoratet, «Klimatiltak i Norge mot 2030 Oppdatert kunnskapsgrunnlag om utslippsreduksjonspotensial, barrierer og mulige virkemidler - 2023».

<sup>5</sup>Utdanningsdirektoratet, «Læreplanverket for Kunnskapsløftet».

<sup>6</sup>Vesterdal, Knut, «'De må våkne litt!' Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen».

samfunnsmandat og er forpliktet til å undervise i tråd med læreplaner og forskrifter.<sup>7</sup> Gjennom innføringen av LK2020 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020) ble tema «bærekraftig utvikling» og dermed også klimaspørsmål forankret i alle fag gjennom en tverrfaglig tilnærming.

Jeg jobber selv som samfunnsfaglærer på en ungdomsskole, og opplever at vi lærere behandler tema «klimakrise» veldig forskjellig og på ulike nivåer innenfor rammene gitt oss. Det er flere sammensatte faktorer som virker inn på hvordan klimakrisen blir undervist på skolen. På den ene side gir læreplanen stort handlingsrom når det gjelder valg av konkrete temaer og undervisningsmetoder. Måten de enkelte skolene tilrettelegger for tverrfaglig samarbeid varierer i tillegg. På den andre siden er lærere også formet av sin egen sosialisering og som individer veldig forskjellige. De er alle forpliktet til samme læreplan, men har ulik alder, kjønn, kunnskap, erfaring, interesser, engasjement, bosted, utdanning, sosial bakgrunn og politiske tendenser - selv om disse ikke skal spille en rolle i skolen. Likevel vil alt dette gjenspeiles i undervisningen deres på en eller annen måte. Lærere tilhører ikke en homogen gruppe, og jeg tør påstå at lærerstaben på ingen måte er like samlet i sin holdning til klimakrisen som de er om temaet «menneskerettigheter» for eksempel. Hvordan klimakrisen blir undervist om er dermed opp til hver enkelt skole, lærerteam og lærer.<sup>8</sup>

I denne oppgaven undersøker jeg kulturmøtet mellom lærerne og deres håndtering av klimakrisen. De har den viktige funksjonen å formidle en «ny» kultur i omgang med planeten vår. Det er tydelige dyptgripende endringer som trengs i måten vi tenker og handler på både individuelt og kollektivt nivå. Det er spennende å undersøke hvordan denne nye klimabevisstheten implementeres praktisk i samfunnet og hvordan dette påvirker menneskers holdninger. Jeg bruker begrepet «kultur» her i betydningen av «kunnskap» om hvordan man forholder seg til reglene en viss livsstil innebærer. Å finne sin plass i en kultur er en prosess der man hele tiden utforsker grensene sine.<sup>9</sup> Det betyr at alt er i konstant bevegelse, også lærernes holdning til klimakrisen.

Basert på denne bakgrunnen er oppgavens problemstillingen følgende:

### **Hvordan relaterer lærere seg til klimakrisen?**

---

<sup>7</sup> Ohnstad, Frøydis Oma, *Profesjonsetikk i skolen læreres etiske ansvar*. s. 47.

<sup>8</sup> Klein, Judith, *Bærekraftig utvikling i skolen*. s. 3.

<sup>9</sup> *How does teaching influence learning?*



For å forklare mine intensjoner utdypes jeg her litt nærmere begrepene i problemstillingen. Med «relatere» ønsker jeg å uttrykke at jeg undersøker et bredt spekter av temaer som viser lærernes holdninger og refleksjoner til klimakrisen, både profesjonelt som lærere og som privatpersoner. Jeg er interessert i lærernes teoretiske betraktninger, hvilken rolle disse spiller i undervisningen og hvordan de håndterer klimakrisen i hverdagen. Begrepet «klimakrise» er veldig vidt og omfatter ulike kriser som påvirker hverandre på komplekse måter. FN og den norske regjeringen går ut fra at vi er i en klimakrise på grunn av økte temperaturer forårsaket av menneskelige aktiviteter. Regjeringen er også tydelig på at det trengs en klimapolitikk som krever store endringer.<sup>10</sup> For å kunne gjennomføre en slik stor endring må disse kunnskaper etableres og omsettes til handling. Skolen har en viktig rolle i kunnskapsformidling og holdningsskaping her. Jeg vil også kort forklare begrepet «bærekraftig utvikling», fordi det ofte nevnes i forbindelse med klimakrisen, men har en mye bredere betydning. Om noe er bærekraftig er avhengig om de tre dimensjoner «klima og miljø», «økonomi» og «sosiale forhold» virker sammen.<sup>11</sup>

Målet med denne oppgaven er å forstå bedre hvordan lærere forholder seg til og reflekterer over klimakrisen i dagens komplekse situasjon.<sup>12</sup> Det gjør jeg ved å presentere og analysere noen lærerstemmer: på den ene siden må de forholde seg til regelverket og lover, som riktignok gir et stort spillerom. På den annen side har de sine personlige holdninger til klimakrisen. Jeg antar at dette kan føre til engasjerende undervisning, men også til spenninger og dissonanser – avhengig av den personlige holdningen. Det hele er påvirket av mange sammensatte faktorer som jeg går nærmere inn i kapittel 4 der jeg presenterer, drøfter og analyserer mine funn. Her bruker jeg teori som jeg redegjør for i kapittel 3. I det neste kapittelet forklarer jeg hvordan jeg gikk frem metodisk og praktisk.

---

<sup>10</sup> Regjeringen, «Dette sier FN's klimapanel om klimaendringer».

<sup>11</sup> FN- Sambandet, «Bærekraftig utvikling».

<sup>12</sup> Anker, Trine, *Analyse i praksis*. s. 27.

## 2 Metode og praktisk gjennomføring

I det følgende begrunner jeg min tilnærming og metode, og beskriver hvordan jeg har gått fram i mine kvalitative intervjuer. Kapittelet avsluttes med noen refleksjoner om min personlige inngang til tematikken samt noen forskningsetiske betraktninger.

### 2.1 Valg av metode

Jeg valgte å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse i form av intervjuer. Den passet veldig godt til min problemstilling som undersøker hvordan noe blir oppfattet. Problemstillingen er åpen og inviterer til tverrfaglig tilnærming. Dette ga meg gode muligheter til å undersøke hvilket forhold et utvalg av lærere har til klimakrisen på en helhetlig måte. Formuleringen ga meg også rom til å tilpasse vinklingen på problemstillingen der det dukket opp nye innsikter i løpet av arbeidsprosessen.<sup>13</sup>

Det finnes ulike måter å samle inn data som handler om menneskelig atferd og sosiale fenomener. Man kan enten samle inn kvantitative data i form av tall som man får for eksempel i form av en spørreundersøkelse. Det passer godt når man ønsker å gjennomføre en statistisk representativ undersøkelse. Når man derimot vil forske på hvordan noe blir opplevd eller oppfattet, vil kvalitative metoder være best egnet. Kvalitative data er beskrivelser av virkeligheten i form av ord eller språk. I et konstruktivistisk syn går man ut fra at individer konstruerer og forstår sin verden i en prosess som er stadig i endring. I en kvalitativ undersøkelse ønsker man å observere og analysere posisjonen til individer til bestemte tider i bestemte sammenhenger.<sup>14</sup> Formålet med en kvalitativ undersøkelse er ikke å generalisere, men å kaste lys over enkelte representanter, og å kunne beskrive en trend.<sup>15</sup> Det er også mulig å kombinere kvantitative og kvalitative metoder som «Mixed Methods Research» i et forskningsprosjekt for å balansere de respektive svakhetene og styrkene.<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Larsen, Ann Kristin, *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. s. 84.

<sup>14</sup> Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar, *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. s. 89 – 90.

<sup>15</sup> Larsen, Ann Kristin, *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. s. 26 - 29.

<sup>16</sup> Larsen, Ann Kristin. s. 27 - 30.

Den kvalitative metoden har også svakheter. Resultatene kan ikke generaliseres, og det er spørsmål om hvor mye nytte man kan dra fra en undersøkelse som bare fremhever noen subjektive utsagn. Selve intervjusituasjonen og intervjueren kan påvirke hva informanten sier eller ikke sier og dermed forvrenger bildet. Tolkingen av en slik situasjon kan lett utarte seg til synsing. I en anonym spørreundersøkelse som samler kvantitative data kan det være enklere å være ærlig. I tillegg er det tidkrevende å jobbe med kvalitative data i etterkant. Dette reduserer antall intervjuer man kan gjennomføre rent praktisk.<sup>17</sup>

## 2.2 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Av praktiske årsaker begrenset jeg målgruppen til samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet i Midt- Norge. Jeg valgte samfunnsfag<sup>18</sup> fordi det har i lag med andre fag ansvar for det tverrfaglige tema «bærekraft», men fortsatt gjelder som «klassisk» fag for bærekraft. I tillegg kjenner jeg dette miljøet fra egen erfaring som samfunnsfaglærer.

Jeg hadde planlagt å gjennomføre seks til åtte intervjuer, fordi det virket som en mengde som er realistisk å kunne bearbeide i etterkant<sup>19</sup>. Etter å ha vært usikker på hvordan jeg skulle velge ut mine informanter, bestemte jeg meg å sende et brev via e-post til rektorene ved seks ulike ungdomsskoler i Midt- Norge. Jeg ba dem sende vedlagte infoskriv om prosjektet mitt videre til sine samfunnsfaglærere. Her fikk jeg ingen respons. Timingen i desember var dårlig, alle hadde det veldig travelt. Etter dette forsøket tok jeg personlig kontakt med noen samfunnsfaglærere, terskelen for å delta er lavere når man har en personlig relasjon. Slik klarte jeg å finne sju deltakere<sup>20</sup> og gjennomførte sju intervjuer i desember 2023 og januar 2024. Jeg kontaktet alle deltakerne direkte, enten muntlig eller via e-post.

Før dette kom i gang, gjennomførte jeg i oktober 2023 et pilotintervju for å teste ut intervjuguiden, sjekke lengden av samtalen og øve på transkripsjon. Jeg var ikke fornøyd med resultatene fordi jeg ønsket mer utdypende og dermed også kanskje noe mer personlig svar. For å kunne gå mer i dybden på noen områder måtte jeg stille mer oppfølgingsspørsmål.

---

<sup>17</sup> Larsen, Ann Kristin. s. 30 - 31.

<sup>18</sup> <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/barekraftig-utvikling-som-samfunnsfaglig-tema/>

<sup>19</sup> Grønmo, Sigmund, «Forholdet mellom kvantitative og kvalitative metoder i samfunnsforskningen  
Kapitelforfatter: Grønmo, S.»

<sup>20</sup> Anker, Trine, *Analyse i praksis*. S. 29. Jeg bruker herfra begrepet «deltaker» i stedet for informant, fordi det gjør det tydeligere at de har en aktiv rolle

Derfor laget jeg en omfattende intervjuguide med direkte spørsmål om hvordan læreren tenker og handler både privat og i skolesammenheng i møte med klimaspørsmålet. I et fremlegg jeg hadde om prosjektet i en forskningssamling på Høgskulen i Volda<sup>21</sup>, fikk jeg tilbakemelding om at noen av spørsmålene var altfor utfordrende og dels provoserende, og at de burde være mer inviterende. Jeg ble også rådet til å ikke intervju kolleger fra min egen arbeidsplass for å ikke å unngå å havne i en vanskelig kollegial situasjon. En forklaring på at min spørsmålskatalog ble oppfattet som provoserende kan være at jeg som tysk ikke er vant til å vike unna konfrontasjoner i direkte kommunikasjon like mye som nordmenn.<sup>22</sup> Jeg fulgte imidlertid anbefalingen om mindre utfordrende og mer inviterende samtaler. Under intervjuene holdt jeg mine meninger tilbake og lot de andre komme til orde. Dette førte ofte til overfladiske og mindre selvreflekterende svar enn jeg hadde håpet på. Dette er en svakhet i min undersøkelse og noe jeg ville gjort annerledes i ettertid. Det var også en læringsprosess å gjennomføre intervjuene der jeg etter hvert ble mer erfaren og trygg. Men så var intervjufasen over og jeg måtte ta det jeg fikk.

Intervjuene var semistrukturerte med en mer stikkord lignende intervjuguide (se vedlegg). Jeg brukte åpne spørsmål som tillot også spontane endringer og oppfølgingsspørsmål. Slik kunne jeg følge opp fortløpende momenter som var interessante i det deltakerne delte.

Som for alle former av intervjuer, har det også i mine intervjuer vært viktig å være klar over at mange faktorer kan påvirke samtalen: situasjon, sted, kontekst, stress fra eventuelt lyd- eller videoopptak, muligens sammensetningen av gruppen, og selvfølgelig faktorer som har med min person å gjøre. To intervjuer gjennomførte jeg på et skolebibliotek, et på et kommunehus, tre via zoom, og et hjemme hos en lærer. Dette påvirket antakeligvis dynamikken og formen til intervjuene. De via zoom var de mest formelle og vi holdt en høflig avstand mellom skjermene. Vi møttes om kvelden uten tidspress eller andre forstyrrelser. Her var jeg likevel mest avhengig av intervjuguiden min. Intervjuene der vi begge var fysisk på samme sted hadde mer flyt og lignet mer samtaler. Lærerne som jeg intervjuet på et skolebibliotek var trøtte etter en lang skoledag, og samtalene varte ikke lenger enn 30 minutter. Samtalen som var hjemme hos en lærer, var den lengste og mest intense.

Samtalene varte mellom 30 og 60 minutter og ble tatt opp med lydopptak for å sikre dokumentasjon. Jeg brukte en liten innspillingsenhet (Olympus VN-541PC) slik at

---

<sup>21</sup> Forskningsgruppe «Natur, etikk og estetikk», Høgskulen i Volda, oktober 2023

<sup>22</sup> Meyer, Erin, *The Culture Map*.

lydopptakene ikke lagret på min mobil eller pc. I tillegg tok jeg noen notater der det virket hensiktsmessig. Erfaringen min viste at en del ting er fort glemt når man ikke tar notater underveis og/eller rett etter samtalen. Men det er også fare for at man allerede tolker mens man noterer.

## 2.3 Deltakere

Totalt sju deltakere deltok i prosjektet mitt: fem er lærere som jeg kjente, og to lærere som ble rekruttert gjennom personlige bekjenskaper. Seks av lærere underviser eller underviste i samfunnsfag, og en har jobbet som naturfagslærer. Naturfag er det andre «klassiske» fag for klima og bærekraft og passer derfor godt inn i oppgavens tema.

Kjønnsfordelingen i utvalget er ulik: to kvinner og fem menn. Dette er utilsiktet, det skjedde rett og slett fordi kjønn ikke var et avgjørende kriterium i lys av mitt tema og problemstilling. Alder og yrkeserfaring var viktigere for meg, fordi jeg ønsket blant annet å finne ut hvilken rolle «tidsånden» eventuelt spiller i tilnærmingen til klimaspørsmålet. Derfor ønsket jeg både nyutdannede og godt erfarne lærere slik at jeg eventuelt kunne foreta en sammenligning. Alle i utvalget er sosialisert innenfor en norsk kultur, og utdannet i Norge mellom 1980 og 2024. En av deltakerne var ferdig utdannet i 1980, en rundt 2000, to rundt 2010, to på slutten av 2010-tallet, og en blir ferdig i 2024. Det kan være en svakhet at det mangler noen som avsluttet på 90-tallet, men siden fokuset er mer på perioden etter årtusenskiftet, virker det ikke så ille fordi det finnes et referansepunkt i fortiden fra 1980.

Videre valgte jeg to deltakere fordi jeg kjenner dem som miljøengasjerte personer. Jeg ønsket å se hvilken rolle personlig engasjement spiller for undervisningen. Det kan være en tilfeldighet, men disse er de to kvinnene. En annen som jeg ba om å delta i prosjektet mitt er en tidligere lærer som nå jobber som bærekraftkonsulent i en kommune. Han virket for meg som en kompetent respondent på grunn av sin kunnskap og erfaring, både som lærer og som rådgiver. Alle jobber eller jobbet på ungdomsskoler i Midt- Norge.

## 2.4 Dataanalyse

Jeg brukte abduktiv analyse i kodingsprosessen fordi kategoriene jeg bruker i teori- og presentasjonsdelen utviklet seg etter hvert fra en vekselvirkning mellom teori og empiri.<sup>23</sup>

Etter å ha gjennomført intervjuene begynte jeg å bearbeide mine intervjudata. Jeg transkriberte ordrett til tekst for å kunne starte med innholdsanalysen. Jeg lagde en fil for hver intervjutranskripsjon og lagret disse på min pc. Så måtte jeg kode teksten. Kodene står for ulike tema eller kategorier, jeg utviklet disse i tråd med intervjuguiden og mine funn etter å ha lest nøye gjennom transkripsjonene. Slik kunne jeg lete etter mønstre i materialet. De første og foreløpige kategoriene som tok form her og virket relevant var:

Engasjement, eksempler/forslag/tiltak, privat/job, dissonanser/konflikter, kunnskaper, forandringer, natur, moral/etikk, kultur, skole, emosjoner, lokale forhold/Norge

Jeg lagde en tabell med alle disse foreløpige kategoriene. Der la jeg tekstpassasjer fra de kodede intervjuene til de aktuelle kategoriene. Hvis en passasje passet inn i flere kategorier, kopierte jeg den flere ganger. Jeg laget deretter et dokument for hver kategori og samlet alle relevante tekstpassasjer der. Jeg markerte alle passasjene slik at jeg visste hvem som hadde sagt hva. Det var altfor mange kategorier, og ved å gå gjennom alle dokumenter og trekke sammen det som var interessant på nytt, dannet seg fem kategorier: «kultur og nasjon», «kunnskaper og utdanning», «etikk og moral», «psykologi», og «samfunn, skole og lærer». Samtidig leste jeg mer målrettet i faglitteraturen og dette hjalp å strukturere materialet på en bedre måte. Jeg kunne bruke en del teori fra forberedelsesfasen, men mye av det viste seg å ikke lenger være relevant. For eksempel temaet klimaaktivisme falt ut fordi ingen av de spurte var aktivt involvert, heller ikke elevene deres.

Jeg brukte «grounded theory» som metodisk tilnærming fordi mine funn indikerte delvis i hvilken retning teorien utviklet seg.<sup>24</sup> Litteraturen som er redegjort for i teorikapittelet bidrar til en fruktbar drøfting av materialet. Videre er det naturlig nok vanskelig å ha oversikt over all faglitteratur. Det tverrfaglige preget av oppgaven gjør også det utfordrende å skulle ha «full» oversikt. Derfor viser utvalget mitt bare et lite utdrag. På den ene siden stilte jeg mine intervju spørsmål basert på faglitteraturen jeg allerede hadde lest i forkant. Derimot var jeg på

---

<sup>23</sup> Anker, Trine, *Analyse i praksis*. s. 80.

<sup>24</sup> Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar, *Læreren med forskerblick*. s. 40 – 41.

utkikk etter ny litteratur som tar for seg materialet fra intervjuet. Jeg måtte lete etter ny litteratur andre steder, da det fordi dukket opp nye vinklinger av materialet. Det vil si at teori og empiri har gjensidig bestemt hverandre i en prosess. Innholdet i mine funn avhenger i stor grad av spørsmålene mine, som var betinget av teorien jeg allerede hadde lest. Dette betyr at spørsmål, funn og teori er gjensidig avhengige og denne oppgaven er resultatet av denne prosessen. Selv om min tilnærming er helhetlig, kan jeg bare lykkes med å belyse deler av den.

Jeg presenterer, diskuterer og analyserer mine funn i de fem nettopp nevnte kategoriene i kapittel 4. Målet var å belyse problemstillingen best mulig ved å fortolke resultatene på en meningsfylt måte.<sup>25</sup> Det betyr at likheter og forskjeller i funnene skal sammenliknes og drøftes. Tolkningen begrunnes og diskuteres med teori som blir presentert i kapittel 3. Mine funn kan delvis eller fullstendig bekrefte eller motsi eksisterende teoretiske bidrag, eller begge deler. I en slik tematisk innholdsanalyse prøver man å se begreper i en sammenheng, og ikke i hvor ofte noe blir nevnt. Det er imidlertid en risiko for å ta noe ut av sin kontekst eller å lese mellom linjene, det vil si gjør antakelser og tolker dem. Derfor kan det være lurt å bytte frem og tilbake mellom mikro- og makronivå.<sup>26</sup>

I drøfting og forståelse av mine funn har jeg brukt en hermeneutisk tilnærming. For å kunne forstå er det viktig å sette utsagn i en sammenheng og å være klar over forforståelsen eller forståelseshorisont en har. Denne horisonten er i stadig utvikling og formes individuelt, sosialt og kulturelt. Forståelse oppstår i en prosess som Gadamer beskriver som hermeneutisk sirkel. En tekst, som her er de transkriberte intervjuene, reviderer leserens forforståelse og utvider horisonten. Denne prosessen fører til dypere innsikt i teksten.<sup>27</sup> Å forstå og å forklare henger tett sammen fordi fra forståelsen av noe kan man avlede årsaksforklaringer. Og dette fungerer bedre og mer omfattende hvis man inkluderer ikke bare individet, men også dets miljø.<sup>28</sup>

Jeg har prøvd å være så åpen og objektiv som mulig om funnene mine. Samtidig har jeg min egen forforståelse, men jeg er åpen for å utfordre min forutinntatthet. Det viktige med en kvalitativ undersøkelse er å forstå hvorfor deltakerne gjør som de gjør.

---

<sup>25</sup> Everett, Euris Larry og Furseth, Inger, *Masteroppgaven*. Analysen: s. 144 – 147.

<sup>26</sup> Anker, Trine, *Analyse i praksis*. s. 40.

<sup>27</sup> Krogh, Thomas, *Hermeneutikk*. s. 54 – 57.

<sup>28</sup> Anker, Trine, *Analyse i praksis*. s. 50 – 51.

## 2.5 Personlig inngang og kontekst

Som forsker kan man aldri være helt nøytral eller objektiv. Derfor er det helt avgjørende at man er bevisst og reflektert rundt sin egen rolle.<sup>29</sup>

Jeg har bodd i Norge i 14 år, og anser meg selv som godt integrert. Jeg har jobbet som lærer på norsk ungdomsskole i seks år og kjenner nå miljøet innenfra. Likevel forblir jeg alltid en utlending, en som forstår mye av «det norske», men langt ifra alt. Selv om jeg kan norsk godt, forstår jeg ikke nyanser i dialekter og sosiolekter.

Jeg er ikke en klimaaktivist, men jeg er interessert og engasjert i klimaspørsmål i privatlivet mitt og prøver å «walk my talk» ved å bruke offentlig transport eller sykkel, å spise klimavennlig mat, og å kjøpe brukt. Jeg viser også denne oppførselen som lærer og kollega. Om jeg kritiserer bruk av plastposer, sløsing med vann eller usunn mat kan det føre til irritasjon hos kolleger og elever. Jeg erfarer i tillegg at selv minimale kulturforskjeller kan føre til misforståelser og feiltolkninger, og har flere ganger opplevd at folk tar anstøt av meg når jeg som utlending kritiserer eller stiller spørsmål ved noe «norsk». Selv om man er kritisk til sin egen «kultur», er man ofte fortsatt svært følsom for kritikk utenfra.<sup>30</sup> Selv om jeg er en godt voksen dame med mange erfaringer fra ulike deler av verden, så mangler jeg noen ganger den psykologiske tryggheten som for mange nordmenn er en selvfølge når vi befinner oss i norske sammenhenger. Jeg opplever ofte at folk trekker en linje mellom «vi» og «du» - for det meste veldig subtil.

Jeg inntar derfor dels både et utenfra perspektiv og samtidig et innenfra perspektiv i min egen kulturelle kontekst. Utenfra fordi jeg ikke er sosialisert i Norge, jeg ikke vokst opp med «norske» verdier og internaliserte kunnskaper. Jeg vokste opp i Vest- Tyskland under den kalde krigen i et miljø som var preget av freds- og anti- atomkraftbevegelsen. Siden jeg var student var jeg en del av den alternative scenen som prøvde å leve etter økologiske prinsipper. Mye av det som nå dukker opp og diskuteres rundt klimakrisen er derfor ikke noe nytt for meg.

I sosialantropologien bruker man begrepet «emisk» for perspektivet innenfra, altså hvordan medlemmer i en gruppe beskriver seg selv. Analysen til forskeren som ikke tilhører gruppen

---

<sup>29</sup> Anker, Trine. s. 49.

<sup>30</sup> Meyer, Erin, *The Culture Map*. s. 24.



kalles «etisk». For at analysen, det vil si det etiske perspektivet, skal gi mening, må forskeren vite noe som fortelleren ikke vet. En må kunne sette det som er fortalt inn i en større sammenheng.<sup>31</sup> Dikotomien emisk - etisk beskriver faktisk rollen min ganske bra. Jeg er forsker utenfra, selv om jeg kjenner det emiske perspektivet, altså gruppen, veldig godt. Jeg sitter så å si i spennet mellom det tyske og det norske samfunnet - med noe mer vekt mot det «tyske», selv om det blir mer og mer fjernt over tid.

## 2.6 Forskningsetikk

Prosjektet mitt ble godkjent av Sikt, kunnskapssektorens tjenesteleverandør<sup>32</sup>, 4.10.2023. Deretter prøvde jeg som nevnt å komme i kontakt med potensielle deltakere via e-post som jeg sendte til skolerektorer. Da jeg ikke fikk respons på denne måten kontaktet jeg lærere jeg kjente personlig eller gjennom tredjeperson. Jeg har alltid lagt ved følgebrev og samtykkeskjema fra Sikt enten via e-post eller i trykt form. Når det gjaldt verbal rekruttering, la jeg alltid vekt på at det var frivillig og at samtykket kunne trekkes når som helst.

Jeg har behandlet personopplysninger i henhold til kravene fra Høgskulen i Volda<sup>33</sup> og lagret de transkriberte intervjuene uten navn på de involverte på min passordbeskyttete pc.

