

Ingrid Marie Kielland
UiT Norges arktiske universitet

DOI: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8150>

Fortellinger om håp og håpløshet – Bærekraftsundervisning i antropocen

Sammendrag

Denne artikkelen handler om hvordan lærerstudenter i samfunnsfag bruker fortellinger om håp og håpløshet i relasjon til de pågående og irreversible klimaendringene som kjennetegner antropocen. Artikkelen spør hva som skjer med troen på bærekraft når klimaendringene blir stadig mer uttalte i form av økte gjennomsnittstemperaturer, ekstreme værhendelser og lange tørkeperioder, og hvordan dette påvirker undervisninga om temaet bærekraft. Artikkelen starter med en teoretisk gjennomgang av mulighetene for bærekraft og bærekraftsundervisning i lys av antropocen. Det empiriske grunnlaget er refleksjonsnotater og studentoppgaver skrevet av tredjeårs grunnskolelærerstudenter i samfunnsfag. Med utgangspunkt i et diskurspsykologisk begrepsapparat viser artikkelen hvordan studentenes meningsproduksjon rundt klimakrise og bærekraft veksler mellom fortellinger om håp og om håpløshet. Avslutningsvis drøftes betydninga av disse fortellingene, og hvordan både lærere og lærerutdannere kan forvalte spennet mellom håp og håpløshet i bærekraftsundervisninga.

Nøkkelord: antropocen, bærekraftsundervisning, lærerstudenter, fortellinger, håp, håpløshet

Stories about hope and hopelessness – Teaching sustainability in the Anthropocene

Abstract

The topic of this article is how teacher students use stories about hope and hopelessness in relation to the ongoing and irreversible climate changes that are part of the Anthropocene. What happens to the faith in sustainability when climate change is becoming increasingly pronounced in the form of increased mean temperatures, extreme weather events and long periods of drought, and how does this affect sustainability teaching? The article starts with a theoretical discussion of the possibility of sustainability and sustainability education in the Anthropocene. The empirical basis is written reflections and assignments by third year teacher students in social science. Based on a discourse-psychological approach, the article shows how students draw on stories about both hope and hopelessness in their discussions of climate crisis and sustainability. The article ends with a discussion about the relevance of such stories, and the ways in which teachers and teacher educators may negotiate between stories about hope and hopelessness in sustainability education.

Keywords: anthropocene, sustainability education, teacher students, stories, hope, hopelessness

Innledning

Jeg tror ikke vi kommer til å klare å «redde» kloden. Men det hjelper ikke å ikke prøve, det hjelper ikke å bare være nøytrale i denne diskusjonen. Det er kanskje et dystopisk synspunkt jeg har på saken, men faktaene er ikke akkurat positive til hvilken vei utviklingen går. (Refleksjonsnotat fra lærerstudent i samfunnsfag, februar 2020)

Utgangspunktet for denne artikkelen er en undersøkelse av hvordan grunnskolelærerstudenter (5–10) i samfunnsfag uttrykker sin forståelse av klimakrise og muligheten for bærekraftig utvikling gjennom fortellinger om håp og håpløshet. I norsk offentlig debatt og i skolens undervisning om bærekraftig utvikling har det lenge vært et underliggende premiss at klimaendringer er en potensiell trussel i fremtida, som vi kan unngå ved å velge riktige handlinger i nåtida. I en tidligere læreplan for samfunnsfag (K06) het det for eksempel at «samfunnsfaget skal stimulere til auka medvit omkring samanhengar mellom produksjon og forbruk, og konsekvensar som ressursbruk og livsutfalding kan ha på natur, klima og ei berekraftig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I overordnet del av ny læreplan (K20) står det at «gjennom arbeid med temaet skal elevane utvikle kompetanse som gjer dei i stand til å ta ansvarlege val og handle etisk og miljøbevisst. Elevane skal få forståing for at handlingane og vala til den enkelte betyr noko» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men hva skjer med undervisninga om bærekraft når klimaendringene blir stadig mer uttalte i form av økte gjennomsnittstemperaturer, ekstreme værhendelser og lange tørkeperioder? Mange forskere mener at vi nå befinner oss i antropocen eller «menneskets geologiske tidsalder», en epoke der menneskelige aktiviteter i form av drivhusgassutslipp, industrielt jordbruk og masseutryddelse av arter har forandret forholdene på jorda i så stor grad at det representerer et brudd med den klimatiske stabile perioden etter siste istid (Biermann & Lövbrand, 2019). Et viktig poeng ved antropocenbegrepet er understrekinga av at disse endringene finner sted nå, og at de er irreversible. Hvordan skal man undervise om bærekraft for en generasjon som opplever klimakrisa på kroppen?

Filosofen Arne Johan Vetlesen og sosiologen Rasmus Willig har argumentert for at foreldregenerasjonen må slutte å tilby barn og unge en falsk optimisme og forsikring om at alt kommer til å gå bra (Vetlesen & Willig, 2018). Skolestreikene for klimaet som ble startet i Sverige av Greta Thunberg i 2018, og som mange norske skoleelever sluttet seg til i 2019, viste også at opplevelsen av krise er mer utbredt blant ungdom enn hos mange voksne. En rekke forskere innenfor både samfunnsvitenskap og didaktikk har påpekt behovet for å legge større vekt på følelser i relasjon til utdanning om bærekraft og klima (Leichenko & O'Brien, 2020; Ojala, 2013). Ojala (2012) legger særlig vekt på ungdoms opplevelse av

håp, som hun mener kan være en viktig konstruktiv ansporing til handling og tro på fremtida. Hun påpeker samtidig at håp også kan føre til fornektelse av alvorligheten av klimaendringer. Ojala (2015) understreker videre betydninga av lærernes formidling av håp eller håpløshet i tilknytting til bærekraft for elevenes egne følelser rundt dette. Det er i den forbindelse verdt å merke seg Sundstrøm et al.'s (2019) artikkel om hvordan lærere i videregående skoler ser på bærekraftsundervisninga. Ifølge deres studie har bare 40 % av lærerne et optimistisk syn på mulighetene for å realisere en bærekraftig utvikling. I likhet med studenten som er sitert øverst i denne innledningen, tror de ikke at det er mulig å «redde» kloden.

Lærerstudenter kan sies å være i en slags mellomposisjon mellom ungdommene som går på skole nå, og voksengenerasjonen av lærere. Det er derfor interessant å undersøke både hva slags opplevelser de har av håp og håpløshet relatert til klimakrisa i dag, og hvordan de forstår sin fremtidige rolle som lærere innenfor temaet bærekraftig utvikling. Brennan (2019) påpeker at lærere har en plikt til å ta ungdoms bekymringer og engasjement på alvor, og jobbe sammen med dem. Hun understreker at lærerutdanningsinstitusjonene må gi studentene sine de verktøyene de trenger til å møte fremtidas kunnskapsbehov, og at det er viktig å se på både studenter, lærere og lærerutdannere som endringsagenter for bærekraft i antropocen.

