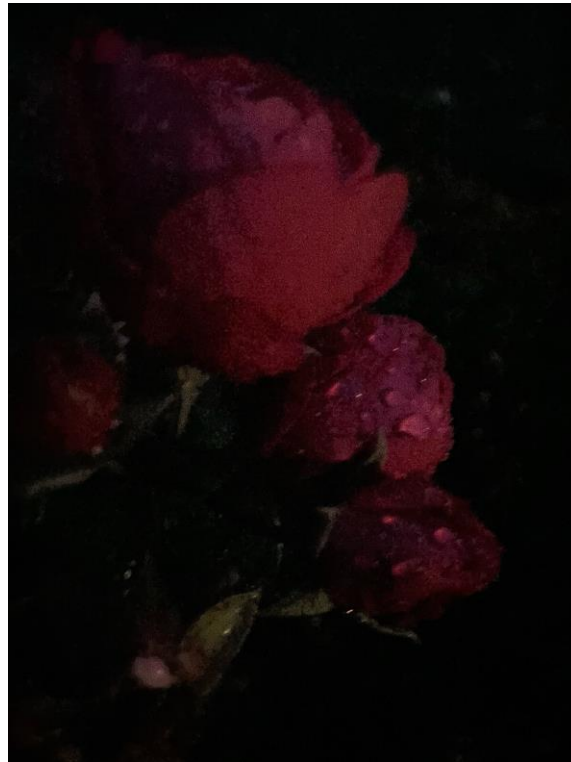


Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Ida-Sofie Solberg Stryken
Masteroppgave i pedagogikk
PED3008

September 2023



Fortellinger om natur i antropocen

**En økoviuell undersøkelse av frigjørende,
mer-enn-menneskelig tilsynekomst i pedagogikk for det 3. årtusen**

Tales of nature in Anthropocene

**An ecovisual examination of emancipating, more-than-human emergence in
pedagogy for the 3rd millennium**

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en undersøkelse av visuelle, muntlige og skriftlige framstillinger av, forestillinger om og refleksjoner over menneskets forhold til det vi kaller natur.

Oppgavens hensikt er å undersøke muligheter for tilsynekomst av en mer-enn-menneskelig tilnærming til, og utvidelse av, den pedagogiske sfæren. Det er mange forstummede stemmer i pedagogikken. Mitt prosjekt er et forsøk på å gi plass til stemmene som etter mitt syn er de mest kritisk undertrykte av alle; naturens og den mer-enn-menneskelige virkelighetens stemmer. I oppgaven undersøker jeg hvordan nåtidens undertrykte stemmer kan frigjøres innenfor en pedagogikk for framtiden – en pedagogikk for antropocen.

I oppgaven er jeg i dialog med et spekter av kontrasterende, men ikke nødvendigvis motstridende, kilder, som Paulo Freires *Pedagogy of the Oppressed*, Joanna Zylinkas *Nonhuman Photography* og seks unge deltakere fra Lillehammer kulturskole.

Oppgavens problemstilling er: *Hvilke nye pedagogiske ideer for det 3. årtusen kommer til syne når jeg, med unge mennesker som prosjektdeltakere og antropocen som forståelsesramme, krysspollinerer Paulo Freires frigjørende pedagogikk (med det mer-enn-menneskelige som den undertrykte), kritisk realistisk vitenskapsteori og Joanna Zylinkas mer-enn-menneskelige tilnærming til fotografi og fotografiske tilnærming til det mer-enn-menneskelige?*

Forskningsspørsmålene inkluderer en undersøkelse av hvordan mine unge deltakers ulike perspektiv kan bidra i utformingen av forslag til en ny og mer-enn-menneskelig tilnærming til pedagogikk.

Oppgavens vitenskapsteoretiske og filosofiske fundament, er *kritisk realisme*. Kritisk realistiske ideer støtter opp om og utfyller oppgavens mer-enn-menneskelige tilnærming, som: fravær (absence), lagdelt (laminated) verden/virkelighet, emergens (emergence) og betydningen av en markant distinksjon mellom ontologi og epistemologi.

I prosjektet utvikler og undersøker jeg en ny metode for kvalitativ samfunnsvitenskapelig forskning. Jeg velger å kalle metoden *økovisuell metode*. Metoden er beslektet med *photovoice*. Økovisuell metode handler om å *se* fra et forskjøvet perspektiv, på leting etter skjulte og lagdelte virkeligheter som kan hjelpe oss når vi skal forestille oss verden på nytt og

skape «en bedre morgendag». Metoden testes ved at jeg engasjerer mine deltakere i et fotooppdrag og i intervjuer.

Mitt empiriske materiale er hovedsakelig bildene tatt av de unge deltakerne og samtalene med de unge. Det teoretiske materialet er mine skriftlige kilder.

Denne masteroppgaven trekker ingen konklusjoner. Det jeg tilbyr er forslag om å utvide vår pedagogiske sfære til et pedagogisk *oikos*, noe som vil kreve et skifte fra antroposentriske til mer-enn-menneskelige syn på verden. Jeg foreslår også noen retningslinjer som jeg håper kan hjelpe oss på vår reise inn i den mer-enn-menneskelige pedagogikken.

Stikkord: Mer-enn-menneskelig verden, ikke-menneskelig, natur, undertrykkelse, de undertryktes pedagogikk, frigjørende pedagogikk, utdanning for bærekraftig utvikling, ontologi, kritisk realisme, antropocen, økokuvisuell metode, creative nonfiction, layered account.

Abstract

In this master's thesis you will find a layered account of visual, spoken and written (re)images and (re)imaginings of and reflections on humans' relation to what we call nature. The purpose of the thesis is to examine the possibilities for emergence of a more-than-human approach to, and expanding of, the pedagogical sphere. There is a number of muted voices in pedagogy. My project is an attempt to make space for the voices that are, in my vision, the most momentarily oppressed of all: the voices of nature and the more-than-human reality. In the thesis, I examine how the oppressed voices of pedagogy of today can be emancipated within a pedagogy for the future – a pedagogy for the Anthropocene.

In the text, I am in dialogue with a spectre of contrasting but not necessarily conflicting sources, such as Paulo Freire's *Pedagogy of the Oppressed*, Joanna Zylińska's *Nonhuman Photography*, and six young participants from Lillehammer Municipal Culture School, Norway.

The thesis' problem is: *Which new educational ideas for the 3rd millennium emerge when – with young people as project participants and the Anthropocene as a frame of understanding – I cross-pollinate Paulo Freire's liberating pedagogy (with the more-than-human as the oppressed), critical realist science theory, and Joanna Zylińska's more-than-human approach to photography and photographic approach to the more-than-human?*

The research questions include an investigation of how the perspectives of my young participants may contribute to the formation of proposals for a new, more-than-human approach to pedagogy.

Critical realism is the theory/philosophy of science which my thesis is based on. Critical realist ideas support and complement the thesis' more-than-human approach. Such ideas are, i.e.: absence, laminated world/reality, emergence, and the significant distinction between ontology and epistemology.

In this project I develop and examine a new method for qualitative social science research, which I choose to name *ecovisual method*. My method is related to *photovoice*. Ecovisual method is about *seeing* in a shifted perspective, in search of hidden and layered realities that can help us to (re)imagine and create a “better tomorrow”. I bring into action and test the method by engaging my participants in photography and interviews.

My empirical material is mainly the photos taken by the young participants, and the conversations with them. Theoretical material is my written sources.

This master's thesis does not draw any conclusions. What I do provide is a proposal for expanding our pedagogical sphere into a pedagogical *oikos*, which will demand a shift from anthropocentric to more-than-human world views. I also suggest a number of guidelines that I hope may contribute to our journey into the more-than-human pedagogy.

Keywords: More-than-human world; Nonhuman; Nature; Oppression; Pedagogy of the Oppressed; Pedagogy of Emancipation; Education for Sustainable Development; Ontology; Critical realism; Anthropocene; Ecovisual method; Creative nonfiction; Layered account.

Forord

I det gresk-antikke samfunn, og fram til 1600-tallet, ble ordet natur mest brukt for å betegne et prinsipp for utvikling. For å forstå dette bedre kan en se på ordets opphav. Ordet natur kan avledes av det latinske «nascere» som betyr «å bli født». Dette antyder mer det mulige enn det som faktisk eksisterer.

Arne Chr. Stryken (1989, s. 12)

Jeg var 12 år da fars andre bok ble utgitt. Den heter *Arktiske landskap – Svalbard og Grønland. Om naturforståelse i historisk perspektiv* (1989). Han skrev nok mye av boka på familiens hytte Vetabu, for boka har følgende dedikasjon: *Til Vetabu. Stedet hvor tankens flukt og håndens arbeid møtes*. Han skrev manus for hånd (og vi kunne knapt forstå håndskriften).

Sommeren 2023 satt jeg selv på Vetabu med sluttarbeidet til denne masteroppgaven. Selv om mitt redskap hovedsakelig er PC-en, ikke pennen, opplever også jeg Vetabu som stedet hvor tankens flukt og håndens arbeid møtes.

Jeg vil takke Vetabu for 46 år tett på naturen, og for opplevelser av og i en mer-enn-menneskelig virkelighet. Jeg vil takke far, som døde under arbeidet med denne oppgaven. Han etterlot seg et innholdsrikt bibliotek av fagbøker som jeg har tatt hånd om. Jeg vet ikke hvor mange ganger jeg har oppdaget enda en bokskatt, og i et øyeblikk tenkt, som en refleks: Denne boka må jeg snakke med far om. Flere av skattene har fått plass i oppgaven.

Takk til min tålmodige, fleksible og kloke veileder Eirin Annamo, som har bidratt til at dette prosjektet har fått den tiden og det armslaget det viste seg å være behov for.

Vennene mine har trolig også fått tøynd sin tålmodighet – tidi skal opna seg! En spesiell takk til min gode venn Vigdis Stokker Jensen, som introduserte meg for Joanna Zylinskas fascinerende *Nonhuman Photography*. Marta Kauffman og David Crane sørget for at fraværet av venner ikke var totalt i de mest arbeidsomme periodene.

Til sist vil jeg takke de unge deltakerne fra Lillehammer kulturskole. Uten dere hadde dette prosjektet sett ganske annerledes ut. Jeg deler deres håp. Takk også til kulturskolelæreren som slapp meg inn i klasserommet.

Lillehammer, 15. september 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Abstract	3
Forord	5
1. Introduksjon: Morgenstjernen	7
En mer-enn-menneskelig pedagogikk?	15
Problemstilling, forskningsspørsmål og avklaringer.....	17
Den kritiske realismens frigjørende bidrag – vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	20
(Re)imaging og (re)imaging i antropocen – prosjektets tilnærming til analyse.....	24
Hovedkilder	26
Kapittelbeskrivelse	28
2. Antropocen som interdisiplinær forståelsesramme i et nytt årtusen	30
Geologisk periode eller antroposentrisk påfunn?.....	32
Det lokale og det planetære i antropocen	37
Antropocens transformative potensiale	39
3. Det mer-enn-menneskelige som pedagogikkens undertrykte	42
Det undertrykte pedagogikk – en nylesning av Paulo Freire.....	46
Økvisuelle fortellinger som mer-enn-menneskelig metode	52
4. Naturen i reproduksjonsalderen	56
Den blå klinkekula	58
Eg ser på deg og du ser på meg.....	60
Naturens selfie	63
5. Fortellinger om natur	65
Gjennomføring av fotooppdrag og samtaler.....	66
Om deltakerne.....	68
6. Ingen er fri før naturen er fri?	70
Heimstadiære i det 21. århundre	71
Pedagogikkens oikos	75
Design for en ukjent framtid	77
Bidrag til en antropocen pedagogikk	81
7. Avslutning: Imorgenstjernen	88
Kilder	93
Vedleggsliste	97

1. Introduksjon: Morgenstjernen

The light which puts out our eyes is darkness to us. Only that day dawns to which we are awake. There is more day to dawn. The sun is but a morning star.

(Henry David Thoreau, *Walden*, 1854/1988, s. 382)

«Og solen er bare en morgenstjerne», står det i den norske oversettelsen av *Walden* (Thoreau, 1854/1976, s. 381). På en bemerkelsesverdig måte rommer de siste setningene i denne naturfilosofiske klassikeren både erkjennelsen av at vi er menneskelige og erkjennelsen av at vi er mer-enn-menneskelige. Blikket er både antroposentrisk og kosmisk. Sola lager morgenen for oss, men sola er også bare en stjerne blant milliarder av andre stjerner. «Bare den dagen gryr som vi er våkne til å ta imot» berører det ontologiske spørsmålet om verden finnes når mennesket ikke er her for å erfare den, mens «Mer dag vil demre» nærmest kan leses som en profeti om at dagene kommer i all evighet, uavhengig av menneskets eksistens.

Det er planeten Venus vi vanligvis kaller vår morgenstjerne. Sett fra vår posisjon på jorda, er Venus en morgenstjerne. Sett fra en annen posisjon i universet (dersom det nå skulle finnes noen eller noe der ute som kan «se»), kan planeten jorda være en morgenstjerne. Og jorda er bare en morgenstjerne. Vil den også være den mer-enn-menneskelige verdens *imorgenstjerne*?

Det mer-enn-menneskelige er et begrep som er lite brukt i norsk språk. Jeg ønsker med denne oppgaven å trekke begrepet inn i språket og knytte det til den pedagogiske sfæren. Med *pedagogisk sfære* mener jeg de lagene av virkeligheten som pedagogikken til enhver tid forholder seg til, eller velger å forholde seg til.

Den mer-enn-menneskelige verden kan ha varierte betydninger avhengig av hvem som bruker begrepet og i hvilken kontekst det brukes. Det kan bety naturen, prosessene i naturen, økosystemene og samspillet mellom dem, hele jordklodens biosfære inkludert menneskeheten og/eller alt som eksisterer i kosmos (inkludert menneskeheten og dens teknologi). Det finnes sikkert flere måter å forklare begrepet på. I denne oppgaven betegner det mer-enn-menneskelige, i tråd med en kritisk realistisk ontologisk tilnærming, alle synlige og ikke (enda) synlige lag av virkeligheten som virker sammen, og bare sammen, og som utgjør et hele der ingen del er unnværlig. Mennesket kan ved å velge å forholde seg til slike nivå av virkelighet erfare og (an)erkjenne seg selv som deltakende i en planetær virkelighet, og

samtidig erfare og (an)erkjenne det planetære som virkelig. I kritisk realistisk terminologi, kan slike nivå kalles *ground state*-nivå. Alt og alles *ground state*-nivå, inkludert våre «real selves», er bundet sammen av/i *the cosmic envelope* (Bhaskar, 2016, s. 163, i Annamo, 2020, s. 197). I en slik forståelse av virkeligheten, vil jeg mene at mennesket ikke bare er en del av naturen, men natur i seg selv.