Taleopptakene ble slettet etter fullført transkribering i februar 2024. Hvert intervju fikk et nummer og når jeg refererte i oppgaven til en persons utsagn brukte jeg kun intervjuets nummer med «D» for deltaker. Alle data vil bli slettet etter oppgaven er levert 21.5.2024. I oppgaveteksten utelater jeg alle person- og stedsnavn for å sikre anonymitet. Når jeg siterte intervjupassasjer, har jeg tatt meg friheten til å forkorte dem noen steder. I tillegg utelot jeg fyllord og lyder som «ehh» for bedre lesbarhet. Tekst i kursiv i parentes er mitt tillegg. Noen deltakere snakket dialekt, og jeg gjenga det mer eller mindre på bokmål.

---

<sup>31</sup> Eriksen, Thomas Hylland, *Small places, large issues*. s. 47 – 48.

<sup>32</sup> Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, «Kunnskapssektorens tjenesteleverandør».

<sup>33</sup> Høgskulen i Volda, «Personvern i forskning».

### 3 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg et utvalg relevant litteratur. For klarhetens skyld bruker jeg kategoriene i alle kapitler i samme rekkefølge: «kultur og nasjon», «kunnskaper og utdanning», «etikk og moral», «psykologi» og «samfunn, skole og lærer». Kategoriene må ikke forstås som helt isolerte. De har berøringspunkter og er i enkelte tilfeller nær relatert til hverandre. I utvalg av litteratur har jeg naturlig nok begrenset meg til hva jeg kan bruke i analysen og drøftingen av mine funn. Jeg følger ikke en bestemt teori i denne oppgaven, men bruker ulike innfallsvinkler for å belyse og analysere materialet mitt. Derfor er i drøftingen av de forskjellige temaene ulike forfattere og teorier sentrale.

En sentral bok som blir gjennomgående benyttet – og ikke bare i en kategori er «Etikk i klimakrisens tid» av filosofene Arne Johan Vetlesen og Jan- Olav Henriksen.<sup>34</sup> Begge har engasjert seg i klimaspørsmål i lang tid. Boka kom ut i 2022, er dermed veldig aktuell og viser til mye forskning rundt temaet. Det er et tverrfaglig forsøk på å finne forklaringer om hvordan folk – med fokus på Norge – ikke reagerer tilstrekkelig på utfordringer i klimakrisens tid. På grunn av denne tverrfaglige tilnærmingen er boken en viktig ressurs for å kunne diskutere mine funn.

For boken «Naturfilosofi» av filosofen Sigurd Hverven<sup>35</sup>, som jeg viser til i ulike sammenhenger, gjelder tilsvarende. Han skriver blant annet om miljøetikk, erfaringer i naturen, og økonomi. Astrid Sinnes<sup>36</sup> sin bok om utdanning for bærekraftig utvikling dukker også opp i ulike kategorier. Hun er pedagog og tar for seg ulike aspekter av bærekraft i utdanning og skole.

---

<sup>34</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*.

<sup>35</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*.

<sup>36</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*.

### 3.1 Kultur og nasjon

Henriksen og Vetlesen hevder<sup>37</sup> at holdningen til klimakrisen har mye med kultur å gjøre. Kulturhistorikeren Jan Assmann<sup>38</sup> ser på kultur som en kollektiv størrelse som skaper ved siden av et regelverk også kollektive minner og en kollektiv identitet. Nasjonalstater tar dette opp og lager nasjonale fortellinger og mytologier. Avhengig av type samfunn, har individer et visst spillerom innenfor en gitt ramme.

Erin Meyer som forsker på interkulturell kommunikasjon, skriver i «The Culture Map»<sup>39</sup> at mange mennesker, også de som omgås mennesker med ulik kulturell bakgrunn, selv uvitende og ureflekterte om hvor mye de er påvirket av sin egen kulturelle kontekst i måten å se og tolke verden.

Kulturhistoriker Nina Witoszek og jurist Eva Joly beskriver i «Det blåøyde riket»<sup>40</sup> stereotypier om nordmenn, Stereotyper om nordmenn som er vanskelig å gi slipp på, selv om man er klar over dem. Disse imaginære ideer er ifølge dem: «samfunnsbevisst, samarbeidsvillig, demokratisk, egalitært, troskyldig, progressivt, fredelig, rasjonelt, spartansk, naturelskende, koselig, selvsikkert, kaldt, tillitsfullt, kjedelig.» Norsk identitet er også preget av den raske utviklingen fra fattigdom til å bli en av de mest velstående velferdsstatene. Dette skapte «selvtillit som stål og ... nesten immun(itet) mot kritikk innenfra og utenfra.»<sup>41</sup> Videre belyser de kritisk fra et både indre og ytre perspektiv «den mytiske norske tilliten mellom borger og stat.»<sup>42</sup> De spør om tilliten til staten er så stor at den fører til «lite tilpasningsdyktig og irrasjonell optimisme»<sup>43</sup> og passivitet. En annen stereotypi som Witoszek og Joly nevner er tilknytningen nordmenn har til naturen. Den norske hyttekulturen er helt spesiell her, og Henriksen og Vetlesen<sup>44</sup> beskriver hvordan den har utviklet seg i de siste tiårene til forferdelse for naturvernere.

---

<sup>37</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 31.

<sup>38</sup> Assmann, Jan, *Cultural memory and early civilization*.

<sup>39</sup> Meyer, Erin, *The Culture Map*. Hun gir faktisk råd til forretningsfolk, men mye kan også overføres til andre områder hvor man må forholde seg til flere kulturer.

<sup>40</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina, *Det blåøyde riket*. s. 17.

<sup>41</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina. s. 68.

<sup>42</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina. s. 9. Jeg skriver indre og ytre perspektiv fordi forfatterne har norsk-polsk og norsk-fransk bakgrunn.

<sup>43</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina. s. 16.

<sup>44</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 97.

Bondekulturen står tradisjonelt sterkt i det norske samfunnet. Bildet av den frie odelsbonden spiller en stor rolle i den nasjonale fortellingen<sup>45</sup> og dette gir bondesamfunnet stor selvtillit. Norge skylder sin rikdom til olje, og det har to sider: fossil energi forurenses planeten, skaper konflikter, og truer liv og mangfold. Samtidig skaper den økonomisk vekst og velstand for noen. Man kan være glad for velstanden eller føle «industriell ambivalens».<sup>46</sup> Dette er spenningen mellom tradisjonell praksis som settes høyt og kunnskapen om at den faktisk er skadelig. Overført til norsk kontekst er ambivalensen mellom selvbildet om å være «god» og kunnskapen om at levestandarden er bygget på utnyttelse som er tett knyttet til oljebransjen. Nordmenn står i en «takknemlighetsgjeld til velstanden» og dette kan skape skyldfølelser. Disse samvittighetskonflikter kan håndteres på ulike måter: man møter konflikten eller snakker seg ut av den. Man kan også fremstille Statoil/Equinor enten som «klimabanditt» eller som «pådriver i det grønne skiftet og frelser for et energiutsultet Europa».<sup>47</sup> Equinor utvikler fortellingen om seg selv som miljøvennlig.<sup>48</sup> Norge skiller seg fra andre land i Europa ved at det er allment akseptert at løsningen på klimakrisen kan finnes i teknologiutvikling.<sup>49</sup> Slik overbeviser man seg selv om at mens man tjener penger, redder man også verden.<sup>50</sup> Det passer på en vridd måte til hvordan Henriksen og Vetlesen beskriver det norske selvbildet som å være engasjert i global rettferdighet og å elske naturen.<sup>51</sup> De etterlyser videre «økologisk solidaritet» for å vise behovet for å se utover nasjonale interesser. For å gjøre dette må en kunne og være villig til å sette seg inn i andres situasjon, og man må være klar for å gi avkall på egen egosentrisme.<sup>52</sup> Filosof Hverven<sup>53</sup> skriver i «Naturfilosofi» blant annet om menneskesentret syn på naturen. Miljøøkonomi ønsker å ta tak i klimakrisen ved å gi verdi til naturressurser i form av «prisapper» som i klimakvotesystemet.<sup>54</sup> Industrien må betale for sin selvpåførte forurensing som måles i tonn CO<sub>2</sub>. Gjennom dette økonomiske insentivet håper man at en dreining mot mer klimavennlig praksis og færre forurensninger. Gregersen<sup>55</sup>

---

<sup>45</sup> Sørensen, Øystein, *Kampen om Norges sjel*. s. 16.

<sup>46</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 33.

<sup>47</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina, *Det blåøyde riket*. s. 75-78.

<sup>48</sup> Equinor, «Securing the energy needs of today, while developing the energy solutions of tomorrow».

<sup>49</sup> Nordø, Åsta Dyrnes, Gisle Andersen, og Christine Merk, «Teknologien vil redde klimaet! Annerledeslandet Norge og holdninger til norsk klimapolitikk i fire samfunnsgrupper».

<sup>50</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina, *Det blåøyde riket*. s. 93.

<sup>51</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 32.

<sup>52</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 151 – 152.

<sup>53</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. s. 25 – 40.

<sup>54</sup> Hverven, Sigurd. s. 148 – 149.

<sup>55</sup> Gregersen, Thea, «Klimaskepsis».

presenterer i en europeisk studie at «en av fire nordmenn tror ikke at klimaendringene er menneskeskapt».

### 3.2 Kunnskap og utdanning

Den andre kategorien belyser kunnskap og utdanning. «What you see is what you get» uttrykker at persepsjonen av noe påvirker det vi får. Våre forkunnskaper og vår internaliserte innflytelse gjennom vår kultur påvirker hva vi ser og føler, og det igjen påvirker våre handlinger. Jo mer vi vet, jo mer inngående kan vi lese av en situasjon. Henriksen og Vetlesen beskriver med begrepet «ecological literacy» evnen å kunne se økologiske sammenhenger i en vid horisont og ikke bare fra et egosentrisk ståsted. Kunnskap er forutsetningen for å kunne handle på en hensiktsmessig måte, og dette må øves på. Dette er en viktig oppgave skolen har, fordi kunnskap skaper de grunnleggende forutsetningene for hvordan vi takler klimakrisen.<sup>56</sup>

Sinnes<sup>57</sup> skriver at kunnskaper rundt klima og bærekraft vokser raskt og lærere kan oppfatte det som utfordrende å være oppdatert. Borg<sup>58</sup> har i 2014 gjennomført en studie via et landsdekkende spørreskjema i Sverige om lærerens konseptuelle forståelse av bærekraftig utvikling. Det kom frem at lærere har ulike oppfatninger av bærekraft. Og 70% av lærerne mener at de ikke har tilstrekkelig kompetanse i å undervise om bærekraft. Denne tendensen kan sikkert til en viss grad overføres til Norge. Man må imidlertid ta hensyn til at studiet er 10 år gammelt og mye kan ha endret seg i mellomtiden. Wolla<sup>59</sup> antyder i en studie at lærere mangler kompetanse og Mathisen<sup>60</sup> konstaterer at «bærekraft i skolen mangler system». Bjønness og Sinnes<sup>61</sup> undersøker hva som hemmer og fremmer arbeidet med «Utdanning for Bærekraftig Utvikling» (UBU) på skolen. De intervjuet blant annet lærere og kommer frem til at de aller fleste er positivt innstilt til bærekraft men mangler kompetanse.

---

<sup>56</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 149 – 159.

<sup>57</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 17.

<sup>58</sup> Borg, C. mfl., «Subject- and Experience-Bound Differences in Teachers' Conceptual Understanding of Sustainable Development».

<sup>59</sup> Wolla, Irene Aasen, «Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole. En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere.»

<sup>60</sup> Mathisen, Georg, «Bærekraft i skolen mangler system».

<sup>61</sup> Sinnes, Astrid Tonette og Bjønness, Brigitte, «Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?»

### 3.3 Etikk og moral

Det er for tiden mye ny litteratur om klimakrisens etiske og moralske utfordringer. Etisk fordi klimakrisen krever ny teori, og moralsk fordi selv om vi vet hva vi må gjøre, gjør vi ikke det det.<sup>62</sup> Det er en type krise hvor de tradisjonelle modellene ikke lenger er tilstrekkelig fordi måten mennesker handler på har endret seg. Omfanget av hvordan menneskeheten utnytter naturressurser har utvidet seg enormt gjennom teknologi, og konsekvensene er dype og langsiktige. De neste generasjonene vil oppleve disse konsekvensene i sin helhet.

Filosof Sigurd Hverven<sup>63</sup> redegjør in sin bok «Naturfilosofi» om at det antroposentriske eller menneskesentrerte synet på planeten er svært begrenset og har forårsaket stor skade. Det er viktig å erkjenne at mennesket ikke er målestokk for alle ting, og at naturen har en verdi i seg selv. Derfor trengs en ny etikk, eller nærmere bestemt, en miljøetikk. Disse ideene er ikke nye, indigene kulturers kunnskap og tidlige tenkere som Rachel Carson, Hans Jonas eller Arne Næss opplever en renessanse.

Hans Jonas sier at Kants kategoriske imperativ ikke lenger gjelder fordi det er knyttet til individer i nåtiden og ikke tar hensyn til de langsiktige konsekvensene av menneskelige handlinger. Derfor utvikler Jonas 1979 i «Das Prinzip Verantwortung»<sup>64</sup> en ny kollektiv etikk for en teknologisk sivilisasjon som også inkluderer fremtidige generasjoner og fjerne regioner. Etikken må frigjøre seg fra antroposentrismen og en begrenset romlig og tidsmessig orientering. Denne ansvars - eller fremtidsetikken, som inkluderer en plikt til å vite, er en konsekvensetikk som fokuserer på handling, og ikke på gode intensjoner.<sup>65</sup> Han er ofte anklaget for at etikken hans er pessimistisk og hindrer fremgang fordi han krever «varsomhetsbudet». Det betyr at man ikke får lov til å prøve ut eller bruke en ny teknologi før man er helt sikker på de langsiktige konsekvensene. Mennesket har en plikt til å eksistere og dermed ansvar til å ta vare på kloden – derfor bør man ikke ta noen risiko. Andre forfattere som Gardiner etterlyser også ny teori i håndteringen av antropocen. I sin bok «En perfekt moralsk storm» fra 2011 forklarer han passiviteten med kompleksiteten i klimakrisen, som gjør det lett for folk å glemme at deres handlinger skader fremtidige generasjoner.<sup>66</sup>

---

<sup>62</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 18-19.

<sup>63</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. Kapittel 1: Mennesket i sentrum. s. 25 – 40.

<sup>64</sup> Jonas, Hans, *Das Prinzip Verantwortung*.

<sup>65</sup> Fidjestøl, Alfred, *Hans Jonas ein introduksjon*. s. 108.

<sup>66</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 20-21.

Arbeidet til den innflytelsesrike filosofen Arne Næss er interessant i forhold til det norske samfunnet fordi han tidlig ga klima- og miljøsakene en sterk stemme. I boka «Økologi, samfunn og livsstil»<sup>67</sup> fra 1974 utviklet han «dypøkologien» eller «økosofien». Næss prøver «å utvikle et filosofisk system, en helhetstenkning og et verdensbilde som er basert på en økologisk forståelse av verden og menneskets plass i den.»<sup>68</sup> Alt liv har sin egen verdi og mennesker har ingen rett til å gripe inn og redusere livets mangfold i alle dets aspekter. Det er et unntak, det «vitale behovet», og når det gjelder mennesket mot dyr så har mennesket prioritet. Det blir problematisk når man prøver å definere hva ekte vitale eller ikke- vitale behov er.

Vetlesen og Henriksen<sup>69</sup> henviser også til Næss i sin nåværende bok «Etikk i klimakrisens tid». De skriver at kunnskapen om klimaendringene og det resulterende behovet for handling som ikke blir dekket skaper ubehag eller «kognitiv dissonans». Veien ut av dette er refleksjon om etikk og moral som kan omsettes på en praktisk måte. Spesielt interessant er her deres referanse til Kari Marie Norgaards bok<sup>70</sup> om «*nordmenns forhold til klimaendringene*». Hun fremstiller ulike forklaringer for «*den tilsynelatende apatien i møte med klimakrisen*»<sup>71</sup> som «*sosialt organisert fornektelse*».

Et viktig aspekt i den etiske og moralske diskusjonen om hvordan man bør reagere på klimakrisen er diskusjonen om forbruk. Zygmunt Bauman skriver at vi er sosialisert i et forbrukersamfunn og at konsum derfor former vår holdning til livet.<sup>72</sup> Vi begjærer ting som miljøet vårt får oss til å ønske oss. Det vil si at sosiale og kulturelle normer bestemmer hva vi ønsker og får oss til å tro at vi handler på våre egne individuelle impulser. Den kapitalistiske markedsøkonomien støtter dette og får forbrukerne til å tro at deres behov aldri blir dekket. Denne uhemmede konsumerismen er direkte knyttet til klimakrisen og gjør den verre. Pave Frans trekker en direkte sammenheng mellom naturens og fattiges lidelse og krever en moralsk holdning som ikke aksepterer likegyldighet til denne lidelsen. Dette krever et nytt selvbilde som bryter ny mark utenfor konsumsamfunnet. Dette betyr også at avståelse og ofre må gjøres. De rike må gjøre dette frivillig, fordi de fattige og de følgende generasjoner ikke har makt og må betale prisen uten å bli spurt. En annen moralsk forkastelig konsekvens av

---

<sup>67</sup> Næss, Arne, *Økologi, samfunn og livsstil utkast til en økosofi*.

<sup>68</sup> Eriksen, Thomas Hylland, «Innledende essay».

<sup>69</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 91 – 104.

<sup>70</sup> Norgaard, Kari Marie, *Living in denial*.

<sup>71</sup> Norgaard, Kari Marie. I: *Kritikk i klimakrisens tid*. s. 27 – 39.

<sup>72</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 40.

forbrukersamfunnet er at det å fortsette å konsumere ikke nødvendigvis fører til dårlig samvittighet. Det skaper en likegyldighet som gjør det mulig å se bort fra utnyttelsen eller ødeleggelsen av mennesker, dyr, planter og økosystemer som er knyttet til produksjonen.<sup>73</sup>

I det følgende nevner jeg forskere hvis arbeid jeg brukte i ulike sammenhenger i diskusjonen i presentasjonskapitlet om etikk og moral. Falcetta<sup>74</sup> undersøkte holdningsbegrepet i den nye læreplanen. Vesterdal<sup>75</sup> gjennomførte en studie om hvordan menneskerettigheter blir undervist om. Jeg ser den som egnet til å sammenligne med denne oppgaven i visse aspekter. Ohnstad<sup>76</sup> forsker om profesjonsetikk i skolen, og belyser ulike etiske utfordringer lærere kan møte i undervisningen.

### 3.4 Psykologi

Vetlesen og Henriksen ser følelser og konkrete opplevelser som viktige komponenter i vår forståelse av verden og vårt samspill med naturen. Gjennom en antroposentrisk tilnærming som ser på naturen som et objekt og en eksklusiv tro på vitenskap skjedde en fremmedgjøring fra naturen. Forfatterne forkaster ikke vitenskap, men de peker på den viktige funksjonen følelser og sanseopplevelser har i tillegg. Folk blir ofte engasjert når naturen blir ødelagt i området deres fordi de har en personlig tilknytning til dette stedet som baserer seg på emosjoner. Ødeleggelsene er imidlertid ofte ikke direkte synlige, her er det viktig å gi elevene konkret visuelt materiale for å fremkalle en slik reaksjon. Ifølge Hegel former erfaringer vårt bilde av verden, det er noe som skjer med oss uten at vi har kontroll, og de lærer oss nye ting. Erfaringer gjør at vi blir klar over den subjektive siden av det erfarte. Selv om erfaringer oppleves veldig personlig, er de samtidig preget av sosiale og kulturelle faktorer som påvirker hvordan vi erfarer naturen. Opplevelser i naturen som ved friluftsliv kan ved siden av økt engasjement bidra til «moralsk sensibilitet» mot naturen.<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 42-58.

<sup>74</sup> Falcetta, Alessandro, «I næringslivets tjeneste? En analyse av holdningsbegrepet i opplæringsloven og Overordnet del i LK20».

<sup>75</sup> Vesterdal, Knut, «'De må våkne litt!' Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen».

<sup>76</sup> Ohnstad, Frøydis Oma, *Profesjonsetikk i skolen læreres etiske ansvar*.

<sup>77</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 61 – 68.



Sigurd Hverven tar i «Naturfilosofi»<sup>78</sup> også til orde for en praktisk, erfaringsbasert miljøetikk, siden følelsene som oppstår fortsetter å motivere handling og engasjement. Han anbefaler å motvirke vår fremmedgjøring fra naturen ved å gå ut i naturen – og ta med oss barna. Hverven skiller mellom «Erfahrung» og «Erlebnis» (opplevelse), hvor en erfaring har en dypere innvirkning på en person på lang sikt. I en opplevelse deltar man aktivt, mens en erfaring oppfattes mer passivt. Positive erfaringer er en berikelse, men både positive og ubehagelige erfaringer fører til forandringer med dem som er utsatt for dem. Direkte erfaringer med miljøødeleggelse gjør klimakrisen konkret og viser at alle blir berørt av den. Følelsene som oppstår, for eksempel frykt for uopprettelig tap, kan utløse motivasjon og engasjement for miljøet.

Når det kommer til klimaangst og resiliens bruker jeg teori til Børhaug og Gamlem<sup>79</sup> som forsker om klimaendring og økologisk relasjonsbygging i skolen. De skriver at lærere kan møte emosjoner som klimaangst hos elevene ved å bygge opp resiliens som en slags motstandskraft. Resiliens betyr at man klare seg også under vanskelige omstendigheter. Resiliens beskriver prosesser mellom individ og miljø «som er viktig i dagens samfunn med klimaendringer og deres uoversiktlige konsekvenser for fremtiden.»<sup>80</sup> Bjørklyhaug og Vetlesen<sup>81</sup> tar for seg tema «Hva er økologisk sorg?» og beskriver maktesløshet som en form for økologisk sorg. Klimaangst er for tiden i fokus i forskning som Garbro<sup>82</sup> skriver.

Hannah Arendt krever at voksne og lærere ikke skal behandle barn som umodne, men at de forbereder dem på en passende måte for voksenlivet. Voksne skal være rollemodeller, og den resulterende naturlige asymmetrien i forholdet mellom barn og voksen må ikke forveksles med makt. Men når det gjelder klimakrisen, har de voksnes ansvar en stor mangel, fordi de har sviktet totalt, og klimakrisen er ikke stoppet til tross for bedre kunnskap.<sup>83</sup> Og det er selvfølgelig utakknemlig å formidle. Det virker da nesten uhyrlig å legge arvebyrden på de unge.

Vetlesen og Henriksen introduserer begrepet «repressiv toleranse» fra Herbert Marcuse (1964). Dette uttrykker at en har lov til å si hva en mener, men dette blir ikke tatt på alvor av de som har makt. Dette er det som for tiden skjer med miljøaktivister som krever strukturelle

---

<sup>78</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. Kapittel 6 «Erfaringer». s. 125 – 144.

<sup>79</sup> Børhaug, Frédérique Brossard og Gamlem, Siv M., «Klimaendringer og økologisk relasjonsbygging i skolen.»

<sup>80</sup> Børhaug, Frédérique Brossard og Gamlem, Siv M. s. 152.

<sup>81</sup> Bjørklyhaug, Knut Ivar og Vetlesen, Arne Johan, *Det går til helvete. Eller?* s. 71 – 90.

<sup>82</sup> Garbo, Gro Lien, «Hvorfor rammes så mange unge av klimaangst?»

<sup>83</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 53 -54.

endringer på statlig nivå, men blir henvist til individnivå av makthaverne. Dette skaper frustrasjon, sinne og følelsen av avmakt.<sup>84</sup>

Henriksen og Vetlesen<sup>85</sup> skriver i kapittel «Pisk eller gulrot?» om hvordan man kan skape motivasjon i forhold til klimakrisen.

Når det kommer til tema dissonanser siterer jeg en pasasje fra en TED talk med Greta Thunberg<sup>86</sup> og refererer til en tekst av Mjønes<sup>87</sup> der han ramser opp en rekke typisk motstridende atferd i møte med klimakrisen. Til slutt henviser jeg til fakta om resirkuleringsmyten som Schrank<sup>88</sup> skriver om.

### 3.5 Samfunn, skole og lærer

For å møte klimakrisen trengs det en politikk som klarer å endre samfunnet grunnleggende på alle nivåer. Skolen har et stort og lovfestet samfunnsansvar, og det er mye håp om at fremtidige generasjoner skal være godt forberedt og utdannet til å møte utfordringene klimakrisen gir. I Norge prøver man med den nye læreplanen LK2020 å møte dette behovet og forberede den unge generasjonen på klimaendringer. I overordnet del finnes det et kapittel som heter «Respekt for naturen og miljøbevissthet»<sup>89</sup>, bærekraftig utvikling er ett av de tre store tverrfaglige tema<sup>90</sup>, og samfunnsfag har i lag med mange andre fag ansvar for det tverrfaglige tema «bærekraft».

Gundem<sup>91</sup> redegjør for læreplanteori og beskriver at læreplanene har flere funksjoner. De gjenspeiler verdiene som samfunnet i dag ser på som viktige og verdt å undervise. Roland<sup>92</sup> beskriver selve implementeringen som en kompleks prosess «når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden». Jeg vil hevde at de som utvikler en ny læreplan tilhører en elite som under visse omstendigheter kan ha en viss avstand fra majoritetens

---

<sup>84</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 57 – 58.

<sup>85</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 175 – 186.

<sup>86</sup> *School strike for climate - save the world by changing the rules.*

<sup>87</sup> Mjønes, Johan, «Verden går til helvete».

<sup>88</sup> Schrank, Nina, «Resirkuleringsmyten».

<sup>89</sup> Utdanningsdirektoratet, «Overordnet del. Respekt for naturen og miljøbevissthet».