Min undersøkelse av dette temaet baserer seg på en diskurspsykologisk tilnærming til følelser (Edwards, 1997). En slik tilnærming legger vekt på hvordan følelser konstitueres eller tillegges mening gjennom hva slags diskursive sammenhenger de settes inn i, samt hva slags funksjon følelsesbaserte diskurser kan sies å ha for aktørene (Potter & Wetherell, 1987). Jeg har tidligere (Kielland, 2013) argumentert for å bruke begrepet fortellinger som et enkelt norsk begrep for det diskurspsykolog S. Taylor (2009) kaller etablerte narrativer. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan brukes fortellinger om håp og håpløshet i relasjon til klimakrise og bærekraftig utvikling, og hvilke funksjoner har disse fortellingene som del av studentenes meningsproduksjon rundt disse temaene?* Det empiriske grunnlaget for artikkelen er studentutsagn, studentoppgaver og refleksjonsnotater produsert i forbindelse med forskerens egen undervisningspraksis i grunnskolelærerutdanninga ved UiT Norges arktiske universitet våren 2020. Undervisninga omfattet blant annet et endringsprosjekt knyttet til bærekraft i regi av organisasjonen cChange. Det bør bemerkes at undervisninga var preget av den første fasen av koronakrisa som i Norge utspilte seg fra begynnelsen av mars 2020. Nedstenging av universitetet og hasteflytting av all undervisning over på digitale plattformer fikk praktiske konsekvenser for mesteparten av undervisninga, og ikke minst gjennomføringa av endringsprosjektet. Koronakrisa som samfunnsmessig fenomen preget også innholdet i undervisninga og refleksjonene fra studentene. Koronakrisa har mange berøringspunkter til bærekraft og klimakrise, og koblingene som studentene gjorde blir derfor også diskutert og analysert.

Artikkelen starter med en kort diskusjon av antropocen og mulighetene for bærekraft i lys av denne, samt en gjennomgang av nyere forskningsbidrag knyttet til bærekraftsutdanning i antropocen. Deretter presenteres det empiriske grunnlaget og metoden som er benyttet i undersøkelsen. Her diskuteres også hva som menes med fortellinger som diskursiv praksis, og forholdet mellom fortellinger og følelser. Studentenes fortellinger om håpløshet og håp presenteres inngående med bruk av en rekke sitater fra undervisninga og tekstopp-gaver, sammen med en diskusjon av hva slags diskursivt arbeid disse fortellingene bidrar til. Avslutningsvis drøftes den samfunnsmessige betydninga av fortellinger om håp og håpløshet rundt klimakrisa, samt analysens relevans for lærerutdanningsinstitusjonenes møte med fremtidas lærerstudenter.

Antropocen, og muligheten for bærekraft og bærekraftsundervisning i antropocen

Dryzek og Pickering (2019) definerer antropocen som en ny epoke der menneskelig påvirkning på jordas systemer har ført til en generelt redusert stabilitet og potensielt katastrofale sammenbrudd i hele systemet. Irreversible og akselererende klimaendringer er bare én av endringene som følge av denne påvirkningen. Masseutryddelse av arter, forsuring av havene og utarming av verdens jordsmonn er også en del av bildet. Samtidig er antropocen mer enn en multiplisering av miljømessige utfordringer, som kan møtes ved å forsterke de strategiene vi allerede har for å håndtere slike. Antropocen innebærer en destabilisering av jordas systemer, og en økende risiko for fremtidige ytterligere destabiliseringer som kan ta oss over en rekke økologiske vippepunkter. Antropocen er et omstridt begrep, både blant geologer som diskuterer om det er faglig grunnlag for å navngi en slik ny geologisk epoke, og blant samfunnsvitere som diskuterer de politiske implikasjonene av antropocen-diskursen (Castree, 2015; Ellis & Trachtenberg, 2014; Erickson, 2020). Biermann og Lövbrand (2019) påpeker at antropocen ikke bare er en økologisk krise, men vel så mye en etisk og politisk krise. Dette gjelder ikke minst i relasjon til muligheten for bærekraftig utvikling.

Bærekraftig utvikling har siden utgivelsen av FN-rapporten «Vår felles fremtid» blitt definert som en utvikling som ivaretar dagens behov uten å forringe fremtidige generasjoners muligheter til å ivareta sine (Brundtland, 1987). Hva dette egentlig betyr, og de praktiske og etiske implikasjonene av dette, er omdiskutert (Lélé, 1991; Mebratu, 1998; Spangenberg, 2011). I lys av de sammensatte krisene (klima, biodiversitet, massekonsum) som kjennetegner antropocen, mener Benson og Craig (2014) at det er på tide å gi opp målet om bærekraft og snarere fokusere på motstandskraft mot økologiske katastrofer. Dryzek og Pickering (2019) hevder derimot at bærekraft fortsatt er et relevant mål, men at hvordan vi forstår bærekraft må justeres i tråd med forståelsen av

klimaendringer som varige og irreversible. Bærekraftig utvikling kan da ikke lenger forstås som en vei tilbake til et mer stabilt og kjent klima, men må rette seg mot hvordan vi skal leve i en mer ustabil og klimaendret fremtid. Et bærekraftsbegrep for antropocen må ifølge Dryzek og Pickering være mer åpent for demokratisk debatt, mer dynamisk og mer tilpasningsdyktig i møte med raske endringer. Det må samtidig være økologisk fundamentert og ikke bare ta hensyn til rettferdighet mellom generasjoner, men også ivareta rettferdig fordeling innenfor den nåværende befolkninga. Spørsmålet for skolen og lærerutdanninga er hvordan utdanning om og for bærekraftig utvikling påvirkes av dette.

Flere utdanningsforskere bruker antropocen-begrepet som et utgangspunkt for å kritisere den eksisterende bærekraftsutdanninga. Greenwood (2014) hevder for eksempel at den økologiske krisa som antropocen innebærer, må føre til en kritisk gjennomgang av de fundamentale premissene for utdanning. Særlig mener han at tanken om fortsatt økonomisk vekst som et mål for utvikling må endres, og at lærere har et ansvar for å stille kritiske spørsmål ved denne. Lee og Howarth (2013) mener at det er for mye fokus på «grønt» konsum i bærekraftsundervisninga, og for lite fokus på systemer. De peker i stedet på behovet for institusjonelle endringer, og samfunnsfagets rolle i å utdanne studenter med forståelse for systemer og sammenhenger. Leinfelder (2013) retter fokuset mot utdanningssystemets rolle i å bidra til transformativ samfunnsprosesser, og spør hvordan utdanning kan bidra til å motivere og skape tro på de nødvendige endringene som skal til for å skape bærekraft i antropocen. Han peker på både det å lære fra tidligere endringsprosesser (for eksempel kampen mot slavehandel og det internasjonale forbudet mot ozonskadelige fluorgasser) og det å lære gjennom praktiske endringsprosesser i klasserommet som bidrag til dette. Samtidig understreker han det etiske ansvaret utdannere har i å være aktive deltakere på veien mot en bærekraftig fremtid i antropocen.

Et viktig poeng for forskere som argumenterer for å bruke antropocen som et analytisk fokuspunkt, er behovet for en mer holistisk forståelse av naturen og menneskets rolle som del av denne. Gibson et al. (2015) vektlegger for eksempel potensialet for økologisk sameksistens som et viktig skritt på veien mot å leve i antropocen. Behovet for faglig integrasjon og en mer helhetlig forståelse er også et viktig poeng for utdanningsforskere som skriver om antropocen. For eksempel argumenterer Mychajliw et al. (2015) for at antropocen har en viktig pedagogisk funksjon som et samlende konsept for studenter som studerer ulike aspekter ved jordas funksjoner, og som en understreking av alvoret i den sammensatte krisa som verden står overfor. Stratford (2019) vektlegger behovet for nye måter å forstå økologi og natur på for å videreutvikle bærekraftsutdanning i lys av antropocen. A. Taylor (2017) kritiserer samtidig den tradisjonelle bærekraftsutdanningas implisitte antroposentriske utgangspunkt. Hun mener at en mer helhetlig økologisk tilnærming er nødvendig som svar på antropocens trusler mot ikke bare mennesket, men også andre arters overlevelse.