Kanskje er det *the cosmic envelope* menneske–maskin–dyr-forskeren Donna Haraway setter ord på når hun bemerker at det menneskelige genomet faktisk ikke finnes i mer enn ti prosent av cellene som utgjør menneskekroppen. De resterende nitti prosentene består av bakterier, sopp, protister og så videre. Haraway konkluderer med at vi mennesker, selv innenfor rammen av vår egen kropp, er "betraktelig undertallige" i forhold til våre "små følgesvenner" (Haraway, 2008, gjengitt i Metzger, 2019, s. 191). Vi er aldri alene, altså.

Betydningen av *ground state* og *the cosmic envelope*, vil jeg se nærmere på i dette kapittelets vitenskapsteoretiske del. Der vil jeg samtidig utdype min ontologiske tilnærming.

I oppgaven bruker jeg ikke bare begrepet *det mer-enn-menneskelige*, men også *det ikke-menneskelige* (*nonhuman*). Dette kan kanskje være forvirrende for leseren. Jeg bruker *ikke-menneskelig* hovedsakelig i forbindelse med Zylinskas (2017) ideer om ikke-menneskelig fotografi som fotografi som ikke er enten *av* (som ikke avbilder), *skapt av* eller *for* mennesker (Zylinska, 2017, s. 5). De to begrepene *kan* brukes om hverandre og ha noenlunde lik betydning. I denne oppgaven bruker jeg begrepene noe ulikt, ved at *det mer-enn-menneskelige* knyttes til *ground state* og *the cosmic envelope* i kritisk realisme, mens *det ikke-menneskelige* knyttes til Zylinskas argumentasjon for fotografiets iboende potensiale for å gi mennesket muligheten til å se seg selv og verden med et blick som er løsrevet fra det rent menneskelige. Jeg kommer tilbake til betydningen av *det ikke-menneskelige* i kapittel 3.

Betegnelsen *det mer-enn-menneskelige* kommer til å være gjennomgående i oppgaven. Ordet *natur*, så enkelt og tydelig som det kan synes, kan lett vise seg å være nedslitt og tvetydig/flertydig. Ordet *natur* er ikke dekkende for den virkeligheten jeg ønsker å beskrive i prosjektet. Om vi i vår kultur hadde forstått *natur* som noe som finnes både utenfor og i mennesket, og om det ikke var knyttet mange og sprikende assosiasjoner til ordet, ville *natur* ha kunnet ta *det mer-enn-menneskelige*s plass i mitt prosjekt, men slik er ikke min opplevelse av ordet. Det betyr ikke at jeg synes det er et ubrukelig ord. I prosjektets tittel og i samtalene med de unge deltakerne, har jeg valgt å bruke ordet *natur*. Det er nettopp for ikke å bidra til å snevre inn deltakernes assosiasjoner og fortellinger. Det er også for å bruke et språk jeg tenker

at de unge kan forstå, om enn på mange ulike måter. Refleksjoner omkring ordet natur og hvordan vi bruker det, kommer i kapittel 4 og 5.

Deltaker 2:



Deltaker 6: *Jeg synes naturen er vakker og at vi må vise det.*

Fotografier av natur har ofte til hensikt å vise fram det som er vakkert, eller det vi oppfatter som vakkert. I vår tid kan fotografiene være viktige tidsvitner på naturens vegne. I introduksjonen til sin bok *Nonhuman Photography*, beskriver Zylinska (2017) et fotoprojekt der fotograf James Balog på starten av 2000-tallet dokumenterte hvordan isbreer, blant annet på Island, forsvinner. Bildene og filmdokumentasjonen ble til filmen *Chasing Ice*, som viser oss hvor ufattelig raskt «den evige isen» endrer seg ved inngangen til det 3. årtusen. (Zylinska, 2017, s. 1)

Et annet visuelt prosjekt er knyttet til den islandske breen Okjökull.

So – humans. Yeah, I have issues with them. They get obsessed about strange things. Recently they have been getting very worked up about glaciers. So these two foreigners came to visit last year to talk to Icelanders about how they felt about losing their glaciers. They call themselves ‘anthropologists’, which I find kind of hilarious. You know, with humans, even when they’re talking about glaciers, it’s still ALL about them.

Dette er stemmen til det islandske fjellet Ok i dokumentaren «Not Ok» fra 2018.¹ Fjelllets isbre, Okjökull, var den første breen Island mistet til klimaendringene. I 2019 fikk Ok sin

¹ Trailer til filmen «Not OK»: <https://vimeo.com/269936225>

egen bronseplakett der breen hadde ligget. Plaketten skal minne ettertiden på at fjellet en gang var dekket av en isbre. Påskriften er formulert av den islandske forfatteren Andri Snær Magnason (2019):

A letter to the future

Ok is the first Icelandic glacier to lose its status as a glacier. In the next 200 years all our glaciers are expected to follow the same path. This monument is to acknowledge that we know what is happening and what needs to be done. Only you know if we did it.

Brevet til framtiden forutsetter at det i framtiden finnes mennesker til å lese budskapet. Det slår meg at dette ikke er et brev til fjellets, til naturens eller til det mer-enn-menneskelige framtid. Nei, for *it's still ALL about them*, menneskene, som fjellet Ok sier.

It's still all about us, sier jeg i denne oppgaven. Og jeg spør: Må det være slik?

Dette prosjektet er en utforskning av den mer-enn-menneskelige virkelighetens betydning i/for vår pedagogiske sfære i samtid og framtid. Med *pedagogisk sfære* mener jeg som tidligere nevnt de lagene av virkeligheten som pedagogikken til enhver tid forholder seg til, eller velger å forholde seg til. I kapittel 6 foreslår jeg en «oppgradering» av pedagogikkens sfære. Jeg kaller det et nytt *pedagogikkens oikos*. Denne omformuleringen innebærer i seg selv et perspektivskifte – mens *sfære* kan være en avgrenset boble, kan *oikos* være et økosystem der alle deler og prosesser er tett sammenflettede og gjensidig avhengige. Det handler om å se oss selv i vårt virkelige hjem.

Inntil på 70-tallet fantes et skolefag som het heimstadiære. Det kan se ut som grensene mellom det nære og det fjerne, det lokale og det planetære, nå er visket ut. Alt er blitt «heimstadiære» – om det er familiært eller fremmedartet, geografisk nært eller geografisk fjernt, taktilt eller virtuelt, mikrokosmisk eller makrokosmisk. Hvor er vår heimstad et århundre etter at faget heimstadiære gjorde sin entré? *Hva er vår heimstad?* Er det huset vi bor i, vår hjemby eller hjembygd, landet vårt, verdensdelen vår, kulturen vår eller det globale samfunnet? Biosfæren, planeten, solsystemet, galaksen, universet?

Kanskje kan *antropocen* kan gi noen svar. Dette masterprosjektet forholder seg aktivt og utforskende til begrepet antropocen. Antropocen er foreslått som betegnelse på den geologiske tidsepoken som etterfølger holocen, og forklares oftest som *menneskets tidsalder*. Antropocen som geologisk begrep, har sin egen internasjonale arbeidsgruppe. Anthropocene

Working Group jobber ut ifra følgende spørsmål (min oversettelse): «I hvilken utstrekning kan menneskelige handlinger dokumenteres som målbare signaler i geologiske strata, og er verden under antropocen betydelig annerledes enn de stabile 11 700 årene under holocen som muliggjorde menneskelige sivilisasjoners utvikling?» (Sörlin, 2017/2020, s. 36).

I oppgaven bruker jeg antropocen både som forståelsesramme og som et av flere verktøy i letingen etter en ny pedagogisk tilnærming for det 3. årtusen. Antropocen kan, i tråd med Sörlin (2017/2020), forstås både vitenskapelig, som en geologisk epoke, og etisk, som en normativ forståelsesramme. I oppgaven er begge forståelser viktige, og de er vanskelige å skille fra hverandre. Det er blant annet fordi jeg synes å skimte et normativt utgangspunkt – tvunget fram av store, planetære kriser – for det geologiske arbeidet som pågår med tanke på å godkjenne og tidfeste antropocen som en ny geologisk epoke.

Antropocen er, både i den vitenskapelige og den etiske begrepsforståelsen, slik jeg ser det en mulighet – en åpning i tiden, et tidsvindu – hvor vi kan se mennesket og menneskets plass på jorda på en annen måte enn den som i et par århundrer har vært rådende, og som paradoksalt nok har tvunget fram begrepet antropocen. Denne tilnærmingen til antropocen og antropocens muligheter, er mitt utgangspunkt for å ta til meg antropocen som både deskriptiv og normativ verdensforståelse i denne oppgaven.

Vi bor alle på samme planet. Den planetære erfaringen binder menneskeheten sammen. «Jordsystemet holder på å flettes sammen med historien, og antropocen er ordet for denne sammenflettingen», skriver Sörlin (2017/2020, s. 198, min oversettelse). Kan det finnes en åpning i antropocen for å styrke forbindelsene til den mer-enn-menneskelige verden?

Deltaker 4:



Deltaker 4: *Bildet viser at naturen er i trøbbel, med biler og trafikklys og mye trafikk.*

I oppgaven forsøker jeg å vise hvordan antropocen som forståelsesramme kan hjelpe oss til å se både utfordringene verden står overfor og mulige veier videre. Den pedagogiske sfæren er etter min oppfatning ikke unntatt fra ansvaret – det finnes ikke noe gyldig fravær i møte med de store krisene. Oppgaven handler om vårt *syn* på oss selv og verden. Ifølge Zylinska (2017, s. 15) er det gode grunner til at vi kan ønske å ta i bruk ikke-menneskelig (og mer-enn-menneskelig) *syn* (*vision*) som etisk og politisk kompass.

Det norske ordet *syn* og det engelske ordet *vision* er ikke helt parallelle, og jeg velger å bruke begge ordene i oppgaven, på litt ulike måter. Engelsk blå ordbok (Kunnskapsforlaget, 2002) oversetter *vision* med følgende variasjon av ord (med tilhørende variasjon av meningsinnhold): *syn*, *synsevne*, *visjon*, *åpenbaring*, *drømmebilde*, *fantasi*, *bildeskarpheit*, *klarsyn*, *klarsynthet*, *framsynthet*, *vidsyn*. Når Zylinska (2017) bruker ordet *vision*, rommer det oftest flere av disse betydningene. Derfor er det vanskelig å finne ett norsk ord som dekker hennes (og flere av mine kilders) bruk av *vision*. *Vision* er et sentralt begrep i mitt prosjekt og i min tekst. Om jeg holder meg til oversettelsen *syn*, oppstår det et problem når jeg snakker om det mer-enn-menneskelige, som i mange tilfeller ikke har noe *syn* (tilknyttet øyet og/eller bevisstheten). Jeg kunne valgt å variere mellom ulike ord når jeg oversetter fra det engelske *vision*. Jeg har altså i stedet valgt å bruke det engelske *vision*, i kursiv, flere steder i teksten for å vise at det er dette ordet, med dets betydningsvalører som mangler et tilsvarende og dekkende norsk ord, jeg forholder meg til. En motsatt oversettelse, fra norsk til engelsk, viser for øvrig at *syn* oversettes slik: *eyesight*, *sight*, *spectacle*, *vision*, *face*, *opinion/view* (Kunnskapsforlaget, 2002). Meningsvalører som mangler her, er *visjon*, *åpenbaring*, *drømmebilde*, *fantasi*, *klarsyn*, *klarsynthet*, *framsynthet* og *vidsyn*.

Å omfavne ikke-menneskelig *vision* som både et normativt konsept og en måte å være i verden på, vil hjelpe oss til å se utover de mennesketilknyttede begrensningene ved våre nåværende verdenssyn – å *unsee* oss selv i vår gudelignende posisjonering av både overalt og ingen steder, og å bli re-forankret og re-festet igjen (Zylinska, 2017, s. 15). I kapittel 3 vil jeg knytte denne tilnærmingen til økovisuell metode, og jeg vil knytte økovisuell metode til *ground state*-begrepet innen kritisk realisme.

Zylinska (2017) mener at verden er i ferd med å erkjenne at menneskesynet (kanskje både biologisk og kulturelt) er for snevert og for nedslitt. Hun mener denne erkjennelsen har skjedd på tvers av forskjellige fagområder, land, sosiale grupper og medier som følge av debattene

om klimaendringer, artsutryddelse og antropocen. Utforskningen av ikke-menneskelig *vision* må derfor sees ikke bare som en deskriptiv, men også som en normativ aktivitet, mener Zylinska (2017, s. 15).

Dette prosjektet deler i stor grad Zylinskas motivasjon og begrunnelse for ikke-menneskelig tilnærming til og syn (*vision*) på verden. Når en del av prosjektet er å skape og prøve ut en metode jeg kaller *økovisuell*, er denne metoden tett knyttet til Zylinskas bruk av og fokus på *vision*. Zylinska (2017) mener at ikke-menneskelig fotografi kan hjelpe oss til (på nytt) å se og forestille oss verden – (*re*)*image* og (*re*)*imagine*. Jeg bruker de samme begrepene, (*re*)*image* og (*re*)*imagine*, i beskrivelsen av min tilnærming til analyse seinere i dette kapitlet. Det den økovisuelle metoden gjør, er å legge til rette for tilsynekomst og frigjøring av mer-enn-menneskelig virkelighet, ved å oppfordre til nye måter å se og forestille oss verden på. *Visuell* har det samme etymologiske opphavet som *visual*, nemlig det franske *visuel*, som kommer fra senlatin *visualis* som betyr *synlig*, avledet av *visus* som betyr *syn* eller *vision*. (Det Norske Akademis ordbok, u.å.)

I prosjektet mitt prøver jeg ut økovisuell metode sammen med unge deltakere fra Lillehammer kommunes kulturskole. Delprosjektet jeg gjennomførte i samarbeid med kulturskolen, er basert på fotografi og utforskende intervju. Utviklingen av metoden tar utgangspunkt i den sosialfokuserende metoden *photovoice*, der deltakerne «setter ord» på sin sosiale virkelighet, og sin opplevelse av og tilknytning til denne, gjennom å fotografere den og siden diskutere fotografiene i fellesskap. Samtalene i mitt prosjekt ble gjennomført som individuelle intervju. Paulo Freire, som er sentral i min oppgave, inspirerte utviklingen av *photovoice* som metode ved å bruke fotografi i sitt arbeid for å etablere et maktskifte i utdanningsprosesser og -institusjoner. Han ønsket at (hovedsakelig voksne) elever og lærere skulle være likeverdige som i fellesskap skaper kunnskap gjennom kollektiv introspeksjon og dialog. (Liebenberg, 2018, s. 3)

Zylinska tøyer grensene for fotografiet ved å foreslå at fotografiet er en form for fossil eller fossilisasjon, og at fossilet dermed kan betraktes som et fotografi. Antropocen kan i mine øyne sees som tidsalderen der menneskehetens avtrykk foreviges – som en fossilisasjon av menneskeskapt kriser. Slik oppstår dette prosjektets forbindelse mellom fotografi og antropocen.