<sup>90</sup> Utdanningsdirektoratet, «<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>».

<sup>91</sup> Gundem, Bjørg Brandtzæg, *Læreplanpraksis og læreplanteori*. s. 33-34.

<sup>92</sup> Roland, Pål, *Implementering. Å omsette teorier*. s. 21.

virkelige verden. Visjonen deres må komme dit først, og det kan ta tid. Covid19 pandemien gjorde overgangsprosessen til den nye læreplanen enda vanskeligere. Delrapporten om realisering av læreplanen i spesifikke fag fra Universitet i Sørøst - Norge<sup>93</sup> sier om samfunnsfag at lærere opplever det som utfordring at samfunnskunnskap har mye mer vekt enn før og er mer fremtidsorientert – noe som krever kreative og innovative tilnærminger i undervisningen. Samtidig gir dette nye muligheter med en ny rollefordeling i klasserommet der lærere blir mer veiledere enn foreleser. I stedet for tradisjonell undervisning er det nå aktiv læring med diskusjoner, dybdelæring og en tverrfaglig tilnærming for å kunne innta ulike perspektiver. Rapporten viser at innføring av LK2020 i samfunnsfag fører til spenninger blant lærere av grunnene nevnt ovenfor. Dette kan også påvirke lærernes tilnærming til klimakrisen i undervisningen.

Astrid Sinnes<sup>94</sup> konstaterer at teoretiske kunnskaper om klimaendringer har hverken forandret forbruksmønstre eller måten å undervise på skolen, og lurer på hvordan man kan endre denne utviklingen. Angående undervisningen krever hun at de tradisjonelle grensene for de enkelte fagene måtte brytes ned for å få kompleksiteten bedre under kontroll. Ved å gjøre dette forutså hun i 2015 prinsippet om tverrfaglighet som er forankret i LK2020. Sinnes sier videre at problemstillingene rundt klimakrisen oppfordrer alle til å se kritisk på i hvilken grad de omsetter kunnskapen sin i praksis. Dermed har problemstillingen både en politisk og etisk dimensjon.

Jeg har i dette kapittelet anført det teoretiske grunnlaget gjennom de valgte kategorier og dette danner grunnlaget for det neste hovedkapittelet.

---

<sup>93</sup> Burner, Tony mfl., «EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen». s. 50 – 60.

<sup>94</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*.

## 4 Presentasjon, drøfting og analyse av funn

I det følgende presenterer, diskuterer og analyserer jeg mine funn om hvordan et utvalg lærere relaterer seg til klimakrisen i lys av teori presentert ovenfor. Her griper analyse og drøfting inn i hverandre.<sup>95</sup> Kapitlene heter igjen «kultur og nasjon», «kunnskap og utdanning», «etikk og moral», «psykologi» og «skole, undervisning og lærer».

### 4.1 Kultur og nasjon

For å belyse materialet mitt har jeg valgt å bruke to delkapitler: i første delkapittel presenterer jeg hvordan deltakerne reflekterer over sin egen norske kultur i forhold til klimakrisen. Det andre delkapittel handler om Norge som oljenasjon og noen konsekvenser av dette.

#### 4.1.1 Oppfatning av "egen" kultur

Her presenterer jeg hvordan deltakerne reflekterer rundt kultur i ulike sammenhenger. Det var lite refleksjon i lærernes utsagn om kultur og klimakrise satt i sammenheng med seg selv som person. Dette funnet støtter Erin Meyers påstand om at mange mennesker er svært lite bevisst over disse komplekse omstendighetene. Den kulturelle konteksten har likevel innflytelse – men lærernes korte bemerkninger viser at de knapt reflekterer over det.<sup>96</sup> Spørsmålet om og i hvilken grad ens egen holdning til klimaspørsmålet er påvirket av at man er oppvokst i Norge ble kort besvart av D7 med «Jeg tror nok», uten å gå nærmere inn på det. D5 sier:

D5 «Tja, vi har ikke så mye å sammenligne med da, men det er jo stadig å minne elevene på at vi må være glad for at vi trakk de vinnerlodd og ble født i Norge da. Vi har det bra både materielt og med menneskerettigheter som vi snakket om i dag.»

D5 svarer ikke på spørsmålet som var rettet mot forholdet mellom det å være norsk og tilnærming til klimaspørsmål, men forklarer at det er et privilegium å bli født i Norge, som man må være takknemlig for, både for materiell velstand og livskvalitet. Dette blir tatt for gitt

---

<sup>95</sup> Anker, Trine, *Analyse i praksis*. s. 97 – 98.

<sup>96</sup> Meyer, Erin, *The Culture Map*. s. 12 – 14.

og videreformidlet til elevene. Han sammenligner Norge med andre land når det gjelder lettere målbare parametere som materiell velstand eller menneskerettigheter. Som samfunnsfaglærer bruker man nesten uunngåelig FN-statistikker, så dette er et kjent territorium. Men når det gjelder «kultur» forblir det stille, selv om man må innrømme at levestandarden og hvordan menneskerettighetene ivaretas selvsagt også er en del av kulturen. Jeg antar at alle kun har lite erfaring med andre kulturer unntatt gjennom kontakt med elever med migrasjonsbakgrunn og feriereiser. Det betyr at de aldri har vært de som var forventet eller ble tvunget til å forholde eller tilpasse seg en annen kultur. Enten har de som lærere vært i en maktposisjon der de kan kreve at elever med migrasjonsbakgrunn må tilpasse seg norske omstendigheter eller de har vært på ferietur i utlandet. Her kan man beundre fremmede kulturer og kanskje nyte eksotisme. Man kan også lære noe nytt, men trenger ikke å forstå det, og man kan dra hjem til en kjent terreng. Det kan være en forklaring på at man ikke forholder seg til sin egen kultur eller reflekterer over den fordi det ikke er nødvendig. Egen kultur virker helt selvnøysende, den er noe en ikke trenger å bekymre seg så mye for, og i Norges tilfelle er det jo trygt og alt fungerer bra som D5 sier. Deltakerne trenger ikke å tenke på hvordan deres forhold til klimakrisen påvirkes av sosiale normer og verdier, da deres trygge situasjon ikke krever dette. D1 forteller at det er

D1 «veldig lærerikt å reise, om du ikke har vært på andre kontinenter er det kanskje ikke så mye å lære, som Sverige og Danmark. Jeg var i Sør Korea, New Zealand, Australia, Mexico, Russland ... Det å reise setter jeg pris på, kultur som er forskjellig fra vår egen.»

Dessverre går han ikke nærmere inn på det og synes at det er vanskelig å svare på om disse reisene har forandret hans synsvinkel på verden og på klimaspørsmål. På spørsmålet om han synes at hans måte å se på eller å forholde seg til klimaspørsmål er preget av det norske kulturen, ler han og sier:

D1 «Hva er den norske kulturen? .... Nei, jeg har sett såpass mange dokumentarer, mest amerikansk og utenlands ... den norske kulturen, mer globalt bilde her også, men også til en viss grad norsk, eller vestlig kultur. Henger jo litt med livsstilen vi har vokst opp med. Det koster jo kanskje litt mer av de som bor i Norge og Storbritannia og USA for å radikal endre livsstil enn for noen som er vokst opp med en annen livsstil og litt mindre penger osv.»

Han ser på «det norske» som en del av den «vestlige kulturen», hva den enn måtte være.<sup>97</sup> Dette er veldig vagt, men han knytter kultur som D5 til noe konkret - nemlig livsstil og økonomi som D5 allerede har gjort. Og så sier han at en radikal endring i livsstil for å møte klimaendringene vil «kanskje koste litt mer» eller være mer krevende for mennesker fra rike land fordi endringen er større for dem enn for fattigere mennesker. De er jo allerede vant til en «annen» livsstil. Deltakeren blir forholdsvis uklar, men han skiller mellom «vi» og «de». Uansett er han mer bekymret for folk fra rike land når det kommer til de ubehagelige konsekvensene av klimakrisen. Her ser han bort fra at folk i mange «fattigere» land allerede tydelig kjenner konsekvensene av klimaendringene og noen ganger lider sterkt av dem. Uttalelsen hans uttrykker ikke økologisk solidaritet slik Vetlesen og Henriksen<sup>98</sup> krever. Dette begrepet diskuterer jeg nærmere i kapittel 4.4 om etikk og moral.

D2 forteller at en praktikant i en internasjonalt internship - program fortalte ham at hun

D2 «var så overrasket over - mild sagt sjokkert - over den dunken med matavfall naboen genererte kontra hun bodde for seg selv. Men det var veldig stor forskjell på avfallsmengden. Så det er jo litt interessant å høre. Jeg tror i hvert fall at mange i Norge tror at de er veldig flinke med matavfall og sortering, og i noen områder er vi det. Men når det kommer til bruk av kast og forbruk da er vi absolutt ... (*her gir han tommel ned.*)»

Han får førstehåndsinformasjon om matvaner og matsvinn i andre land og bruker dette til å reflektere kritisk over den norske holdningen til avfallssortering og kastesamfunnet. Han kritiserer at mange i Norge tror at de er veldig flinke med sortering selv om de ikke er det på alle områder. Det passer jo til Witoszeks og Jolies stereotypier om nordmenns selvsikkerhet, fordi de er overbevist om at de gjør det bra.<sup>99</sup> Det er interessant å se at han først bruker «mange i Norge» der han utelukker seg selv, og deretter «vi» der han inkluderer seg selv. Han sier ingenting om sine egne vaner angående kast og forbruk, men det kan tolkes slik at han er med på å gjøre noe mot bedre vitende.

D3 tar opp «tillit til staten» som en annen stereotypi om nordmenn som Witoszek og Joli<sup>100</sup> nevner:

---

<sup>97</sup> Herbjørnsrud, Dag, *Globalkunnskap renessanse for en ny opplysningstid*. s. 53 – 78. Her beskriver han «Vesten» som et imaginært fellesskap uten reelt grunnlag.

<sup>98</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 151 – 152.

<sup>99</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina, *Det blåøyde riket*. s. 68.

<sup>100</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina. s. 9 – 37.

D3 «Vi nordmenn har jo en stor tillit hvis du sammenligner på måte systemet med ganske mange andre land ...»

D6 støtter dette utsagn og går lenger ved å vinkle det på klimaengasjementet:

D6 «Ja, jeg hørte folk si at vi nordmenn er litt naive angående dette. Stoler på øvrigheter og. Det gjelder også klima, vi ser utfordringen, men den gjelder ikke oss, det er samfunn, storsamfunn som må gjøre det. Det er litt av en kultur hvor man vil ha alt servert fiks ferdig. Det er akkurat det jeg sa det med å trekke store linjer, vi selv kan godt skrive og prate, ja da må vi minske, det må bli mindre søppel, vi må forbruke mindre, men det er vanskelig å få det personlige ansvaret.»

Hun forteller at hun ble klar over dette i samtaler med folk fra andre land. Mens D3 ikke knytter til at den store tilliten til staten kan svekke ens eget initiativ, ser D6 her en tydelig sammenheng. Hun konkluderer videre som Witoszek og Joli at dette for mange kan være en unnskyldning for å ikke ta ansvar selv og engasjere seg i klimaet, fordi staten og myndighetene allerede gjør dette på beste måte. D3 er derimot ikke helt enig og begrenser det litt:

D3 «Det blir jo litt enkelt å tenke sånn. Jeg tror folk flest har ganske sånn lite, det har i hvert fall litt hanka når de gjør valg. Men det er i hvert fall ikke sånn stor drivkraft, hvis du tenker sånn på individnivå, så tar kanskje enkle små valg i forhold til det med klima, men du er ikke villig til å ta store store ...»

To deltakere ser en stor kontrast i nordmenns antatte naturnærhet<sup>101</sup> og «hyttekulturens» utskeielser.

D2 «Ja, vi nordmenn er veldig glade i naturen og verner naturen. Også er vi veldig flink til å ødelegge nå. Jeg var på ferietur nå i sommeren der bygges det jeg vet ikke hvor mange kvadratkilometer med hyttetomter, i urørt natur, og skal ha asfaltert vei opp med en skitrasse att med, og så skal man ha snø ... Er veldig glad i naturen og skal ha den tilrettelagt. Det skal være enkelt å komme seg ut på ski ... vi ser jo at skisesongen blir kortere, og man må lenger opp i fjellet for å nå snøen. Da rører vi jo den norske sjelen. Hva skjer når snøen kommer bort?»

D5 «Men det er litt paradoksalt at vi da bygger så mange hytter og ødelegger naturen på den måten, vi bygger hytter fordi vi vil ut i naturen, men da forsvinner jo naturen

---

<sup>101</sup> Joly, Eva og Witoszek, Nina. s. 17.

med så mange hytter. Så skal vi helst ha vei dit, vi skal ha strøm og vi skal ha alt mulig.»

De er svært kritiske til denne utviklingen, og jeg konkluderer av deres kommentarer at de ikke selv har hytte i et av disse nye utbyggingsområdene. De ser på denne utviklingen som en sterk kontrast til verdiene som nærhet til naturen og enkelhet som «hytta» tidligere sto for. Den «moderne» hytta er ikke lenger et uttrykk for dette, men mer et uttrykk for en fremmedgjøring fra naturen. Folk kjenner de gamle verdiene og ønsker å videreføre tradisjonene, men på en veldig egoistisk og ureflektert måte og uten å bry seg om negative konsekvenser for naturen. Denne vurderingen samsvarer med det Henriksen og Vetlesen skriver om utviklingen av «hyttekulturen» fra idealene som «nøysomhet og måtehold, samt ydmykhet og ærefrykt for alt levende» til «konsumpress og veksttvang».<sup>102</sup>

D2 svarer på spørsmålet om kulturelle normer og sosiale normer påvirker vårt syn på klima:

D2 «De gjør det. Jeg har sett noen statistikk om blant annet synet på klimaendringene. Det er veldig sånn tydelig skille i alder, kjønn og politisk tilhørighet. Så at kultur og miljø, de har stor betydning for det.»

Han antar ut fra en statistikk at tilhørighet til ulike sosiale grupper påvirker ens holdning til klimakrisen i stor grad. Han kobler kultur og miljø med kategorier som alder, kjønn eller politisk oppfatning. Dette samsvarer med Assmanns<sup>103</sup> teori om kultur som en kollektiv størrelse. Sosiale grupper grupper skaper kultur gjennom felles minner i en gjensidig påvirkende prosess og slik oppstår en felles identitet. Men D2 lar det stå åpen uten å forklare nærmere hvordan dette henger sammen med synet på klimaendringene. Han ser statistikken utenfra, ignorerer seg selv som person fullstendig og sier ingenting om hvor han ville blitt funnet i denne statistikken. Det minner om en klasseromssituasjon der læreren presenterer fakta mens han eller hun holder seg nøytral. Han kan oppfatte et svar som reflekterer over ham selv som for personlig i sammenheng med denne intervju situasjonen. Men så går han mer i detalj om forskjellen mellom by og land:

D2 «Hvis du har intervjuet en skoleklasse i en stor by for eksempel kontra på landet, så har du nok fått ganske store forskjeller i løsninger på klimakrisen. Den ene eller andre barn forsvarte sine verdier, hvis de er i distriktene så tviler jeg på vis at det er mange døtre og sønner til bønder som er gått inn og sagt at landbruket må ta de største

---

<sup>102</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 97.

<sup>103</sup> Assmann, Jan, *Cultural memory and early civilization*.



klimakutter, de har kanskje fått generalisering og fordommer mot dem som bor i by og motsatt. At de i byen kanskje sine forslag er at alle må ta buss for eksempel, så den kulturen, den bakgrunnen har mye å si for de oppfatningene både for klimatrussel og hvordan man eventuelt kan løse det ... Vi ser jo at det kanskje etablerer seg en polarisering mellom by og land, der kanskje distriktene føler at sentrum, det vil si byer får mer. Det vil jo prege en debatt.»

Han er ikke eneste som nevner at det finnes forskjeller mellom by og land som kan skape konflikter. D5 sier at

D5 «vi bor på Distrikts- Norge, så folk er generelt glad i å spise kjøtt for eksempel. Elevene er ganske påståelige og bastant at de skal aldri slutte å spise kjøtt, og elbiler er bare tull og tøys. Det er vanskelig å nå frem med sånne ideer, det er veldig lett for preget av bondekulturen vil jeg si som verner om vannbruk og kjøttproduksjon ... Det er vel sånn at når vi ser på USAs konservative som står sterkt på landsbygda, og de venstre, radikale i byene. Føler det er litt sånn her.»

Begge ser generelle tendenser til politisk polarisering. D5 ser et større bilde ved å sammenligne Norge og USA når det gjelder politiske holdninger og skillet mellom by og distrikt. Så snakker begge om bondekulturen som fortsatt har stor innflytelse i landet. Dette samsvarer med det Sørensen<sup>104</sup> skriver om bondestandens sterke stilling i det norske samfunnet. Bøndene er svært selvsikre og ser på seg selv som tradisjonens voktere og er skeptiske til endringer som for eksempel vegetarisk kosthold. Som lærer når han grenset når han vil diskutere om noe som klimavennlig mat. Elevene hans holder på det de vet hjemme fra og det som sikrer familiens inntekt. Det er ikke lett å håndtere for en lærer. Til syvende og sist må alle lærere bestemme selv hvor langt de vil gå i en slik diskusjon, og dette vil være avhengig av en del faktorer som egne holdninger, engasjement, og typen tilknytning til lokalmiljøet en har. Du kan velge å risikere konfrontasjoner med elever og eventuelt med foreldre og lokalsamfunnet. Det kan føre til ubehagelige konsekvenser for livet ditt i kommunen, og lærere på «bygda» er antakeligvis klare over dette. Her spiller det også en rolle om du er innfødt eller ikke og hvor sikker din sosiale status er. Du kan også velge å nevne noen fakta om et kontroversielt tema som vegetarisk mat ved siden av og slipper heftige diskusjoner. Eller så lar du det være helt å ta opp temaer som kan utløse uønskede reaksjoner. Dette temaet om hvor nøytral eller engasjert en lærer må eller kan være i en sak

---

<sup>104</sup> Sørensen, Øystein, *Kampen om Norges sjel*. s. 16.

går gjennom alle kapitler i denne oppgaven og belyses fra ulike vinkler. Dessverre utdyper D5 ikke hvordan han håndterer slike dilemmaer som beskrevet i sitatet ovenfor. Lærer D7 som underviser i en annen kommune forteller derimot om andre forhold og erfaringer fra Distrikts - Norge. Her er

D7 «mange elever på ungdomstrinnet allerede veldig i det grønne skiftet. Miljøpartiet, da er de grønne veldig sterke da, og så er det på måte andre sida som veldig FRP. Der ser man godt igjen gjennom elevene hvilken familie de kommer fra. Det er veldig mange som får det hjemmefra den miljøkampen. Og de er veldig godt motivert. Så har du på måte den andre sida som kjører dieselbil.»

Han tegner et noe mer heterogent bilde av Distrikts- Norge, hvor progressive også kan finnes ved siden av de konservative kreftene. Poenget hans er at de politiske tradisjonene i en familie er mer avgjørende for holdningene til klimakrisen enn bosted. Polariseringen som D2 og D5 ser mellom land og by, ser D7 også innad i en kommune. Men alle tre funnene viser at lokale forhold kan være veldig forskjellige og at disse forholdene antakeligvis bestemmer hvordan lærere legger opp undervisningen om miljø og klima.

Fra dette tema skal jeg i neste delkapittel gå inn på Norge med fokus på olje.

#### **4.1.2 Oljelandet Norge**

Her presenterer jeg noen av deltakernes utsagn om olje, velstand, teknologioptimisme, det grønne skiftet og klimavotesystemet.

D5 og D3 forteller om dissonanser som har med Norges oljeproduksjon å gjøre:

D5 «Vi har jo undervist i Norges vei å bli en velferdsstat og så nettopp vi har snakket om oljefondet, og de ting. Ja, og det moralske med å tjene seg rik på olje og som vi vet skaper forurensing, ja vi har tatt opp denne. Vi har ikke noe bastant svar på, men det er viktig å gi elevene litt innspill til å vurdere situasjonen.»

D3 «Vi er jo litt sånn, ja spesiell vi nordmenn hvis vi insisterer jo på måte på ja å ta klima på alvor og så er vi verste når de kommer til det med olje. Og vi har jo veldig godt tjent på krisene som går rundt i verden. Vi står jo på begge sider av gjerdet: vi insisterer på å være for klima på den gode siden og tror vi gjør ganske mye.»

Begge uttrykker her hva Henriksen og Vetlesen kaller for industriell ambivalens. D5 ønsker å peke på motsetningene mellom velstand og forurensing og la elevene vurdere selv. D3 tilfører dilemmaet enda en dimensjon, nemlig stereotypen som allerede er nevnt av Joli og Witoszek om at nordmennene er så flinke til naturvern. D5 fremstiller situasjonen svært nøytralt, han snakker om «Norge» og «seg» og skaper dermed en viss avstand til «det moralske». D3 derimot snakker selvkritisk om "vi" og virker frustrert som person. D5 vinkler det mot en undervisningssituasjon, men sier ikke noe om det er utfordrende å undervise uten å ha «noe bastant svar» i dilemmaet om velstand kontra forurensing. Han ser det som sin oppgave å formidle kunnskap og å gi innspill til elevene slik at de kan forme sine egne vurderinger og meninger. Alle deltakerne bekrefter i ulike sammenhenger i intervjuene at de som lærere ønsker å være nøytrale i sin holdning og ser sin oppgave i å formidle kunnskap. Men som i forrige eksempel kan det oppstå krevende situasjoner som D6 forteller:

D6 «At Midt- Norge som er knyttet mye til oljeindustrien at det er aksept for at jorda blir varmere er mye mindre enn i andre deler av landet, da er de litt skeptisk på sånn forskning. Så det er motkrefter enda i dag. Og hvis elever kommer fra familier der noen jobber innenfor olje, så klart at de fører jo til at de kommer motargumenter. Det kan være utfordrende.»

Dessverre lar hun også stå åpent for hvordan hun takler slike konflikter der faktakunnskap krasjer med konkrete livsforhold til elevene. D6 forteller videre at i områder hvor mange er knyttet til oljebransjen, blir aksepten for at klimakrisen er menneskeskapt møtt med avvisning. Dette samsvarer med flere studier om klimaskepsis.<sup>105</sup>

En av vår tids store utfordringer er om det er mulig å redde klimaet og opprettholde velstanden samtidig. Men dette kan ikke løses hvis man ikke er klar for endringer. D5 henviser til den norske regjeringen og dermed indirekte til Equinor som her satser på teknologiutvikling:

D5 «Ja, vi har jo et spesielt ansvar som rik oljeland. Det var noe vi tar opp i samfunnsfag, det har vi snakket om. Norges oljerikdom, da. Ja, det sier man jo altså på regjeringshold at hvis ikke vi tar opp oljen så gjør jo andre det og så videre, og de gjør det på en mer skitten uryddig måte enn vi gjør, så det sies jo fra toppen i politikken.»

---

<sup>105</sup> Gregersen, Thea, «Klimaskepsis»; EU, «EU-studie: En av fire nordmenn tror ikke klimaendringene er menneskeskapt Mens åtte av ti italienere mener at klimaendringene er menneskeskapt, er det bare seks av ti nordmenn som mener det samme, viser en EU-studie.»

Men det forblir uklart om han støtter denne teknologioptimismen eller ikke. Han sier heller ikke noe om hvordan det ble tatt opp i samfunnsfag. Mens D3 tydelig kritiserer Norges håndtering av oljeproduksjon, bruker D5 argumentet med ren teknologi til å forsvare norsk oljeproduksjon. Han gjengir et teknokratisk bærekraftsperspektiv<sup>106</sup>, selv om han også holder seg igjen litt utenfor, fordi han snakker om regjeringen som hevder det. Samtidig tok han også opp det moralske aspektet ovenfor. Saken er veldig kompleks, og det kan oppleves som en utfordring for en lærer når formidling av ulike «fakta» fører til motsetninger uten løsning. Det virker som om D5 prøver å holde sine egne meninger tilbake for å kunne være mest mulig nøytral.

D2 tenker på konsekvensene av å avslutte gass- og oljeproduksjonen:

D2 «Det er et faktum at vi skal avslutte med olje og gassvirksomhet i en region som har det som hjørnestein. Nei, det er jo næringslivet som blir kollapse av kravene i dag. Vi vil nok ha et større engasjement både politisk og fra innbyggerne hvis ikke konsekvensene var så direkte på familien og omgangskretsen og samfunnet generelt.»

Han tar det for gitt at olje og gassproduksjon må stoppe, og ser samtidig de utfordrende konsekvensene samfunnet som helhet må forholde seg til. En overgang bort fra gass og olje krever store strukturelle endringer som folk er mer sannsynlig å støtte hvis de ikke ville blitt negativt påvirket av dem, det vil si en nedgang i levestandarden. Han tviler likevel ikke på nødvendigheten av en slik endring og at den vil komme til å skje.<sup>107</sup> Han avslører imidlertid verken sin personlige holdning til det eller et løsningsforslag.

D7 knytter det grønne skiftet også mot økonomi i samspill med holdninger. Han ser på de «fattige» land med «andre holdninger» som en bremse i prosessen:

D7 «Jeg tipper hvis alle land hadde hatt like robust økonomi som Norge så hadde det (*grønne skiftet*) ikke vært noe problem til å bli gjennomført. At de sliter med å klare seg selv, berge seg, og hvordan skal du da begynne med det grønne skiftet og alt det her. De har jo andre holdninger. Ja, skjønner at det blir problematisk.»

Mens D2 tror at en grønn omstilling vil komme, om enn sent og med vanskeligheter innenfor det norske samfunnet, så mener D7 at utfordringene som forsinker den kommer utenfra. D3 går ut fra at en slik endring ikke kan bli helt vellykket så lenge samfunnet fungerer etter

---

<sup>106</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 30.