I likhet med de foregående utdanningsforskerne argumenter samfunnsviterne og klimaforskerne Robin Leichenko og Karen O'Brien (2020) for at klimaundervisning i lys av antropocen krever økt integrasjon mellom ulike perspektiver. De er spesielt opptatt av at følelser må tas på alvor i undervisninga. Som nevnt innledningsvis har den svenske utdanningsforskeren og psykologen Maria Ojala (2012, 2013, 2015) også vektlagt betydninga av følelser, og da særlig graden av håp, i forhold til ungdoms forståelse av bærekraft og miljø. Ojala argumenterer for en mer emosjonelt forankret utdanning for bærekraft, og understreker betydninga av lærernes formidling av håp eller håpløshet i tilknytting til bærekraft (Ojala 2015). Ojalias artikler bygger på kvantitative spørreundersøkelser blant ungdom i videregående skoler i Sverige. Det hun måler når hun snakker om håp, er således ungdoms tilslutning i form av en 7-poengs Likert-skala der de har sagt seg enig eller uenig i en rekke utsagn om å føle håp i relasjon til teknologisk utvikling, individuelle endringsmuligheter, tillit til politikere eller benektelse av at klimaendringer er et problem. Denne artikkelen skiller seg fra Ojalias tilnærming, ikke bare ved at den undersøker lærerstudenter fremfor skoleelever, men også ved en kvalitativ inngang som fokuserer på studentenes egne fortellinger eller diskursive praksiser om bærekraft og klima, som så fortolkes inn i en analyse av fortellinger om håp eller håpløshet. Dette blir nærmere begrunnet og redegjort for i neste avsnitt.

Metode

Denne artikkelen bygger på et diskurspsykologisk begrep om etablerte narrativer (Taylor, 2009) eller fortellinger (Kielland, 2013) som del av det Potter og Wetherell (1987) kaller fortolkningsrepertoarer. Fortolkningsrepertoarer er etablerte språklige sammenkoblinger eller strukturer, og kan forstås som ressurser for aktørenes diskursive praksis. Fortolkningsrepertoarer består av begreper, symboler, bilder og etablerte narrativer eller fortellinger som aktørene bruker for å produsere og reprodusere mening. Fortolkningsrepertoarer har store likhetstrekk med diskursbegrepet slik det defineres av for eksempel Laclau og Mouffe (2001), men i motsetning til mer strukturalistisk orienterte diskursteorier understreker Potter og Wetherell (1987) det fleksible og flytende i hvordan aktørene bruker fortolkningsrepertoarer. De er opptatt av diskursiv praksis, det vil si at de tar utgangspunkt i hva slags funksjon det vi sier og skriver har for å skape og opprettholde mening, enten for oss selv eller i relasjon til andre. Man må forvente at samme aktør kan ta ulike fortolkningsrepertoarer i bruk i ulike kontekster. Det vil derfor ikke være riktig å forstå en aktørs utsagn om egne følelser som å være basert på en absolutt eller nøyaktig gjengivelse av en emosjonell tilstand.

Fortellinger er som sagt en type fortolkningsrepertoar, og kjennetegnes ved at de tilbyr en etablert narrativ struktur eller et kjent plott (Kielland, 2013; Taylor, 2009). De fungerer dermed som en slags ramme for hvordan vi kan tenke om og

forestille oss et fenomen, for eksempel klimaendringer (Hanson-Easey et al., 2015). I tillegg består fortellinger av en sammenkobling av begreper, beskrivelser og metaforer. Fortellinger inneholder som regel også en årsaksstruktur eller forklaringsmodell, enten denne er gjort eksplisitt eller implisitt som del av sammenkoblingen. Et viktig poeng er at fortellinger er kollektive, på den måten at de deles av medlemmene i en bestemt gruppe, og de kan derfor brukes som ressurs i den diskursive praksisen uten at de gjenfortelles i sin helhet. Taylor (2009) understreker at aktørene kan bruke fortellinger både ved å tilslutte seg dem, eller ved at å ta avstand fra dem.

Det empiriske utgangspunktet for artikkelen er forskerens egen undervisningspraksis med en gruppe tredjeårs lærerstudenter innen samfunnsfag våren 2020. Samfunnsfaget i norsk grunnskole inkluderer både natur- og samfunnsgeografi, historie og samfunnskunnskap, og er dermed et fag som gir muligheter for nettopp den integrasjonen av ulike perspektiver som etterlyses av forfattere som Leichenko og O'Brien (2020). Studien kan forstås som en casestudie, ved at den er en empirisk undersøkelse av et nåværende fenomen i sin realistiske kontekst (Yin, 1994). Metoden er delvis inspirert av såkalte *self-studies in teacher education development* (SSTED) slik dette defineres av Vanassche og Kelchtermans (2015). Undervisninga har dels vært et objekt for forskningen i den forstand at refleksjon over egen praksis (inkludert egen diskursiv praksis) inngår i analysen. Samtidig har undervisninga vel så mye vært en arena for produksjon av data, i den forstand at den har blitt brukt til å få tilgang til studentutsagn og studentoppgaver. Studien er med andre ord dels en studie av egen undervisning og dels en form for innside-forskning (Humphrey, 2013) i egen undervisning.

Undervisninga som omfattes av studien gikk over fem uker, og besto av én fysisk forelesning, to fysiske seminarer og fire digitale forelesninger på ulike plattformer. Deler av de digitale forelesningene ble spilt inn på forhånd, mens andre deler ble gjennomført i sanntid, med varierende grad av muligheter for interaktiv deltakelse fra studentene. Som følge av koronastengingen har skriftlig kommunikasjon med studentene gjennom felles læringsplattform samt på epost spilt en stor rolle i undervisningspraksisen i denne perioden. Det samme har skriftlige refleksjonsnotater og studentoppgaver, som i stor grad har erstattet fysiske seminarer. Parallelt med den lærerstyrte undervisninga har studentene deltatt i et frivillig endringsprosjekt der de har mottatt SMS-er med lenke til en informasjonsside på internett. Prosjektet baserer seg på cChallenge, en metodologi utviklet av Karen O'Brien og videreført av organisasjonen cChange (O'Brien & Sygna, 2013). Det handler om å eksperimentere med endring av egne vaner gjennom en 30 dager lang bærekraftsutfordring. (I dette konkrete undervisningsprosjektet ble utfordringa gjennomført over 22 dager.) Metoden har blitt brukt og beskrevet blant både universitetsstudenter, videregående-elever, politikere og samfunnsborgere (Sæther, 2019). Fokuset i denne artikkelen er ikke på selve cChallenge-metoden, men derimot på de refleksjonene studentene har gjort seg, samt de diskusjonene som oppsto (i det digitale klasserommet) mellom studentene

og underviser som følge av undervisninga og de erfaringene som studentene fikk med egne endringsprosjekter.