Jeg har forsøkt å la de unge deltakerne sette «ord» på naturens virkelighet og sin opplevelse av og tilknytning til denne. I fotooppgaven de fikk av meg, ligger en oppfordring til et

perspektivskifte – fra det antroposentriske til det ikke-antroposentriske eller fra det menneskelige til det mer-enn-menneskelige. De unge ble bedt om å ta selfies på naturens vegne. Fotooppgaven presenteres i kapittel 4. De utforskende intervjuene ble gjennomført som samtaler med utgangspunkt i deltakernes fotografier. Mine funn i form av fotografier og muntlige bidrag, presenteres gjennom oppgaven. Jeg har valgt å la ungdommenes fortellinger være likeverdige og sidestilt oppgavens øvrige bidrag, i et forsøk på å understreke den dialogiske intensjonen i oppgavens problemstilling. Jeg forsøker å la mine deltakere « snakke » med tekstens øvrige bidragsytere. Jeg håper at deltakernes fotografier vil bli lest som aktive bidrag på linje med de muntlige bidragene. Min forsøksvise metode vil bli beskrevet i kapittel 3.

For Zylinska (2017) ser det ut til å være viktigere hva et fotografi *gjør* enn hva det *er*. Fotografiets agens er viktigere enn dets klare, avgrensede definisjon. Fotografi er for henne både en ontologisk handling og en måte (på nytt) å se og forestille oss (*(re)image* og *(re)imagine*) verden på. Fotografi er, slik jeg forstår Zylinska, en ontologisk handling fordi fotografiet anerkjenner eksistensen av det det observerer/fotograferer idet det blir observert/fotografert. Fotografiet er for Zylinska ikke bare et menneskehetens tidsvitne, men et planetens og universets tidsvitne, i og med at hun ser fotografiet som et fossil – et avtrykk av tiden og virkeligheten. Denne måten å se fotografiet på, som fossil, er som nevnt oppgavens forbindelse mellom fotografi og antropocen – antropocen som det menneskelige avtrykks tidsalder.

Zylinska (2017) beskriver fotografiet som både objekt og praksis. Fotografiet kan være del av en aktiv prosess som former verden ved å lage kutt i strømmen av bilder (*images*).² Fotografi (som objekt og praksis), kan spille en nøkkelrolle i frigjøringen av tillært *vision*, ved at det gir oss mulighet til å stanse og få en viss oversikt over strømmen av bilder/images (Zylinska, 2017, s. 43). Vi forstår også verden rundt oss ved å se den avbildet. I en tid med kameratelefon og trådløs kommunikasjon, er vi nå alle fotografer, og vi deler vår bevissthet med kameraet (Zylinska, 2017, s. 73).

Dette masterprosjektet er et uttrykk for utålmodighet, men det er ikke et aksjonistisk prosjekt i den forstand at jeg beskriver forslag til enkeltstående endringstiltak for det pedagogiske virkeområdet. I stedet tilbyr jeg forslag til nye eller andre måter å nærme oss oss selv og

² Substantivet *image* tilsvarer ikke bare det norske ordet *bilde*. Engelsk blå ordbok (Kunnskapsforlaget, 2002) har følgende forslag: bilde, avbildning, statue, bildestøtte, speilbilde, kopi, motstykke, forestilling, idé, symbol, avbudsbilde, image, profil.

verden på. Prosjektet kan sies å ha en revolusjonær eller transformativ intensjon, i og med prosjektets oppfordring til et skifte i menneskets blikk på seg selv og verden.

Prosjektet er interdisiplinært, og inkluderer pedagogisk teori og pedagogisk metodikk. Jeg involverer unge mennesker som befinner seg innenfor visse pedagogiske rammer. De unge møter slike rammer i skolen, som jeg snakker med dem om, og i kulturskolen, som har hjulpet meg til å komme i kontakt med dem og som har vært kontekst for fotooppdraget.

I oppgaven forsøker jeg, i dialog med mine kilder, å la nye og andre fortellinger om menneskets liv på jorda komme til syne. Menneskene fødes på jorda og skal fortsatt leve sine liv på jorda (i motsetning til hva enkelte pengesterke teknologioptimister måtte mene og tro). Vi har rett til å være her. Men vi er ikke alene. Kan vi klare å utvide vårt «vi»? Kan vi ta i bruk et mer-enn-menneskelig «vi»?

En mer-enn-menneskelig pedagogikk?

Pedagogikken er og skal være human. Den skal være menneskelig: ta utgangspunkt i mennesket, være menneskerettet og ha menneskets læring og utvikling i fokus. Men hva er et menneske? Og hvor har det blitt av naturen i mennesket? Dette er spørsmål jeg særlig vil nærme meg i kapitlene 3 og 6, uten å mene at jeg kan gi fullgode svar.

I en tid da menneskenes framferd fortrenger og forringer både økosystemene/naturverdiene (eller de såkalte «økosystemtjenestene», for å bruke et antroposentrisk begrep) og menneskesamfunnene, er det interessant og nødvendig å se på hvorvidt og hvordan vi alle, også den pedagogiske sfæren, kan arbeide for en transformasjon fra menneskelig til mer-enn-menneskelig verdenssyn, bevissthet og levevis.

I løpet av mine år som pedagogikkstudent, har jeg vært særlig engasjert i det pedagogiske feltet *utdanning for bærekraftig utvikling* (UBU). Jeg har ment, og mener fortsatt, at pedagogikken har et spesielt ansvar for å snakke om natur- og klimakrisene vi er en del av. I noen år framsto jeg trolig som en slags misjonær for FNs og UNESCOs ulike internasjonale UBU-satsninger. Med tiden synes jeg å skimte at alle de hederlige forsøkene, blant annet FNs tiår for utdanning for bærekraftig utvikling, ikke har lyktes etter intensjonen.

Hva var intensjonen? På hvem og hva sine premisser har UBU-prosjektene vært designet? Og har de økologiske perspektivene egentlig noen gang hatt en plass i UBU?

Konseptet UBU startet sin utvikling med konstruksjonen av begrepet *bærekraftig utvikling* i FNs Brundtlandrapport «Vår felles framtid», publisert i 1987 (World Commission on Environment and Development, 1987). Straume (2017, s. 88) kaller UBU «et ektefødt barn av de internasjonale prosessene» (som er dyrket gjennom UNESCO). Hun påpeker at UBU ikke handler om klimaendringer spesielt, men om miljø- og utviklingsspørsmål mer generelt (Straume, 2017, s. 88). Agenda 21, avtalen fra Rio-konferansen for miljø og utvikling i 1992, fikk et eget kapittel om utdanning. Et av de viktigste virkemidlene for UBU, skulle være sosiale læringsprosesser: gjensidig og kollektiv læring mellom ulike samfunnsaktører (Straume, 2017, s. 88). Sterling (2001) er ikke sikker på at slike virkemidler strekker til, og mener at et perspektivskifte er nødvendig innenfor utdanningsinstitusjonene. Han skriver (allerede for over 20 år siden) at det er en fare for at utdanningsinstitusjonene tar til seg bare *noen* av ideene knyttet til økologi og ansvarlig planlegging, og at institusjonene allikevel styres av mekanistiske verdier uten en forståelse av den videre konteksten for behovet for endring (Sterling, 2001, s. 48). Slik jeg leser ham, er «den videre konteksten» de komplekse forbindelsene og samspillet mellom økologien og menneskesamfunnene.

I det norske læreplanverket er *Respekt for naturen og miljøbevissthet* en del av verdigrunnlaget i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). *Bærekraftig utvikling* er et av tre tverrfaglige tema. Hvor mange ganger er *økologi* nevnt her? Ingen. Derimot er ordet *teknologi* brukt seks ganger i den korte teksten om bærekraftig utvikling. Jeg finner imidlertid følgende formulering: «Mennesket er en del av naturen og har ansvar for å forvalte den på en forsvarlig måte.» Kanskje vel og bra, men teksten sier ikke noe om hvem eller hva mennesket er ansvarlig overfor i sin forvaltning av naturen.

Så langt er mitt spørsmål ubesvart: Hvor er økologien? Og hva forteller fraværet av økologien oss om vår nåværende pedagogiske sfære? Kan det tenkes at økologiens fravær fra/i pedagogikken forteller oss om et mer generelt fravær i vår kultur – fraværet av enhetsdimensjonen menneske–natur? Hva med naturen i mennesket?

Dette prosjektet har til hensikt å løfte det pedagogiske blikket opp og ut over det den praktiske pedagogikken og pedagogikkutdanningene ser ut til å oppfatte som sitt arbeids- og ansvarsområde. Jeg ser at prosjektet kan komme til å oppfattes som litt på siden av skolevirkeligheten, lærerutdanningene og læreplanen. Slik må det være fordi jeg ikke lenger har tro på at varige endringer er mulige innenfor dagens struktur. Jeg tror ikke på isolerte pedagogiske satsninger, som utdanning for bærekraftig utvikling. Det betyr ikke at jeg ikke er

klar over at det nærmest kreves en Ronja Røverdatter for å klare spranget fra det bestående til det nye og ukjente. Jeg forsøker ellers å forholde meg til mine unge deltakers skolevirkelighet og fortellingene om denne.

Hvorfor skal pedagogikken bry seg om en mer-enn-menneskelig virkelighet? En mer-enn-menneskelig tilnærming handler om å utvide virkelighetsforståelsen til å omfatte og oppfatte den verden som ligger utenfor (men samtidig innenfor) den menneskelige sfære. En slik utvidelse har kanskje større implikasjoner enn tanken i første omgang kan romme, også for pedagogikken. Slike implikasjoner vil komme til syne gjennom oppgaven.

Jeg vil illustrere den mer-enn-menneskelige tilnærmingen med et av Blenkinsop & Morses (2017/2018, s. 56) utfordrende og åpne spørsmål: “What if in exalting the possibility of freedom for all we actively include the more-than-humans?” Med mine egne ord: Hva om pedagogikken, i sin streben etter å danne det frie, selvstendige mennesket, også inkluderer det mer-enn-menneskelige? Blenkinsop & Morses spørsmål er svar på en utfordring gitt av redaktørene av boka *Post-Sustainability and Environmental Education. Remaking Education for the Future*. Utfordringen er: Hvordan kan vi (igjen) se for oss og (igjen) skape (revision and remake) en mer komplett versjon av utdanning som svarer på vår tids utfordringer? (Jickling & Sterling, 2017/2018). Min oppgave tar del i utforskningen av denne utfordringen.

Jeg mener at en mer-enn-menneskelig pedagogikk må være designet for det ukjente, det emergente/emergerende og det potensielt transformative. Tradisjonell lineær planlegging der vi later som vi vet hva framtiden bringer, er utdatert like raskt som øyeblikkene passerer. Sterling (2001, s. 77) kaller en slik ny tilnærming til planlegging å *designe for endring*. I kapittel 6 vil jeg presentere noen ydmyke forslag til en ny tilnærming til et komplekst pedagogisk landskap i en kriserammet verden.

[Problemstilling, forskningsspørsmål og avklaringer](#)

Problemstilling

Hvilke nye pedagogiske ideer for det 3. årtusen kommer til syne når jeg, med unge mennesker som prosjektdeltakere og antropocen som forståelsesramme, krysspollinerer Paulo Freires frigjørende pedagogikk (med det mer-enn-menneskelige som den undertrykte), kritisk realistisk vitenskapsteori og Joanna Zylinkas mer-enn-menneskelige tilnærming til fotografi og fotografiske tilnærming til det mer-enn-menneskelige?

Forskningsspørsmål

- Hvilke fortellinger om natur kan visuelt og muntlig komme til uttrykk hos ungdom i Lillehammer i det 21. århundre?
- Hvorfor er forbindelsen mellom antropocen, den mer-enn-menneskelige verden og pedagogikk vesentlig, og hvordan kan de mer-enn-menneskelige stemmene frigjøres i/av pedagogikken?
- Hvordan kan Paulo Freires frigjørende pedagogikk videreføres i det 21. århundre med det mer-enn-menneskelige som den undertrykte?
- Hvordan kan økovoisuell metode bidra når vi skal se for oss en bedre framtid?
- Hvordan kan mine unge deltakeres natursyn, naturhåp, kunnskap, erfaring og innsikt bidra i undersøkelser av og forslag til en ny, mer-enn-menneskelig pedagogisk tilnærming for det 3. årtusen?

Avklaringer

Denne oppgavens utgangspunkt er at vår tid, vår kultur og vår vitenskapstradisjon lider under et fravær av anerkjennelse av og kontakt med den mer-enn-menneskelige virkeligheten.

Denne erfaringen støttes i stor grad av mine unge deltakeres fortellinger. Jeg tar utgangspunkt i min egen erfaring med pedagogisk litteratur og pedagogiske studier, men jeg gjør ikke en komplett kartlegging av mer-enn-menneskelige og antroposentriske perspektiv i dagens pedagogiske praksis og teori. Jeg forsøker ikke å finne en allmenngyldig løsning på problemene innenfor feltet utdanning for bærekraftig utvikling (UBU). Jeg forsøker å lete fram, identifisere og synliggjøre overordnede mulige perspektiv og prinsipper for mer-enn-menneskelig pedagogisk tenkning, praksis og design ved inngangen til det 3. årtusen. Jeg legger ikke skjul på at jeg ser det som livsnødvendig, for menneskesamfunnene og den mer-enn-menneskelige verden, at alle nivå av samfunnet, også utdanningsinstitusjonene, tar innover seg antropocens perspektiv og går bort ifra sitt antroposentriske verdensbilde.

Stilmessig kan oppgaven leses som *kreativ sakprosa (creative nonfiction)* fordi den inkluderer uttrykk fra flere sjangre (som fotografi, taler, sangtekster og assosiative sidesprang), inkludert mine egne og mer personlige erfaringer. Jeg bruker også *layered account* ved at jeg lar mange ulike stemmer og perspektiv komme til orde i teksten. Oppgavens tilnærming til analyse, som beskrives seinere i dette kapittelet, kan trolig identifiseres som *weak theory*. Dette vil jeg komme tilbake til.

Begrepet *layered account* ble introdusert av sosiologen og autoetnografen Carol Rambo Ronai på 1990-tallet. Ronai (1995) er opptatt av at hun som forsker også er en kone, en venn og mange andre identiteter man kan se for seg som voksen hvit kvinne (som hun er). Ronai er også en overlevende etter å ha blitt seksuelt misbrukt som barn, og bruker slike barndomsopplevelser i sine forskningstekster. Hun skriver: “The boundaries of these identities converge, blur, and separate as I write, which is why I use a ‘layered account’ (Ronai 1992) to convey my story” (Ronai, 1995, s. 395). Ronai peker kanskje på elefanten i forskningsrommet når hun retorisk spør hvorfor vi (forskere) skal pålegge oss selv måter å skrive på som tilslører det faktum at vi som skaper teksten er mennesker med vår egen historie, og at vi bevisst og ubevisst beveger oss på kryss og tvers av ofte uklare grenser (Ronai, 1995, s. 396). Hun mener at *layered account* også gir *leseren* bedre plass.

The layered account offers an impressionistic sketch, handing readers layers of experience so they may fill in the spaces and construct an interpretation of the writer's narrative. The readers reconstruct the subject, thus projecting more of themselves into it, and taking more away from it.