<sup>107</sup> Han sier i en sitat litt lenger ned i teksten at han tror den grønne omstillingen vil komme innen 10 år.

kapitalistiske prinsipper. Han vinkler saken annerledes ved å se på et grønt skifte som uforenlig med kapitalisme:

D3 «Så er jo på måte en total grønn skifte ikke helt kompatibel med liksom det kapitalistiske systemet som vi har nå, fordi kapitalismen handler jo bare om å vokse og vokse og vokse, får mer og mer og mer i det hele og det kommer jo ut på bekostningen av klima og naturressurser og omgivelser rett og slett.»

Hans tanker kan settes i forbindelse med teorien til Zygmunt Bauman og Paven Frans<sup>108</sup> som sier at konsumsamfunnet bidrar til klima- og miljødeleggelse. De ser også på kapitalismen som et stort hinder for et grønt skifte, ikke bare fordi alt skal vokse, men også fordi den gjør egoistisk og uempatisk. Denne mangelen på empati skal jeg komme tilbake til i delkapittelet om psykologi.

D6 forteller at hun hører ofte som argumentet for olje- og gassvirksomhet i Norge:

D6 «Vi må jo ha utvikling, vi må jo utnytte ressursene.»

Utsagn viser troen på teknologi, og ifølge en studie som undersøker holdninger til norsk klimapolitikk<sup>109</sup> er en teknologivennlig holdning generelt utbredt i det norske samfunnet. Equinor<sup>110</sup> argumenter nå for at utviklingen av ny teknologi vil gjøre oljeproduksjonen renere og dermed bane vei for det grønne skiftet. Utsagn til D6 tyder også på et menneskesentrert verdensbilde som Hverven<sup>111</sup> beskriver. Dette innebærer at menneskeheten har alle rettigheter til å utnytte naturen til sin fordel. D6 sier selv at hun hører dette ofte, men det virker ikke som om hun deler denne oppfatningen. Hun forklarer imidlertid ikke sine tanker rundt dette nærmere. Her kommer man også inn i diskusjonen om hva som er et hensiktsmessig inngrep i naturen og hva som ikke er det. Arne Næss legger igjen et smutthull for mennesker i sin dypøkologi som han kaller for det «vitale behovet».<sup>112</sup> Når mennesket har vitale behov så prioriteres det fremfor naturvern. Sakens kjerne er hvor du definerer grensen mellom vitale behov og ikke-vitale behov.

D7 vinkler sin argumentasjon for olje- og gass mot økonomien:

---

<sup>108</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 40 – 49.

<sup>109</sup> Nordø, Åsta Dyrnes, Gisle Andersen, og Christine Merk, «Teknologien vil redde klimaet! Annerledeslandet Norge og holdninger til norsk klimapolitikk i fire samfunnsgrupper».

<sup>110</sup> Equinor, «Securing the energy needs of today, while developing the energy solutions of tomorrow».

<sup>111</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. s. 31.

<sup>112</sup> Eriksen, Thomas Hylland, «Innledende essay».

D7 «Hvis du ser sånn samfunnsmessig på det, da bidrar jo ikke på måte skolen til å vinne, altså styrke det bruttonasjonalproduktet, eller sånn sett er det kort sikt i hvert fall. Mener på lang sikt så vil vi jo ønske å skape gode borgere som kan utrette fine ting for landet vårt. Lang sikt så er jo at næringslivet holder oss.»

Han ser på det grønne skiftet som en trussel for Norges økonomi, fordi han tror det vil svekke økonomien i første omgang. Han anser en stabil økonomi for det viktigste, det går helt klart foran det grønne skiftet. Det virker som om han ikke liker ideen om at han skal undervise elever i noe som til syvende og sist skader landet ved å svekke økonomien. Han ønsker å utdanne elever som skal bidra til Norges beste, og det er imidlertid uklart om han mener med dette livskvalitet à la Næss<sup>113</sup> eller om at elevene skal bidra til bruttososialproduktet. D7 er i hele tankegangen sin fokusert på Norge og viser dermed lite økologisk solidaritet, som ble nevnt ovenfor. Han motsier seg også selv her, for senere understreker han hvor alvorlig han tar klimakrisen. Det ser ikke ut som om han er ennå klar for en «allsidig endring» i form av et skifte fra ønsket høy levestandard til livskvalitet som Næss krever. Næss forventer at alle som forstår dette aktivt bidrar til denne overgangen. Men det er ikke at D7 ikke forstår, han bare liker ikke konsekvensene av en slik endring.<sup>114</sup> Ifølge Næss bør denne endringen være todelt: en individuell endring til en økologisk livsstil «innenfra» og en systemendring «utenfra». Disse skal skje samtidig, men den individuelle endringen må være uavhengig av den strukturelle endringen, eller til og med gå foran den. Ellers risikerer man å falle i passivitet mens man krever eller forventer store endringer utenfra.<sup>115</sup>

D2 uttrykker sin frustrasjon på feil anvendelse av klimavotesystemet her:

D2 «Ja, det siste er jo nå at Norge vil opp kjøpe klimavoter i utviklingsland, det er jo en slags grønnvasking da. Oss har jo penger til det. Jeg er litt frustrert over at noe jeg føler meg så engasjert innenfor feltet. Oss har så mye penger i fond, så har jo det skulle vært mye mer brukt i ei grønn omstilling. Og det tror jeg, kommer innen 10 år, litt for sent.»

Han sier at det er hyklersk å kjøpe klimavoter i utviklingsland, fordi dette ikke tilsvarer intensjonen til miljøøkonomien. Tanken er å ta tak i klimakrisen ved å gi verdi til naturressurser i form av «prislapper».<sup>116</sup> Industrien må betale for sin selvpåførte forurensing

---

<sup>113</sup> Eriksen, Thomas Hylland.

<sup>114</sup> Jeg kommer tilbake til dette problemet senere i delkapittel 4.4.3 om dissonanser.

<sup>115</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 91 – 103.

<sup>116</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. s. 148 – 149.

som måles i tonn CO<sub>2</sub>. Gjennom dette økonomiske incentivet håper man på en dreining mot mer klimavennlig praksis og færre forurensninger. Men det er enkelt å misbruke dette systemet som baserer seg på frivillighet ved å kjøpe klimavoter fra andre land. Slik kan man fortsette som før uten å redusere egenproduksjon av CO<sub>2</sub>, bare fordi man har penger. Han mener disse pengene ville vært bedre brukt på den grønne omstillingen og er bekymret for at den grønne kommer for sent. Etter hans mening bør det grønne skiftet skje nå.

På denne bakgrunnen er det interessant å belyse hvordan kunnskap om klimakrisen skapes og deles. Det vil gjøres i neste delkapittel.

## 4.2 Kunnskap og utdanning

Her presenterer, diskuterer og analyserer jeg hvordan deltakerne reflekterer rundt egen kunnskap, utdanning, oppdatering av kunnskap, klimafornektelse og kunnskapsendringer over tid.

D1 og D2 forteller at de ble bevisst om klimakrisen som barn eller ungdommer, og fikk kunnskapen sin etter hvert gjennom forskjellige kanaler:

D1 «Da jeg var liten, eller tenåring da visste jeg ikke så mye om hvor skadelig fly for eksempel var for planeten. Jeg fikk den kunnskapen da jeg gikk til skolen selv, og litt sånn høyere utdanning og da har jeg begynt og det er ganske lenge siden. Så det har nå ikke vært i det siste da jeg har oppdaga det.»

D2 «Jeg selv vokste opp med fokus på det med klima, kanskje mest miljø på 90- tallet da. Gjennom barne- tv og sånt, da var det miljøforurensning og etter hvert klima i fokus.»

At klima og miljø var sentrale tema på tv- programmer for barn viser at den kunnskapen allerede var alminnelig kjent på 90- tallet. D1 og D2 er omtrent like gamle, likevel fikk D1 ikke innføring i klimatematikk før på skolen. De kommenterer ikke dette, men det peker i retning av at familiebakgrunn kan spille en rolle her. Et barn som vokser opp i en miljøbevisst familie blir påvirket i sin måte å nærme seg klimatematikken og hva det vet om det. Man kan tolke utsagn til D1 at han fikk sine første kunnskaper om klima- og miljøproblematikken bare på skolen. D5 forteller derimot at han vokste opp på 80- tallet i en miljøbevisst familie:

D5 «Vi har jo alltid vært interessert i kildesortering for eksempel. Det begynte vi med da det kom på 80- tallet. Da fikk vi de første containere for å levere tomme glass. Da fikk foreldrene mine med å begynne med det her. Ja, vi har alltid vært med på såne ting.»

Han beskriver senere i intervjuet at kildesortering er en selvfølge for ham, samt å pusse opp eget hus på en klimavennlig måte, fordi han har internalisert kunnskap om klimabevissthet fra barndommen. Hans praksis i hverdagen er påvirket av det han lærte som barn og det han tok for gitt fra foreldrene sine. Det går an å beskrive slik atferd som «ecological literacy»<sup>117</sup>, fordi det er en lært oppførsel kombinert med kunnskap og et syn som går utover ens egen horisont. «What you see is what you get» uttrykker at persepsjonen av noe påvirker det vi får. Våre forkunnskaper og vår internaliserte innflytelse gjennom vår kultur påvirker hva vi ser og føler, og det igjen påvirker våre handlinger. Jo mer vi vet, jo mer inngående er det hva vi kan lese av en situasjon. De nettopp nevnte funn viser også at miljøet en person vokser opp i til en viss grad er avgjørende for hvordan en får tilgang til og håndterer klimaspørsmålet.

Som nevnt innledningsvis har Norge signert flere kontrakter som krever at utdanning for bærekraftig utvikling (UBU)<sup>118</sup> må integreres i alle former for utdanning. I dag finnes det i Norge flere studier som handler om bærekraft og pedagogikk.<sup>119</sup> Men fem av sju deltakere forteller ikke hvor de lærte det de vet om klimakrisen, og i hvilken grad det var en del av lærerutdanningen. Samtidig er D3, D4 og D5 veldig opptatt av å formidle kunnskap og fakta om klimakrisen til elevene. Det er imidlertid uklart hvor de har fått denne kunnskapen og hvilken kvalitet den har. Men man kan vel si at ønsket om å formidle kunnskap videre oppfyller det Hans Jonas krever som en «plikt til å vite».<sup>120</sup>

Den eldste deltakeren forteller om sin utdanning på 70- tallet at hun hadde blant annet

D6 «et år med biologi, og vi var vel av det første kullet der miljølære var helt sentral i utdanningen vår, så i den årsheten så følte jeg at, tenkte i hvert fall en god basis da. For jeg var jo ferdig 1980 og det var jo før ordet bærekraft var introdusert i hele tatt. Vi fikk i hvert fall ganske grundig både inspirasjon og opplæring, ja. Mulige klimakriser og forurensing og overforbruk. Mener jeg lærte da om global oppvarming på grunn av CO2. Drivhuseffekten, det har jeg grundig fra lærerskoleutdanningen.

---

<sup>117</sup> Vetlesen. s. 149 – 150.

<sup>118</sup> Mer om UBU i kapittel 4.5 om skole, undervisning og lærer.

<sup>119</sup> Et eksempel: Universitetet i Oslo, «Pedagogikk (bachelor). Ønsker du mer kunnskap om bærekraft?»

<sup>120</sup> Fidjestøl, Alfred, *Hans Jonas ein introduksjon*. s. 108.



Men jeg følte på måte at vi kanskje var noen naturfaglærere fra den skolen som var litt forover tid, det var ikke helt aksept for disse tankene der med økologi. Jeg følte at vi kanskje var annerledes enn en del andre lærere da. Det var et par stykker som hadde samme bakgrunn.»

Hun anser sin utdanning som «ganske grundig» og samtidig litt frem i tid. Hun virker også stolt over å ha vært blant pionerene. Den gang kom hun ofte i konflikt med folk når hun kom hjem fra universitetet og snakket om drivhuseffekten, som mange avfeide som tull. Hun ble opprørt da hun sa at hun ikke kunne forstå at folk i 2024 fortsatt tenker slik. Denne opplevelsen fra studietiden formet henne, og hadde også en varig innvirkning på undervisningen hennes da hun ofte hadde fokus på klima- og miljøspørsmål. Og som hun senere forklarer, prøver hun hele tiden å holde seg oppdatert.

D1 som studerte på begynnelsen av 2000-tallet forteller om sin nåværende kunnskap om klimakrisen:

D1 «Jeg synes den er ganske god, jeg lærte både litt fra skolen og universitetet. Jeg følger veldig med det i media, leser artikler og så videre om akkurat det tema. Og jeg har sett på veldig mange dokumentarer på fritiden, for eksempel Leonardo di Caprio ...»

Det han lærte på universitetet var «litt». Han sier derimot ikke hva dette innebærer og i hvilken form det ble undervist om. Men selv om han virker fornøyd med det han vet, fortsetter han å utvide eller oppdatere sin kunnskap på fritiden på en uformell måte. Han sier at han har fokus på utenriks for å få et større bilde når han ser på nyheter. Men det ser litt ut som om kunnskapen han tilegner seg er mer eller mindre tilfeldig – han nevner for eksempel dokumentarfilmen av Leonardo di Caprio flere ganger som kilde. Som Sinnes<sup>121</sup> skriver er det utfordrende å kvalitetssikre alle kilder, og det er ikke urimelig å anta at D1 ikke går frem på en strengt vitenskapelig måte her.

D6 forteller videre at om man er interessert i klimaspørsmålet

D6 «har du bedre kunnskaper og du er oppdatert på kunnskaper og du kan formidle dem bedre.»

Hun hadde nettopp snakket om at hun hadde fått grundig opplæring i lærerutdanningen. Her forteller hun videre at en kan bli enda bedre hvis en er interessert i tematikken om

---

<sup>121</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 17.

klimaendringer. I tillegg prøver man å holde seg oppdatert. Dette tyder på at kvaliteten på klimakunnskapen som en lærer mestrer, ikke bare avhenger av opplæring, men også av personlige preferanser og til en viss grad av eget initiativ. Utsagene hennes viser også at det er stadig behov for oppdatering. Dette samsvarer med utsagn til D1 som «følger med det i media» for å henge med.

I løpet av de siste tiårene har det samlet seg mye kunnskap om klimaendringer. Men seks av sju av deltakerne sier at de ikke er overveldet over mengden kunnskap, og det utfordrer litt både Sinnes<sup>122</sup> og Borg<sup>123</sup> som hevder at lærerne kan oppleve det som utfordrende å være oppdatert. Dette strider også mot Wollas<sup>124</sup> studie, som slår fast at lærere mangler kompetanse. Det skyldes enorme mengder med informasjon om klimakrisen som formerer seg raskt. Det er også en utfordring å kvalitetssikre alle denne informasjonen. En kvantitativ undersøkelse fra UiO<sup>125</sup> viser at 40% av lærere som underviser i samfunnsfag føler i stor grad behov for etterutdanning. D1 uttrykker derimot eksplisitt at han ikke føler behov for en offisiell etterutdanning, og bare D6 klager over at «man kan fort miste oversikten over alt som er i konstant endring.» Men det er også hun som virker mest engasjert i klimasaken og som setter seg selv under størst press for å være oppdatert. I tillegg har hun opplevd utviklingen fra 1970- tallet frem til informasjonsekspløsjonen i internettets tidsalder. Hun uttrykker at det er noen ganger krevende å skille mellom seriøse og mindre seriøse kilder. Samlet sett kan man anta at deltakerne her er delvis enige med Bjønness og Sinnes<sup>126</sup>. De er enige i at de har positive holdninger, men de benekter å ha kunnskapsmangler.

Ingen av deltakerne tror at klimakrisen ikke er menneskeskapt. D1 og D2 stoler på begge på vitenskapen og er overrasket at det finnes fortsatt en del klimafornekttere:

D1 «Jeg er ikke forsker, men de fleste forsker er ganske enig om at det er klimaforandringer som er, hastigheten som skjer, og at det er menneskeskapte handlinger som skylder mye da. I hvert fall i den Leonardo di Caprio filmen 2015,

---

<sup>122</sup> Sinnes, Astrid. s. 17.

<sup>123</sup> Borg, C. mfl., «Subject- and Experience-Bound Differences in Teachers' Conceptual Understanding of Sustainable Development».

<sup>124</sup> Wolla, Irene Aasen, «Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole. En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere.»

<sup>125</sup> Brandmo, Christian mfl., «Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen».

<sup>126</sup> Sinnes, Astrid Tonette og Bjønness, Brigitte, «Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?»

98% av klimaforskeren var enig om at her menneske som har skyld, og 2% mente at det ikke var. Enda flere av de % nå.»

D2 «Det var egentlig min første tanke er at jeg egentlig er fullstendig klar over, og at det er vitenskapelig dokumentert. Fortsatt ganske mange som nekter forholdet og vil ikke akseptere det, jeg tror vi har en større aksept for det i den yngre delen til befolkningen»

Begge nevner klimafornektene uten å gå veldig i detalj om årsaken. Det virker som en selvmotsigelse for D2 at folk ikke aksepterer noe selv om det er vitenskapelig bevist. For han har vitenskap ikke noe med tro å gjøre, det er han «fullstendig klar» over. D6 sa nettopp det ovenfor. Dette samsvarer så vidt med Kari Norgaards forklaring<sup>127</sup> om sosialt organisert fornektelse. Hun sier at mangel på kunnskap eller informasjon kan ikke være årsaken. En mulig forklaring kan være at folk prøver å distansere seg fra det som er følelsesmessig ubehagelige og som formidler maktesløshet. Gardiner<sup>128</sup> henviser på kompleksiteten av klimakrisen som et punkt deltakerne ikke tar opp. Dette skaper forvirring og man kan dermed fort miste oversikten over hvilke negative effekter klimakrisen vil ha i fremtiden.

Men D2 antar at det er først og fremst eldre mennesker som nekter eller «vil ikke akseptere det» og hevder senere i intervjuet:

D2 «Angående kunnskaper (*om klimakrisen*) ser man stor forskjell i alder.»

Det er bare delvis sant, for kunnskapen om klimaendringer i seg selv har vært kjent siden 70-tallet. Og som vi har sett henger bevissthet og kunnskap om klimakrisen sammen med miljøet en vokser opp i, og med egne interesser.

D1 «I den Leonardo di Caprio dokumentar 2015 så er det et tilbakeblikk fra 1960/70 tallet hvor de begynner å forstå hva som er i ferd med å skje med klimaendringer. Da gjorde man mange veldig dårlige valg for klima, man visste ikke om konsekvensene. Nå vet vi at det var dårlig for miljøet, men ikke gjør så veldig mye med det, politikerne ... likevel, for meg er det veldig rart. Ja.»

Her motsier han seg selv: I første setningen sier han at den gang begynte man å forstå hva som skjedde med klimaet, og i andre setningen at de ikke var klar over konsekvensene av handlingene sine for klimaet. Men konsekvensene var velkjente, det ble bare andre

---

<sup>127</sup> Norgaard, Kari Marie, *Living in denial*.

<sup>128</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 20 – 21.

prioriteringer satt. Det var lite politisk og økonomisk interesse for klimavern selv om Norge underskrev mange avtaler som skulle fremme bærekraftig utvikling.<sup>129</sup> Han virker også overrasket over at det skjer så lite på politisk side selv i dag, selv om «vi vet det nå». Dette kan komme av den tidligere beskrevne store tilliten til den norske staten, som nå utfordres fordi han gjenkjenner motsetninger gjennom sin kunnskap. D2 motsier også seg selv i sin uttalelse:

D2 «De handlingene som ble gjort for 40 år siden er jo i stor grad gjort på de grunnlagene som man har hatt da. Flertallet hadde jo ikke begrep om klimautslipp og konsekvensene.»

D7 «Vet ikke om den eldre generasjon ... Vi blir jo mer og mer opplyst da, så vi skjønner jo mer og mer. På måte ... hva som er rett og gale. Det har jo ikke den eldre generasjonen med seg. De har jo ikke den kunnskapen som vi har.»

Det virker først som om D2 tror at de visste ikke noe om konsekvensene for klima, men han er delvis klar over at man allerede for 40 år siden visste om sammenhengene som fører til global oppvarming. Han sier at «flertallet» ikke hadde noen kunnskap. Hvem han mener med "flertallet" er imidlertid uklart. Mener han de som fikk utført klimaskadelige handlinger eller de som lot slike handlinger utføres? D7 derimot er ganske sikker på at den eldre generasjonen hadde utilstrekkelig kunnskap sammenlignet med i dag. Det strider mot det D6 sa om utdanningen hennes på 70- tallet. Dette ser ikke ut til å være kjent for alle i den yngre generasjonen at kunnskap om klimaendringer er ikke noe nytt.

Det er interessant å se hvor forskjellig de enkelte deltakere vurderer sin egen og andre generasjoners kunnskap om klimaspørsmålet. Påstandene deres er delvis motstridende og viser at de ulike lærere har svært ulike bakgrunner i tilnærmingene sine til bærekraft og klima. Forklaringen på dette kan ligge på den ene siden i tidsånden og på den andre siden som allerede nevnt i personlig interesse for temaet. Med tidsånd mener jeg her blant annet pensumlister ved universiteter<sup>130</sup>, læreplaner, aktuelle hendelser og politiske rammebetingelser.

Sinnes skriver at kunnskap om klimakrisen spiller en stor rolle i måten vi tilnærmer oss den. Men problemstillingene rundt den er så komplekse at de «ikke kan forstås innenfor

---

<sup>129</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 17.

<sup>130</sup> Herbjørnsrud, Dag, *Global kunnskap renessanse for en ny opplysningstid*. I ulike sammenhenger viser han hvordan valg av pensum påvirker eller manipulerer studentene som fremtidens «intellektuelle elite» i et land.

tradisjonelle faglige grenser» og at de «utfordrer oss selv i forhold hvordan vi skal handle ut fra den kunnskapen vi har».<sup>131</sup> Konsekvensene av klimaendringene vil ikke treffe alle land i like stor grad, med kvinner og barn som rammes hardest. Sinnes mener videre at dette er en etisk utfordring som folk i rike land må møte.<sup>132</sup> Derfor tar det neste kapittelet for seg ulike etiske og moralske spørsmål.

## 4.3 Etikk og moral

Under paraplybegrepet «Etikk og moral» presenterer jeg ulike momenter fra intervjuene som på en eller annen måte passer inn her. Disse har jeg igjen delt i to delkapitler som handler om økologisk solidaritet og holdninger.

### 4.3.1 Økologisk solidaritet

Begrep «økologisk solidaritet» var allerede nevnt.<sup>133</sup> Sammenhengen var der at det vil koste folk i «vestlige» land mer å kutte ned livsstilen enn folk i «fattige» land. Solidaritet betyr at man har empati med andre av egen fri vilje, og at man også står opp for andre som man ikke kjenner personlig. Økologisk solidaritet utvider dette til alle mennesker på jorden.

Grunntanken er at du slutter å tenke i grupper eller nasjoner. Henriksen og Vetlesen fortsetter å si at det i tillegg til vilje også kreves kunnskap og evne for å kunne være solidarisk.<sup>134</sup> Det følgende eksempelet fra D5 beskriver utfordringen ved å formidle økologisk solidaritet til elever og balansegangen man må ta som lærer:

D5 «Elevene forstår det og tar til seg. Men vi har jo prøvd å si at vi må gå ned i levestandard for at andre skal få det bedre. Det er kanskje få som er villig til det da. Vi sier at vi kan hjelpe andre land og rydde opp i forurensninger, men hvis det betyr at vi har mindre materielle goder, så er ikke elevene med på. De forstår det nok, men vanskelig å gå med på den.»

---

<sup>131</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 17.

<sup>132</sup> Sinnes, Astrid. s. 20.

<sup>133</sup> I kapittel 4.1.1 som handler om kultur og nasjon.

<sup>134</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 151 – 152.

Fakta viser at «vi» ikke kan opprettholde vår levestandard hvis vi ønsker å nå klimamålene. Det er noe som er forståelig for elevene i teori, de har fakta som klargjør det, og det ser ut til at de godtar det. Men flertallet er ikke villig til å gjøre det, bare «noen få kanskje» som D5 sier. Dette samsvarer med resultatene av en undersøkelse blant norske ungdommer som Sinnes<sup>135</sup> peker på. Ifølge Henriksen og Vetlesen mangler elevene viljen og evnen til å utvikle solidaritet. Lærer D5 klarer å formidle kunnskap, men når det kommer til vilje og evne mislykkes han. Det ser ut som om dette er vanskelig å formidle, han sier at det har «jo prøvd», men uten suksess. I LK2020<sup>136</sup> står det under fagets relevans og verdier at «samfunnsfag er et sentralt fag for at elevene skal bli deltakende, engasjerte og kritisk tenkende medborgere.» De skal reflektere, utforske, de skal blant annet innta minoritetsperspektiver, og de skal forstå «hvordan de kan påvirke sitt eget liv og fremtiden». I andre fag er det kanskje enklere å fokusere i undervisningen mer til overføring av kunnskap, men samfunnsfag har et klart oppdrag her som går langt utover bare å formidle kunnskap. Likevel forklarte flere deltakere, som vist også andre steder i oppgaven, at de ser på jobben sin som å formidle fakta som D6:

D6 «Å gi informasjon, saklig informasjon, er også holdningsskapende. Hvis du forholder deg til fakta, kan du gjerne trekke inn at det er uenigheter om det. Men jeg tror at det skaper holdninger på sikt.»