Forskning på egne studenter innebærer noen etiske dilemmaer som må håndteres. Clark og McCann (2005) påpeker at det er viktig å sikre at studentene opplever en reell samtykkekompetanse når forskeren samtidig er læreren deres. Dersom studentene er i tvil om hvorvidt manglende deltakelse i studien kan gi negative konsekvenser, vil det være vanskelig for dem å takke nei til å delta. Dette ble forsøkt ivare tatt fortløpende gjennom hele studien. Studentgruppa i det aktuelle kurset besto av 27 tredjeårsstudenter innen masterutdanninga for grunnskolelærere for 5.–10. trinn ved UIT Norges arktiske universitet. Alle studentene ble spurt om å delta i prosjektet. Forespørsel og informasjon ble gitt på første forelesning i semesteret, og fulgt opp på etterfølgende seminar. Det ble understreket at deltakelse var frivillig, og at studenter som ikke ønsket å delta ville følge samme undervisning og gjøre samme oppgaver som de som ikke ønsket å delta. Det ble videre understreket at det ikke ville ha noen negative konsekvenser for studentens undervisningsforhold hvis hen ikke ville delta eller senere valgte å trekke seg, og at deltakelse ikke ville ha betydning for eksamenssituasjon eller sensur. Samtlige studenter som møtte til undervisning samtykket til å delta i undersøkelsene. I tillegg til egne forelesninger (powerpointer med manus), feltnotater fra egen undervisning og egne refleksjoner over undervisninga, består datamaterialet til denne artikkelen av 3 sett med refleksjonsnotater (tekster skrevet av studentene uten henvisning til eller krav om et bestemt faglig innhold) og 2 sett med studentoppgaver (tekster skrevet av studentene basert på en faglig/pensumbasert oppgave). Antallet notater og oppgaver i hvert sett varierer mellom 23 og 16, avhengig av hvor mange studenter som leverte oppgaver de ulike ukene. Selv om alle studentene fikk tilbud om å delta i undersøkelsen, har det faktiske utvalget av tekster en viss skjevhet ved at de studentene som var mest aktive i undervisninga også har bidratt med mest materiale. Basert på antallet besvarelser sett i forhold til studentgruppa som helhet mener jeg likevel at materialet ivaretar det Fog (1994) kaller en «kvalitativ representativitet», altså at utvalget representerer så mange ulike typer deltakere som mulig fra et bestemt felt. Tekstene har blitt anonymisert og samlet i en egen datamappe. Tekstutdrag fra studentene som gjengis i artikkelen har ikke blitt rettet for eventuelle skrivefeil. Undersøkelsen er innmeldt til NSD og vurdert å være i samsvar med personvernlovgivningen.

Järvinen og Mik-Meyer (2005) påpeker at meningen til det datamaterialet som produseres gjennom et forskningsprosjekt bør forstås i relasjon til den sosiale konteksten materialet inngår i. Når undervisninga brukes som forskningsarena, er det derfor også viktig å reflektere over hvordan undervisningssituasjonen påvirker produksjonen av data. Selv om oppgavene ikke skulle karaktersettes, er det likevel ingen tvil om at studentene skrev til meg som lærer, og at dette kan ha påvirket diskurspraksisen og hvilke fortellinger som ble tatt i bruk. Innholdet i undervisninga og min egen diskurspraksis vil også ha vært med på å bestemme hvilke forståelsesrammer studentene forholdt seg til og selv aktiverte i sine fortellinger.

Det er for eksempel forskjell på å bruke begrepene klimaendring og klimakrise (Straume, 2017). I den innledende undervisninga brukte jeg det første begrepet i forbindelse med det naturgeografiske kunnskapsgrunnlaget rundt klima, mens jeg brukte begrepet klimakrise i forbindelse med de samfunnsmessige og politiske konsekvensene av disse endringene. Jeg diskuterte også forskjellene mellom de to begrepene med studentene, og hvordan de kan gi ulikt fokus. I forbindelse med at jeg ba om samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet, introduserte jeg også begrepet antropocen og ga studentene en grunnleggende innføring i diskusjonene rundt dette. Også når det gjelder studentenes fortellinger om sammenhengene mellom klimakrise og koronakrise, var undervisninga med på å skape mulige diskursive koblinger i forkant, både gjennom en forutgående forelesning som handlet om globalisering, koronakrisa og klimapolitikk og gjennom oppgaven som studentenes svarte på.

Tekstmaterialet bestående av refleksjonsnotater, oppgaver og egne notater fra seminarene ble sortert og kodet i to omganger ved hjelp av NVivo versjon 12. Den første sorteringa var tematisk, og tekstutdrag ble kodet på grunnlag av hva de omhandlet. Nye tema ble definert underveis i sorteringa. Denne sorteringa ga følgende tema: Behov for politiske tiltak, bærekraftsundervisning, egen livsstil, generasjonskonflikt, håp og mangel på håp, kriseforståelse og læreransvar. I den første sorteringa utgjorde håp og mangel på håp den kategorien som flest tekstutdrag knyttet seg til. Den andre sorteringa tok derfor utgangspunkt i dette temaet. Her undersøkte jeg hvordan studentene brukte fortellinger om håp og håpløshet som diskursive ressurser i relasjon til temaet klimakrise og bærekraftsundervisning. Utsagn som var blitt kodet til andre tema, ble nå sortert på nytt i forhold til hvorvidt de også relaterte til håp eller mangel på håp, og nye undertema ble definert på grunnlag av dette. Analysen er inspirert av Ahmeds (2004) arbeid med det hun kaller følelsenes kulturpolitikk. Ahmed understreker at hun ikke forsøker å beskrive det psykologiske grunnlaget for følelser, men derimot vil undersøke følelsers politiske funksjon. Hun ser på hvordan følelser navngis, og hvilke diskursive effekter dette har. Det analytiske fokuset i denne artikkelen er ikke studentenes emosjonelle opplevelser som sådan, med derimot det diskursive arbeidet eller meningskonstruksjonen som gjøres gjennom fortellinger om håp og håpløshet.

I det videre presenterer jeg innholdet i fortellingene om henholdsvis håpløshet og håp, og sier noe om hva slags diskursivt arbeid de kan bidra til. Deretter diskuterer jeg hvilken relevans og betydning studentenes fortellinger har, og hvordan dette kan knyttes til antropocen som en fortelling om pågående og irreversible klimaendringer.

Fortellinger om håpløshet

Som det innledende sitatet i artikkelen viser, var det flere av studentene som ga uttrykk for manglende håp om at klimaendringene kunne bremses. Fortellingene om håpløshet i forhold til fremtidas klima ble i stor grad knyttet til manglende systemendringer og manglende tro på at det nyttet å engasjere seg. Et eksempel på dette kan være følgende utsagn fra et refleksjonsnotat:

«Beating a dead horse» er et uttrykk som jeg synes beskriver ganske godt mitt syn på klima og miljø. Vi snakker og snakker, og gjør de små tiltakene for å bedre vår egen samvittighet, men vi har vel ikke kommet så veldig mye nærmere løsningen på klimakrisen? (Refleksjonsnotat fra student etter seminarundervisning, februar 2020)

At disse fortellingene for noen av studentene spiller en stor rolle for hvordan de tenker om fremtida og planlegger for denne, kan illustreres av følgende utsagn fra et annet refleksjonsnotat:

I min omgangskrets diskuteres det stadig hvorvidt vi burde sette nye liv til verden. Det er en skremmende tanke. (Refleksjonsnotat fra student etter seminarundervisning, februar 2020)

Fortellingene om håpløshet handlet ofte om at det i for liten grad ble tatt nødvendige politiske grep som kan skape store nok endringer. Dette ble blant annet tematisert i forbindelse med en seminarøvelse kalt «Vote with your feet». Seminaret ble holdt få dager etter en forelesning der jeg hadde gått gjennom vær og klimasystemer og forklart det naturgeografiske grunnlaget for klimaendringer (drivhuseffekten, tilbakevirkende mekanismer, effekter av temperaturøkning), samt introdusert antropocenbegrepet og vist en del statistikk for Norges CO₂-utslipp. Studentgruppa var delt i to for seminarundervisninga. Oppgaven startet med at jeg delte rommet i fire svar-hjørner. Studentene skulle «stemme med føttene» ved å bevege seg til det hjørnet som de syntes passet best som svar på fire ulike spørsmål om hva politikerne, foreldregenerasjonen, læreplanen og til slutt de selv tenkte om klimakrisa. De fire svaralternativene var:

1. Vi må gjøre noe nå
2. Teknologien vil fikse det
3. Det er allerede for sent
4. Hvilken krise?

På spørsmålene om hva de trodde politikerne og foreldregenerasjonen tenkte om klimakrisa var studentene i de to seminargruppene nokså delt. Noen mente at verken politikerne eller foreldregenerasjonen tenker det er noen reell krise (svaralternativ 4), og noen mente at disse gruppene mener at teknologien vil sørge for en løsning (svaralternativ 2). Flertallet av studentene mente likevel at både politikere og foreldregenerasjonen tenker at noe må gjøres nå. Samtidig mente

studentene at det var mer ord enn handling. En student påpekte at alle vil gjøre noe, men at politikerne er uenige om hva som må gjøres.