(Ronai, 1995, s. 396)

Forskere som bruker begrepet *layered account*, ser alle ut til å referere til Ronai. Organisasjonsforskeren og tekstilkunstneren Ann Rippin utforsker åpenbart et lignende grep og kaller dette for *layered texts*. Rippin (2009) er som Ronai opptatt av kompleksitet og transparens, men har etter min mening en mer leken form enn Ronai. Hun er blant annet interessert i samspillet mellom det visuelle og det tekstlige i akademiske tekster (Rippin, 2009, s. 405). Når hun skal konkludere i sin artikkel om Bukowskis roman *Post Office*, lar hun en samling egne tekstile bilder utgjøre konklusjonen. (Rippin, 2009, s. 414). Hun er opptatt av at tekstens ulike lag kontinuerlig justerer og gjenskaper relasjonene innad i teksten (Rippin, 2009, s. 405).

Rippins «lek» er allikevel ikke for lekens skyld. Både Ronai og Rippin ser ut til å være svært bevisste på at alle tekstens lag skal bidra til at det hender noe (i teksten eller mellom teksten og leseren) som ellers ikke ville ha hendt. Dette er også min hensikt med å bruke *layered account* i denne oppgaven. Når det er sagt, kan jeg ikke ha kontroll over hva som hender mellom teksten og leseren.

Mange av lagene i teksten min er godt synlige. Lag som vil være mindre synlige gjennom oppgaven, men som vil kunne anes, er mitt livslange engasjement i miljøbevegelsen og min

nærhet til natur. Undertrykkelsen av den mer-enn-menneskelige verden er for meg ikke teori, men erfaring. Jeg har sett det og grått over det siden jeg var barn. Jeg har det under huden. Jeg vet ikke helt hvor dette kommer fra. Da jeg var barn, før jeg hadde hørt om vegetarianisme, ble jeg vegetarianer. Jeg kan ikke huske at noen hadde fortalt meg om at dette var en «ting». Jeg var familiens eneste ikke-kjøtteter. Noe sånt trengte en forklaring, naturligvis, og om jeg klarte å sette ord på det eller ikke, var jeg vegetarianer fordi jeg ikke ville spise mine slektninger. Jeg har aldri vært opptatt av andres kjøttspising, men jeg har vært tro mot mine slektninger.

Den kritiske realismens frigjørende bidrag – vitenskapsteoretisk utgangspunkt

*We are already of the world – and we emerge with it.*³

(Zylinska, 2017, s. 41)

Kritisk realisme er en vitenskapsteoretisk tilnærming som ser ut til å kunne romme de mer-enn-menneskelige perspektivene. Jeg oppfatter kritisk realisme som et vitenskapsteoretisk grunnlag og en filosofi som gir mulighet for å møte og undersøke en mer-enn-menneskelig verden med et ikke-antroposentrisk blikk.

Ontologiens intransitive dimensjon

Innenfor kritisk realistisk tenkning og erfaring, eksisterer verden utenfor menneskets forståelse av verden. Empirismens og positivismens syn, derimot, er kort fortalt at det som ikke kan sanses eller observeres, eller *i prinsippet* ikke kan sanses eller observeres, ikke kan være virkelig. Et slikt syn er ifølge Bhaskar en forveksling av ontologi og epistemologi. Denne forvekslingen mener han representerer en grunnleggende misforståelse i vestens filosofi. (Jakobsen, 2021, s. 192, 193, 210; Stryken, 2020). Distinksjonen mellom ontologi og epistemologi er vesentlig innenfor kritisk realisme. Mens epistemologien betegner vår kunnskap om det som er (det ontologiske), betegner ontologien virkeligheten slik den er i seg selv. Kunnskapen inngår selv i ontologien. (Jakobsen, 2021, s. 209, 210)

I den kritisk realistiske ontologien er verden ordnet og strukturert uavhengig av våre begrep og kapasiteter. Nettopp dette muliggjør kunnskap og vitenskap, mener Bhaskar. Når retroduksjon brukes innen kritisk realisme, er det fordi vi kan forsøke å gi mening ikke bare til det vi ser, men også til det vi aner er der via det observerbare. Kriteriet for at noe er

³ *Vi er allerede av verden – og vi kommer til syne med den.*

ontologisk virkelig, er ikke at vi kan sanse eller observere det direkte, men at det gjør en forskjell (har en virkning) i verden. Det er dette Bhaskar kaller naturlig nødvendighet – det virkeligheten ikke kan klare seg foruten. Virkeligheten i seg selv er strukturert, differensiert, stratifisert, foranderlig og utviklingsbasert. Bhaskar mener at vi må tenke oss dypere, underliggende nivå som en forutsetning for det som kommer til syne (aktualiseres/emgerer). Det er denne lagdelingen han kaller den intransitive dimensjonen – en ontologisk virkelighet uavhengig av det vi tenker om den. (Annamo, 2020, s. 31; Jakobsen, 2021, s. 193, 200, 201; Stryken, 2020)

Frigjørende potensiale og betydning for oppgaven: Hvis vi går med på at verden er ordnet og strukturert uavhengig av vår kunnskap om den, og at verden har en eksistens også utenfor vår erfaring, kan dette gjøre det lettere for oss å forestille oss (*image* og *imagine*) og anerkjenne eksistensen av (alle lag av) den mer-enn-menneskelige virkeligheten. Mitt prosjekt baserer seg på en slik ontologisk tilnærming.

Emergens/tilsynkomst og lagdelt virkelighet

Virkeligheten er i seg selv lagdelt. Hvert nivå er i sin egen rett fordi de ulike lagene har sine egne kausale krefter, mekanismer og egenskaper som tilkommer dette laget eller nivået. Ethvert nivå i lagdelingen er et produkt av det underliggende laget, men kan ikke reduseres til dette laget. Den lagdelte og stratifiserte virkeligheten representerer en integrativ pluralisme – vi må oppfatte virkeligheten som et integrert mangfold og ikke som et enfold. Emergens er det som kan komme til syne i den lagdelte virkeligheten, enten som noe observerbart eller som noe vi «ser» ved hjelp av retroduksjon. Med emergens mener Bhaskar at noe nytt har utviklet seg, slik som en struktur, kraft eller mekanisme som ikke kan forstås med utgangspunkt i bare det materialet som strukturen eller mekanismen er bygd opp av; emergente egenskaper er mer enn summen av sine deler. De må forklares med utgangspunkt i den emergente (nye) egenskapen selv. (Jakobsen, 2021, s. 215, 216, 217; Stryken, 2020)

Frigjørende potensiale og betydning for oppgaven: Ved å se virkeligheten som lagdelt, delvis skjult og med emergente egenskaper, kan vi minnes på verdens utrolige mangfold og intrikate, og gjensidig avhengige, forbindelser. I mitt prosjekt, og i forslaget til økovisuell metode, forsøker jeg å oppfatte og oppfange dette mangfoldet og disse forbindelsene.

Absence/fravær

Bhaskar mener at absence/fravær (og negativitet) er virkelige trekk ved verden (Jakobsen, 2021, s. 288).

Why is the concept of absence so important, and why has philosophy denied it? What are the consequences of it? Nothing which is purely positive is positive, and anything which contains an absence contains the possibility of change. (...) Absence is a truly vital concept, and I think it is not possible to have a purely positive account of being, it is not possible to have a purely positive world.⁴

(Bhaskar, 2002/2012, s. 59, 60)

Bhaskars absence/fravær kan knyttes til sosial ulikhet, urettferdighet og undertrykking – altså uønskede sosiale strukturer – fordi disse kan forstås som sosiale og etiske mangler. Når mennesker er underlagt eller undertrykt av ulike maktstrukturer som umuliggjør frihet, er det det samme som at de lever sine liv på en moralsk uriktig måte (det er moralsk uriktig at mennesket er ufritt), sier Bhaskar. (Jakobsen, 2021, s. 303, 304)

Annamo (2020, s. 43, 44) knytter positivt fravær til potensialitet når hun mener at det fraværende er langt større enn det tilstedeværende. Det betyr også at det potensielle, det mulige, er langt større enn det vi allerede kjenner, og at det ikke-observerbare går langt utover det vi kan observere. Annamo mener at slik absence/fravær kan forstås som «en videreutviklet form for epistemisk ydmykhet – det å vite at man ikke vet (not already knowing)» (Annamo, 2020, s. 43). Slik blir fravær en drivkraft for endring.

Frigjørende potensiale og betydning for oppgaven: Om vi ser absence/fravær som en drivkraft for endring (gjerne til det bedre), kan dette fraværet hjelpe oss til å få øye på bedre løsninger. Hva er fraværende? I oppgaven forsøker jeg å forstå hva som er fraværende i vår pedagogiske sfære, og hvilke endringer fraværet kan drive oss til å gjøre.

Emansipasjon

Et av oppgavens forskningsspørsmål dreier seg om hvordan Freires frigjørende pedagogikk kan videreføres i det 21. århundre, med det mer-enn-menneskelige som den undertrykte.

Frigjøring, eller emansipasjon, er også vesentlig innen Bhaskars kritiske realisme. Bhaskars

⁴ *Hvorfor er konseptet fravær så viktig, og hvorfor har filosofien benektet det? Hva er konsekvensene av fravær? Ingenting som er rent positivt, er positivt, og alt som rommer et fravær rommer muligheten for endring. (...) Fravær er et virkelig vitalt konsept, og jeg tror ikke det er mulig å ha en rent positiv væren, det er ikke mulig å ha en rent positiv verden.*

(2002/2012, s. 172) emansipasjon-forståelse rommer menneskets kreative søken etter frigjøring fra de av våre bindinger vi ikke (lenger) har behov for. Absence/fravær, som omtales over, kan altså være en viktig drivkraft i slik søken.

Frigjørende potensiale og betydning for oppgaven: Mennesket er blant annet bundet av verdenssyn som ikke lenger verken stemmer overens med virkeligheten eller er funksjonelle. Det gjelder også pedagogikken. Frigjøring fra foreldede oppfatninger er en forutsetning for en transformasjon til en mer-enn-menneskelig tilnærming i pedagogikken.

Ground state / the cosmic envelope

Når jeg i denne oppgaven ønsker en frigjøring av de mer-enn-menneskelige stemmene, mener jeg å inkludere både naturens stemmer og stemmene fra menneskets ground state-nivå.

Ground state-stemmene kommer fra dypet av menneskets ontologi. Annamo (2020, s. 234) betegner ground state og the cosmic envelope som det nivået av oss selv og eksistensen hvor alt er ett. Dette nivået er det dypeste nivået av virkeligheten, og derfor den dypeste og sanneste delen av oss selv (Annamo, 2020, s. 66). Dette nivået kan også kalles *enhetsnivået*.

Bhaskar ordsetter enhetens solidaritetsaspekt slik: «When your action is coming from your ground state you will see no preference for your development over the development and freedom of any other being in the universe» (Bhaskar 2002b, s. 148, i Annamo, 2020, s. 73).

Frigjørende potensiale og betydning for oppgaven: Undertrykkelsen av naturen (omkring oss) kan etter min forstand henge sammen med undertrykkelsen av ground state-nivået i oss selv. En frigjøring av dette nivået i oss selv, kan bidra til en frigjøring av enhetsnivået i andre mennesker og i den mer-enn-menneskelige verden. Nylesningen av Freire er basert på muligheten for slik frigjøring.

Interdisiplinaritet og metodepluralisme

Kritisk realisme er fallibilistisk orientert, og framholder at all vår kunnskap om verden er foreløpig (men ikke dermed relativ). Slik jeg oppfatter det, krever ikke bare den kritisk realistiske ontologien, men også emergens i en lagdelt virkelighet, et stort metodologisk mangfold og kunnskapspluralisme. Det finnes ingen gitt metodologi innen kritisk realistisk tilnærming. Derimot må metoden tilpasses verden og objektene for våre studier. (Jakobsen, 2021, s. 189, 256; Stryken, 2020)

(...) it [a critical realist approach to interdisciplinarity] brings to the fore a non-Humean, differentiated and stratified, non-actualist and non-reductionist view of the

world. On this, the move from manifest phenomena to underlying generative mechanisms and structures lies at the heart of scientific discovery and the scientific enterprise generally. Indeed, it is precisely this move that provides the rationale for disciplinarity in science.

(Bhaskar, 2016, s. 85)

Bhaskar argumenterer her, slik jeg oppfatter ham, for at kritisk realistisk tilnærming til interdisiplinart faktisk ligger nært grunnlaget for den differensieringen mellom disipliner som vi kjenner fra vestlig vitenskap.

Frigjørende potensiale og betydning for oppgaven: En frigjøring fra reduksjonistisk og ensidig tenkning og praksis, gir mulighet for å utvide vår forståelse av verden og oss selv. Denne oppgaven er et forsøk på en slik utvidelse.

(Re)imaging og (re)imagining i antropocen – prosjektets tilnærming til analyse

Materiale som kan være gjenstand for analyse i dette prosjektet, er mine deltakeres fotografier, muntlige samtaler med deltakerne, og de unges livsverden/kontekst. Min bruk av skriftlige kilder genererer også funn som kan analyseres. Min livsverden og min kontekst kan/bør også inkluderes som del av mitt materiale, særlig tatt i betraktning at jeg lever med og i flere av begrepene dette prosjektet forholder seg til (som antropocen, den mer-enn-menneskelige verden og den pedagogiske sfæren). Oppgaven har ikke et eget analysekapittel, og leseren vil ikke gjenfinne betegnelsen analyse i den videre teksten. Jeg bruker i stedet *(re)imaging* og *(re)imagining* som utgangspunkt når jeg nærmer meg materialet. I en forsøksvis norsk språkdrakt, kan det kalles *å danne seg et bilde av og å forestille seg (på nytt)*. Det jeg forsøker å gjøre i oppgaven, er å få øye på og forstå den virkeligheten som ligger under det som umiddelbart møter øyet, samt de generative mekanismene som medvirker til tilsynekomst av de dypere lagene av virkeligheten. Denne tilnærmingen til analyse kan knyttes til retroduksjon, som er nevnt i den foregående delen om kritisk realisme.

Analysen av de ulike typene materiale, som nevnt ovenfor, har behov for en differensiert tilnærming. Når jeg går gjennom intervjumaterialet, bruker jeg en mer tradisjonell analysemetode hvor jeg fargekoder og grupperer temaene som kommer til syne på tvers av de seks intervjuene, i et forsøk på å identifisere mønstre i intervjumaterialet. Når jeg ser på fotomaterialet og mine skriftlige kilder, kombinerer jeg analyse basert på et økovoisult og kritisk realistisk blick med diskusjon av materialet i lys av antropocen og de mer-enn-menneskelige perspektivene. Det gjør jeg i en sjangermessig stil som nærmer seg essayet.

Funnene som har kommet til syne gjennom fargekodingen, er dialogisk inkludert i diskusjonen.