D6 tror at holdninger dannes blant annet ut fra faktakunnskap, men hun går imidlertid ikke i detalj om det. Her utforder hun litt Sinnes` teori litt som sier at «mer teoretisk kunnskap om bærekraftig utvikling fører ikke nødvendigvis til at vi endrer vår atferd».<sup>137</sup> Elin Sæther<sup>138</sup> viser med mange eksempler for undervisningsopplegg hvordan bærekraftdidaktikk kan anvendes i samfunnsfag for å oppfylle de ovennevnte kravene i læreplanen. Men den tar ikke for seg hvordan læreren kan håndtere en situasjon der man føler seg nesten hjelpeløs fordi undervisningen ser ut til å gå ingensteds, som G5 beskriver. Det store spørsmålet er her hvordan man kan formidle evnen og vilje til elevene, eller om det kommer av seg selv når de har nok kunnskaper. Hvor mye overbevisning en lærer ønsker å gjøre her, avhenger av hans egen vurdering og innstilling. D4 sier veldig tydelig at hun vil ikke ha moraliserende undervisning:

---

<sup>135</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 18.

<sup>136</sup> Utdanningsdirektoratet, «Samfunnsfag (SAF01- 04) Fagets relevans og sentrale verdier».

<sup>137</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 19

<sup>138</sup> Sæther, Elin, «Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det?»

D4 «Ha ikke noe som moraliserende undervisning at dette og dette er liksom riktig å tenke, man må følge akkurat det og det og man må huske på det. Men jeg vil på måte bare oppfordre til å tenke kritisk selv rundt det, ikke bare –ja- kjøpe inn alt som man har lyst på for eksempel uten å ha en refleksjon rundt, kanskje man kunne valgt gjenbruk, kanskje man kunne reparert noe, kanskje man kunne ... Ja, det er mer å stille spørsmål. Ja, det ene jeg tenker jeg legger vekt på.»

Hun ser ikke på jobben sin som å vise den moralske pekefingeren og fortelle elevene hva de skal gjøre og hva de ikke skal gjøre. Hun vil heller stille spørsmål som fremmer elevenes bevissthet om ansvarlig atferd. Videre ser hun hovedoppgaven sin i å formidle kunnskap.

D4 «Vi har jo et ansvar for å formidle kunnskap og læreplanen har jo også gitt oss ansvar om at vi skal for å bli aktive medborgere, men jeg synes at dette er like mye et oppdragelsesansvar. Det er ikke skolen alene som skal sørge for at elevene lærer seg å bli ansvarlige forbrukere også. Så vi har et ansvar spesielt når det gjelder å formidle kunnskap rundt det og prøve å få de til å bli aktive borgere. Men man må ha alle mann på dekk skal vi klarer oss ...»

Hun sier at lærere ikke kan forventes å alene ha ansvar for at barn og unge blir «ansvarlige forbrukere». Hun ser også et oppdragelsesansvar på de som oppdrar barn og krever samarbeid. Men hvis dette samarbeidet skal bli fruktbart, må begge sider ha samme holdning til hvordan en skal opptre klimavennlig. For eksempel, hvis det ikke er lov å ta med energidrikk eller godteri til skolen, men det er helt normalt hjemme, hva skal elevene mener er rett eller galt? Det finnes mange slike eksempler, og det er ikke bare lærere og foresatte som ofte er uenige her, men det kan også oppstå uenigheter innenfor en lærerstab. D5 forteller at de har prøvd å forklare med fakta, og at elevene forstår teoretisk, men ikke er villig til å sette det i praksis frivillig. Dette kan være veldig frustrerende for enkelte engasjerte lærere.<sup>139</sup>

Et annet aspekt i den etiske og moralske diskusjonen om hvorfor elevene reagerer så negativt på behovet for å redusere levestandarden er at vi er sosialisert i et forbrukersamfunn.

Zygmunt Bauman<sup>140</sup> skriver at konsum former vår holdning til livet. Vi begjærer ting som miljøet vårt får oss til å ønske oss. Det vil si at sosiale og kulturelle normer bestemmer hva vi ønsker og får oss til å tro at vi handler på våre egne individuelle impulser. Den kapitalistiske markedsøkonomien støtter dette og får forbrukerne, og også ungdomsskoleelever, til å tro at

---

<sup>139</sup> Jeg vil gå nærmere inn på denne problemstillingen senere i kapittel 4.5.2 om undervisning.

<sup>140</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 40.

deres behov aldri blir dekket. Denne uhemmede konsumerismen er direkte knyttet til klimakrisen og gjør den verre. Disse tankene kan bidra til å forstå hvorfor elever reagerer så negativt når det kreves solidaritet.

Dette leder til spørsmålet om hvordan man skal formidle holdninger. Neste underkapittel handler om dette.

### **4.3.2 Hva er «gode holdninger»?**

Her diskuterer jeg utsagn som handler om lærerens forbildefunksjon, holdninger, og ansvar i ulike sammenhenger.

Man kan også spørre i hvilken grad en lærer skal ha en rollemodellfunksjon, og om en lærer som gjør det han sier i klassen har større innvirkning når det kommer til å fremme bærekraftig handling hos elevene. D1 er ikke helt klar over om han som lærer skal være et forbilde og ler:

D1 «Ja, på en måte har vi det jo, har ikke tenkt over det.»

D4 er derimot veldig reflektert over at lærere skal være et forbilde for elevene ved å være et eksempel for elevene på hva de forventer av dem:

D4 «Så, jeg er på den siden at jeg vil ikke moralisere, men jeg synes, er opptatt av at det er viktig at man skal være kritisk og at man skal være moralsk eller et forbilde når det gjelder engasjement. Ja.»

Hun forklarte tidligere i intervjuet at hun ser sitt hovedansvar i formidling av kunnskap, men her legger hun til at hun mener det er viktig at lærere inntar en viss rolle som forbilde. Dette skaper troverdighet og en slags trygghet for elevene i en situasjon som ellers er svært uoversiktlig og full av motsetninger. D6 som har mer enn førti år yrkeserfaring som lærer ser en negativ trend på ansvarsområdet og vurderer situasjonen slik:

D6 «Jeg vet ikke hvor mange av lærere er bevisst på at det skal være et forbilde. Men kanskje det er litt forsvinnende.»

Hun gir uttrykk for at hun ikke liker denne utviklingen og virker litt resignert. D7 ser sitt ansvar som lærer i likhet med D4 og D6 i å motivere og engasjere elevene. Men han mener at han bør overlate til dem å bestemme hva de til syvende og sist mener er en god holdning:



D7 «Så har du jo et ansvar som lærer å motivere og engasjere på en måte, men tror det er jo opp til hvert enkelt å avgjøre hva som er gode holdninger.»

Det er veldig vanskelig å definere hva «gode» holdninger er. I den nye læreplanen<sup>141</sup> står begrepet «holdning» svært sentral, og det er en av skolens viktigste oppgaver å formidle holdninger. Falcettas<sup>142</sup> analyse viser at synet i læreplanene følger et teknokratisk og ikke et økosentrisk perspektiv<sup>143</sup> på bærekraft og dermed også på klimaspørsmålet. Det vil si at synet på holdninger her er preget av kunnskapsøkonomi<sup>144</sup> og nyliberalisme. Målet er å møte de økonomiske utfordringene samfunnet står overfor gjennom holdningene som skal formidles til elevene. Holdningen som D7 gir i løpet av intervjuet uttrykk for ser ut til å tilsvare dette synet. Han ser på næringslivet som det som «holder oss» i samfunnet (i kapittel 4.1.2 om oljelandet Norge). Men så finnes det i Overordnet del av læreplanen passasjer som knytter begrepet «holdning» til den kristne og humanistiske kulturarven. Falcetta ser dette som problematisk fordi det til dels er selvmotsigende og gjør det vanskelig for lærere å bestemme når de skal referere til hvilken tolkning. Og det er lett å bli fanget i motsetninger. Man kan anta at den enkelte lærers respektive preferanse blir avgjørende her. D7 fortsetter:

D7 «Så må man prøve å overføre hverdagsholdninger over til elevene, og det er jo at man må kunne stole på at læreren kan vurdere hva som er gode holdninger.»

Her forplikter han seg til det som kreves i læreplanen, nemlig å formidle holdninger til elevene. Lærerne har et tydelig samfunnsoppdrag og det forventes av dem at de vet hva "gode" holdninger er. Men som vist ovenfor er det ikke så lett hvis man vil holde seg til læreplanen som tilbyr to alternativer. Til slutt sier D7 her:

D7 «Det er jo kanskje litt en svakhet med den nye læreplanen at den er så fritt at læreren egentlig står nesten alene. Den oppfordrer både til stor frihet og et stort ansvar.»

Her tar han opp balansegangen mellom frihet og ansvar, som han nok ser på som en belastning, fordi han kaller det for en svakhet i den nye læreplanen. Som Klein<sup>145</sup> skriver og som nevnt innledningsvis har lærere nå «et stort handlingsrom» angående tema og metode.

---

<sup>141</sup> Utdanningsdirektoratet, «Læreplanverket for Kunnskapsløftet».

<sup>142</sup> Falcetta, Alessandro, «I næringslivets tjeneste? En analyse av holdningsbegrepet i opplæringsloven og Overordnet del i LK20».

<sup>143</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 30.

<sup>144</sup> Regjeringen, «Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi — Produktivitetskomisjonens andre rapport».

<sup>145</sup> Klein, Judith, *Bærekraftig utvikling i skolen*. s. 3.

Mens noen kan oppleve det som fantastisk mulighet til å bruke kreativiteten sin, kan andre oppleve det som stor usikkerhet. D7 virker også som om han gruer seg litt til det store ansvaret og alle forventningene som er knyttet til det, og i tillegg sier han at «læreren egentlig nesten står alene». Men han er også nyutdannet, uerfaren og har ikke ennå opparbeidet seg et repertoire som eldre kolleger. Angående ansvarsbiten virker han også usikker om hvordan han kan møte kravene gjennom samfunnsoppdraget sitt. De andre lærere uttrykte også en viss usikkerhet, men mer med tanken at det skaper mer arbeid, og ikke i sammenheng med ansvaret for innholdet.

Han kommer også inn på profesjonsetiske spørsmål<sup>146</sup> som handler om og i hvilken grad en lærer kan, bør eller får uttrykke sin egen overbevisning i klasserommet. Lærere må bruke skjønn når de bestemmer hvordan de skal oppføre seg i ulike situasjoner og hvor mye av sine private meninger de ønsker å avsløre. Og som D7 antyder kan dette oppleves som utfordrende.

D4 illustrerer anvarstematikken med et praktisk eksempel:

D4 «Store håndteringsproblemer, mye søppel som flyter overalt, forurensning, ekstreme forhold. Da tror jeg man ofte tenker, ja, det er et problem man må ta tak i - ikke om man putter liksom yoghurtbeger i plast eller rest, jeg tror mange setter ting veldig svart – hvit opp da.

Så er man mer opptatt av at det er jo de som er problemet, ikke vi, det er jo de som må fikse. Det er jo det samme med veldig mange andre tema innenfor klima og miljø, man legger skylda litt på andre i stedet å ta ansvar for dem og bidra selv. Det er jo der problemet er.»

På spørsmål om rike land som Norge har et globalt ansvar i forhold til klimakrisen, fordi de er de som forurensner mest, svarer D7:

D7 «Ja, de har jo det, men hvis du ser på hva som egentlig foregår, altså vi bytter jo ut for eksempel skipsfarten, og vi bygger jo nye fine fancy skip som er veldig bærekraftig, ja. Så selger de jo skipene ut som de ikke vil ha på grunn av utslipp og de blir brukt videre på andre plasser.»

Han svarer uten å nøle «ja», og så smalner han det umiddelbart inn og forteller at praksisen ser annerledes ut. Han bruker et eksempel fra Norge for å illustrere at man ikke oppfører seg

---

<sup>146</sup> Ohnstad, Frøydis Oma, *Profesjonsetikk i skolen læreres etiske ansvar*.

riktig her fordi problemet med de gamle skipene blir ikke i seg selv eliminert, men bare flyttet til et annet sted i verden. Men for folk i Norge ser det bra og klimariktig ut. Han påstår her at Norge ikke tar sitt ansvar på alvor. På neste spørsmål om han synes det er dissonant, sier han:

D7 «Jo. Skal vel ikke gå inn i politikken her. Vi har et ansvar å være med på det der her. Å komme opp med løsninger på klimakrisen hvis du vil, det er jo vanskeligst for dem som gjør det først. Så, og det koster masse penger for dem som gjør det først. Sånn sett så har de rike landene et ansvar med å utvikle teknologi og planer for å løse problemene. Ressurser, det er land med mindre ressurser kan ta etter da her.»

Her vinkler han ansvar mot utvikling av teknologi. Samtidig inntar han en veldedighetsperspektiv ved å si at Norge har ansvar fordi det er et rikt land, og ikke fordi Norge er et land med høy forbruk som skaper stor forurensing. Denne holdningen samsvarer med det Vesterdal<sup>147</sup> fant i en studie av hvordan lærere tenker om menneskerettigheter. D7 har ikke et klart synspunkt. I løpet av intervjuet svinger hans uttalelser om norsk klimapolitikk og næringslivet frem og tilbake mellom kritikk og forsvar. D7 er veldig åpen for nye teknologier og dette utfordrer Hans Jonas<sup>148</sup> sin teori som krever et varsomhetsbud i sin fremtidsetikk. I løpet av intervjuet ble det klart at D7 ikke er kjent med filosofer som Hans Jonas eller Arne Næss, og er heller ikke særlig interessert i hva som var sagt om klimaetikk i fortiden.

Fra temaet «etikk og moral» skal jeg i neste kapittel gå inn på noen psykologiske aspekter i møte med klimakrisen.

---

<sup>147</sup> Vesterdal, Knut, «'De må våkne litt!' Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen».

<sup>148</sup> Jonas, Hans, *Das Prinzip Verantwortung*.

## 4.4 Psykologi

Under dekke av «psykologi» diskuterer jeg i seks underkapitler ulike temaer knyttet til deltakernes opplevelser og atferd i forhold til klimakrisen. I de andre kapitlene diskuteres noen eksempler som også ville ha passet inn psykologikapittelet. Men jeg bestemte meg for å presentere dem andre steder fordi de var godt egnet til å illustrere det respektive temaet.

De seks underkapitlene her handler om naturopplevelser, klimaangst og resiliens, dissonanser, engasjement for klima, atferdsendringer og overgangen fra kunnskap til praksis.

### 4.4.1 Naturopplevelser

Her presenterer jeg noen naturopplevelser og hvordan de kan påvirke tilnærmingen til klima og miljø. Alle deltakere forteller at de er glad i naturen. Det betyr at de alle samsvarer med stereotypen om nordmenns nærhet til natur som ble nevnt tidligere. Henriksen og Vetlesen<sup>149</sup> ser på følelser og konkrete opplevelser som viktige komponenter i vår forståelse av verden og vårt samspill med naturen. D1 forteller at han tilbringer mye av fritiden i naturen sammen med barna sine:

D1 «Jeg er veldig glad i naturen. Jeg bruker gjerne mye. Den er viktig for en livskvalitet, viktig for psykisk helse. Og, jeg er veldig glad i fisking. Vi vil ikke friske trær når vi tenner bål, vi behandler naturen med respekt.»

Han tar opp flere aspekter her: opplevelser i naturen bidrar til livskvaliteten, det er noe han erfarer selv og ønsker å dele med sine barn. De driver med aktiviteter som fisking og de tenner bål. Han gjør akkurat det Hverven anbefaler i sin praktiske og erfaringsbaserte miljøetikk: «Ta barna med ut i naturen».<sup>150</sup> D4 lærer barna sine respekt for naturen ved å være et forbilde og ved å få det til å virke naturlig for barna å vise respekt. Slike naturopplevelser gir følelser og sanseopplevelser som ifølge Henriksen og Vetlesen<sup>151</sup> er veldig viktig. Folk blir ofte engasjert når naturen blir ødelagt i området deres fordi de har en personlig

---

<sup>149</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 61 – 68.

<sup>150</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. s. 142.

<sup>151</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 61 – 68.

tilknytning til dette stedet som baserer seg på emosjoner. Hverven<sup>152</sup> skiller mellom «Erfahrung» og «Erlebnis» (opplevelse), hvor en erfaring har en dypere innvirkning på en person på lang sikt. I en opplevelse deltar man aktivt, mens en erfaring oppfattes mer passivt. Barndomsopplevelser som D4 muliggjør barna sine, kan også bli til erfaringer ved å etterlate et varig inntrykk. Ifølge Hegel former erfaringer vårt bilde av verden, de er noe som skjer med oss uten at vi har kontroll, og de lærer oss nye ting. Erfaringer gjør at vi blir klar over den subjektive siden av det erfarte. Selv om erfaringer oppleves veldig personlig, er de samtidig preget av sosiale og kulturelle faktorer som påvirker hvordan vi erfarer natur. Opplevelser i naturen som ved friluftsliv kan ved siden av økt engasjement bidra til «moralsk sensibilitet» mot naturen.<sup>153</sup> Mens D4 beskriver at han er glad i naturen og viser respekt, går D5 et steg videre. Han sier at sin tilknytning til naturen motiverer til engasjement, selv om han ikke forklarer hvor langt han går i denne henseende:

D4 «Glad i naturen, ta vare på den. Vi har jo nærhet til naturen her vi bor. Vi har og hatt litt diskusjon om vindmøller, for eksempel, hyttebygging og det er jo mye som truer naturen og bærekraften.»

D4 mener at man må være fysisk i naturen for å kunne bygge et forhold som danner grunnlaget for et engasjement.

D4 «Man må liksom være i naturen for å kunne sette pris på den.»

D6 illustrerer dette med et konkret eksempel:

D6 «Vi har vært på tur i lag med en som var så flink, og det var så artig å lære seg nye fugler, og kjenner igjen fuglesangen, og det er nok litt forsvinnende. Og det bekymrer meg litt, du må være glad i noe for å verne det.»

For å utløse dette beskyttende instinktet, må man som sagt ha et personlig forhold til naturen. Hun ser en tendens til at menneskers forhold til naturen blir mindre og mindre, og kunnskapen om naturen minker. Også D4 ser denne nærheten til naturen i fare:

D4 «Fordi flere som reiser til byen enn reiser til skogen. Man kan si at man er glad i naturen, men jeg tror ikke den generasjonen som vokser opp nå er like nær naturen som min og din generasjon da. Jeg tror det har skjedd en stor endring etter teknologiens utvikling. Nå er jeg litt over 30 år gammel og da jeg var ung, så da hadde

---

<sup>152</sup> Hverven, Sigurd, *Naturfilosofi*. s. 125 – 145.

<sup>153</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 61 – 68.

jeg ikke mobil, og da måtte jeg være ute og leke. Nå er det veldig lett å bli sittende inne og spille på en dataskjerm eller se på mobil. Så jeg tror det er den utvikling som bare de siste 10 år er bekymringsverdig med tanke på tida i naturen av vårt riktige som et nasjonalromantisk land som er glad i å være ute ...»

D4 «Jeg hørte jo på tidlig høst en nyhetssak om at vi tilbringer en veldig høy andel av livet vårt innendørs, det er ikke bare problem liksom, med tanke på folkehelse og sånn, men det er at vi er så lite i kontakt med naturen gjør at vi heller ikke engasjerer oss i den eller vi klarer ikke å se endringene i naturen, så det er at vi er så mye inne, det er jo den største bekymringen da bryr vi oss ikke om naturen lenger. Jeg tror de sa at du måtte være, vi var i snitt ca. to timer utendørs i døgnet eller sånn og då får vi ikke godt nok kontakt med naturen. Så jeg tenker litt det samme når unge i dag er så opptatt av mobiler, de ser veldig mye ned på skjerm og får en helt annen virkelighet gjennom skjermen enn fysisk når du må ta på ting og kjenner på ting og opplever ting. Så får man heller ikke samme engasjementet, man blir ikke like berørt eller empatisk eller like opptatt. Og det er en bekymring.»

Som sagt ser hun en spesiell tendens blant unge til å bli fremmedgjorte fra naturen, noe som forsterkes kraftig av utstrakt bruk av mobiltelefoner eller generell bruk av skjermer. Hun sammenligner sin egen barndom og ungdom med i dag og ser store forskjeller på grunn av digitalisering. Hun er bare rundt femten år eldre enn elevene sine, og det tydeliggjør hvor raskt denne utviklingen har skjedd. Men hun lar det ligge ved disse generelle observasjonene og sier ikke noe mer om sitt eget forhold til naturen. Av det som er sagt kan man imidlertid slutte at hun fortsatt trekker på sine barndomserfaringer. Hun tar også opp stereotypen om at nordmenn elsker naturen og sier at folk bare hevder å være naturelskere uten at det stemmer. Jeg kommer senere tilbake til den rollen naturopplevelser spiller på skolen og i undervisningen.<sup>154</sup>

---

<sup>154</sup> I kapittel 4.5 om samfunn, skole og lærer.

#### 4.4.2 Klimaangst og resiliens

Her presenterer jeg refleksjonene til noen lærere rundt temaene klimaangst, fremtidshåp og resiliens.

Flere deltakerne snakket om "klimaangst" i skolen som ble nå også mer i fokus i forskning.<sup>155</sup> Økologisk sorg og klimaangst er veldig sammensatte fenomener. Her er følelsen av maktesløshet en utbredt sorgreaksjon. Noen mennesker bekjemper dette aktivt ved å engasjere og organisere seg, mens andre blir nummen.<sup>156</sup> Utdanningsdirektoratet er tydelig på at «skolen skal bidra til at elevene utvikler vilje til å ta vare på miljøet».<sup>157</sup> Dette betyr at lærere må ta balansegangen ved å undervise faktabasert uten å skremme elevene for fremtiden, og samtidig fremme engasjement. Dette er en oppgave som mange ikke klarer som uttalelsen fra D3 understreker:

D3 «I disse periodene jobber vi mye med klima, det blir mye som dommedagsprat, og løsningene dem er jo så store og abstrakte og enorme da det blir litt sånn vanskelig å konkretisere hva hver enkelt elev på individnivå kan gjøre. ... Da kan en bli handlingslammet da.»

Læreren skal kunne formidle til elevene at man kan også komme sterkere ut av en krise, også økokrisen, med personlig utvikling og vekst.<sup>158</sup> Men da trengs lærere som kan formidle dette, det går langt over det å formidle fakta. Man må være i stand til å reagere spontant på stemningen i klasserommet og eventuelt endre den. En sånn løsningsorientert tilnærming krever imidlertid mye kunnskap, ferdigheter og modenhet fra lærerne. D6 forteller om en slik situasjon da hun måtte bruke sitt skjønn for å for ikke å la stemningen gli over i en helt negativ:

D6 «Man må jo gi fremtidshåp. Jeg husker vi viste David Attenborough sin film om artsmangfold som er trua, og den var litt sånn på grensa, da var elevene litt nedstemt av den. Og da husker jeg vi snakket om den: men kanskje av og til kan du være litt nedstemt, og så må vi bare tenke fremover. Ja, vi kan ikke være alt for redd for å berøre følelseslivet deres heller så lenge det er noenlunde faktabasert da. Det var jo et

---

<sup>155</sup> Garbo, Gro Lien, «Hvorfor rammes så mange unge av klimaangst?»

<sup>156</sup> Bjørklyhaug, Knut Ivar og Vetlesen, Arne Johan, *Det går til helvete. Eller?* s. 71 – 90.

<sup>157</sup> Utdanningsdirektoratet, «Overordnet del. Respekt for naturen og miljøbevissthet».

<sup>158</sup> Børhaug, Frédérique Brossard og Gamlem, Siv M., «Klimaendringer og økologisk relasjonsbygging i skolen.» s. 160.

dystert bilde som var tegnet av den og den arten truet, det var bare fire igjen. Det var jo en del som var skremmende, men det var jo fakta og.»

D7 har en litt annen tilnærming:

D7 «Jeg synes det viktigste er på måte å få elevene til å skjønne at det er ikke håpløst. Jeg er veldig redd for å gå i fella for å skape mer klimaangst. At verden er så stor – hva kan jeg gjøre? At det betyr ingenting. Hvis de sitter med sånne tanker, da har vi mislyktes. At de forstår bare å kildesortere det hjelper. Om du så har lyst til å kjøre en kjempestor dieselbil så får det så være, men i hvert fall kast ikke matavfall, da har du i hvert fall gjort noe. På måte i stedet for at de gir totalt «f» så er det bedre enn ingenting. Så det er vel et problem som vi må ta tak i. Og ikke vinkler alt som at det er bare det negative at vi mennesker skylder alt, vi må fokusere på de små ting som vi kan gjøre i hverdagen.»

Begge ønsker å gi fremtidshåp. Mens D7 definitivt ikke ønsker å hisse opp klimaangst, er D6 ikke redd for å konfrontere elevene med fakta innenfor en viss ramme. Hun ønsker at elevene skal bli klimarobust og resilient. Det betyr at de skal bli motstandsdyktige under vanskelige og uforutsigbare forhold. Børhaug og Gamlem skriver at resiliens er en uunnværlig egenskap med tanke på hva som kan skje med oss som samfunn som følge av klimakrisen.<sup>159</sup> Oppførselen til D6 i situasjonen beskrevet ovenfor tilsvarer hva Hannah Arendt<sup>160</sup> krever: voksne og lærere ikke skal behandle barn som umodne, men skal forberede dem på en passende måte for voksenlivet. Voksne skal være rollemodeller, og den resulterende naturlige asymmetrien i forholdet mellom barn og voksen må ikke forveksles med makt. Men når det gjelder klimakrisen, har de voksnes ansvar en stor mangel, fordi de svikter å sakte ned klimakrisen til tross for bedre kunnskap. Og det er selvfølgelig utakknemlig å formidle. Det virker da nesten uhyrlig å legge denne arvebyrden på de unge. D7 derimot utfordrer teorien til Hannah Arendt fordi han vil beskytte barna og løse utfordringen klimakrisen gir ved å fokusere på de små tingene som elevene kan gjøre i hverdagen. Ifølge Beck<sup>161</sup> er det et trekk ved nyliberalismen at strukturelle problemer blir til problemer som individet skal ta ansvaret for og løse. Det som er viktigst for D7 er at elevene ikke mister håpet i fremtiden og tror at alt er nytteløst uansett. Han sier faktisk at det er greit å fortsette som før og kjører «en kjempestor dieselbil» hvis man tar små kompensasjoner for det som å kildesortere eller ikke kaste

---

<sup>159</sup> Børhaug, Frédérique Brossard og Gamlem, Siv M. s. 152.