De fleste i Norge benekter ikke klimakrisa, de vil gjøre noe, men vet ikke hva. (Studentutsagn i seminar, parafasert basert på egne notater, februar 2020)

Håpløsheten her ligger i en beskrivelse av avmakt, både hos foreldregenerasjonen generelt og hos politikerne. En av studentene understreket at det er lettere å kutte ut kjøtt enn å kutte ut oljeboring, at det er vanskelige og komplekse problemer som politikerne må finne en løsning på. Mens folk flest kan tenke at «vi gjør i alle fall litt». En student påpekte at de små tingene ikke vil være nok til å løse krisa og at tvang derfor er nødvendig. Behovet for tvang ble også løftet frem i et av refleksjonsnotatene:

Er det å gi enkeltindividene hovedansvaret for å løse klimakrisen egentlig den beste løsningen? Kall meg gjerne negativ, men jeg tror ikke at den snevre minoriteten på toppen av verdenssamfunnet som er privilegerte nok til å kunne tilpasse sin egen livsstil, har stort nok nedslagsfelt til å alene løse klimakrisen. Hvor er de store og kjipe tiltakene som hjelper? Hvor er tiltak ovenfra og ned, som tvinger gjennom den sårt trengte livsstilsendringen som jeg tror vi i det lange løp er helt avhengig av? (Refleksjonsnotat fra student etter seminarundervisning, februar 2020)

Hva slags diskursivt arbeid utføres ved hjelp av fortellinger om håpløshet? Ett mulig svar ble gitt av en av studentene, i forbindelse med det siste spørsmålet i «vote with your feet»-oppgaven. Her spurte jeg studentene hva de selv tenker om klimakrisa. Mens alle i den ene studentgruppa, og flertallet i den andre, stilte seg i hjørnet for «vi må gjøre noe nå» (svaralternativ 1), var det to studenter i den ene gruppa som valgte «det er allerede for sent» (svaralternativ 3). På spørsmål fra meg om hvorfor de valgte dette svaret, forklarte de at selv om de også mener at vi må gjøre noe nå (svaralternativ 1), så tror de at det er for sent til at det vil kunne få effekt.

Hvis vi gjør noe nå, så kan det gå bra, men jeg tror ikke at det er mulig å få til, altså vil det bli for seint. (Studentutsagn i seminar, parafasert basert på egne notater, februar 2020)

Studentene fortsatte med å si at det legges for mye ansvar på enkeltindivider og for lite på de store selskapene. Som eksempel på dette trakk de frem at det ikke er nok at McDonalds bytter ut plastsugerør med pappsugerør, selv om det er vel og bra i seg selv. På slutten av diskusjonen presiserte en av studentene at han mente at det er klimakrise nå, men at det ikke er for sent å gjøre noe for å bedre situasjonen. Han sa også at han valgte dette hjørnet «for å sette det på spissen». Basert på denne diskusjonen vil jeg si at fortellinger om håpløshet til dels brukes som en understreking av alvoret og viktigheten av å handle raskere. Fortellingene slik de ble brukt i denne diskursive sammenhengen har en dypt kritisk funksjon. I likhet med Lee og Howarth (2013) understreker studentene behovet for systemendring fremfor personlige bærekraftstiltak. Man kan si at studentene gjennom fortellinger

om håpløshet følger Vetlesen og Willigs (2018) anbefaling om å ta klimakrisa på alvor og ikke lenger bare håpe på at det nok går bra til slutt. Samtidig er det en risiko for at fortellinger om håpløsheten i små og personlige endringer og kompleksiteten i de store endringene kan virke lammende (Straume, 2017), eller fungere som en unnskyldning til å ikke handle i det hele tatt (Leinfelder, 2013). Dette var argumenter som også kom opp i diskusjonen mellom studentene, og som jeg kommer tilbake til i neste avsnitt.

Fortellinger om håp

Fortellingene om håp fremkom delvis som en respons på fortellingene om håpløshet som jeg har diskutert foran. Under «vote with your feet»-oppgaven spurte jeg de studentene som hadde stilt seg på «vi må gjøre noe nå» (svaralternativ 1), om hva de tenker om argumentene fra de to studentene som hadde valgt «det er allerede for sent» (svaralternativ 3). Studentene som ville gjøre noe nå, svarte at de er enige i at det kanskje er mer snakk om skademinimering. Men, sa én:

Vi skal være lærere og gode rollemodeller, det er mulig å gjøre en forskjell. (Studentutsagn i seminar, parafasert basert på egne notater, februar 2020)

En annen påpekte at hvilket svaralternativ man valgte også hadde betydning for hvordan man handlet videre:

Det handler også om innstilling. Hvis man tenker at det er for sent orker man kanskje ikke å gjøre noe. (Studentutsagn i seminar, parafasert basert på egne notater, februar 2020)

En tredje student mente at de to som hadde valgt svaralternativ 3 heller burde stå med dem, fordi de mente jo fortsatt at man må gjøre noe. Flere påpekte at det avhenger jo også av hva vi legger i at det er for sent, om det er for sent til å unngå krisa eller for sent til å unngå at hele jorda går under. En sa at man burde i alle fall vite med seg selv at man har prøvd. Som denne diskusjonen viser, var det mange av studentene på svaralternativ 1 som hadde forståelse for de som valgte svaralternativ 3, men de gjorde et eksplisitt valg om å fokusere på fortellinger om håp.

Jeg spurte også studentene i den gruppa der alle valgte svaralternativ 1, om det ikke var noen av dem som trodde det tross alt var for sent. En av dem svarte:

Selv om båten er lekk og tar inn vann må man jo øse likevel. Vi kan kanskje utsette krisa ved å fokusere på bærekraftig utvikling. (Studentutsagn i seminar, parafasert basert på egne notater, februar 2020)

Det å ha håp eller tro på at det kan nytte å gjøre noe, fremstilles her som både et aktivt valg og en strategisk handling for å skape en best mulig fremtid. Det kan minne om Dryzek og Pickerings (2019) forståelse av bærekraft i antropocen som diskutert tidligere.

Klimastreikene og det store engasjementet blant ungdom kom opp flere ganger i seminardiskusjonene og i refleksjonsnotatene. En student refererte til at svigermoren hennes har sagt at hennes generasjon ikke hadde noe å kjempe for, mens hun er positiv til de klimademonstrerende ungdommene og lar seg påvirke av dem. En annen sa at hun tror klimaengasjement og bærekraft er trendy eller i vinden blant de unge. På samme måte som Brennan (2019) lot hun seg også inspirere av dette selv. Flere ganger kontrasteres ungdommenes engasjement med eldre generasjoner og voksne politikere, som dette eksempelet viser:

Vi ser i dag at barn og unge er engasjerte i klimadebatter og voksne politikere ofte stiller i det krenkende lys. Dette gir meg en stor motivasjon. (Refleksjonsnotat fra student etter seminarundervisning, februar 2020)

Forståelsen av klimakrisa som en generasjonskonflikt der håpet knyttes til dagens generasjon av unge ble for noen av studentene uttrykt som en absolutt kløft. Under seminardiskusjonen knyttet til «vote with your feet» var det en av studentene som lurte på hva som ville skje i fremtida når dagens eldre dør:

Vil det fortsatt være klimakrise eller vil den løses da, siden dagens ungdomsgenerasjon alle sammen tror på klimavitenskapen og er bekymret/opptatt av klima. (Studentutsagn, seminarundervisning uke 6, parafasert basert på egne notater)

Andre studenter trakk derimot frem besteforeldregenerasjonen som svært miljøbevisste og ofte kritiske til ungdommens høye forbruk.