Materialets utgangspunkt for (re)imaging og (re)imagining

Materialet kan, med antropocen som forståelsesramme, hjelpe oss til å forestille oss (*image* og *imagine*), og ta steg i retning av, en bedre framtid. Materialet er tilsynekomst (*unfoldings*, *emergence*) av menneskelige og ikke-menneskelige eller mer-enn-menneskelige eksistenser og relasjoner. Fotografi er ifølge Zylinska (2017) en livgivende handling, i motsetning til Roland Barthes (1980/2020) karakteristikk av fotografiet som et dødsbevis. Materialet er «kutt» i livets og historiens flyt, og kan bare forstås i en større sammenheng (Zylinska, 2017, s. 129). Fotografi er ikke (bare) representasjon: Fotografi kan bringe noe nytt inn i verden, og bør derfor ikke reduseres til representasjon. Fotografi kan ansees som en form for fossil, mener Zylinska (2017). Tilnærmingen til fotografiet som fossil (avtrykk av verden), er viktig for å forstå hvordan jeg i prosjektet knytter fotografiet til antropocen (og menneskets geologiske avtrykk). Materialet er levende liv og del av historiens flyt. Fotografi er ifølge Zylinska (2017) stabilisert persepsjon og inntrykk som oppstår på tvers av ulike medier, som stein, leire, voks og hud. Kan det tenkes at den menneskelige historiens første fotografi, som mennesket selv ble oppmerksom på, kan ha vært et solskille på den menneskelige hud?

For å se materialet på slike måter, i et forsøk på å skimte andre, nye, bedre og mer-enn-menneskelige muligheter, behøves en frigjøring av blikket (både det menneskelige øyet og den menneskelige forståelseshorizonten og forestillingsevnen – *vision*) fra dets etablerte og ofte begrensede rekkevidde.

Weak theory

Mitt prosjekt har en *weak theory*-tilnærming til materialet. Weak theory har som utgangspunkt at verden og vår kunnskap om den er uferdig. Wright (2015, s. 392) sier at weak theory ser tingene som åpne, sammenfiltrede, sammenkoblede og i flyt, og at weak theory er åpen for muligheter og overraskelser. Weak theory kan betegnes som en reparerende teori, i motsetning til «paranoid» eller «strong» teori, som vil forsvare seg mot overraskelser ved å lukke seg om sin egen definisjon av verden (Wright, 2015, s. 392). Slik jeg oppfatter weak theory, vil den dra fordel av denne oppgavens kritisk realistiske vitenskapsteoretiske og filosofiske fundament, som blant annet vektlegger åpenhet for virkelighetslag som ikke åpenbart (eller noen gang) er synlige for oss, og erkjennelsen av at vår kunnskap er feilbarlig og uferdig. I kritisk realisme brukes begrepene *fallibilisme* og *epistemisk ydmykhet*.

Virkelighetens potensialitet vil alltid være større enn det vi til enhver tid kan forestille oss (Annamo, 2020, s. 39).

Hovedkilder

Paulo Freire: *De undertryktes pedagogikk* (1968/2017/2018)

Jeg byr på en nylesning av den brasilianske pedagogen, teoretikeren og sosialisten Freires (1921–1997) klassiker *De undertryktes pedagogikk* fra 1968. Boka, og diskusjonen i kjølvannet av utgivelsen, er fortsatt potent og vesentlig, enten boka leses i et norsk skoleperspektiv, i et såkalt tredje verden-perspektiv eller som pedagogisk metodologi. Freires ideer om frigjøring som pedagogisk forutsetning og metode, har interessert og besnæret meg siden jeg leste boka som bachelorstudent for en del år siden. Jeg mener det var hans radikale rettferdighetskompass som fascinerte meg mest. Jeg nyleser boka med et mer-enn-menneskelig blikk. Som et eksperiment kan det for eksempel bety at jeg under lesningen ser hva som skjer med teksten når jeg bytter ut ordet *menneske* med *mer-enn-menneske*, ordet *menneskelig* med *mer-enn-menneskelig*, ordet *medmenneskelighet* med *mer-enn-medmenneskelighet*, ordet *menneskeverd* med *mer-enn-menneskeverd* osv. Det er en kritisk lesning, men det er også en åpen og eksperimentell lesning som har til hensikt å bringe Freires frigjørende metode videre og gjøre den relevant i antropocen. Jeg leter etter potensiale for at hans frigjørende pedagogikk kan videreføres og overføres til den mer-enn-menneskelige verden i en pedagogikk for vår tid. I min nylesning av boka, er det altså ikke mennesket, men mer-enn-mennesket, som er den undertrykte.

Joanna Zylińska: *Nonhuman Photography* (2017)

Dette er boka som jeg har lett etter «hele livet», men som ikke ble utgitt før i 2017. Tiden var nok ikke moden før. I *Nonhuman Photography* trekker den britiske fotografen og mediefilosofen Zylińska (1971–) linjer mellom geologi, fotografi og antropocen. Fotografi kan ifølge Zylińska sees som en form for fossil (avtrykk) – fordi fotografiet stanser og fossiliserer en bit av livets og verdens evige strøm. Denne tilnærmingen er som nevnt viktig for å forstå hvordan jeg i prosjektet knytter fotografi til antropocen (menneskets geologiske avtrykk). Mitt utgangspunkt for å fange opp Zylińskas boktittel, var min sterke interesse for hvorvidt og hvordan massiv fotografisk avbildning og framstilling av natur påvirker vårt forhold til natur, og en bekymring for kameraenes tilstedeværelse overalt hvor vi ferdes; kameraer som ikke er styrt av et menneskelig blikk og en menneskelig bevissthet, for eksempel overvåkingskameraer. Selv om Zylińskas bok også har dette perspektivet, rommer

den langt flere og annerledes anskuelser. Zylinska overrumpler meg med sin presise evne til å forklare og illustrere hvordan et ikke-menneskelig blikk kan *hjelp oss* når vi skal forestille oss en annen framtid. Ikke-menneskelig blikk og ikke-menneskelig fotografi gir oss en mulighet til å se oss selv utenfra, og dermed kunne oppdage nye og andre muligheter, mener Zylinska.

Jeg siterer flere steder Zylinska på originalspråket – engelsk. Jeg bruker fotnoter for å oversette eller forklare sitatene.

Sverker Sörlin: *Antropocen. En essä om människans tidsålder* (2017/2020)

Et søk på «anthropocene» på Google, gir 26 900 000 treff (juli 2023). Det er altså en jungel av kilder om antropocen å høste av. Jeg velger den svenske miljøhistorikeren Sörlins (1956–) grundige essay når jeg skal framstille antropocens historiske bakgrunn, nåværende status og framtidige muligheter. Det er interessant at både Sörlin og Zylinska er opptatt av antropocen som en endringsmulighetenes forståelsesramme, framfor å se antropocen som epoken der menneskets tid tar slutt. Bhaskar ser det på samme måte – krisene er våre egne, og derfor kan vi også gjøre noe med dem.

I min forståelse av antropocen, forholder jeg meg for øvrig til en variant av Sörlins betegnelse «menneskets tidsalder»; jeg mener det er riktigere å si at antropocen er «det menneskelige avtrykks tidsalder». Slik knytter jeg antropocen tettere til geologien og til Zylinskas fotografiske tilnærming til menneskets historie. Mitt antropocen-begrep tar slik også høyde for at denne tidsepoken kan komme til å fortsette i lang, lang tid etter at menneskene er borte fra jorda – det er nettopp menneskehetens uopprettelige skade på planeten som er antropocens hovedanliggende. Slik sørger jeg for å gjøre antropocen ikke-antroposentrisk, og jeg inkluderer det mer-enn-menneskelige perspektivet. Jeg støtter meg også til andre antropocen-kilder, og sveiper innom den noe ekstreme, men relevante boka *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*, Gaiahypotese-grunnleggeren James Lovelocks siste utgivelse. *Novacene* er, i min lesning, et teknologioptimistisk «festskrift» til menneskeheten (og kyborgene) etter antropocen.

Jeg siterer flere steder Sörlin på originalspråket – svensk. Jeg velger ikke å oversette disse tekstene, men bruker fotnoter for å forklare enkelte ord.

Kritisk realisme, flere titler

Denne masteroppgaven er også en begynnende utforskning av *kritisk realisme*, og særlig den britisk-indiske vitenskapsteoretikeren og filosofen Bhaskars (1944–2014) svært komplekse kritisk realistiske arbeid. Hans kritiske realisme er både vitenskapsteori og en filosofi utviklet gjennom tre faser; grunnleggende kritisk realisme, dialektisk kritisk realisme og meta-realisme. Jeg har blitt introdusert for kritisk realisme gjennom mitt masterløp. Høgskolen i Innlandet har et voksende forskningsmiljø innen kritisk realisme, blant annet forskergruppen *Kritisk realisme – tverrfaglighet, bærekraft, utdanning og samfunnsvitenskap* (CRISES), som ifølge sin nettside støtter forskning som omhandler de komplekse problemene i verden.⁵ Man kan trygt si at problemene som har motivert meg til å undersøke mulighetene for en mer-enn-menneskelig pedagogikk, er komplekse. Kompleks er som sagt også den kritiske realismen, og i oppgaven gjør jeg ikke et forsøk på å tilegne meg en fullverdig forståelse av Bhaskars teori og filosofi. Jeg forholder meg i stedet først og fremst til noen kjernebegrep jeg oppfatter som vesentlige i Bhaskars kritiske realisme, og som er anvendelige i mitt prosjekt. Disse er beskrevet i delen om vitenskapsteori tidligere i dette kapittelet. Noen metodologiske implikasjoner av kritisk realisme vil komme til syne gjennom oppgaven.

Andre kilder

Andre viktige kilder jeg støtter meg til i oppgaven, er Roland Barthes som kontrasterer Zylinskas tilnærming til fotografi, Sarah Wright som ved hjelp av weak theory drøfter mulighetene for mer-enn-menneskelig tilnærming til begrepet tilknytning, Carol Rambo Ronai og Anne Rippin som har litt ulike innganger til mitt sjangergrep layered account, Walter Benjamin som stiller spørsmål ved verdien av det unike i reproduksjonens tidsalder, Stephen Sterling og Bob Jickling som problematiserer utdanning for bærekraftig utvikling og foreslår radikale endringer i utdanningsinstitusjonene og Jonathan Metzger som foreslår et design for mer-enn-menneskelig samfunnsplanlegging.

Kapittelbeskrivelse

I dette første kapittelet (*Introduksjon: Morgenstjernen*) har jeg presentert prosjektets idé, bakgrunn, formål, problemstilling, forskningsspørsmål, hovedkilder, vitenskapsteoretiske fundament og analytiske tilnærming. Som pedagogisk bakteppe har jeg stilt det åpne spørsmålet: Kan det finnes en mer-enn-menneskelig pedagogisk framtid?

⁵ CRISES' nettside: <https://www.inn.no/forskning/var-forskning/kritisk-realisme/index.html>

I kapittel 2 (*Antropocen som interdisiplinær forståelsesramme i et nytt årtusen*) redegjør jeg for hvorfor jeg velger å forholde meg til antropocen i dette masterprosjektet. Jeg skisserer ulike forståelser og implikasjoner av begrepet, og jeg forsøker å vise dets transformative og mer-enn-menneskelige potensiale. Flere fagdisipliner bidrar i avklaringen av begrepet antropocen.

Kapittel 3 (*Det mer-enn-menneskelige som pedagogikkens undertrykte*) er en nylesning av Paulo Freires klassiske, pedagogiske verk *De undertryktes pedagogikk*. Jeg forsøker å lese Freires frigjørende pedagogiske teori med et mer-enn-menneskelig og håpefullt blikk. Jeg trekker deretter linjer mellom Freires frigjørende pedagogikk og mitt forslag til økologisk metode.

Kapittel 4 (*Naturen i reproduksjonsalderen*) kan leses som en innledning til kapittel 5. Før jeg forteller om delprosjektet *Naturens selfie*, reflekterer jeg over vårt natursyn i en tid da vi massivt er omgitt av teknologi og avbildning. Kapittelet tematiserer også fotografiets agens. Dette kapittelet er oppgavens stilmessig mest eksperimentelle del.

I kapittel 5 (*Fortellinger om natur*) forteller jeg om gjennomføringen av fotooppdraget *Naturens selfie* og de påfølgende intervjuene, og jeg presenterer mine deltakere. Et utvalg av deres fotografiske og muntlige (transkriberte) fortellinger presenteres fortløpende og dialogisk gjennom oppgaven.

I kapittel 6 (*Ingen er fri før naturen er fri?*) ser jeg nærmere på de unges fortellinger i lys av de tidligere kapitlene. Jeg stiller spørsmål om hva den pedagogiske sfæren er, og tråkler meg tilbake til undersøkelser av potensialet for frigjøring av det mer-enn-menneskelige innenfor den pedagogiske sfæren. Jeg forsøker å redefinere den pedagogiske sfæren innenfor et nytt pedagogikkens oikos. Kapittelet rommer også bidrag til pedagogisk design for en ukjent framtid, og forsiktige forslag til en antropocen pedagogikk.

I det avsluttende kapittelet (*Avslutning: Imorgenstjernen*) vil jeg endelig løfte fram og ta hånd om de unges fortellinger om framtiden. Dette er fortellinger som har behov for både oppmerksomhet og omsorg. Jeg ser framtidfortellingene og de gjennomgående fortellingene i sammenheng, og stiller noen spørsmål som kanskje kan oppfattes som provoserende. Kapittelet reflekterer til slutt over prosjektets videre potensiale.

2. Antropocen som interdisiplinær forståelsesramme i et nytt årtusen

Som nevnt i det innledende kapittelet, kan antropocen forstås både vitenskapelig (som en geologisk epoke) og etisk (som en normativ forståelsesramme).

*The earth is a recording medium.*⁶

(Zylinska, 2017, s. 108)

*Tusentals miljarder skott har avfyrats i mänsklighetens historia och de flesta ligger kvar i mark och vatten. En triljon kulor har skjutits bara sedan andra världskriget. Man vet ganska väl hur kulorna sönderfaller. Blyet oxiderar och korroderar så att skotten lämnar fickor av blymineraler i jorden. Hela planetens yta har tusentals kulhål per kvadratkilometer, på land och i hav. I oräkneliga generationer kommer de geologiska spåren att bestå. När namn som Somme, Verdun, Dien Bien Phu, Aleppo har glömts bort och de människor vilkas liv offrades där inte längre är kända av någon, kommer fortfarande massmördandets molekyler att flöda stilla genom jordskorpans översta skikt som en signatur för det vi ännu kallar mänskligheten.*⁷

(Sörlin, 2017/2020, s. 33)

Hvor profetisk og poetisk det enn lyder; antropocens bakteppe er akkurat så mørkt som Sörlin her beskriver. Antropocen som betegnelse på en ny tidsalder – *menneskets* ifølge Sörlin eller *det menneskelige avtrykks* i min forståelse – er presset fram av en enorm og uoverskuelig krise, eller rettere sagt mange store kriser og delkriser. Krisene har det til felles at de vitner om «mänsklighetens verkande kraft, bortom sina egne deklarerade ambitioner» (Sörlin, 2017/2020, s. 123). Til og med menneskenes undergang er vårt eget verk, sier Sörlin. Begrepet antropocen er blitt de store krisenes «sammenfattende artefakt» (Sörlin, 2017/2020, s. 123). *Hva skal vi gjøre ut av det?* er Sörlins overordnede spørsmål. Svaret er ikke opplagt. Er det mulig å se antropocen som noe annet enn et dystopisk varsel om menneskehetens og/eller jordas undergang?