<sup>160</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 53 -54.

<sup>161</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 55.



matrester. Selvfølgelig er alle disse små tiltakene i hverdagen gode og riktige – men de er bare ikke nok. Vi kan ikke sakte ned den globale oppvarmingen med tiltak på individnivå. Han ser ikke det store bildet at alt henger sammen. Men han sier også at det er et problem at noen elever gir «totalt f», og for ikke å miste dem helt, er det bedre at de gjør litt enn ingenting i det hele tatt. Men spørsmålet om hva han faktisk anser som passende oppførsel i møte med klimakrisen er fortsatt åpent.

Ønsket om å gi ungdom håp for fremtiden, som alle deltakerne er enige om, går klimaaktivisten Greta Thunbergs<sup>162</sup> ikke langt nok. Hun sier at det eneste vi trenger mer enn håp er handling. Det neste underkapittelet handler om denne og andre dissonanser.

#### 4.4.3 Dissonanser

Her presenterer jeg noen utsagn fra ulike områder som tematiserer dissonanser i møte med klimakrisen. D2 bringer diskusjonen om hvordan vi håndterer klimakrisen til poenget:

D2 «Det harmonerer egentlig ikke med hva vi vet og hva vi gjør.»

Denne motsetningen av å gjøre noe mot å vite bedre går gjennom hele debatten om hvordan man oppfører seg og bør oppføre seg i møte med klimakrisen. Dette gjelder alle områder av menneskelivet: fra individuelle vaner til hele samfunnet. Dette samsvarer med Sinnes<sup>163</sup> som beskriver det som paradoksalt at til tross for økende kunnskap om konsekvensene av klimaendringer, vi handler så lite bærekraftig og endrer ikke vanene i større grad.

D2 kritiserer folk her som hyklere fordi de ikke oppfører seg etter det de formidler:

D2 «Det harmonerer jo heller ikke med at du er så bevisst på at klimaendringene er reell og at flyreiser er med det verste. Men det går jo godt i luftfarten akkurat nå.»

D2 «Så det som ikke harmonerer er: du kan gå i klimastreik, men du ønsker deg en ny telefon hver jul, ja. Konflikt der.»

D2 «Så i hvert fall så er Norge et rikt land og verst i verden når det kommer til forbruk.»

---

<sup>162</sup> *School strike for climate - save the world by changing the rules.*

<sup>163</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 16 – 17.

Dette lyder som linjer fra Mjønes<sup>164</sup> sin tekst om klimahyklere, der han ramser opp den ene dissonansen etter den andre som vi begår hver dag. Forskjellen er at D2 i motsetning til Mjønes ekskluderer seg selv fra beskyldningene. D2 velger et eksempel som ikke angår ham: han flyr ikke noe som han forklarer når han blir spurt. Kritikken mot mobiltelefoner retter seg mot unge mennesker som alltid vil ha en ny mobiltelefon, selv om de er engasjert i klimaet og egentlig burde vite bedre. Men han har også en mobiltelefon, selv om han ikke sier hvor ofte han bytter til en ny eller en brukt mobil. Han uttrykker seg også i sin kritikk av det høye forbruket i Norge ved å snakke om det i tredje person. Hans kritikk er absolutt berettiget på alle tre punktene, men måten han presenterer den på virker litt arrogant eller utenfra. Men han er en lærer, og slik sett er du vant til å holde deg unna som person for å kunne formidle fakta så nøytralt som mulig. I det første sitatet av dette delkapitlet bruker han imidlertid første personen, som betyr at han inkluderer seg selv. Han bytter frem og tilbake mellom «de» og «vi» under hele samtalen, det kan tolkes som en viss dissonans i forhold til hvor langt han er villig til å avsløre sine egne innerste tanker om sin relasjon til klimakrisen og hvor langt han doserer over temaet utenfra.

D3 opplever det som en stor utfordring å være et godt forbilde i klasserommet hele tiden.

D3 «Jeg føler ikke sånn særlig eget ansvar kanskje hele tida for gode klimavalg. Jeg vet at jeg burde gjøre det. Det er en dissonans, helt klart.»

Han forklarer dette ved å bruke eksempelet med avfallssortering, som etter hans mening ikke fungerer som det skal.<sup>165</sup> Derfor synes han det er ubehagelig å fortelle elevene at de skal gjøre det, selv om det faktisk gir lite mening. Han erfarer her en dissonans mellom det han tenker og det han skal formidle på skolen. Det er også interessant å se at temaet avfallssortering blir sett på så forskjellig av lærere. D3 stiller sterkt spørsmål ved effektiviteten til systemet, mens andre som D2 eller D6 ikke gjør det. Dette er fakta som bør være enkle å undersøke: hvor blir søppelet fra kommunen vår fraktet til og hva skjer med søppelet? Vil det bli resirkulert eller vil det hele bli brent sammen? Også her er det en dissonans mellom det man tror man vet og harde fakta. Dette viser at det fortsatt er noe usikkerhet rundt fakta og at også lærere gir meninger i stedet for å undersøke hva som faktisk skjer. Alle deltakere nevner utfordringen med kildesorteringen, men ingen foreslår at man at problemet ville bli redusert eller til og med eliminert dersom man konsumerte mindre eller gikk over til andre mer klimavennlige

---

<sup>164</sup> Mjønes, Johan, «Verden går til helvete».

<sup>165</sup> Eksempelet om søppel og kildesortering blir også brukt i kapittel 4.5.3 om atferdsendringer og i 4.1.1 ut fra et synspunkt om tillit til statlige institusjoner.

produkter. Det kan være at de ikke gjør dette fordi de ønsker å unngå ubehagelige konfrontasjoner med elevene, eller fordi de ikke ønsker å endre atferden selv. Nina Schrank<sup>166</sup> opplyser fakta om resirkuleringsmythen som er forankret blant mange mennesker som ønsker å opptre klimavennlig og som kildesortering er svært viktig for. De nøkterne tallene er at mindre enn 10 % av plasten resirkuleres. Likevel lever resirkuleringsmyten videre på den nordlige halvkule, drevet av avfallsindustrien. Troen roer også samvittigheten slik at man kan fortsette å drikke Pepsi Max fordi man synes at man er klimavennlig ved å resirkulere boksen.

D6 opplever et dilemma når det gjelder hvem som har ansvaret for å gjøre noe med klimaendringene, individet eller samfunnet, og hvordan hun kan formidle dette til elevene.

D6 «Det er et dilemma jeg følte på. Fordi du har jo lyst, du selv kunne jo gjort litt mer, så føler du deg litt maktesløs. Så lenge ikke samfunn satte noe krav, så lenge kan jeg ikke sette noe krav. Og det er et stadig dilemma, synes jeg. I forhold til levevilkåret vårt, og ikke leve idealistisk da, for samfunnet er det veldig lett å tenke: Nei, jeg vil ikke kildesortere hvis ikke jeg er sikker på at hele samfunnet gjør det, som et eksempel. At nå må myndighetene over oss ta ansvar for. Og jeg tror at jeg prøver å formidle til elevene at alt det en gjør, at det hjelper, du skal ikke vente at alle gjør det. Det hjelper litt, hver enkelt sin handling og holdning. Men det er et dilemma, jeg synes det.»

Hun føler seg fanget mellom det hun faktisk ønsker å gjøre og følelsen av maktesløshet. Samtidig er hun overbevisst om at selv små handlinger bidrar til å bekjempe klimakrisen, og det viderefremidler hun til elevene. Hun ønsker å lære elevene at de er selvstendige, selvsikre og at de skal handle ut fra det de vet, selv om andre blir ikke med. D6 skjuler sin tvil for elevene for ikke å la dem bli smittet av tvilen og bli passive. Hun bærer dilemmaet i seg selv, men hun lar seg ikke ta motet og prøver å gi kunnskapen og engasjementet videre til den yngre generasjonen. Neste underkapittel omhandler videre temaet engasjement.

---

<sup>166</sup> Schrank, Nina, «Resirkuleringsmyten». s. 295 - 299.

#### 4.4.4 Engasjement for klima

Her presenterer jeg hvordan deltakerne vurderer sitt eget engasjement i forhold til klimakrisen, hvordan dette muligens påvirker undervisningen og hvordan de prøver å motivere og engasjere elevene sine.

D1 svarer på spørsmål om hvordan han vurderer sitt eget engasjement i klimasaken:

D1 «Mitt i mellom normalt. Ikke veldig engasjert. Jeg var ikke på demonstrasjon foran Stortinget. Jeg er engasjert fordi det er viktig for mine barn og barnebarn og så videre.

Det er viktig. Ha fokus på fremtiden, det er jo litt viktig for meg som privatperson.»

Han ser på seg som en gjennomsnittsborger, som er «ikke veldig», men likevel engasjert fordi «det er viktig for mine barn». Dette betyr at han erkjenner at han har et ansvar for sine handlinger og deres mulige konsekvenser i fremtiden. Videre virker det som om han knytter større engasjement mot å dukke opp i offentligheten. Mens han snakker her om seg som privatperson, overfører D5 sitt personlige engasjement delvis til undervisningen sin.

D5 «Ja, personlig så føler jeg, jeg er ganske engasjert i sånne ting da. Men det er jo en grense, man kan jo ikke la personlige preferanser styrer alt for mye. Men en liten prosent har vi. Litt ut ifra det vi er opptatt av. Så lenge det er innenfor læreplanen og det vi skal drive med.»

Men han prøver umiddelbart å få «sine personlige preferanser» til å se helt korrekt ut ved å vise til rammene gjennom læreplanen han er forpliktet til. Men det ser ut til at han utnytter den friheten han har. Han sier derimot ikke noe om hvordan eller i hvilken grad engasjementet sitt påvirker undervisningen sin. D6 svarer på spørsmål om det gjør det en forskjell når hun underviser i noe hun er selv engasjert i:

D6 «Ja, absolutt, ja. Det tror jeg. Det gjelder alle fag. Hvis du bare får det du er pålagt, underviser noe du nesten ikke forstår selv, eller ikke er engasjert i selv, så blir det mye tammere. Så det med personlig engasjement er kjempeviktig. Så hvis ikke, så kommer du ikke til å engasjere andre, eller hvis du er så nøytral ...»

Mens D5 prøver å skjule sine personlige holdninger i undervisningen til en viss grad, bruker D6 sitt eget engasjement for å gjøre undervisningen bedre og mer kraftfull. Hun uttrykker troen på at det til og med er nødvendig å være engasjert for å kunne undervise godt og smitte elevene med engasjementet sitt. Hun fortsetter med å si at med eget engasjement kombinert med initiativ, er det mulig å påvirke ikke bare i eget klasserom, men også på skolenivå.

D6 «Det er muligheter, det er veldig gode muligheter, hvis du brenner for en sak og har ideer og, så kan en godt få gjennomslag for å få undervisningsopplegg til. Og du har ganske stor påvirkningskraft.»

D3 bekrefter at eget engasjement smitter elevene, men at frustrasjon gjør det på samme måte.

D3 «Mye det vi holder med på smitter jo engasjement sånn veldig, avhengig av for eksempel hvis jeg er veldig opphengt av et tema så kommer de også til å bli det. Merker at det er noen ganger at jeg er selv litt frustrert over situasjonen og da ser jeg at dem og blir veldig frustrert. Og den globale krisen, det forrige kullet jeg hadde så var det flere av elevene som nesten virker litt sånn apatisk rett og slett. Ja, vi vet på måte at vi er fucked og ingenting vi kan gjøre. Det er veldig synd å si det i alderen av 14, 15. Men altså vi har jo ikke noe annet enn å se litt lys i enden av tunnelen. Men at det nå jo finnes løsninger etter hvert.»

Han har jo allerede sagt andre steder i oppgaven<sup>167</sup> at han opplever dissonanser i forbindelse med undervisning om klimakrisen. Her beskriver han hvordan dette har negativ innvirkning på undervisningen hans og senker stemningen hos elevene. Likevel har han ikke gitt helt opp og håper det blir funnet løsninger snart. Til tross for sine utfordringer prøver han å gi elevene et positivt budskap.

D4 er selv en engasjert person, og prøver å engasjere sine elever ved å være et forbilde.

D4 «Og det andre er at jeg har mer tro på det å være mer et forbilde når du kommer til engasjement. At de nytter å engasjere seg ikke som spesifikk for miljø og klimaspørsmål, men som generelt at det nytter å engasjere seg.»

Hun ser på engasjementet for klima og miljø som ett blant mange og jobber generelt for at elevene skal engasjere seg i noe.

D4 «Jeg vil alltid oppfordre til engasjement uansett om man er for eller imot. Det var en sånn stor klimastreik, og da var det veldig stor debatt: skal man føre fravær eller ikke for det, ikke sant, hva skjer når man drar bort fra skolen. Og da tenker jeg at det er bra at de oppsøker en sånn demonstrasjon, fordi det er en type engasjement. Og de som kanskje reiser fra eller skulke skolen, de ser i hvert fall hvordan en demonstrasjon kan være selv om de ikke er aktiv engasjerte så da lærer de noe om engasjement.»

---

<sup>167</sup> I kapittel 4.4.3 og 4.5.3.

Hun ser det som viktig at elevene har egne erfaringer og for eksempel selv er med på demonstrasjoner, det være seg aktivt eller som tilskuer. Bare gjennom egen erfaring kan elevene finne ut hva det vil si å engasjere seg i noe. På den annen side tar D4 hensyn til elevenes modenhet og deres levekår:

D4 «At man klarer ikke å ta innover seg de store problemene heller. En elev sa: jeg er ikke interessert i politikk, jeg kjenner ikke på noen problemer i livet mitt, men jeg tror jeg kommer til å bli interessert i politikk om 10 år, fordi da kjenner jeg på problemene litt mer, ikke sant? Det er en ganske reflektert tanke, fordi da skjønner man litt hva det er som skal til når man engasjerer seg. Man må enten være veldig moden for å forstå eller så må du ha kjent noe på kroppen. Og dagens ungdom kjenner jo veldig lite utfordringer på kroppen, så det engasjerer ikke, og de er heller ikke modne nok til å forstå alvoret av sånne store komplekse saker, så jeg er egentlig ikke helt her at jeg tror at vi kan oppnå all verdens her i ungdomsskolen. Tror de er for unge rett og slett, ja, dessverre.»

Hun nevner her en stor utfordring når det gjelder å engasjere dagens elever: mange føler ikke behov for det, de kjenner ikke «noe på kroppen». Det er faktisk ikke mulig å klandre dem for det, fordi det er jo ikke deres skyld at de er født i et så rikt land som ennå er lite påvirket av klimaendringene. I tillegg anser hun ungdomsskoleelever for ung, uerfaren og umoden for å forstå «store komplekse saker». Dette utfordrer litt teorien til Hannah Arendt<sup>168</sup> som går ut på at lærere ikke skal behandle barn som umodne. Men D4 har som poeng her at hun har jobbet med elevene og erfart at hun har nådd grensene angående engasjement og forståelsen av «alvoret av store komplekse saker». Hennes foreslåtte løsning er å sette klare regler der elevene ikke forstår ting på egen hånd. Hun ser regler som eneste mulighet slik at tiltak som avfallssortering kan gjennomføres.

D4 «Jeg tror man kan bli engasjert i veldig ung alder hvis man enten blir hjernevasket eller kjenner det på kroppen. Ja, og jeg vil heller ikke hjernevaske folk, og da er det bedre. Men vi bor opp i nord, få av konsekvensene som rammer oss da, så er det ikke så lett å kjenne det på kroppen. Og da tenker jeg at det må være noen som sier så må vi gjøre det. Vi skal kildesortere, det er liksom en regel på måte, du kan ikke lure på om du vil det, men sånn må det være, og sammen med alle disse andre tingene som blir

---

<sup>168</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 53 – 54.

dårlige uvaner, da må man bare lage regler, sånn er det og sånn er det. Ikke stille noen spørsmål liksom.»

Jeg skal gå nærmere inn på dette i neste delkapittel som tar for seg hvordan man oppnår endringer.

#### 4.4.5 Atferdsendringer

Her presenterer jeg noen funn knyttet til atferdsendring og endringsviljen, atferdsendring på grunn av tvang, økonomiske insentiver eller egne erfaringer, og vegetarisk kosthold.

Delkapitlet avsluttes med noen bemerkninger om endringer over tid.

D2 reflekterer her over hvor vanskelig det er å endre atferd og vaner:

D2 «Veldig ubehagelig å endre atferd, det er det. Det er vel en liten sånn human behavior. Ja, vi er så flinke å tilpasse oss til noe nytt og dårlig på å endre vanene.»

Her bruker han atferd og vaner om hverandre. Det er ubehagelig å endre seg og derfor er vi ikke flinke til å gjøre det. Han mener antakelig kjære vaner som man ikke liker å gi opp, for da ville man savnet noe kjent og sannsynligvis hyggelig. Samtidig sier han at vi er veldig tilpasningsdyktige. Dette virker motsetningsfylt ved første øyekast. Forskjellen er at når man skal tilpasse seg noe, så velger man det ikke selv, men det er en reaksjon på noe som kommer utenfra, mens å endre vaner må komme fra eget initiativ. Henriksen og Vetlesen<sup>169</sup> kaller det som D4 kaller for vaner «praksiser». Begge ikke er enkelthandlinger men atferdsmønstre over lengre tid. D4 fortsetter:

D2 «Det var egentlig min første tanke at jeg er egentlig fullstendig klar over, og at det er vitenskapelig dokumentert, hva som skjer om vi ikke endrer atferd. Men det er veldig interessant å se på endringsviljen. Men tross det er veldig mange holdningskampanjer da, så skjer det litt for lite. Ser man på klima så har jo ikke kanskje holdningskampanjene ført til det man det ønsker. Men du ser ikke nødvendigvis -hva skal jeg si- en større endring i atferd. Sa den er fortsatt den samme eller litt mer forbruk.»

---

<sup>169</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 176.

Her uttrykker han sin frustrasjon over at det skjer så lite, til tross for kunnskap og holdningskampanjer. Dessverre prøver han ikke å forklare hva han tror kan være årsaken til dette. Han slår fast at det motsatte av det som burde skje faktisk skjer, nemlig at forbruket øker heller enn synker. Dette kan man knytte igjen til teorien til Bauman<sup>170</sup> som sier at konsum og forbrukersamfunnet styrer holdningene og derfor atferden til mennesker sosialisert i et kapitalistisk samfunn. Sakens kjerne er at endring, som D2 ønsker, må være frivillig. Holdningskampanjene tar kun sikte på frivillighet og velvilje hos folk. Og det ser ut til å være problemet som D4 forklarer:

D4 «Folk må tvinges, man må tvinges til de gjør de endringene, det er ikke noe som enkelt menneske kommer til å gjøre av seg selv, man klarer ikke å se konsekvensene av det, så institusjoner og rammen rundt må være svært upopulær og ta de valgene for oss, tror jeg.»

Etter sin mening er det ikke nok å håpe at folk vil endre seg frivillig. Hun satser på regler og lover som myndighetene skal ta ansvar for.<sup>171</sup> Det vil si hun går ut fra at en strukturell endring ovenfra er nødvendig, fordi den enkelte mangler nødvendig oversikt. Henriksen og Vetlesen<sup>172</sup> innvender imidlertid at en slik tilnærming til å implementere atferdsendringer ikke fører til pro-sosial atferd. Når man handler bare for å unngå straff, mister man beundring og respekt og skaper heller skam og frykt. For å få en atferd til å virke ønskelig må du gi den prestisje gjennom positive rollemodeller. De kaller holdningen til D4 for «påtvungen realisme». Forslaget om å endre atferd gjennom prestisje og inspirasjon snarere enn gjennom regler høres fantastisk ut, men det kan virke nesten kynisk for en lærer i skolehverdagen. D4 virker ikke som en person som liker autoritet, jeg antar at hennes erfaringer med temaet har ført henne til dette punktet hvor hun krever regler. Det ser ut til å være en stor utfordring å bevege seg bort fra dette synspunktet mot positive, kreative tilnærminger som Henriksen og Vetlesen krever.

Utsagn til D4 betyr også at hun må kunne stole på staten og politikerne, men det ser ikke ut som hun gjør det:

---

<sup>170</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. s. 40 – 49. Teorien til Bauman er allerede nevnt i kapittel 4.1.2 om oljelandet Norge.

<sup>171</sup> Hun viste til behovet for å anvende regler for å kunne håndheve noe som kildesortering allerede i delkapittel 4.4.4.

<sup>172</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 179 – 180.



D4 «Jeg er mest bekymret for at politikernes valg i stor grad er kortsiktige og uten at de store rammene går foran som egentlig tvinger. Og så kommer det ikke til å skje noe.»

D2 kommer med en lignende uttalelse:

D2 «Og det kan være fine festtaler om at vi må endre oss for å få ned klimautslippene. Men det blir ikke tiltak.»

Imidlertid hentyder de til forskjellige ting. Mens D4 fokuserer på at politikere tar feil beslutninger som ikke er langsiktige, sier D2 at det snakkes mye om at vi må endre atferd, men uten at det trekkes noen konsekvenser. Han henspiller også her på politikere.

Deltakerne nevner også som en annen mulighet til å tvinge frem atferdsendringer økonomiske insentiver eller straffer. D4 illustrerer med et eksempel fra hverdagen:

D4 «Se for eksempel på butikken, nå koster en pose fem kroner. Jeg ser mange flere nå som går med gjenbrukte poser enn de gjør det for to, tre år siden når posen kostet ei krone. Og klart, det redder jo ikke verden bare å gå med pose.»

D2 «Det er veldig effektive LED pærer. Økonomi er nok en viktig drivkraft som skaper atferdsendringer, det er jo tror jeg en stor grunn til at den store diskusjonen rundt de store motpolene er vel økonomisk. Og så ser vi jo da at mange nordmenn har et veldig høyt forbruk på strøm og at det sparer litt strøm. Folk er jo veldig mer bevisst om strømprisen nå. Da står det fort hva har det å si for det store hele bildet? Men samtidig så viser data at når alle sparer en kilowatt så blir jo det en megawatt. Både ganske mye reduksjon i utslipp og sånn.»

D2 svarer på spørsmålet om han tenker at ekstremvær «Hans» i sommer 2023 har forandret nordmenns syn på klimaspørsmål fordi katastrofen skjedde innenfor rekkevidde:

D2 «Tror ikke det har endret folk sitt syn på at klimatrusselen er mer reell. Men jeg tror det endrer ikke bare synet, men litt hvordan planlegge fremover nå, da spesielt i områdene som var veldig kraftig berørt. Sjansen for å bli berørt står jo høyere der.»

Han mener at folk som var umiddelbart berørt vil endre synet og forberede seg konkret for kommende uværscenarier. Men ikke de andre, kanskje fordi de opplevde det ikke første hånd. Som Sinnes<sup>173</sup> skriver er Norge i en fordelaktig situasjon og rammes ikke like hardt av

---

<sup>173</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 15

konsekvensene av global oppvarming som andre regioner. Det vil være varmere vintre og med nedbør som vil føre til ras og flommer som uværet «Hans». Men han er ærlig nok til å innrømme at det som ikke direkte påvirker ham ikke får ham til å endre oppførsel:

D2 «For min egen del så har ikke ekstremværet fått noe å si for min generelle holdning, ikke noe jeg kan si. Men strømprisen engasjerer meg mer enn akkurat vannstand inn i Gudbrandsdalen, det er mye nærmere.»

Et annet ofte sitert og diskutert eksempel på en praktisk atferdsendring er overgangen til et vegetarisk eller vegansk kosthold for å redusere klimautslipp. Fakta om at spesielt produksjon av storfekjøtt er ressursintensiv er kjent.<sup>174</sup> D2 starter refleksjonen slik:

D2 «Da har vi jo fakta på bordet, det skjer CO2 utslipp fra kjøttproduksjonen kontra plantebasert kosthold, ja. Men det går jo på livsstilen, i hvert fall de fleste har vant seg til en høy livsstil og forbruk, egentlig, på veldig kort tid.»

Han knytter høy kjøttkonsum til høy livsstil. Han konkluderte før at det er veldig vanskelig for folk til å endre atferd og vaner. Dette må derfor også gjelde ved kostholdsendring. Han synes at det er interessant at diskusjonen ofte er så voldsom og frigjør så mange følelser.

D2 «Om man ser på det med vegetarkosthold og veganisme. Og det, jeg tror, er interessant å se fordi da blir det jo opplevd som en trussel for den som ikke engasjerer så veldig. Så det virker som et helt snodig tankesett, men du får en sånn voldsom reaksjon på det.»

Han ser følgende forklaring på dette:

D2 «Det vil si at det er litt konservativ, sånn har det vært og sånn skal det være. Ingen skal fortelle meg hva jeg skal gjøre.»

Igjen, han sier ikke noe om sine egne vaner, men han er sikkert åpenhet. Ingen av de andre deltakerne har nevnt vegetarismen, og ut fra dette konkluderer jeg med at det ikke er viktig for dem.

På spørsmål om hvordan elevene reagerer når de blir bedt om å endre atferd svarer D3:

D3 «Litt blandet egentlig.»

---

<sup>174</sup> Eshel, Gidon, «Kostholdsendring». s. 340 – 343.

Det er et meningsløst svar, men trolig sant til fakta. Hele spekteret av reaksjoner er inkludert, men det tyder på at negative reaksjoner dominerer. D6 ser tilbake på sitt lange yrkesliv og inntar et langsiktig perspektiv om atferdendringer:

D6 «Ja, på måte jeg måtte satse på som lærer selv om jeg ikke ser forandringer på elevene mine i løpet av den veka, så kanskje om 10 år, 20 år. Så har de fått noko med seg, litt av hvert, at det påvirker valgene som voksne.»