Som det første sitatet om håp viser, er fortellingene om håp også nært knyttet opp til studentenes forståelse av hvilke krav lærerrollen stiller til dem. Dette ble tydelig også i «vote with your feet»-oppgaven. Da jeg spurte hvilket budskap den nye læreplanen har om klimakrisa, valgte alle studentene i begge grupper «vi må gjøre noe nå» (svaralternativ 1). Det ble begrunnet med at bærekraft i den nye læreplanen blir et tverrfaglig tema som det skal jobbes med i alle fag, ergo er det viktig. En av studentene påpekte også at læreplanen er et produkt av sin tid, og at bærekraft blir viktig i læreplanen fordi folk er opptatt av dette. Refleksjonsnotatene som studentene skrev i etterkant av seminaret, hadde utgangspunkt i en invitasjon til å skrive hva de tenker om bærekraftig utvikling generelt og/eller i relasjon til sin rolle som fremtidige lærere. Mens fortellingene om håpløshet knyttet seg til klimakrise og en opplevelse av at det var for sent å gjøre noe, var det noen studenter som beskrev bærekraft som et håpefullt begrep.

Begrepet bærekraft for meg er et begrep som virker positivt, håpefullt og trygt. (Refleksjonsnotat fra student etter seminarundervisning, februar 2020)

Om lag halvparten av studentene skrev om bærekraft i forhold til rollen som lærere. Studentene uttrykker der et stort ansvar for å utdanne samfunnsbevisste borgere, og ser dette i sammenheng med bærekraftsundervisninga. Det følgende er et typisk eksempel på dette:

Som lærere har vi muligheten til å være gode rollemodeller for de neste generasjonene. Vi har muligheten til å engasjere og provosere, på en slik måte at en større endring kan skje. Inntrykket mange av oss sitter med er nettopp at samfunnsengasjementet i dag er for lite. I år begynner vi å ta i bruk den nye læreplanen. I denne er bærekraftig utvikling et av tre tverrfaglige emner som skal inngå i alle fag. De tverrfaglige emnene tar utgangspunkt i samfunnsutfordringer, og krever innsats og engasjement fra enkeltmennesker og fellesskapet som helhet. (Refleksjonsnotat fra student etter seminarundervisning, februar 2020)

Som vist i diskusjonen om fortellinger om håpløshet, var forholdet mellom små personlige endringer og behovet for store systemendringer et tema som for flere av studentene ble trukket frem som konfliktfylt. For flertallet var likevel det å prøve å endre egne vaner og forbruksmønster noe som ble knyttet til en fortelling om håp. Dette er også noe av bakgrunnen for cChallenge-prosjektet som jeg gjennomførte som en del av undervisninga. cChallenge-utfordringa som studentene gjennomførte ble påvirket av koronanedstengninga, både ved at en del praktiske forutsetninger ble endret og ved at studentene i de første ukene etter nedstengninga rapporterte om at de var for stresset og bekymret over situasjonen til at de hadde ordentlig utbytte av prosjektet. To studenter valgte også å trekke seg fra prosjektet som følge av spesielle utfordringer knyttet til koronakrisa. Flertallet av studentene skrev likevel ved prosjektets slutt at de hadde likt prosjektet og at det ga dem en positiv erfaring knyttet til muligheten for å endre egen livsstil på et område som var viktig for dem personlig.

cChallenge synes jeg var et fint, nytt og artig prosjekt. Det fikk meg til å reflektere over valg jeg tar daglig. Min cChallenge var å spise minst to kjøttfrie dager i uken, og dette var noe jeg fikk til. I dag finnes det så mye i butikkene og gode kjøttfrie oppskrifter, og derfor fikk jeg både prøve ny mat og nye oppskrifter. Å spise kjøttfritt er noe som aldri har vært i tankene mine, men nå fikk jeg oppleve hvor enkelt det er, med å bare være bevisst og innstilt på å spise kjøttfritt. (Refleksjonsnotat fra student etter cChallenge, april 2020)

De fleste studentene mente også at tilnærminga med en personlig tilpasset utfordring knyttet til å endre en vane i bærekraftig retning var et godt verktøy i fremtidig undervisning, ikke minst fordi det ga en mulighet til å fokusere på noe positivt.

I min egen undervisningspraksis så ønsker jeg at jeg også kan ha muligheten til å utføre et likt prosjekt som cChallenge. Jeg tror dette kan være veldig lærerikt og inspirerende, for små endringer kan skape større ringvirkninger. Hvis vi alle hadde gjort en liten ting for å gjøre det bedre for oss selv, de rundt oss og for verden så hadde dette nok gitt et stort utslag til slutt. (Refleksjonsnotat fra student etter cChallenge, april 2020)

En annen og uventet kilde til håpefulle fortellinger om klimakrisa var de store systemendringene som ble innført våren 2020 som følge av koronapandemien. Etter en forelesning der jeg på oppfordring fra studentene hadde diskutert noen av de økonomiske, politiske og kulturelle konsekvensene man kunne forvente som følge av koronaen, ga jeg dem i oppgave å drøfte «hvordan koronakrisa kan

påvirke den fremtidige forståelsen og holdningen til klimakrisa». Flere av studentene mente at kriseforståelsen knyttet til koronapandemien kunne ha en viktig overføringsverdi til klimakrisa, og at det ville kunne føre til økt oppslutning om større personlige og politiske tiltak.

Om folk får en forståelse av at klimakrisa er nettopp det, en krise, så vil det nok være større konsensus blant folket om at vi trenger større endringer enn det vi har i dag. (Studentoppgave om koronakrise og klimakrise, april 2020)

Man vil kanskje gå sterkere for en grønnere politikk, fordi man vil ta generelt kriser mer på alvor. Vi har sett hvordan vår regjering har iverksatt store og strenge tiltak for å kjempe mot korona, det viser til at de har en stor makt til å også gjøre større inngrep på klimakrisen. (Studentoppgave om koronakrise og klimakrise, april 2020)

Alt i alt kan koronakrisen ses på som positivt for klimaet. Folk er sett seg nødt til å gjøre små endringer i deres hverdag, på bakgrunn av økonomi, politikk og kultur. Disse endringene vil være med på å forme fremtiden og kan føre til at holdningene for klimakrisen endres. (Studentoppgave om koronakrise og klimakrise, april 2020)

Diskusjon

Jeg har vist at lærerstudentene som jeg har undervist tar i bruk to ulike typer fortellinger om følelser knyttet til klimaendringer og bærekraft. Mens noen studenter legger vekt på fortellinger om håpløshet, velger andre å bruke fortellinger om håp. Fortellinger om håpløshet knyttes til en kritisk vurdering av eksisterende klimapolitisk handling, mens fortellinger om håp både fremstilles som en strategisk tilnærming, og som en samfunnsmessig og moralsk forpliktelse for fremtidige lærere. Både fortellingene om håpløshet og fortellingene om håp er «sanne», i den forstand at de er fundert i relevante kunnskapskilder og rasjonelle vurderinger av disse. De er også «emosjonelle», ettersom de knytter an til følelsesmessige reaksjoner på kunnskapen. Fortellingene som denne gruppen av lærerstudenter brukte for å forstå og fortolke de pågående og varige klimaendringene som våre og kommende generasjoner står overfor, er både personlige og kollektive. De er personlige på den måten at studentene knytter dem til sitt eget liv og sine egne erfaringer, men de er kollektive på den måten at de trekker på et diskursivt rammeverk og refererer til felles etablerte narrativer og kunnskaps-systemer (Wetherell & Potter, 1993). Forhandlingene mellom håp og håpløshet i forhold til mulighetene for bærekraft har derfor relevans ut over denne gruppa.