⁶ *Jorda er et opptaksmedium* (eller et lagringsmedium).

⁷ *Fickor – lommer.*

Deltaker 5:



I dette kapittelet vil jeg med Sörlin (2017/2020) som hovedkilde og inspirasjon forsøke å vise hvordan og når antropocen har vokst fram, og hvilke utspring og hvilken vitenskapelig innflytelse og status antropocen har. Jeg vil forsøke å identifisere og forstå den enorme fascinasjonen som har kommet til syne omkring antropocenbegrepet. Jeg vil se på forholdet mellom det lokale og det planetære i antropocen, og hvordan og hvorvidt mennesket kan makte å forholde seg til det lokale som planetært og det planetære som lokalt. Jeg vil vise hvorfor jeg mener vi trenger antropocen som forståelsesramme (som ikke nødvendigvis bare tilsvarer en geologisk besluttet epoke) i møte med krisene. Jeg vil også forsøke å besvare et av mine forskningsspørsmål: Hvorfor er forbindelsen mellom antropocen, den mer-enn-menneskelige verden og pedagogikk vesentlig? Sist, men ikke minst, vil jeg synliggjøre antropocens mer-enn-menneskelige og transformative potensiale. For antropocen har en iboende kapasitet til å bli en oppfordring til et mer-enn-menneskelig «vi».

En geologisk epoke/periode kan ikke være normativ. Men antropocens betydning utover den geologiske betegnelsen, er i høyeste grad normativ. Det er kanskje ikke noe oppsiktsvekkende

ved det. Normativ, om enn i mange tilfeller bevisstløs, er også den menneskelige aktiviteten antropocen er en reaksjon på. Empirien er ferdigsnakka i antropocen – menneskehetens påvirkning på naturen og jordsystemene er ubestridelig, og det normative kan/må entre scenen (eller antroposcenen). Igjen. Sånn sett er antropocen både deskriptiv og normativ på én og samme tid. Det deskriptive taler (eller skriker) til vårt etiske kompass.

I dette kapittelet siterer jeg Sörlin relativt hyppig. Det hadde jeg ikke trengt å gjøre om jeg bare eide hans språklige evner – teksten hans er både kunnskapsmettet, presis og poetisk.

Geologisk periode eller antroposentrisk påfunn?

Skaldjuren som formade krita hade åttio miljoner år på sig. Ormbunkarna och lummerväxterna, stora som träd med väldiga bladverk som gav oss karbontiden (och industrialismens energibaser: kol och olja) behövde sextio miljoner år för att klara denna uppgift. Då och under jura flög också jätteinsekterna i luften, sländor stora som örnar. De finns inte mer, men spåren av dem är kvar, fossiler, bladverk, anatomier. Under tiden har urkontinentens delar drivit runt på jordens yta så att karbons stjärkar, stammar, blad, blommor, vingar och kroppar blivit kol på Spetsbergen och i Wales, olja i Venezuela, Alaska och Baku. En tvåhundra miljoner år gammal global energitombola som just nu sprider en kortvarig förmögenhet i en slumpartad geografi.⁸

(Sörlin, 2017/2020, s. 37, 38)

I sitt essay stiller Sörlin mange spørsmål om antropocens bakgrunn, hensikt og berettigelse. For hvorfor skal menneskene kunne gi seg selv rollen som skaper av den geologiske tidsordenen etter bare noen tiår med intensivt forbruk av planeten? Er ikke dette et ekstremt uttrykk for hybris? (Sörlin, 2017/2020, s. 37, 38). Muligens, men i så fall kan vi kanskje si at dette er en type hybris som har fulgt menneskeheten siden den industrielle revolusjonen.

Det finnes (fantas) et menneske som strekker seg utover den hybris som kommer til uttrykk gjennom antropocenbegrepet. Det er, kanskje overraskende, James Lovelock (1919–2022), den britiske naturvitenskapsmannen, miljøaktivisten og, om jeg får be, futuristen som utviklet Gaiahypotesen på 1970-tallet. Gaiahypotesen handler kort sagt om at den levende delen av jorda (biosfæren) oppfører seg på en måte som overfladisk kan ligne *levende*. Etter at livet

⁸ Ormbukarna – bregnene. Lummeväxterna – lupinene. Sländor – øyestikkere. Förmögenhet – formue. Slumpartad – tilfeldig.

oppsto på jorda, har livet endret forholdene her, slik at det (livet) holder seg i live. Ifølge teorien finnes det flere selvregulerende mekanismer som holder for eksempel klimaet og atmosfæren på et stabilt nivå. Det er altså livet selv som holder livet gående. (Lovelock, 1979/1987)

Lovelocks siste utgivelse kom i hans 101. år, og fikk navnet *Novacene. The Coming Age of Hyperintelligence*.

Anthropocene as a new geological period is the radical change that took place when humans first began to convert stored solar energy into useful work. This makes the Anthropocene the second stage in the planet's processing of the power of the Sun. In the first stage the chemical process of photosynthesis enabled organisms to convert light into chemical energy. The third stage will be the Novacene, when solar energy is converted into information.

(Lovelock, 2019/2020, s. 39)

Novacene er altså navnet Lovelock gir den geologiske perioden som *etterfølger* antropocen. Vi har kommet til novacene, mener Lovelock, når teknologien vår utvikler seg utenfor vår kontroll og begynner å generere intelligens som er mye større og skjebnesvangert raskere enn vår egen (Lovelock, 2019/2020, s. xi). Novacene er nå, mener Lovelock. Jeg skal ikke si at han tar feil, tatt i betraktning dagens utvikling av kunstig intelligens.

(...) the great Earth system that I call Gaia might then be run jointly by what we see as life and by new life, the descendants of our inventions. This changes evolution from the Darwinian process of natural selection. We shall correct the harmful mutations of the reproduction of life – artificial or biological – very much faster than the sluggish process of natural selection.⁹

(Lovelock, 2019/2020, s. 88–89)

Det Lovelock gjør her, er å inkludere teknologien, det kunstige, i et felles «vi». Samtidig kan det se ut til at Lovelock, i sin streben etter å se mennesket og menneskeskapt teknologi som ett, ignorerer all annen ikke-menneskelig eller mer-enn-menneskelig eksistens. Det er tilsynelatende det motsatte av det jeg gjør når jeg taler for et mer-enn-menneskelig «vi», men ikke nødvendigvis det motsatte av det Zylinska (2017) gjør når hun snakker om det ikke-menneskelige. Kan teknologien, som vi uomtvistelig er tett knyttet til, være med i et mer-enn-

⁹ Det er verdt å merke seg at Lovelock mener at menneskeheten bør overta ansvaret for seleksjonen. Naturens egen seleksjonsprosess er for treig, mener han.

menneskelig «vi», og hvem eller hva vil det i så fall tjene? Disse spørsmålene vil jeg se på i kapittel 3.

Deltaker 4: *Hvis det var meningen at menneskene skulle komme, så tror jeg at de ikke var ment for å gjøre de tingene de har gjort. Det er menneskene som har gjort at planeten står i fare. Ellers så hadde den egentlig bare sett ålreit ut. Hvis man finner en bærekraftigere løsning, som kjernekraft eller vannkraft, så bør man jo bytte til det på de fleste steder. Folk fant ut at det var penger å tjene på kull og olje. Norge har jo blitt et av verdens rikeste land bare på grunn av det. Så det er jo tydelig at det går mye penger i det, og da er det mange som tenker mer på pengene enn på framtida. Fortsetter vi sånn veldig lenge, så vil jo til slutt alle trærne stå inne i en eller annen hage, og vokse der for å skape luft, og de andre plantene også til slutt. Det vil være få dyrearter, de fleste spiser man, og det vil være mye gassforurensning og CO₂.*

Hvorfor lokkes og fascineres vi av antropocen? Er det igjen *all about us*? Menneskene? Springer fascinasjonen ut av en selvopptatt begeistring (og/eller frykt) for hva vi mennesker kan sette i gang, skape og ødelegge? Ordet antropocen betyr *menneske* og *ny/nylig*. *Cen* brukes som suffiks for epoke i geologisk tidsregning. Altså *menneskets tidsalder*, i ordenes rette forstand. (Som nevnt mener jeg at *det menneskelige avtrykks tidsalder* implikasjonsmessig er riktigere.)

Hvorfor er jeg selv fascinert av antropocen? Kanskje fordi begrepet rommer et perspektiv som jeg og flere med meg har lengtet etter hele min levetid, nemlig dette at menneskets påvirkning på den mer-enn-menneskelige verden er ubestridelig. Jeg var ti år da Brundtlandkommisjonen kom med sin rapport «Vår felles framtid» (World Commission on Environment and Development, 1987). Rapporten har vært viktig, men er skrevet for en annen tid. Allikevel lever den i beste velgående i det norske læreplanverket, der det i beskrivelsen av det tverrfaglige temaet *bærekraftig utvikling* (fortsett) står å lese: «Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne formuleringen er så å si sakset fra Brundtlandrapporten (World Commission on Environment and Development, 1987).

Det er strime av lyst håp i kombinasjonen av de vitenskapelige bevisene og de moralske og ansvarliggjørende implikasjonene som det sammenlappede antropocenbegrepet rommer. *There's a crack in everything, that's how the light gets in.*

Antropocen er naturligvis et menneskeskapt begrep. Begrepet er transitivt fordi det sier noe om vår opplevelse av virkeligheten. Samtidig må det sies å være uttrykk for en intransitiv dimensjon, all den tid det ikke kan være tvil om at den mer-enn-menneskelige verden lider under menneskenes handlinger.

Hvor kommer begrepet antropocen fra? Ordets eksponentielle utbredelse startet i år 2000, da Paul Crutzen, ingeniør, meteorolog, kjemiker og nobelprisvinner i kjemi, i mangel av en passende betegnelse på vår tid, så å si plumpet ut med *antropocen*. Crutzen var nok frustrert over at forskere fremdeles omtalte vår geologiske tid som holocen, til tross for de enorme endringene menneskets virke på jorda har forårsaket. Crutzen var ikke den første som (dog uforvarende) lanserte begrepet. Ferskvannsbiolog Eugene Stoermer tok ordet antropocen i bruk enda tidligere, på 1980-tallet, uten at det fikk gjennomslag. (Sörlin, 2017/2020, s. 21). Kanskje var ikke tiden moden.

Det er ikke enkelt å si noe om antropocens innflytelse (enda), men statusen ser ut til å være skyhøy innenfor mange fagkretser og vitenskapelige diskurser. Begrepet er omfavnet av kunstnere, forfattere og forskere. Som mitt Google-søk i kapittel 1 viste, gir «anthropocene» 26 900 000 treff. Sörlin (2017/2020, s. 64) kaller antropocen for en vitenskapelig supernova. Han mener at antropocen kan sies å ha blitt gitt en oppgave for en bred, grenseoverskridende humanvitenskap, med en kjerne av geovitenskap. Antropocen har evnen til å samle forskjellige spørsmål som før har blitt holdt ifra hverandre og gjøre dem relevante innenfor samme ramme – antropocen – der diskusjonen om menneskets og den menneskelige utviklingens stilling kan foregå. Det skjer i en periode da denne menneskeheten på én og samme tid framstår som mektigere og mer sårbar enn noensinne, sier Sörlin (2017/2020, s. 40).

Människans tidsålder – vi trädde in i den genom ett tordönsdån, genom ett förblindande vitt gravkammarljus, genom ett eldklot som förvandlar hus til kol på några sekunder, genom en tryckvåg som krossar allt som kommer i dess väg – och genom att på några minuter i gryningen den 6 og 9 augusti i två sovande japanska städer släckte livet på 130 000 människor av vilka en fjärdedel var barn.

(Sörlin, 2017/2020, s. 146)

De fleste av Google-treffene vil jeg tro viser til bøker, artikler, nettsider, prosjekt og annet innenfor de humanvitenskapelige og kunstrelaterte sfærene. De som allikevel forholder seg mest konkret til antropocen, er geologene, selv om disse også er splittet. Som tidligere fortalt,

betegner antropocen både et forslag til en ny geologisk periode og en ny måte å se mennesket i verden på.

Den første atombomben ble sprengt i Alamogordoørkenen i New Mexico 16. juli 1945, og tre uker seinere ble to atombomber sluppet over Hiroshima. J. Robert Oppenheimer, atombombens “far”, uttalte seinere ordene “I am become death, destroyer of worlds”, hentet fra Bhagavadgita.¹⁰

16. juli 1945 kl. 11:29:21, Mountain War Time, er av Anthropocene Working Group blitt foreslått som antropocens historiske begynnelse. Det offisielle geologiske og stratigrafiske¹¹ argumentet er at det var i Alamogordo i 1945 det startet, til tross for at det var de påfølgende årenes flere hundre kjernevåpenprøver (i gjennomsnitt én hver tiende dag fram til signering av avtalen om stopp for prøvesprengninger over jord i 1963), snarere enn de tre detonasjonene i 1945 som etterlot seg ugjendrivelige og uutslettelige kjemo-stratigrafiske spor i lagdelingen (Sörlin, 2017/2020, s. 146–147). Det er umulig å komme bort ifra at dette forslaget til startpunkt ikke bare er deskriptivt (geologisk/stratigrafisk), men også normativt (moralsk).

Spørsmålet om hvorvidt antropocen skal få status som geologisk epoke, utredes av Anthropocene Working Group, der også ikke-geologer deltar. Arbeidsgruppa rapporterer til Subcommision on Quaternary Stratigraphy, som inngår i den internasjonale stratigrafikommisjonen i International Union of Geological Sciences. Deres arbeid er å identifisere så tydelige og menneskeskapt lag i jordskorpa at disse kan forventes å være utskillbare, eller sende ut signaler, i millioner av år framover. Dersom slike lag identifiseres, kan en endring i lagdelingen bli aktuell, og en ny offisiell epoke utropes. (Sörlin, 2017/2020, s. 35–36)

Som nevnt i innledningen, jobber Anthropocene Working Group ut ifra følgende spørsmål: I hvilken utstrekning kan menneskelige handlinger dokumenteres som målbare signaler i geologiske strata, og er verden under antropocen betydelig annerledes enn de stabile 11 700 årene under holocen som muliggjorde menneskelige sivilisasjoners utvikling? (Sörlin, 2017/2020, s. 36)

Arbeidsgruppa stemte i august 2016 for å anbefale antropocen som ny geologisk tidsalder. Anbefalingen ble bekreftet av Anthropocene Working Group i 2019.¹² Om den internasjonale

¹⁰ Dette sitatet er også inkludert i filmen *Oppenheimer*, som hadde kinopremiere i juli 2023.

¹¹ Stratigrafi er læren om lag (strata) og lagdeling.

¹² Anthropocene Working Group: <http://quaternary.stratigraphy.org/working-groups/anthropocene/>

stratigrafikommisjonen (ICS) godkjenner anbefalingen, må forslaget om å vedta begrepet ratifiseres av International Union of Geological Sciences (IUGS) før det formelt blir vedtatt som en del av den geologiske tidsskalaen. Per september 2023 har verken ICS eller IUGS offisielt godkjent antropocen som (under)kategori i den geologiske tidsskalaen.