Men hun er usikker på om det har lyktes med å påvirke elevene hennes på sikt, hun får bare håpe. D4 er ung og mye mer utålmodig enn D6:

D4 «Det går veldig sakte. Det er ikke et lett tema, jeg er oppriktig bekymret for at det går så tregt.»

Dette kan også være årsaken til at hun tar til orde for bruk av klare regler og forskrifter. Til slutt sukker D4 litt oppgitt og sier om noen av kollegene hennes som ikke vil endre atferdsmønstrene sine:

D6 «Ser de ikke at verden fremover? Går de i sirkel?»

På denne bakgrunn vil det være nødvendig å belyse hva deltakerne gjør i praksis med hensikt til klimaendringene. Det vil gjøres i neste delkapittel.

#### 4.4.6 Fra kunnskap til praksis

Så langt handlet oppgaven om lærernes holdninger og refleksjoner om klimakrisen, her presenterer jeg hva de sier om hva de i praksis gjør for å ta tak i klimakrisen i hverdagen. Fokus er her på deltakerne som privatpersoner. Hvordan de forholder seg til klimakrisen som lærere på skolen og i undervisningssituasjoner, presenterer jeg i neste delkapittel.<sup>175</sup> Først gjengir jeg noen utvalgte utsagn for deretter å diskutere og analysere de enkelte tiltakene, sortert etter tema.

D1 «Jeg tar jo hensyn til (*klimakrisen*), men den er ikke høyeste prioritet i livet mitt. Jeg kjører elbil, kildesorterer og vi vurderer å skaffe oss solceller på taket. Jeg bruker, eller å ha med meg bæreposer i butikken, bruker ikke plastikk. Men den styrer ikke hele livet mitt. Men jeg tenker på å ta hensyn til mer klimavennlig mat.

---

<sup>175</sup> I kapittel 4.5 om skole, undervisning og lærer.

Jeg har faktisk ikke flydd etter korona, jeg tror jeg var i Spania i 2017. Jeg har flydd veldig mye i livet mitt, det var også den perioden før jeg lærte særlig om det da her, da jeg var tenåring. Jeg har ikke så mye dårlig samvittighet og nå i voksen alder synes jeg jeg er ganske klimariktig og grønt. Ja.»

D2 «Ja, vi kjøper mye mer brukt, det er praktisk økonomisk fordi det er billigere, i hvert fall barneklær, barnevogn og så videre: enten så blir det brukt eller «arvet» eller gitt videre. Så er det dumt å betale ting som du bare trenger i kort tid. Jeg har vært veldig bevisst på bilkjøring og CO<sub>2</sub> utslipp. Det er mye som kan regnes ut selv, strømforbruk for eksempel, med hjelp av klimaberegningsverktøy. Så det har blitt noe jeg tenker veldig mye på. Mye når jeg tenker på nytt hus, da er jeg rett på solceller og solfanger for å se på effekten.»

D3 «Det er for eksempel kanskje å ha med seg handlenett på butikken, og det er kanskje å endre littegran handlevaner. Jeg kjører jo fremdeles, men jeg har egentlig alltid vært klima- og miljøbevisst. Klær kjøper jeg meg hvert tredje, fjerde år maks, og da er det som er ødelagt. Men jeg kunne blitt flinkere å reparere ting, det gjør jeg jo ikke omtrent. Mat, da holder jeg med egentlig ganske, ja, jeg har kanskje endret småtteri og jeg kunne endre enda større ting og det er jo litt av problemet sikkert, ja. Bor man i byen så har man jo kanskje 5 eller 6 nærbutikker og et fersk tilbud av tusen forskjellige ting. Det er jo en utfordring.»

D5 «Vi har jo vært drevet med kompost lenge, og vi har fått elbil i år, vi har gjort mye med huset som gjør det mer klimavennlig. Vi har gjort mye. Det vi kaller som herme på tanken at det er lurt å betale mer for å få mer miljøvennlige løsninger. Men det finnes hos mange.»

Læreren, som nå jobber som bærekraftkonsulent, forteller at den nye jobben har gjort ham mye mer bevisst på klimavennlige løsninger i hverdagen. Som konsekvens av dette gjør eller planlegger han nå mer med tanke på sitt økologisk fotavtrykk. Nå kan man forvente at en bærekraftkonsulent tar seg av dette temaet og er kunnskapsrik om det, det ville være veldig merkelig om han behandlet dette temaet helt annerledes i sitt privatliv enn i sitt arbeid. Det viser likevel at det respektive miljøet, i dette tilfellet den nye jobben, har innvirkning på kunnskap, bevissthet og praktisk gjennomføring av det. Ingen av deltakerne oppga at de hadde endret noen vaner eller praksis i hverdagen som følge av å håndtere klimaspørsmål i skole og undervisning.

Da jeg spurte direkte hvordan han oppfører seg miljøvennlig, reagerte D1 litt overrasket og lo:

D1 «Oii! Litt personlig spørsmål.»

Det viser at det han gjør for å oppføre seg på en miljøvennlig måte er en privatsak for ham.

Det var nesten som om jeg spurte ham om hans personlige politiske oppfatning.

D1 og D5 nevner at de kjører elbil. D3 forteller at han fortsatt kjører bil, antakeligvis med forbrenningsmotor. Det kan tyde på at han føler seg ukomfortabel fordi han vet at det ikke er bra for klimaet. D3 sier at han er blitt veldig bevisst på «bilkjøring og CO<sub>2</sub> utslipp». Han forteller meg imidlertid ikke hvordan han løser dette i hverdagen. Ingen nevner bruk av offentlig transport. D1 sier at han flydde før han viste hvor dårlig dette er for klimaet, men han har ikke flydd siden 2017. D2 fortalte et annet sted at han ikke flyr, men ingen av de andre deltakerne avslører noe om flyvanene deres, eller bruker ordet «flyskam».

Angående hus vurderer D1 og D2 å installere solceller på taket. D5 forteller at de har gjort mye for å gjøre huset med miljøvennlig, men han utdyper ikke hva det er. D2 er opptatt av klimaberegningsverktøy, men det er fortsatt noe uklart om han gjør dette for økonomiske eller økologiske besparelser eller for begge deler. D5 er derimot ganske tydelig på at han er villig til å betale mer for klimavennlige løsninger og han ser ikke bare ut til å vurdere kun de økonomiske konsekvensene. Han er også eneste som nevner å drive med kompost.

D3 forteller at han skulle endre handlevanene sine litt, men han synes det er vanskelig på grunn av det fristende tilbudet i matbutikkene. Her hentyder han til kortreist og miljøvennlig mat som må konkurrere med mat med stort økologisk fotavtrykk. Pris og tilbud kan spille en rolle her. D1 har med handlenett i butikken, og D3 vurderer det i hvert fall. D1 kjøper mer brukt, og igjen har han det økonomiske aspektet i sikte. D3 kjøper sjelden klær, og bare når han har et ekte behov for det. Han innrømmer at han ikke er god på reparasjoner og kan forbedre seg. Både D1 og D3 planlegger å endre matvanene sine, D3 har allerede forandret litt.

Det tyder på at de har mye kunnskap om hva som «burde» gjøres, og en forklaring for at de ikke gjør det kan være manglende endringsvilje eller økonomiske overveielser. D1 synes at han er «ganske klimariktig og grønt», han har ikke dårlig samvittighet for hans oppførsel. D3 D5 sier at de har «gjort mye», og ser på det ikke som noe spesielt, fordi «det finnes hos mange». D3 er her mest reflektert og ærlig ved å si at han «kunne endre enda større ting og det er jo litt av problemet». Her er vi tilbake til det faktum at det «vi» gjør ikke harmonerer

med det vi vet. Thunberg<sup>176</sup> skriver at det finnes allerede mange løsninger, og at problemet er at mennesker ikke slutter med vaner som de vet er skadelig. Dette gjelder de enkelte deltakere D1, D2 og D3. De planlegger eller har tenkt å gjøre noe, som å endre handle- eller matvaner. Men slik har det forblitt så langt. Det har allerede blitt klart av det som er sagt så langt i denne oppgaven at deltakerne ønsker å lære elevene at selv små ting, som å kildesortere, hjelper på klimaet. Thunberg forklarer i likhet med Næss at problemet med global oppvarming ikke kan løses på individnivå. Thunberg sier at det gir likevel mening å gjøre det man kan som individ. Hun har en liste over elleve konkrete tiltak, og lærere nevner her kun disse: snakk om det, gå over til plantebasert kosthold, vær skeptisk, hold deg på bakken og kjøp og bruk mindre. At disse ble nevnt betyr ikke at de gjør det, kanskje de bare tenker over det. D1 har snakket om mer klimavennlig mat, men om det skal være vegetarisk, om han skal ta hensyn til emballasjen eller om det skal være kortreist mat er uklart. Det meste av listen virker halvhjertet og lite kreativ.

Fra dette tema skal jeg i neste kapittelet gå inn på hvordan deltakerne relaterer seg til klimakrisen som profesjonsutøvere på skolen.

#### **4.5 Skole, undervisning og lærer**

Her presenterer jeg hva deltakerne forteller om ulike skolars tilnærming til klima og bærekraft, om undervisning i hverdagen og om læreren som individ.

Skolen er en viktig institusjon i samfunnet. Læreplanene er styrende og forbinder samfunn, politikk og skole, og alle lærere er forpliktet til dem. 2015 vedtok Norges regjering FN sine bærekraftsmål<sup>177</sup> og dermed var klimaspørsmålet offisielt blitt et statlig anliggende, noe som tydelig gjenspeiles i den nye læreplanen for 2020. Innføring av den nye læreplanen gir stor frihet angående metode og konkrete tema, ny er de tre store tverrfaglige temaene og prinsippet om dybdelæring. Tema bærekraft er igjen i fokus som et av de tverrfaglige emner og enkelte fag som samfunnsfag og naturfag får mindre ansvar. I den norske utdanningskonteksten spiller bærekraftdidaktikk mer og mer en rolle.<sup>178</sup>

---

<sup>176</sup> Thunberg, Greta, «Håp er noe du må gjøre deg fortjent til. Hva nå?» s. 426 - 436.

<sup>177</sup> Regjeringen, FN's bærekraftsmål.

<sup>178</sup> Kvamme, Ole Andreas og Sæther, Elin, *Bærekraftdidaktikk*.

Vi er nå i en overgangsfase kalt «fagfornyelsen» og det vil ta tid før den nye læreplanen er implementert.<sup>179</sup> I en slik transformasjon er det mye usikkerhet. Og her er det avgjørende hvilke holdninger de enkelte kommunene og skolene har og hvilke ressurser de stiller til rådighet for å fremme bærekraft i skolen og undervisning.

#### 4.5.1 Ulike skolars tilnærming til klima og bærekraft

Her presenterer jeg hva lærerne rapporterer om hvordan den enkelte skolen tilrettelegger for undervisning om klima og bærekraft.

Flere av deltakerne opplevde skiftet av læreplanene fra LK06 til LK2020 - som fant sted samtidig med koronapandemien - som veldig krevende. Dette samsvarer med resultatene av en evaluering av Universitet i Sørøst-Norge<sup>180</sup>. I mange skoler var det stor usikkerhet om hvilke læremidler man skulle bruke, og i tider av hjemmeskole var digitale læremidler velkomne. Flere forlag gjorde sidene sine tilgjengelige gratis under pandemien, selv om de ikke var ferdig utviklet ennå. Så var bøkene plutselig nesten forsvunnet, enten fordi de var utdaterte eller erstattet med digitale. I denne overgangsperioden var de mye «free -styling» angående læremidler og opplegg som D3 forteller. D7 sier om læremidler for samfunnsfag:

«Dem henger fortsatt etter med læreverk til den nye læreplanen fordi det er ikke økonomi, men de prioriterer jo matematikk, norsk og engelsk først. Men de har ikke kommet helt ajour ennå.»

Denne uttalelsen viser at bærekraft og klima ikke er særlig i fokus. Dette har ikke nødvendigvis med manglende vilje fra skoleledelsen å gjøre, men snarere med økonomiske begrensninger. Det er en allmenn praksis at kjernefagene prioriteres. På den ene siden er det mer tidkrevende for læreren å forberede timer om klimautfordringene fordi man må sette sammen alt selv og velge materialet fra et stort utvalg. På den annen side er det mye frihet angående emne og metode, og man kan forfølge sine egne personlige preferanser. I en hektisk hverdag er det sannsynlig at man velger et tema som man er selv interessert i eller som man allerede har forkunnskap om.<sup>181</sup> Disse tankene kan tyde på at lærerens personlige tilnærming

---

<sup>179</sup> Gundem, Bjørg Brandtzæg, *Læreplanpraksis og læreplanteori*. s. 33 – 34.

<sup>180</sup> Burner, Tony mfl., «EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen».

<sup>181</sup> I delkapittelet 4.2. om kunnskap og utdanning presenterte jeg allerede funn som bekrefter denne antakelsen.

til klimakrisen spiller en stor rolle for hvordan de underviser om den i denne overgangssituasjonen. Men det kan også bety at dersom man ikke er engasjert i klimaspørsmål, «gir man opp» og nøyer seg med mangelfullt materiale. Flere forlag<sup>182</sup> tilbyr digitalt læremateriell som kombinerer undervisningsmaterieell for alle fag under ett tak. På den ene siden er dette veldig praktisk, men det betyr også at undervisningsmateriellet fra en enkelt tilbyder har enorm innflytelse på temaer og metoder. Dette kan også medføre ensidig undervisning. Men uansett peker alt i retning at det i dag ikke finnes en enhetlig undervisning om klimakrisen i norsk skole når det gjelder læremateriell, faglig innhold og kvalitet. Dette samsvarer med det Gundem og Roland<sup>183</sup> skriver om implementeringsprosess til en ny læreplan.

Tverrfaglige prosjekter står sentralt i den nye læreplanen og for å kunne gjennomføre dem må skolen gi lærerteamene mulighet til å forberede og gjennomføre dem.

D7 «Vi ofte har fagdager, tverrfaglige tema som bærekraftig utvikling. Så det jo på måte skolen eller kommunen, ledelsen som er ansvarlig for å legge til rette, for at det er gjennomførbart. Og det går jo ikke alltid lik på all måte, spesielt med fagdage. Men de er veldig flink her, fagdage og sånne ting, tenker det er en veldig bra måte å gripe an et så stort tema som bærekraft.»

D7 «Og da slår vi oss sammen, da kan man jo dra inn samfunnsfag, naturfag, matematikk og slik. Men da blir det jo veldig på måte fordypning på et tema, eller, ja, problemstilling. Forskjellige aktiviteter»

D5 «Det har jo blitt mer tydelig og vi har jo hatt noe prosjekt. Vi har prøvd å jobbe litt med det sånn på tvers av alle trinn i ungdomsskolen. Nå da er det så tydelig i læreplanen, da må vi jo vise at vi tar det på alvor. Det siste vi gjorde var at vi jobbet med tusenårsmålene fra FN, der hadde vi et stort prosjekt, og så er det jo i samfunnsfagpensum, i samfunnsfagbøker og i læreplan.»

D5 «Vi har jo en viss frihet til å fokusere på forskjellige ting som vi er opptatt av, ja. Det gjør vi.»

---

<sup>182</sup> Cappelendamm, «Grunnskole».

<sup>183</sup> Gundem, Bjørg Brandtzæg, *Læreplanpraksis og læreplanteori*. s. 33 – 34.



Alle disse utsagnene samsvarer med det hva Burners<sup>184</sup> rapport krever: økt samarbeid mellom lærere, for eksempel ved å lage lokale læreplaner og tverrfaglige prosjekter. Mens rapporten nevner at dette kan oppfattes som ekstra arbeid, klager ingen av deltakerne her.

D6 som har førti års yrkeserfaring som lærer forteller om ulike miljøvernprosjekter:

D6 «Vi har jo drevet mye med miljøarbeid, det var jo egen uke som var avsatt til miljøvern, det var masse forskjellige aktiviteter. Noen jobbet jo med nærmiljøanlegg, ordner bed og tribune ned på og gjør det fint på skolen. Noe teori og noe praktisk. Det er lenge siden det var på 80-, 90- tallet da, vet du. Vi har jo hatt forskjellige prosjekter i senere år og: for eksempel lotteri innsamling, et prosjekt om kildesortering, men hvor hen blir det av oppfølgingen av det her da. Ikke greier noe kildesortering på en stor skole, og elever har prosjekt etter prosjekt år etter år med gode forslag og løsninger og tiltak og så greier vi ikke engang å få det implementert i de enkelte klasserommene. Det er skuffende da.»

Hun virker frustrert over at alt dette arbeidet har ført til så lite varig endring. Hun klandrer blant annet skoleledelsen for ikke å ta saken på alvor ved å ikke følge opp. Man kunne forklare denne anklagen med Marcuses begrep om «repressiv toleranse». Den uttrykker at en har lov til å si hva en mener, men blir ikke tatt på alvor av de som har makt. Dette skaper frustrasjon, sinne og følelsen av avmakt som eksempelet viser til en viss grad.<sup>185</sup> For å unngå frustrasjonene som beskrives av D6, oppfordrer Sinnes<sup>186</sup> skolene til å gjøre det enkelt for elevene å oppføre seg klimavennlig.

#### 4.5.2 Undervisning i hverdagen

Her presenterer jeg hverdagen på skolen, og noen mer generelle refleksjoner om hvordan deltakerne møter «klimakrisen» i klasserommet både teoretisk og praktisk. Ulike undervisningssituasjoner som kan være utfordrende er allerede blitt diskutert tidligere i oppgaven. Alle deltakere bekrefter at de selvfølgelig er forpliktet til læreplanen. De tar klimaspørsmålet på alvor, selv om de prioriterer det forskjellige. Dette kan sees i noen av uttalelsene som allerede er diskutert.

---

<sup>184</sup> Burner, Tony mfl., «EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen».

<sup>185</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 57 – 58.

<sup>186</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*.

To deltakere forteller at

D4 «det er jo en ganske problematisk måte vi jobber på skolen. Vi prøver å ta temaer og så overfører ikke elevene kunnskapen fra undervisning til egen praksis.»

D6 «Også synes jeg at det er jo poenget å gi informasjon. Men samtidig så er det jo veldig langt derifra at du kan se en forandring sånt som fører til handling. Så du kan jo bli litt motløs av og til og tenker ja, hjelper det å snakke om?»

Begge er misfornøyde med at undervisningen om klima og bærekraft ikke har ønsket effekt, fordi elevene klarer ikke å sette det de har lært ut i praksis. Etter deres erfaring mangler man noe i tradisjonell undervisning slik at elevene kan ta dette avgjørende skrittet. Den nye læreplanen prøver å møte dette med «dybdeløring».<sup>187</sup> Dette er prinsippet om at man lærer og reflekterer på en slik måte at man klarer å overføre det man har lært til andre situasjoner og sette teori ut i livet. Utsagn til D4 og D6 faller sammen med det Sinnes<sup>188</sup> skriver om å overføre teori til praksis. Hun sier at det ikke er en automatisk konsekvens å sette teoretisk kunnskap ut i praksis. Sinnes sier videre at lærerne trenger kompetanseheving. Imidlertid har det allerede blitt sagt andre steder<sup>189</sup> at de fleste deltakerne ikke ser det slik, noe som får stille spørsmål ved teorien sin. Men kunnskaper om klimaendringer er ifølge Henriksen og Vetlesen ikke nok i møte med klimakrisen. Hvis entusiasmen til grupper eller enkeltpersoner stadig dempes, kan dette lett føre til frustrasjon og følelse av maktesløshet. Det eneste som hjelper er opplevelsen av at du virkelig kan gjøre en forskjell gjennom handlingene dine.<sup>190</sup>

D5 reflekterer om forholdet mellom teori og praksis på skolen og kommer tilbake til forhold til naturen, her vinklet mot undervisning. Som allerede diskutert<sup>191</sup> er det en sammenheng mellom opplevelser i naturen, kunnskap og eventuelt engasjement som et resultat. Denne prosessen ønskes å fremme i skolen.

D5 «Vi er sikkert for lite praktisk. Det tror jeg. Vi kunne noe gjort mer med det der. Men det med å bruke naturen og sånt, vi har jo friluftsliv som et valgfag. Og vi er jo ute på turer, ja vi bruker turer i naturen som et sosialt tiltak i forbindelse med skole på vinteren og litt på sommeren på før vi slutter. Vi prøver jo å lære opp elevene å bruke naturen og være glad i den. Det må vi jo.»

---

<sup>187</sup> Utdanningsdirektoratet, «Dybdeløring».

<sup>188</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 16 – 19.

<sup>189</sup> I kapittel 4.2 om kunnskap og utdanning.

<sup>190</sup> Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan, *Etikk i klimakrisens tid*. s. 150.

<sup>191</sup> I kapittel i 4.4.1 om naturopplevelser.

Han har fortalt tidligere at han er glad i naturen og er derfor involvert i diskusjoner rundt vindmøller og nye hyttefelt som truer naturen. Han ønsker å overføre det til skolen ved å gi elevene opplevelser i naturen og dermed bygge et positivt forhold til naturen. Slik skal legges grunnsteinen for engasjerte elever. D6 er enig med ham, men ser at dette håndteres veldig forskjellig i praksis og at det ofte avhenger av engasjementet til enkeltlærere.

D6 «Man må oppleve det. Tror det er en kjempestor forskjell fra skole til skole, for at enkelte skoler er jo flink å ha uteskole og veldig flink på å lære dem naturen og det er opp til engasjerte lærere.»

D6 «Da har jeg bestandig hørt at for å bli glad i noko så må du kjenne det. Og det synes jeg det har gått i feil retning i forhold med det jeg fagunderviste tidligere, så var det mye mer lagt vekt på biologiske ekskursjoner. Du skulle ha artskunnskap, du skulle kjenne navn på fugler og planter og dyr, og for min egen del så er det naturopplevelser du kjenner igjen, og nå har den fuglen kommet om våren, nå ser du om du vet navn på og det er jo ikke i læreplanen i det hele tatt. Nå kom jeg litt opp i systemet, jeg vet ikke om i første året på barneskolen, men det er veldig lite for at ungene lærer det i skolen. Det er noen unger som får lære det gjennom foreldrene sine som er glad i naturen, og så er det skikkelig som at de verner ikke noe du ser ikke som så verdifullt, så vi er så glad i naturen, det gjelder nok fremdeles mange, men mange som ikke kjenner naturen i det hele tatt.»

D4 ønsker å gi elevene verktøyene til å ta kritiske beslutninger om handlingene deres.

D4 «Men jeg vil på måte bare oppfordre til å tenke kritisk selv rundt det, ikke bare –ja-kjøpe inn alt som man har lyst på for eksempel uten å ha en refleksjon rundt. Kanskje man kunne valgt gjenbruk, kanskje man kunne reparert noe, kanskje man kunne ... Ja, det er mer å stille spørsmål. Ja, det er det ene jeg tenker, jeg legger vekt på.»

D6 har et annet poeng knyttet til et behov for nye undervisningsmetoder:

D6 «Det skjer at det blir veldig sånn overfladiske svar (*av elevene*).»

Denne overfladiskheten kan eventuelt settes i forbindelse med hastigheten i den digitale verden. Dagens ungdomsskoleelever vokser opp med mobiltelefoner og internett. Denne hastigheten gjør at rommet som gir tid til å tenke går tapt, noe som gjenspeiles i læringsviljen, måten å lære på og også måten mange elever håndterer informasjon på. D7 nevner tidspress som hindrer grundig arbeid med et tema:

D7 «Man kan jo ikke gå skikkelig i dybden på et tema eller læreplanmål. Det er jo en jakt etter å komme seg gjennom, skolehverdagen er jo veldig travelt, og i hvert fall for elevene som henger på. Om det er en time med samfunnsfag, så blir det ikke gjort så veldig mye.»

En hektisk hverdag kan også føre til overfladiskhet. I tillegg er samfunnsfag ikke et av kjernefagene som blir prioritert, og under pågående drift forsvinner en eller annen samfunnsfagtime til noe annet.

D7 ser en viktig oppgave i det

D7 «å ha kunnskap nok til å på måte å kunne gi dem informasjon, og riktig veiledning til å skaffe seg informasjon. Fordi veldig mange spesielt på ungdomstrinnet er jo veldig kjapt ut med på google. Og det første som dukker opp, veldig ukritisk på hvem som har skrevet det. Kildekritikken.»

Jeg inkluderer disse svært generelle betraktninger her fordi det som er relevant for undervisning generelt er også relevant for hvordan man kan undervise «OM, I og FOR miljøet.»<sup>192</sup> Sinnes sier at elevene trenger kunnskap OM og erfaringer I, slik at det kan omsette den FOR miljøet.

D6 er opptatt av å ikke invadere elevenes privatliv:

D6 «Jeg har jo alltid laget oppgaver der spørsmålene ble stilt slik at alle elevene skulle kunne svare på det. For eksempel kan alle si at de reiser mer kollektivt, og flere sa jo det. Men om du kommer inn på klesforbruk, det sløseriet, det blir littegran for personlig, tenker jeg.»

Dette viser igjen at man som lærer alltid må utføre en balansegang og gi elevene informasjon uten å moralisere. Men i dette området er det ofte vanskelig. Hvis du begrenser deg til faktainformasjon og lar elevene reflektere og trekke sine egne konklusjoner uten veiledning, da risikerer du at det kommer under visse omstendigheter lite, ingenting eller noe uønsket ut av det. Betyr veiledning ikke at man vil styre noe i en bestemt retning? Her kreves «skjønn» igjen. Som lærer må du ta avgjørelser hele tiden, ofte på en brøkdel av et sekund for å reagere på en uforutsett situasjon eller for å unngå en ubehagelig situasjon. Som det fremgår av noen

---

<sup>192</sup> Sinnes, Astrid, *Utdanning for bærekraftig utvikling*. s. 20.

av eksemplene diskutert gjennom denne oppgaven, presenterer temaet "klimakrise" et bredt minefelt for en lærer.

D3 har et eksempel som illustrerer at noe som virker så enkelt som kildesortering på skolen, kan være ganske komplisert i praksis.