Fortellinger er viktige fordi de sier noe om hva som regnes som mulig og umulig, ønskelig, tenkbart og utenkelig i et samfunn. På den måten skaper de mentale kart til fremtida. Studentenes fortellinger er ikke minst viktige i lys av deres fremtidige lærerrolle. Som Ojala (2015) påpeker, har læreres fremstilling av klimakrisa og muligheten for bærekraft betydning for elevenes emosjonelle respons. Jeg vil også si at hvilke fortellinger lærerne vektlegger i sin undervisning har betydning for hvilke mentale fremtidskart elevene blir utstyrt med.

Samfunnsforsker og tidligere medlem av FNs klimapanel Karen O'Brien (2020) sier at hva vi som aktører tror er mulig, har avgjørende betydning for hva vi velger å gjøre – og dermed hva som faktisk blir mulig. Som Straume påpeker i sin diskusjon om hvorfor kunnskap om klimaendringer ikke omsettes til handling, er det ikke «mangel på kunnskap som er problemet, men mangel på fortellinger som virker sosialt mobiliserende» (Straume, 2017, s. 180).

Forståelsen av antropocen som en ny geologisk tidsalder preget av menneskets omfattende inngripen i naturen er også en fortelling. Straume diskuterer i sin bok hvilke konsekvenser denne fortellingen kan ha. Hun sier at «ideen om antropocen bryter på mange måter med den klassiske narrative strukturen der problemene løses på en eller annen måte som 'går opp'» (Straume, 2017, s. 207). Sagt på en annen måte: Det som er på spill ved å forstå klimaendringer som pågående og irreversible, er nettopp tanken om å løse klimakrisa. Temperaturen har allerede økt med over 1 grad i forhold til førindustriell tid, mange arter er allerede utryddet, og det gir ikke lenger mening å snakke om en natur som eksisterer uavhengig av menneskelig påvirkning (Lorimer, 2012). Samtidig har det stor betydning hvorvidt vi stanser utslippene av klimagasser raskt, og begrenser temperaturøkningen til 2 grader i stedet for 3 eller 4 grader (Leichenko & O'Brien, 2019). Kanskje kan studentenes fortellinger om håp og håpløshet også tolkes som en måte å sette ord på og skape forståelse av denne virkeligheten. Det innledende studentsitatet i denne artikkelen startet med en slik håpløs fortelling: «Jeg tror ikke vi kommer til å klare å 'redde' kloden.» Men sitatet fortsatte slik: «Men det hjelper ikke å ikke prøve, det hjelper ikke å bare være nøytrale i denne diskusjonen.» Fortellingene om antropocen og muligheten for bærekraft er nettopp dette narrative bruddet, kontrasten mellom håpløshet og håp. Head (2016) skriver om håp og sorg i antropocen, der håpet ikke ligger i en naiv forestilling om at det skal «gå over», men snarere er et aktivt og strategisk valg man kan ta. Hun understreker at håp ikke er en forestilling, men en praksis. Våre fortellinger er vår diskursive praksis.

Det å skulle forvalte fortellinger om håpløsheten i pågående klimaendringer sammen med håpefulle fortellinger om en bærekraftig utvikling er ingen enkel oppgave. Samtidig er det på mange måter den oppgaven læreplanen pålegger norske lærere. Norgaard (2011) beskriver hvordan lærere i den anonymiserte norske kommunen Bygdaby følte seg forpliktet til å gi en håpefull fremstilling av klimaendringer, til tross for at de selv hadde et mer negativt syn på temaet. Det er flere problemer med en slik strategi. En bevisst underkommunikasjon av de fortellingene om håpløshet som studentene selv gir uttrykk for, vil kunne innebære et krevende følelsesarbeid (Hochschild, 1979). Selv om fortellinger er del av et fleksibelt fortolkningsrepertoar som aktører kan bruke på ulike måter i ulike kontekster, så påpeker Taylor (2009) at fortellinger også fungerer som en ramme som setter grenser for denne fleksibiliteten. Selv om vi tilpasser måten vi bruker fortellinger på til ulike diskursive kontekster, fungerer måten vi tidligere har brukt fortellingene på som en begrensning for hva vi meningsfylt kan si i en ny kontekst.

Lærere som føler seg tvunget til å bruke håpefulle fortellinger overfor elevene samtidig som de håpløse fortellingene oppleves å gi mer mening, vil kunne oppleve å stå i en utfordrende spagat. I tillegg vil en slik spagat kunne føre til en skjev kunnskapsformidling til elevene, og heller ikke være i tråd med det alvorlig som mange ungdommer selv gir uttrykk for gjennom klimastreiker og andre former for miljøengasjement. Som initiativtakeren til de globale skolestreikene, Greta Thunberg, sa til verdenslederne i Davos i 2019 (Realleaders, 2019) er det mange ungdommer som ikke vil høre at de voksne føler håp. De vil høre at de deler deres bekymringer for klimakrisa, og at de skal handle som om huset står i brann.

Konklusjon

Analysen av lærerstudentenes fortellinger om håp og håpløshet har en generell relevans for samfunnsforskning knyttet til politisk mobilisering og meningsdannelse rundt klimakrise og bærekraft. Fortellinger om håp og håpløshet er politiske, på den måten at de kan brukes som diskursive ressurser for aktører som søker å påvirke den offentlige debatten og politiske beslutninger. I den offentlige debatten trekkes det stadig frem lignende fortellinger som de lærerstudentene brukte; for eksempel har spørsmålet om hvorvidt det er riktig å sette barn til verden i dagens situasjon, blitt løftet frem av miljøaktivister som oppfordrer til «fødestreik» (Dagbladet, 2021). Gjennom slike fortellinger forhandler ulike aktører om hva slags politiske og personlige handlingsalternativer som er mulige og ønskelige i antropocen, og dermed også hvilket meningsinnhold en bærekraftig utvikling kan ha i fremtida. Det er behov for å ta både de systemkritiske og de løsningsorienterte fortellingene på alvor og diskutere dem opp mot hverandre, slik studentene gjorde i seminardiskusjonen jeg har gjengitt.

Forholdene som diskuteres i denne artikkelen har samtidig en spesiell relevans for lærere og lærerutdannere. I stedet for å fokusere på enten fortellinger om håp eller fortellinger om håpløshet, bør både lærere, lærerstudenter og lærerutdannere etterstrebe et refleksivt forhold til egne og andres fortellinger om håp og håpløshet. En emosjonelt forankret bærekraftsutdanning, slik Ojala (2015) og Leichenko og O'Brien (2020) etterspør, krever en emosjonelt forankret lærerutdanning. En refleksiv holdning til fortellinger om håp og håpløshet innebærer også en forståelse av hva fortellingene brukes til av ulike aktører, og hvordan man selv velger å bruke dem. Dette er spørsmål som kan og bør knyttes også til de andre tverrfaglige temaene i skolen, nemlig livsmestring og helse samt demokrati og medborgerskap. Det ville for eksempel være interessant å se nærmere på hvordan fortellinger om håp og håpløshet forstås i lys av livsmestring og helse, og hvordan ulike typer fortellinger brukes som ressurser for politisk aktørskap, for eksempel knyttet til klimastreiker. Fremtidig forskning kan også med fordel se nærmere på hvordan dette gjøres i andre deler av lærerutdanninga og i skolen. I tillegg vil det

være relevant å forske videre på hvordan fortellinger om håp og håpløshet brukes i den politiske debatten og i samfunnsplanlegginga.

Om forfatteren

Ingrid Marie Kielland er førsteamanuensis i samfunnsgeografi ved UIT Norges arktiske universitet. Hun har de tre siste årene undervist i geografi for grunnskolelærerstudenter ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Hennes forskningsinteresser inkluderer politiske forståelser av natur og miljø, stedspolitikk, bærekraft, medborgerskap, mobilitet og kjønn.