*Antropocen har gått från att vara ett begrepp som då och då klappar på Historiens port, uten att bli insläpt, till att bli ett svårtolkat motto for vårt jordiska tillstånd. Begreppet pendlar mellan ansvar och apokalyps, mellan hybris och hyckleri. Men mest av allt är det fött ur kris.*¹³

(Sörlin, 2017/2020, s. 123)

Som første land i verden skal Norge, hvis det blir som regjeringen ønsker, starte mineralutvinning på havbunnen. Forskere frykter at mineralutvinning på havbunnen vil føre til alvorlig tap av naturmangfold. Selve havbunnen der utvinningen skal skje, vil ødelegges, og det er liten tro på gjenopprettelse. I tillegg vil utvinning produsere støv, lys og støy som kan utgjøre en negativ påvirkning også på arter som befinner seg langt unna selve utvinningsstedet.¹⁴ Norge ligger langt framme i sin streben etter å sørge for at menneskeheten setter spor etter seg i jordoverflaten.

Det lokale og det planetære i antropocen

Det tillstånd i vilket vi ser naturen i dag är lika mycket vårt resultat som naturens eget: vi har lärt oss att värma den, modifiera den, böja den efter våra behov och önskemål. Vi har trängt djupt in i jorden, odlat den och gjort den fruktbar: det ansikte den nu uppvisar är därför mycket annorlunda än det som förelåg innan de mänskliga konstnerna uppfunnits.

(Buffon, 1778, sitert i Sörlin, 2017/2020, s. 69)

Vitenskapsmannen George Louis Leclerc, eller comte du Buffon, gjorde eksperimenter for å kunne bestemme jordas alder. På 1770-tallet kom han fram til at jorda var 71 000 år gammel. Sitatet over er hentet fra hans bok *Les époques de la nature*, utgitt i 1778, og kan sies å gjenreise spørsmålet om antropocens startpunkt. Men på Buffons tid var ikke slike tanker ment som kritikk, men heller som en betegnelse av en prosess som ville skje. Prosessen

¹³ Svårtolkat – noe som er vanskelig å tolke.

¹⁴ Naturvernforbundet om gruvedrift på havbunnen: <https://naturvernforbundet.no/gruvedrift/gruvedrift-pa-havbunnen/>

omfattet hele jorda, og det ville være en god prosess. (Sörlin, 2017/2020, s. 69). Like fullt var nok menneskenes opplevelse av sin «bearbeiding» av jorda på denne tiden lokal.

Det som kjennetegner menneskehetens påvirkning på jordkloden innenfor antropocenbegrepet, er at påvirkningen har gått fra å være lokal til å bli planetær. Forskjellen på Buffons jordforbruk og antropocens jordforbruk, er skalaen. Allikevel er det planetære kanskje aller mest en opplevelse som har utbredt seg i de moderne samfunnene, fordi vi lever under nye vilkår. Utforskningen av det planetære startet i det lokale – observasjoner av jordiske og sfæriske fenomen jorda rundt. Slik har den planetære kunnskapen blitt til, kunnskapen som nå ligger til grunn for at vi skal forstå dimensjonene i klima og miljø som vi er så fullstendig avhengige av. Det planetære var en gang ubegripelig. Nå er det blitt gjort gripbart (og politisk). (Sörlin, 2017/2020, s. 104, 105)

Er det dermed sagt at vi klarer å bære det planetære ansvaret? Er vi i stand til å se både det lokale og det planetære som vårt hjemsted – et sted som krever vår omtanke? Kanskje ikke, til tross for at «heimstadelæren» er utvidet og grensene mellom det nære og det fjerne, det lokale og det planetære, kan se ut til å være visket ut.

Deltaker 6: *Natur er det jorda er bygd opp av, tenker jeg. Men jeg lurer på om verdensrommet også er natur, jeg. Kanskje, faktisk. Alt på jorda, som ikke er bygg og sånt, menneskeskapt, er natur. Dette glasset er jo sand. Hvis jorda er en bitteliten bit av en kjempestor natur ... ja, så hvis jorda blir ødelagt, så er ikke naturen ødelagt, på en måte. Det er litt trist, men det er også litt sånn: Hvis jorda blir borte, er det sikkert en annen planet der med annet liv. Eller ikke.*

Begrepet heimstadelære forsvant ut av læreplanens vokabular i 1987, med Mønsterplanen av 1987 (M87). Mellom 1974 og 1987 var heimstadelære bakt inn i det nye o-faget (orienteringsfag). Fra 1922 og fram til 1974 var heimstadelære, i ulike navnevarianter, eget fag i småskolen. Heimstadelære skulle «gi kunnskaper om de nære omgivelser, og hadde til formål å hjelpe elevene til å finne seg til rette i hjem, skole og samfunn» (Sjøberg, 2022).

Heimstadelære hadde altså et dobbelt formål; å sørge for både kunnskap og trygghet. (Sjøberg, 2022). Kunnskapen har vi, men har vi tryggheten?

Politikkens horisont er kort. Det er også menneskets. Selv om vi har en felles erfaring av de planetære betingelsene for våre liv, ser det ikke ut til å bety at vi, som individ eller summen av individ, kan gripe det planetære i betydningen *fatte og ta konsekvensene av det vi har*

fattet. Kanskje jordens ulykke ligger her: Vil mennesket noen gang kunne gripe det planetære, som nå er vårt hjem?

*(...) at the end of the day, we can hold the Earth in our hand, or shrink it to a pale blue dot.*¹⁵

(Zylinska, 2017, s. 58)

Antropocens transformativt potensiale

Antropocen är begreppet som bekräftar sambandet mellan människorna som summa och jorden som en moralisk och politisk enhet. Jorden och mänskligheten möts i tiden. Och i framtiden är det mänskligheten som har ansvaret, inte jorden, inte Gud. Det är bara människor som kan besinna sig.

(Sörlin, 2017/2020, s. 199)

I sitt essay skriver Sörlin (2017/2020, s. 211) at antropocen kan være en fortelling om en mulig overgang til en bedre tilstand. I dette kapittelets innledning setter han ord på kreftene som har forårsaket antropocen-begrepet – og antropocen: menneskehetens virkende kraft, bortenfor sine egne uttalte ambisjoner. Hvordan kan vi anvende antropocen når vi skal håndtere krisene vi selv har forårsaket? Antropocen kan bli et vendepunkt, mener Sörlin. Begrepet kan kaste lys over den enorme kraften som menneskenes sum utgjør. «Noe har gått i stykker i vestens selvforståelse. De dype forbindelsene har slått sprekker. På denne tidens rand lever vi alle» (Sörlin, 2017/2020, s. 160). Hva som kjennetegner vår tid, er nettopp at framtiden med sin uvisshet tar større og større plass i det nå der vi lever, og det som finnes bortenfor vår nære tidshorisont er uklart for oss. Denne tilstanden står i skarp kontrast til hvordan vi forestilte oss framtiden i det forrige århundre. (Sörlin, 2017/2020, s. 160). Ja, vi har mer kunnskap, men denne kunnskapen gjør det ikke lettere å forestille seg framtiden. En ukjent framtid krever annerledes planlegging, annerledes samfunnsdesign. Vi må planlegge for det ukjente. Det skal jeg komme tilbake til i kapittel 6.

Antropocens lyse tolkning er at det er et ord som handler om helbredelse: at vi innser at såret må heles og at det er vår oppgave (Sörlin, 2017/2020, s. 85). Nå. Det er en kime til håp i sammensveisingen av de vitenskapelige bevisene og de moralske og ansvarliggjørende implikasjonene som ligger i antropocen-begrepet. Epoken kan bli en grenselinje i jordas utvikling som forener det geologiske med det geo-politiske. (Sörlin, 2017/2020, s. 210–211)

¹⁵ (...) når alt kommer til alt, kan vi holde jordkloden i hånda eller krympe den til en blek, blå prikk.

Deltaker 1: *Jeg føler at den måten vi har utvikla oss på er en del av en prosess som allerede er planlagt. Men jeg føler også at vi kan påvirke den litt. Istedenfor at vi bare venter på at ting skal skje, så kan vi på en måte hjelpe prosessen litt, eller hjelpe utviklingen litt. Siden jeg føler at det ikke er en del av prosessen, da, denne utviklingen. Det var på en måte aldri ment for å skje. Det er på en måte noe vi har gjort, og derfor må vi som mennesker fikse det. Vi kan ikke bare vente på at det går over, siden det ikke går over hvis vi ikke gjør noe. Jeg føler at det er to valg; enten så kan du tro på at det er en del av en prosess og det kommer til å skje, og det kommer til å gå over, eller så kan du stole på at det her er ikke en del av prosessen, og det er noe vi har gjort som er utafor det som egentlig skal skje, og det må vi fikse for at vi skal gå videre.*

I sitt kapittel «Photography after the Human», er Zylinska (2017, s. 93) opptatt av hvordan en visualisering av en mulig masseutryddelse kan påvirke vår tenkning omkring politikk og moral. Det er forskjell, mener hun, på å se for seg vår egen personlige død og vår arts (og andre arters) død. Antropocen kan ifølge Zylinska tjene som en tankens støtte for å hjelpe oss med å visualisere den mangesidige utryddelsen – men også for å *gripe inn* i tidslinjen for utryddelse av ulike arter. (Zylinska, 2017, s. 93)

Kan vi si at antropocen har vokst ut av en dårlig samvittighet for menneskenes vanskjøtsel av jorda? Ja, den har vokst ut av krise, men løser den kriser? Er det bare et akademisk påfunn? På hvilken måte kan antropocenforståelsen være med på å løse kriser, eller hjelpe/tvinge oss ut av dem? Kanskje ved å være en påminnelse om hva menneskene er i stand til, og en påminnelse om vårt moralske ansvar i alle våre beslutninger og handlinger som angår oss selv og andre (inkludert det mer-enn-menneskelige). Kanskje er ikke dårlig samvittighet det verste man kan ha, i noen tilfeller – i alle fall ikke når det står om vår (det mer-enn-menneskelige «vår») eksistens. I et pedagogisk perspektiv, er ikke dårlig samvittighet et godt utgangspunkt for læring og endring, og det er heller ikke min hensikt å hevde at de yngre generasjonene bør omslutes av denne dårlige samvittigheten og det tyngende ansvaret. Men som interdisiplinær forståelsesramme som forskere, ledere, beslutningstakere og andre påvirkere bør/må forholde seg til, kan antropocen ha en betydelig misjon og visjon.

Men hva har så pedagogikk med stratigrafi å gjøre? Hvorfor angår den norske regjeringens ønske om gruvedrift på havbunnen pedagogikken? Et svar kan være: Fordi det er vanskelig å se at det finnes noen vei videre for mennesket og resten av biosfæren uten perspektivet som antropocen og en mer-enn-menneskelig tilnærming representerer. Antropocen er trolig ikke bare et fikst, akademisk påfunn, som jeg retorisk formulerte et spørsmål om tidligere i

kapitlet. Antropocen ser ut til å være et begrep som stemmer med virkeligheten, og i denne overensstemmelsen med virkeligheten ligger det en mulig transformativ kraft. Om vi vil, kan vi åpne øynene for virkeligheten og imøtekomme den med vilje til handling og endring.

3. Det mer-enn-menneskelige som pedagogikkens undertrykte

Jeg lar Greta Thunberg innlede dette kapitlet. Det gjør jeg for å understreke mitt budskap i kapittel 2: De yngre generasjonene bør ikke omslutes av antropocens dårlige samvittighet og tyngende ansvar. Thunberg plasserer det der det hører hjemme – hos beslutningstakerne.

This is all wrong. I shouldn't be standing here.

I should be back in school on the other side of the ocean. Yet you all come to us young people for hope? How dare you!

You have taken away my dreams and my childhood with your empty words. And yet I'm one of the lucky ones.

People are suffering. People are dying. Entire ecosystems are collapsing. We are in the beginning of a mass extinction. And all you can talk about is money and fairy tales of eternal economic growth. How dare you!

For more than thirty years the science has been crystal clear. How dare you continue to look away, and come here saying that you are doing enough.

When the politics and solutions needed are still nowhere in sight.

You say you "hear" us and that you understand the urgency. But no matter how sad and angry I am, I don't want to believe that. Because if you fully understood the situation and still kept on failing to act, then you would be evil.

And I refuse to believe that.

The popular idea of cutting our emissions in half in ten years only gives us a 50 per cent chance of staying below 1.5 °C and the risk of setting off irreversible chain reactions beyond human control.

Fifty per cent may be acceptable to you.

But since those numbers don't include tipping points, most feedback loops, additional warming hidden by toxic air pollution, nor the aspect of equity, then a 50 per cent risk is simply not acceptable to us, we who have to live with the consequences. We do not accept these odds.

To have a 67 per cent chance of staying below a 1.5 °C global temperature rise, the best odds given by the IPCC, the world had 420 gigatonnes of CO₂ left to emit back on 1 January 2018.

Today that figure is already down to less than 350 gigatonnes. How dare you pretend that this can be solved with business as usual and some technical solutions!

With today's emission levels, that remaining CO₂ budget will be entirely gone within less than 8.5 years.

There will not be any solutions or plans presented in line with these figures today. Because these numbers are too uncomfortable. And you are still not mature enough to tell it like it is.

Your generation is failing us. But the young people are starting to understand your betrayal. The eyes of all future generations are upon you.

And if you choose to fail us I say we will never forgive you.

We will not let you get away with this. Right here, right now is where we draw the line.

The world is waking up.

And change is coming, whether you like it or not.

(Thunberg, 2019, s. 96–99)

Etter en slik tale, som den da 16 år gamle Greta Thunberg holdt i FNs generalforsamling i New York 23. september 2019, er det lett å føle at det ikke er mer å si. Da hun holdt denne talen, var hun på alder med de eldste av mine deltakere. Jeg ser Thunberg som en talperson for sin og framtidige generasjoner og for den mer-enn-menneskelige verden – dem/det som må kreve sin rett og sin plass, men som ikke har en egen stemme. Jeg oppfordrer til å lese Thunbergs «vi» og «oss» som et mer-enn-menneskelig vi og oss. Kanskje kan vi snakke om en forstummet dobbeltstemme – de unges og det mer-enn-menneskeliges stemme.