D3 «Vi har for eksempel hatt en diskusjon her på skolen med kildesortering og sånn. Også bare det er en ting i seg selv: for det tar jo veldig lang tid før det skjer noe i det hele tatt.

På den andre siden: om du har liksom sortert plast eller om du har matavfall - det blir jo brent nesten alt uansett iall om det er to forskjellige bøtter eller ikke. Jeg vet ikke, det er så vanskelig for meg når det er lagd så mye tid og energi i for eksempel det med kildesortering.

Jeg skjønner hvorfor vi gjør det i teorien. Det er et kjempegodt tiltak, men de systemene som settes opp, de er ikke effektive nok. Kanskje trekker ut liksom og kanskje er folk ikke flink nok til å kildesortere heller. Men nesten alle husstand i Norge: både plastsøppel og matavfall blir brent sammen. Ja, og så skal vi på måte opplyse elevene, jeg vet ikke.»

D3 ser seg fanget i motsetninger, og virker nesten hjelpeløs på hvordan han skal løse dette. Han ser det som svært problematisk å lære bort noe der det er et gap mellom teoretisk kunnskap og virkelighet. Dessverre avslører han ikke hvordan han løser dette i klasserommet.

D7 er opptatt av at elevene skal ta i bruk en demokratisk diskusjonskultur som bygger på kunnskap og engasjement.

D7 «Ja, men vi snakker at vi skal skape borgere som er engasjert i politikk, så vi må jo ruste dem på måte å gå inn i sånne tema for å ta et standpunkt selv. Å legge til rette for at de skal kunne ytre sin mening. Og å diskutere og å være uenig. Det går ikke alltid like bra, men ... (ler)»

Det virker som om han med glede tar denne utfordringen, men han røper ikke i hvilken grad han som lærer tar med seg sin egen mening inn i en slik diskusjon. Det er det siste delkapittelet handler om.

### 4.5.3 Lærer som individ

Avslutningsvis presenterer jeg noen tanker som lærerne delte i intervjuene om de oppfører seg annerledes mot klimakrisen som lærer eller privatperson.

D1 «Ja, vi oppfører oss litt likt på jobb som privat, ville jeg tro.»

D2 «Det er ikke så forskjellige tanker, tror ikke.»

D7 «Mine egne holdninger er jo at vi må ta (*klimakrisen*) på alvor, og vi er jo på måte i den posisjonen at vi må forholde oss profesjonelt og følge det som står i læreplanen og i styringsdokumentene vår. Så det er jo egentlig greit.»

D5 får avsluttende ord her, som faktisk oppsummerer diskusjonen veldig bra:

D5 «Ja, personlig så føler jeg, jeg er ganske engasjert i sånne ting da. Men det er jo en grense, man kan jo ikke la personlige preferanser styrer alt for mye. Men en liten prosent har vi. Litt ut ifra det vi er opptatt av. Så lenge det er innenfor læreplanen og det vi skal drive med.»

## 5 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne oppgaven var å undersøke hvordan lærere relaterer seg til klimakrisen, både som lærere og som privatpersoner og hvordan disse to perspektiver henger sammen. For å besvare dette forskningsspørsmålet gjennomførte jeg sju intervjuer med et utvalg samfunnsfaglærere. Jeg presenterte, diskuterte og analyserte mine funn i de følgende fem kategorier «kultur og nasjon», «kunnskaper og utdanning», «etikk og moral», «psykologi», og «samfunn, skole og lærer». Disse kategoriene har berøringspunkter og er i enkelte tilfelle nær relatert til hverandre.

Analysen av problemstillingen viste i kategorien «kultur og nasjon» at deltakerne er lite reflektert over hvordan deres egen sosialisering påvirker deres holdninger til klimakrisen. De kritiserer imidlertid hvordan ulike norske dyder er i ferd med å bli en farse når det gjelder klimakrisen, for eksempel nordmenns antatte naturnærhet kontra naturødeleggelser som oppstår gjennom utvikling av nye hyttefelter. På nasjonalt nivå opplever de dissonanser i

sammenheng med norsk oljeproduksjon, velstand og forurensing, både som privatpersoner og lærere når det gjelder å formidle dette til elever.

I kategorien «Kunnskap og utdanning» uttrykker deltakerne at de har tilstrekkelig kunnskap om klimakrisen for å kunne undervise i tråd med de nye læreplanene, og føler ikke behov for etterutdanning. Slik kunnskap tilegner de seg fra ulike kanaler, men kun en deltaker nevner grundig utdanning på lærerskolen som en informasjonskilde. Dette demonstrerer at kunnskap om klimakrisen av de enkelte deltakere varierer betydelig og er i stor grad avhengig av personlige preferanser.

Under paraplybegrepet «Etikk og Moral» kom det fram at deltakerne møter store utfordringer i undervisningen som strekker seg langt utover kunnskapsformidlingen ved å berøre moralske og etiske spørsmål. Hvor vanskelig det er å formidle noe som krever atferdsendringer, vises ved å bruke eksemplet "økologisk solidaritet". Læreplanen utfordrer til holdningsskaping og engasjement hos elevene, men deltakerne er uenige om hvor langt en skal gå her, og hvordan en skal gå frem. Alle mener det er svært viktig å gi elevene fakta uten å moralisere slik at elevene har grunnlag for å kunne reflektere kritisk. Lærerne befinner seg ofte i et dilemma, både som lærere og som privatpersoner, og skjuler sin hjelpeløshet med utsagn som «det finnes ingen fasitsvar» eller «elevene skal vurdere selv».

Kategorien "psykologi" har søkelys på ulike emner. Alle deltakere er enig at opplevelser i naturen skaper et forhold som fremmer beskyttelse av miljøet. De ønsker å gi fremtidshåp til elevene i stedet for å skape klimaangst, noe som påvirker antakeligvis undervisningen. Deltakerne nevner flere metoder for å fremme atferdsendringer og engasjement for klimavern: «å kjenne noe på kroppen» og å bygge opp en personlig relasjon til temaet, å skape økonomiske insentiver som for eksempel ved bruk av sparelyspærer, og å lage tydelige regler og tvang. Men deltakerne er uenige om hvor ansvaret ligger: samfunnet eller individet. Mens noen krever store strukturelle endringer kombinert med holdningsendringer hos de enkelte, nøyer andre seg med å begrense seg til individnivå ved å si at alle små tiltak «hjelper».

Analysen i kategorien «Skole, undervisning og lærer» viste at rammebetingelser som læreplaner, og hvordan de ulike skolene tilrettelegger for undervisning om klimakrisen spiller en viktig rolle for hvordan lærere legger opp undervisningen. I tillegg spiller også personlige preferanser og kunnskap inn i varierende grad. Deltakerne uttrykker misnøye med at undervisningen ofte er for teoretiske og at elevene ikke setter det de har lært ut i praksis. De rapporterer også om en rekke dilemmasituasjoner i klasserommet som illustrerer kompleksiteten i hvordan man relaterer seg og underviser i, om og for klimakrisen.

Oppsummert er holdningene til klimakrisen er blandede, det er ofte uklart om deltakerne uttrykker sine egne meninger eller det som forventes av dem. Alle holder en lav profil. Likevel utøves mye kritikk i ulike sammenhenger uten at det er klart om vedkommende inkluderer seg selv i kritikken eller snakker om andre. Dette kan skyldes at lærere er vant til å være «nøytral».

Oppsummert er deltakerne enig om at klimakrisen er et alvorlig tema, men de erkjenner at det de vet om krisen ikke harmonerer med deres handlinger. Det fører til en følelse av resignasjon og viser en mangel på en klar visjon for fremtiden. Som miljøaktivisten Greta Thunberg<sup>193</sup> har sagt:

«The climate crisis has already been solved. We already have the facts and solutions. All we have to do is wake up and change.»

Deltakerne ser ut til å gjenkjenne seg i dette utsagnet, men sliter med å omsette kunnskap og løsninger til handling, noe som reflekterer en større utfordring som påvirker samfunnet som helhet ikke bare lærere og skolen.

## Referanser/kilder

- Anker, Trine. *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2020.
- Assmann, Jan. *Cultural memory and early civilization: writing, remembrance, and political imagination*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2011.
- Bjørklyhaug, Knut Ivar og Vetlesen, Arne Johan. *Det går til helvete. Eller? Lysaker*: Dinamo Forlag, 2020.
- Borg, C., N. Gericke, H.-O. Höglund, og E. Bergman. «Subject- and Experience-Bound Differences in Teachers' Conceptual Understanding of Sustainable Development», 4. juli 2014. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504622.2013.833584>.
- Brandmo, Christian, Bjørnebekk, Gunnar, Mononen, Riika-Maiija, Olsen, Rolf Vegar, og Slungård, Kristin. «Læring, motivasjon, trivsel og tverrfaglige tema i fagfornyelsen», 2020. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/86693/Rapport%2b3%2bEVA2020-%2bprosjekt%2b3.2%2b-%2b30-06-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Burner, Tony, Eirik Brazier, Lise Camilla Ruud, Karl Christian Alvestad, Trond Stølen Gustavsen, Suela Kacerja, Sigvard Salvesen, og Delia Schipor. «EvaFag 2025: Evaluering av Fagfornyelsen». Universitetet i Sørøst-Norge, Skriftserien nr. 91 2022, 2022. [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3001411/2022\\_91\\_Burner\\_rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3001411/2022_91_Burner_rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

---

<sup>193</sup> *School strike for climate - save the world by changing the rules.*



- Børhaug, Frédérique Brossard og Gamlem, Siv M. «Klimaendringer og økologisk relasjonsbygging i skolen.» I *Betydningen av å møtes. Relasjoner som grunnlag for læring og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget, 2022.
- Cappelendamm. «Grunnskole», u.å. Flere forlag tilbyr digitalt læremateriell som kombinerer undervisningsmaterieell for alle fag under ett tak. På den ene siden er dette veldig praktisk, men det betyr også at undervisningsmateriellet fra en enkelt tilbyder har enorm innflytelse på temaer og metoder.
- Carson, Rachel. *Der stumme Frühling*. München: C. H. Beck, 2021.
- Equinor. «Securing the energy needs of today, while developing the energy solutions of tomorrow», 31. mars 2024. <https://www.equinor.com/>.
- Eriksen, Thomas Hylland. «Innledende essay». I *Økologi, samfunn og livsstil*. Oslo, 1999.
- . *Small places, large issues: an introduction to social and cultural anthropology*. Fourth edition. Anthropology, culture and society. London: Pluto Press, 2015.
- Eshel, Gidon. «Kostholdendring». I *Klimaboka*. Oslo: Cappelendamm, 2022.
- EU. «EU-studie: En av fire nordmenn tror ikke klimaendringene er menneskeskapt Mens åtte av ti italienerne mener at klimaendringene er menneskeskapt, er det bare seks av ti nordmenn som mener det samme, viser en EU-studie.», u.å. <https://www.forskning.no/klima-ntb/eu-studie-en-av-fire-nordmenn-tror-ikke-klimaendringene-er-menneskeskapt/2047611>.
- Everett, Eurus Larry og Furseth, Inger. *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre*. [2. udg.]. Oslo: Universitetsforlaget, 2004.
- Falcetta, Alessandro. «I næringslivets tjeneste? En analyse av holdningsbegrepet i opplæringsloven og Overordnet del i LK20». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1. mars 2023. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/npt.107.1.2>.
- Fidjestøl, Alfred. *Hans Jonas ein introduksjon*. Oslo: Universitetsforl, 2004.
- FN- Sambandet. «Bærekraftig utvikling», u.å. <https://fn.no/tema/baerekraftig-utvikling-fattigdom-og-befolkning/baerekraftig-utvikling>.
- Garbo, Gro Lien. «Hvorfor rammes så mange unge av klimaangst?», 21. januar 2022. <https://www.forskning.no/angst-barn-og-ungdom-klima/hvorfor-rammes-sa-mange-unge-av-klimaangst/1967280>.
- Gregersen, Thea. «Klimaskepsis». *Energi og klima*, 22. mai 2023. <https://www.energiogklima.no/nyhet/klimaskepsis>.
- Grønmo, Sigmund. «Forholdet mellom kvantitative og kvalitative metoder i samfunnsforskningen Kapittelforfatter: Grønmo, S.» I *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*, redigert av Holter, H. og Kalleberg, R., 2 utg. 4 oppl., 73–108. Oslo: Universitetsforl., 2007.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg. *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget, 1990.
- Harsvik, Trond. «Hvordan undervise i klima og bærekraft på en helhetlig og engasjerende måte?» Utdanningsforbundet, 2024. <https://www.utdanningsforbundet.no/kurs-og-konferanser/kurskalender/kurs-2024/hvordan-undervise-i-klima-og-baerekraft-pa-en-helhetlig-og-engasjerende-mate/>.
- Henriksen, Jan-Olav og Vetlesen, Arne Johan. *Etikk i klimakrisens tid*. 1. utgave, 1. opplag. Oslo: Res Publica, 2022.
- Herbjørnsrud, Dag. *Globalkunnskap renessanse for en ny opplysningstid*. Oslo: Scandinavian Academic Press, 2016.
- How does teaching influence learning?*, 2014. [https://www.google.com/search?q=jerome+s+bruner&rlz=1C1GCEB\\_enNO917NO917&oq=jerome+s+bruner&gs\\_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDQ2ODFqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:60ad1751,vid:aljvAuXqhds,st:0](https://www.google.com/search?q=jerome+s+bruner&rlz=1C1GCEB_enNO917NO917&oq=jerome+s+bruner&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOdIBCDQ2ODFqMGo3qAIAAsAIA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#fpstate=ive&vld=cid:60ad1751,vid:aljvAuXqhds,st:0).
- Hverven, Sigurd. *Naturfilosofi*. Oslo: Dreyers forlag, 2018.
- Høgskulen i Volda. «Personvern i forskning», u.å. <https://www.hivolda.no/forskning-og-utvikling-0/tilsette/personvern-forskning>.

- Joly, Eva og Witoszek, Nina. *Det blåøydde riket: norske tillitspatologier*. 1. utgave, 2. opplag. Oslo: Cappelen Damm, 2023.
- Jonas, Hans. *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. 1. Aufl. [Nachdruck]. Suhrkamp-Taschenbuch 1085. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2003.
- Klein, Judith. *Bærekraftig utvikling i skolen*. Oslo: Pedlex, 2020.
- Krogh, Thomas. *Hermeneutikk: om å forstå og fortolke*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk, 2014.
- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. «Kunnskapssektorens tjenesteleverandør», u.å. <https://sikt.no/>.
- Kvamme, Ole Andreas og Sæther, Elin, red. *Bærekraftdidaktikk*. Fagbokforlaget, 2019.
- Larsen, Ann Kristin. *En enklere metode veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. 2. utg. Bergen: Fagbokforl, 2017.
- Mathisen, Georg. «Bærekraft i skolen mangler system», u.å. <https://www.nmbu.no/fakultet/realtek/om/aktuelt/node/43301>.
- Meyer, Erin. *The Culture Map: Decoding How People Think, Lead, and Get Things Done across Cultures*. 1. Auflage. New York: PublicAffairs, 2022.
- Miljødirektoratet. «Klimatiltak i Norge mot 2030 Oppdatert kunnskapsgrunnlag om utslippsreduksjonspotensial, barrierer og mulige virkemidler - 2023». Miljødirektoratet, 2023. <https://www.miljodirektoratet.no/klimatiltak-i-norge-mot-2030>.
- Mjønes, Johan. «Verden går til helvete», 13. oktober 2018. <https://www.nrk.no/ytring/verden-gar-til-helvete-1.14244374>.
- Nordø, Åsta Dyrnes, Gisle Andersen, og Christine Merk. «Teknologien vil redde klimaet! Annerledeslandet Norge og holdninger til norsk klimapolitikk i fire samfunnsgrupper», 28. april 2023. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/nst.39.1.1>.
- Norgaard, Kari Marie. *Living in denial: climate change, emotions, and everyday life*. Cambridge, Mass: MIT Press, 2011.
- Næss, Arne. *Økologi, samfunn og livsstil utkast til en økosofi*. 5. omarb. utg. Oslo: Dagens bøker, 1999.
- Ohnstad, Frøydis Oma. *Profesjonsetikk i skolen læreres etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforl, 2010.
- Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar. *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk, 2018.
- . *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget, 2011.
- Regjeringen. «Dette sier FNs klimapanel om klimaendringer», 17. august 2020. <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/klima/innsiktsartikler-klima/klimaendringer/id2076641/>.
- . FN's bærekraftsmål (2015).
- . «Internasjonale klima- og miljøavtaler», 6. oktober 2021. <https://www.regjeringen.no/no/tema/klima-og-miljo/innsiktsartikler-klima-miljo/internasjonale-klima-miljoavtaler/id2344798/>.
- . «Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi — Produktivitetskommissjonens andre rapport», sommer 2016. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-3/id2474809/>.
- Roland, Pål. *Implementering. Å omsette teorier*. Oslo: Universitetsforlaget, 2015.
- School strike for climate - save the world by changing the rules*, 2018.
- Schrank, Nina. «Resirkuleringsmyten». I *Klimaboka*. Oslo: Cappelen Damm, 2022.
- Sinnes, Astrid. *Utdanning for bærekraftig utvikling: hva, hvorfor og hvordan?* Oslo: Universitetsforlaget, 2015.
- Sinnes, Astrid Tonette og Bjønness, Brigitte. «Hva hemmer og fremmer arbeidet med Utdanning for Bærekraftig Utvikling i videregående skole?» *Acta Didactica Norge* 13, nr. 2 (23. august 2019): 4. <https://doi.org/10.5617/adno.6474>.

- Sæther, Elin. «Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag - hva innebærer det?» I *Bærekraftdidaktikk*, 98–114. Bergen: Fagbokforlaget, 2019.
- Sørensen, Øystein. *Kampen om Norges sjel: 1770 - 1905*. Norsk idéhistorie / Red.: Trond Berg Eriksen; Øystein Sørensen 3. Oslo: Aschehoug, 2001.
- Thunberg, Greta. «Håp er noe du må gjøre deg fortjent til. Hva nå?» I *Klimaboka*. Oslo: Cappelenhamm, 2022.
- Universitetet i Oslo. «Pedagogikk (bachelor). Ønsker du mer kunnskap om bærekraft?», u.å. <https://www.uio.no/studier/program/pedagogikk/beskjeder/onsker-du-mer-kunnskap-om-berekraft.html>.
- Utdanningsdirektoratet. «Dybdelæring», 13. mars 2019. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>.
- . «<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/2.5.3-barekraftig-utvikling/>», u.å.
- . «Læreplanverket for Kunnskapsløftet», u.å. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>.
- . «Overordnet del. Respekt for naturen og miljøbevissthet». Utdanningsdirektoratet, u.å. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.5-respekt-for-naturen-og-miljobevissthet/?lang=nob>.
- . «Samfunnsfag (SAF01-04) Fagets relevans og sentrale verdier», u.å. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>.
- Vesterdal, Knut. «'De må våkne litt!' Lærerperspektiver på global læring i den videregående skolen» Vol 8 (2022) (4. februar 2022). <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/3490/6205>.
- Wolla, Irene Aasen. «Utdanning for bærekraftig utvikling i norsk skole. En todelt kvantitativ undersøkelse om ungdomsskoleelever og deres naturfaglærere.» Høgskolen i Oslo og Akershus, 2015.

# Vedlegg

## 5.1 Intervjuguide

### *Intro*

Hvem er du? Alder, utdanning, hvor lenge jobber du som lærer?

Hvilke fag underviser du ved siden av samfunnsfag?

### *Individuelt nivå*

Hvor viktig er klimaspørsmål i livet ditt? Er det noe du er spesielt opptatt av?

Oppfatter du deg selv som engasjert? I så fall – hva gjør du da?

Vi vet jo at vi må forandre livsstilen vår – har dette innvirkning på livet ditt, hverdagen din, undervisningen ...?

Har du forandret noe i privatlivet ditt? Hva? Har du hatt en endring i holdningen til klimaspørsmålet?

Ditt forhold til naturen? Følelser? Opplevelser? Har du en spesielt tilknytning til et sted i naturen, en hjemmefølelse som du ønsker å beskytte?

Er klimaendringer noe du tror eller vet? Vitenskap? Hvordan forklarer du klimafornektelse?

### *Privatliv og jobb*

Skiller du mellom privat og jobb angående bærekraft og klima? Hvordan? Hvorfor?

Opplever du dissonanser her? Forandringer?

### *Skole*

Arbeidsplass skole: generell innstilling til bærekraft og klimaspørsmål, stemning i kollegiet, ledelsens holdning – påvirker det deg? Har dere felles begrepsforståelse?

Er det noen som driver frem engasjement for bærekraft på skolen din?

Støtte fra ledelsen for gjennomføring av tverrfaglige prosjekter?

I hvilken måte er undervisningen din om, for, og i bærekraft og klima? Er den per se bærekraftig? Ny læreplan – hva har det forandret hos deg / og på skolen?

Har du opplevd at holdninger og handlinger mot bærekraft har forandret seg i de siste årene?

Hvordan er det synlig på skolen din?

### *Kunnskap*

Føler du at du har nok kunnskap? Har du behov for mer kunnskap/etterutdanning?

Fortsetter du å utdanne deg selv? Hvordan? Tilbyr skolen din kurs eller lignende?

Hvor får du informasjon om klimaspørsmål? Nyheter, sosiale medier, bøker, fagartikler ...

Hvordan informerer du deg i sammenheng med undervisningsopplegg?

Har du fokus på Norge eller på hele verden når du leser nyheter/informerer deg?

### *Moral*

Hvilken rolle spiller etikk og moral i møte med klimakrisen?

Intergenerasjonell rettferdighet – hva er det for deg? (ansvar, solidaritet, makt)

(Har du ren eller dårlig samvittighet? Hvordan takler du det? Skyver du den bort? Hvordan?)

Føler du at du som lærer har en spesielt ansvar for samfunnet? Forbildefunksjon?

Hvilken rolle spiller teknologi for å løse klimakrisen?

Kan du forstå hvorfor unge mennesker er så involvert i klimaspørsmål, for eksempel «Fridays for future»? Hvorfor?

Knytter du dine kunnskaper sammen med hverdagen din – og drar konsekvenser?

Hvordan forklare du at til tross alt kunnskap vi har om klimaendringer skjer det så lite?

Hvem skulle ha ansvar- individ og/eller samfunn? Det nasjonale eller globale samfunnet?

Har Norge som et rikt land et spesielt ansvar i den globale klimakrisen?

Norsk rikdom kommer fra olje. Kan det skape dissonanser?

### *Norsk kultur*

Synes du at din måte å se på og forholde deg til klimaspørsmål er preget av kulturen din? Har det noe å gjøre med at du er oppvekst i Norge?

Har du bodd i utlandet? Har dette forandret synsvinkelen din på verden? Hvordan?

### *Avsluttende*

Hvordan vurderer du din egen bærekraftig handlekraft/ din relasjon til klimakrisen? På individuelt, kollektivt og strukturelt nivå, i teori og i praksis?

Noe annet du ønsker å snakke om?

## 5.2 Samtykkeerklæring intervjuer

### Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan oppfatter lærere sin egen handlingskompetanse for bærekraft?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samfunnsfaglærere på ulike skoler på Nordmøre oppfatter sin egen bærekraftig handlekraft. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I arbeidet mitt med min masteroppgave ved Kulturmøte, Høgskulen i Volda, ønsker jeg å intervju seks samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet om hvordan de oppfatter sin egen handlingskompetanse for bærekraftig utvikling, om dette en dynamisk prosess og hva som påvirker denne.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen i Volda er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg ber rektorer med fem ungdomsskoler på Nordmøre til å sende dette videre til skolens samfunnsfaglærere. Så håper jeg at du vil være en av de seks lærere jeg intervjuer om temaet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at vi møtes for et semi- strukturert intervju, på et sted og tidspunkt vi blir enige om. Samtalen vil inneholde spørsmål om hvordan du oppfatter din egen bærekraftig handlekraft.

Samtalen vil bli tatt opp. Jeg vil også gjøre notater underveis. Både notater og opptak vil bli behandlet i henhold til gjeldene regler.

Det kan hende at jeg vil kontakte deg igjen etter intervjuet om det er noe jeg ikke forstår eller vil forsikre meg at jeg har forstått rett.

#### 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.

#### 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.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I oppgaven vil ikke ditt navn og område navngis, men omtales med fiktive navn.
- Kun veileder Knut- Willy Sæther fra Høgskulen i Volda og jeg vil ha tilgang til materialet fra intervjuene.

### Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes juli 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger og opptak slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen i Volda har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskulen i Volda ved

- Petra Kaisinger, [petrainkai@gmail.com](mailto:petrainkai@gmail.com), 417 61 728 (student) eller
- Knut- Willy Sæther, [knut-willy.saether@hivolda.no](mailto:knut-willy.saether@hivolda.no) (veileder)
- vårt personvernombud: Cecilie Røeggen, [cecilie.roeggen@hivolda.no](mailto:cecilie.roeggen@hivolda.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

  
Prosjektansvarlig  
(Veileder)

  
student

---

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

«Hvordan oppfatter lærere sin egen handlingskompetanse for bærekraft?», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2024.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 5.3 Godkjenning Sikt



### Vurdering av behandling av personopplysninger

<b>Referansenummer</b> 995305	<b>Vurderingstype</b> Standard	<b>Dato</b> 04.10.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

**Tittel**

Hvordan oppfatter lærere sin egen bærekraftig handlingskompetanse - en kvalitativ undersøkelse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen i Volda / Avdeling for samfunnsfag og historie

**Prosjektansvarlig**

Knut-Willy Sæther

**Student**

Petra Kaisinger

**Prosjektperiode**

25.09.2023 - 28.07.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 28.07.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

**TYPE PERSONOPPLYSNINGER**

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om politisk oppfatning, religion og filosofisk overbevisning.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!