Institusjonstilknytning: Institutt for samfunnsvitenskap, UIT Norges arktiske universitet, 9017 Tromsø, Norge.

Epost: ingrid.marie.kielland@uit.no

Referanser

- Ahmed, S. (2004). *Cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Benson, M. H. & Craig, R. K. (2014). The End of Sustainability. *Society & Natural Resources*, 27(7), 777–782. <https://doi.org/10.1080/08941920.2014.901467>
- Biermann, F. & Löwbrand, E. (2019). *Anthropocene encounters: new directions in green political thinking*. Cambridge University Press.
- Brennan, M. (2019). Changing teaching and teacher education in the ‘anthropocene’. *On Education. Journal for Research and Debate*, 2(4). https://doi.org/10.17899/on_ed.2019.4.6
- Brundtland, G. H. (1987). Our common future—Call for action. *Environmental Conservation*, 14(4), 291–294. www.jstor.org/stable/44518052
- Castree, N. (2015). The Anthropocene: a primer for geographers. *Geography*, 100, 66–75. <https://search.proquest.com/docview/1753560350?accountid=17260>
- Clark, E. & McCann, T. V. (2005). Researching students: an ethical dilemma. *Nurse Researcher*, 12(3), 42–51. <https://journals.rcni.com/nurse-researcher/researching-students-an-ethical-dilemma-nr2005.01.12.3.42.c5947>
- Dagbladet (2021, 15. juli). *Kjemper for klimaet med fødselsnekt*. <https://www.dagbladet.no/nyheter/kjemper-for-klimaet-med-fodselsnekt/73967286>
- Dryzek, J. S. & Pickering, J. (2019). *The politics of the Anthropocene*. Oxford University Press.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Sage.
- Ellis, M. A. & Trachtenberg, Z. (2014). Which Anthropocene is it to be? Beyond geology to a moral and public discourse. *Earth's Future*, 2(2), 122–125. <http://nora.nerc.ac.uk/id/eprint/507932/1/eft214.pdf>
- Erickson, B. (2020). Anthropocene futures: Linking colonialism and environmentalism in an age of crisis. *Environment and Planning D: Society and Space*, 38(1), 111–128. <https://doi.org/10.1177/0263775818806514>
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt*. København: Akademisk Forlag A/S.
- Gibson, K., Rose, D. B. & Fincher, R. (2015). *Manifesto for Living in the Anthropocene*. Punctum books.

- Greenwood, D. A. (2014). Culture, environment, and education in the Anthropocene. I M. P. Mueller, D. J. Tippins & A. J. Stewart (red.), *Assessing schools for generation R (Responsibility)* (s. 279–292). Springer.
- Hanson-Easey, S., Williams, S., Hansen, A., Fogarty, K. & Bi, P. (2015). Speaking of climate change: A discursive analysis of lay understandings. *Science Communication*, 37(2), 217–239. <https://doi.org/10.1177/1075547014568418>
- Head, L. (2016). *Hope and Grief in the Anthropocene: Re-conceptualising human–nature relations*. Routledge.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551–575. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/227049>
- Humphrey, C. (2013). Dilemmas in doing insider research in professional education. *Qualitative Social Work*, 12(5), 572–586. <https://doi.org/10.1177/1473325012446006>
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i interaktionistisk perspektiv: Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Kielland, I. M. (2013). *Whose stories? Whose place? Place politics and the politics of place stories in Tromsø's Olympic debate*. Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø. <https://hdl.handle.net/10037/4673>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Verso.
- Lee, K. & Howarth, R. (2013). Teaching Sustainability in the Anthropocene Era. I M. Guruprasad, B. Oakley, D. Green, D. Koon & P. Low (red.), *Practicing Sustainability* (s. 167–172). Springer.
- Leichenko, R. & O'Brien, K. (2019). *Climate and society: transforming the future*. John Wiley & Sons.
- Leichenko, R. & O'Brien, K. (2020). Teaching climate change in the Anthropocene: An integrative approach. *Anthropocene*, 30, Art. 100241. <https://doi.org/10.1016/j.ancene.2020.100241>
- Leinfelder, R. (2013). Assuming responsibility for the Anthropocene: Challenges and opportunities in education. *RCC Perspectives*, (3), 9–28. <https://www.jstor.org/stable/26240506>
- Lélé, S. M. (1991). Sustainable development: a critical review. *World Development*, 19(6), 607–621. [http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X\(91\)90197-P](http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X(91)90197-P)
- Lorimer, J. (2012). Multinatural geographies for the Anthropocene. *Progress in Human Geography*, 36(5), 593–612. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0309132511435352>
- Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: Historical and conceptual review. *Environmental impact assessment review*, 18(6), 493–520. [http://dx.doi.org/10.1016/S0195-9255\(98\)00019-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0195-9255(98)00019-5)
- Mychajliw, A. M., Kemp, M. E. & Hadly, E. A. (2015). Using the Anthropocene as a teaching, communication and community engagement opportunity. *The Anthropocene Review*, 2(3), 267–278. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/2053019615601444>
- Norgaard, K. M. (2011). *Living in denial: Climate change, emotions, and everyday life*. MIT Press.
- O'Brien, K. (2020). *You Matter More Than You think: Quantum Social Change in Response to a World in Crisis*. cChange Press.

- O'Brien, K. & Sygna, L. (2013). Responding to climate change: The three spheres of transformation. *Proceedings of Transformation in a Changing Climate*, Universitetet i Oslo, 19–21 juni 2013, 16–23. https://www.europarc.org/wp-content/uploads/2020/05/OBrien-and-Sygna_2013_Responding-to-climate-change-Three-spheres-of-transformation.pdf
- Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Environmental Education Research*, 18(5), 625–642. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.637157>
- Ojala, M. (2013). Emotional awareness: On the importance of including emotional aspects in education for sustainable development (ESD). *Journal of Education for Sustainable Development*, 7(2), 167–182. <https://doi.org/10.1177%2F0973408214526488>
- Ojala, M. (2015). Hope in the face of climate change: Associations with environmental engagement and student perceptions of teachers' emotion communication style and future orientation. *The Journal of Environmental Education*, 46(3), 133–148. <https://doi.org/10.1080/00958964.2015.1021662>
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. Sage.
- Realleaders (2019). Greta Thunberg: "I don't want your hope". <https://real-leaders.com/greta-thunberg-i-dont-want-your-hope/>
- Spangenberg, J. H. (2011). Sustainability science: a review, an analysis and some empirical lessons. *Environmental Conservation*, 38(3), 275–287. <https://doi.org/10.1017/S0376892911000270>
- Stratford, R. (2019). Educational philosophy, ecology and the Anthropocene. *Educational Philosophy and Theory*, 51(2), 149–152. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1403803>
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.
- Sundstrøm, E. M., Killengreen, S. T., Misund, S. & Köller, H.-G. (2019). Realisering av utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) – slik erfart av et utvalg naturfagslærere i videregående skole. *Nordic Studies in Science Education*, 15(2), 206–222. <https://doi.org/10.5617/nordina.6142>
- Sæther, E. (2019). Bærekraftig handlekraft i samfunnsfag – hva innebærer det? I O. A. S. Kvamme & E. Sæther (red.), *Bærekraftsdidaktikk* (s. 97–114). Bergen: Fagbokforlaget.
- Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: Common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23(10), 1448–1461. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1325452>
- Taylor, S. (2009). *Narratives of identity and place*. Routledge.
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal#>
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in Self-Study of Teacher Education Practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47(4), 508–528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Vetlesen, A. J. & Willig, R. (2018). *Hva skal vi svare våre barn?* Dreyers Forlag AS.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1993). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Columbia University Press.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods, applied social research*. Methods series, 5. Sage.