Deltaker 5: *Jeg streika én gang, men da gjorde de fleste i klassa det. Jeg vet ikke om jeg ville gjort det igjen. Jeg ville ikke ha vært med veldig ofte, fordi jeg vil være på skolen og få med meg det jeg kan. Men jeg ville kanskje ha vært med en gang, for om vi ikke har noe sted å bo, så er det jo ikke noe skole heller, så om jeg går glipp av et par dager med skole, så spiller det ingen rolle hvis vi ikke har noe sted å bo.*

Det var mine unge deltakere selv som brakte Thunberg inn i prosjektet. Selv om jeg før den første samtalen var nysgjerrig på om deltakerne forholdt seg til Thunberg, bestemte jeg meg for at jeg ville unngå å bringe henne på bane. Jeg ønsket i det minste ikke å anta at de unge identifiserte seg med Thunberg. I den aller første samtalen trakk deltakeren selv inn Thunberg. Det skjedde flere ganger i de kommende samtaleene, og jeg nevnte henne derfor også selv i noen av samtaleene. Det syntes jeg at jeg kunne gjøre når min første deltaker hadde snakket om henne, og jeg forsto at Thunberg lå langt framme i bevisstheten hos flere av deltakerne. Uten å foregripe de kommende kapitlene, kan jeg si at noe av det som gjorde sterkest inntrykk på meg i samtaleene med ungdommene, var spriket mellom tro og håp. De uttrykte alle håp, men bare en av dem uttrykte tiltro og tillit til verden, de voksne og framtiden. Thunberg hadde ikke holdt denne talen om det ikke var for at håpet er levende. Men det er ingen tvil om at tiltroen og tilliten er tynnslitt.

Deltaker 4: *Greta Thunberg er jo beviset på at ungdom blir lytta til, men samtidig, etter alt det hun gjorde, så har det ikke gått i det tempoet det skulle likevel. Så hvis det kommer femti Greta-er til, så går det riktig vei, men det går jo ikke sånn vi gjør det nå. Men jeg tror det tar en stund før det kommer nok demonstranter til at det går bra. Jeg tror de folka tenker at når de nå har hørt på Greta, så er hun sikkert fornøyd. Men, det gjør jo ikke så stor forskjell likevel, man må gjøre mer. Jeg tenker at hvis streiken funker, og det viser seg at det går, og det er veldig effektivt, så er det en god metode. Men samtidig så dropper hun jo en god del utdanning.*

Deltaker 2: *Jeg tror ikke det er stort nok for å påvirke. Men nå vet de i hvert fall at det eksisterer. Før var det sånn; hvis Greta Thunberg ikke satt utafor det svenske stortinget, så hadde ikke noe skjedd, så da har det i alle fall vært framgang i at folk vet. Jeg hadde ikke turt å streike for klimaet alene, føler jeg. Og så mister jeg ut på skolen, og det er jo dumt for fremtiden min, i karriere, for eksempel.*

Dette kapittelet handler om de undertrykte stemmene, og om frigjøringen av dem. Den mer-enn-menneskelige stemmen er flerstemt, og det er disse stemmene jeg oppfatter som undertrykte i pedagogikken (og på de fleste andre samfunnsområder). Når jeg snakker om de mer-enn-menneskelige stemmene, mener jeg både naturens stemmer og stemmene som tilhører menneskets ground state-nivå.

Jeg forsøker å lese Freires frigjørende pedagogiske teori med et mer-enn-menneskelig og håpefullt blikk. Jeg unnlater, blant annet på grunn av plassbegrensning, å fortelle utfyllende om Freires personlige historie og konteksten for hans tenkning, men jeg forsøker å

kontekstualisere hans bidrag til mitt arbeid. Jeg trekker deretter linjer mellom Freires metode, som blant annet inkluderte fotografi, og min bruk av økovisuelle fortellinger i dette prosjektet.

Når pedagogikkens oppgave hittil har vært å se menneskelige, sosiale, politiske og økonomiske spørsmål i sammenheng, å avdekke mangler eller motsetninger i systemet, å påpeke forhold som skaper ufrihet og passivitet og å delta i forandring og forbedring av systemet i samsvar med medmenneskelige verdier, så er kanskje min og pedagogikkens oppgave herfra og inn i framtiden å se menneskelige, mer-enn-menneskelige, økologiske, sosiale, økonomiske og politiske spørsmål i sammenheng for å skape mulighet for frigjøring og transformasjon.

Som jeg antyder i kapittel 1, har verken pedagogikkfæren eller utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) hittil tøyd grensene for det menneskelige. Pedagogikken ser ut til å være et totalantroposentrisk felt. Også Rousseaus *Emile – eller om oppdragelse* kan etter min oppfatning sies å ha vært *all about us*, til tross for verkets anerkjennelse av naturen og naturelementenes ontologi. Denne anerkjennelsen gjenfinner jeg ikke hos Freire. «Ingen er fri før alle er fri» sa borgerrettighetslederen Martin Luther King jr., seinere gjentatt av blant andre Nelson Mandela, Sør-Afrikas første svarte president. Om ikke Freire sier disse ordene direkte, er hans arbeid allikevel et sterkt uttrykk for nettopp dette. Det kan understrekes av hans idé om at frigjøringen av de undertrykte forutsetter frigjøringen av undertrykkeren. Om frigjøringen av det mer-enn-menneskelige skal finne sted, mener jeg at vi tøye grensene for det menneskelige, finne det mer-enn-menneskelige i oss selv (ground state-nivået) og sørge for at undertrykkeren i oss blir frigjort.

I mitt prosjekt er den undertrykte *det mer-enn-menneskelige*, og undertrykkeren kan sies å være *mennesket som undertrykker det mer-enn-menneskelige i seg selv*. I kapittel 6 vil jeg utvide Martin Luther King jr. sitt historisk viktige utsagn, og utforske muligheten for at vi nå har kommet dithen at *ingen er fri før naturen er fri*.

I dette prosjektet leter jeg etter og forsøker jeg å gi noen og noe en stemme. Både jeg og leseren bør være oppmerksom på følgende paradoks: Det å «gi» noen og/eller noe en stemme, er på samme tid en velgjørende og en kolonialistisk handling. Det kan ligne veldedighet, og veldedighet er ofte avhengig av at noen som har ressurser uoppfordret gir noe til noen som ikke har ressurser. For å kunne drive veldedighet, må noen andre være undertrykket. Mine deltakere har ikke bedt om å bli hørt, og naturen har ikke bedt om et talerør. Det er jeg som student og forsker som har definert deres behov for å bli gitt en stemme.

Lotz-Sisitka (2018) baserer seg både på Bhaskars kritiske realisme og Vandana Shivas *Earth Democracy* når hun knytter sammen kolonisering/dekolonisering av mennesker og kolonisering/dekolonisering av den mer-enn-menneskelige verden.

(...) environmental justice and sustainability will only have meaning in relation to the commons if the commons are to be interpreted in relation to the wider common good – that is, if it were to include the majority of the world's people, as well as the earth's system and the more-than-human world.

(Lotz-Sisitka, 2018, s. 65).

“Common goods” er kort sagt naturressursene. Slik jeg leser Lotz-Sisitka, argumenterer hun for at kolonisering og dekolonisering ikke lenger gir mening dersom vi inkluderer den mer-enn-menneskelige verden når godene skal deles. Behovet for veldedighet ville falt bort.

Det undertryktes pedagogikk – en nylesning av Paulo Freire

Jeg velger meg Freire. Hans frigjøringens pedagogikk har interessert og fascinert meg siden første gang jeg leste *De undertryktes pedagogikk* (1968/2017, 1968/2018). Freire har hatt en viss betydning for og innflytelse på det pedagogiske feltet siden 1970-tallet, både i Vesten og i den såkalte tredje verden. Selv om søkelyset ikke er rettet mot ham i våre dager, synes jeg som pedagogikkstudent å ha funnet spor av ham i mye av pensumlitteraturen og litteraturen jeg selv har valgt eller kommet over. Freire er svært relevant og interessant for tematikken i mitt prosjekt, både der jeg følger ham og der jeg ikke følger ham, og endatil der jeg er uenig med ham, irriterer meg over ham og regelrett forkaster ham. Jeg skal ikke legge skjul på at min nylesning av ham har vært strevsom, av mange grunner. En av grunnene er at teksten hans nå kan framstå som både selvfølgelig og utdatert. Kanskje kan det komme av at hans ideer til en viss grad er aksepterte i den pedagogiske tradisjonen jeg er omsluttet av, mens språket og framstillingsmåten retter seg mot tradisjoner og kulturer som *nylig* var blitt klare for disse ideene da boka ble utgitt.

Jeg nyleser Freire både for å se etter en åpning for mer-enn-menneskelige muligheter i hans frigjørende pedagikk og for å kontekstualisere min bruk av visuelle uttrykk i pedagogisk sammenheng (som altså er inspirert av metoden photovoice). Selv om jeg leser ham kritisk, leser jeg ham med den hensikt å se etter tilsynekomst av bidrag til en mer-enn-menneskelig pedagogikk. Jeg er klar over at han virket i en ganske annen planetær virkelighet og pedagogisk kontekst enn meg, og jeg opplever derfor at det er begrenset hvilke typer kritikk jeg kan gi hans tekst og tanke.

Freires metode er pedagogikkens frigjørende potensiale, som en forutsetning og en nødvendighet både for læring og for utjevning av sosiale forskjeller. Dette er evig aktuelt for menneskesamfunnene, lokalt og globalt. Jeg vil i nylesningen tvinge den planetære tilnærmingen på Freires tekst, og bringe ideen om frigjørende pedagogikk inn i den planetære og mer-enn-menneskelige virkeligheten. Dette vil jeg gjøre ved å gå i dialog med relevante utdrag fra *De undertryktes pedagogikk*. Kan det finnes en uoppdaget kraft i Freires tenkning – en pedagogisk kraft for et nytt årtusen? Utdragene er hentet fra den norske oversettelsen av boka (2018) (med korrekturfeil og det hele) – dette fordi det er det enkleste, til tross for at jeg synes den engelske versjonen er langt bedre.

Da boka ble utgitt i 1968, var det i en sosial virkelighet som var preget og opprettholdt av motsetningen mellom en gruppe av undertrykkere (minoriteten) og en gruppe av undertrykte (majoriteten). Freires arbeidsfelt var hovedsakelig voksenpedagogikk blant fattige i Brasil. Slik Freire ser det, har Brasil aldri hatt muligheten til å bygge opp et demokrati. All autoritet har ligget i landeierne og stattholderne hender, med full støtte fra den portugisiske kolonimakten. Det brasilianske folket fikk aldri muligheten til å forme et fellesskapelig samfunn eller løse felles problemer. Vanlige mennesker ble glemt. De var «de andre» – de hadde ingen rettigheter, og de kunne ikke delta i nasjonens politiske, sosiale og økonomiske liv. Den eneste retten de hadde, var å være undertrykt. En slik situasjon avlet fram det Freire har kalt ukritisk bevissthet og streng autoritær mentalitet. (Steinsholt, 2004, s. 588). Samfunnets orden ble opprettholdt gjennom dette forholdet mellom undertrykkelse og underkastelse.

I nylesningen av Freire, kan *det mer-enn-menneskelige* tilsvare folket, arbeiderne, «de andre», de undertrykte. *Mennesket som har mistet det mer-enn-menneskelige i seg selv* kan tilsvare landeierne, stattholderne, kolonimakten, undertrykkerne. Både Freire og jeg er opptatt av hva et *menneske* er. Spørsmålet er en del av prosjektets utforskning, men noe klart og entydig svar kan jeg naturligvis ikke love. Freires syn på hva et menneske er, vil imidlertid i det følgende skinne igjennom.

Freire: Tar man fra mennesket dets verdighet, vil dette merke ikke bare dem som er blitt bestjålet, men også (selv om det er på en annen måte) dem som har stjålet, og dette er en forvrengning av trangen til å bli et mer fullverdig menneske. (S. 25)

Jeg: Vi har også stjålet det mer-enn-menneskeliges verdighet, i et misforstått forsøk på å bli mer fullverdige mennesker. I løpet av denne bestjelingen kan vi ha fratatt mennesket dets

tilknytning til naturen og det mer-enn-menneskelige i oss selv. Den undertrykte er altså ikke bare det mer-enn-menneskelige «der ute», men det mer-enn-menneskelige i oss selv.

Freire: Dette er altså den store menneskelige og historiske oppgave for de undertrykte: å frigjøre seg selv og sine undertrykkere. Undertrykkerne som undertrykker, utbytter og voldtar i kraft av sin makt, kan ikke i denne makten finne styrke nok til å frigjøre hverken de undertrykte eller seg selv. (S. 25)

Jeg: Det mer-enn-menneskelige som undertrykket kan ikke frigjøre seg selv, ikke som en bevisst handling, men muligens som tilbakeslag som kan være resultat av våre handlinger. Derfor må «den store menneskelige og historiske oppgave» nå være å frigjøre det mer-enn-menneskelige. Freire mener historien tilhører menneskene, men vi må nå inkludere naturen og det mer-enn-menneskelige i det historiske. Det gjør antropocen, ved å la geologiens og menneskenes historier møtes.

Freire: Alle forsøk på å «mildne» undertrykkernes makt av hensyn til de undertryktes svakhet vil nesten alltid komme til uttrykk i form av falsk gavmildhet. Forsøket går i virkeligheten aldri ut over dette. For stadig å ha mulighet til å uttrykke sin «gavmildhet» må undertrykkerne dessuten gjøre uretten varig. Et urettferdig samfunnssystem er en utømmelig kilde for denne «gavmildheten» som næres av død, fortvilelse og fattigdom. Det er derfor de som deler ut, blir desperate ved den minste trusel mot kilden til denne falske gavmildheten. (S. 25, 26)

Jeg: Hvis vi her leser undertrykkeren som mennesket (uten mer-enn-menneskelighet) og de undertrykte som det mer-enn-menneskelige, vil den falske gavmildheten kunne tilsvare myndigheters og finansørers grønnvasking av klimautslipp og naturødeleggelse. En rekke maktfaktorer lever av å gjøre inngrep i (og å prege) naturen og kloden. Om de ikke selv hadde ødelagt naturen, hadde de heller ikke kunnet «gi» den noe tilbake. Da hadde de ikke kunnet snakke om seg selv som velgjørere. Et eksempel på trusler mot denne falske gavmildheten, er slike som Greta Thunberg og miljøbevegelsen, som peker på det mer-enn-menneskelige «død, fortvilelse og fattigdom».

Freire: Frigjøringen blir derfor som en fødsel, en smertefull fødsel. Mennesket som blir til, er et nytt menneske, som er levedyktig bare når motsigelsen undertrykker- undertrykt viker plassen for en gjenerobring av menneskeverdet for alle mennesker. Eller for å si det på en annen måte, oppløsningen av denne motsigelsen skapes i de

veer som bringer det nye menneske til verden. Dette mennesket er ikke lenger undertrykker eller undertrykt, men et menneske i en frigjøringsprosess. (S. 30)

Jeg: Hvis vi her leser veene som frigjøringsprosessen i antropocen, er det mer-enn-menneskeverdet som fødes inn i verden. Slik vil både undertrykkeren og den undertrykte frigjøres i antropocen. Ingen er fri før alle er fri.

Freire: De undertryktes pedagogikk, som en menneskerettet og frigjørende pedagogikk, består av to klart adskilte stadier. På det første avslører de undertrykte den verden av undertrykkelse som de lever i, og gjennom praksis engasjerer de seg i omformingen av den. På det andre stadiet der undertrykkelsens virkelighet allerede er omformet, vil ikke lenger denne pedagogikken tilhøre de undertrykte og blir derfor en pedagogikk for alle mennesker i den vedvarende frigjøringsprosessen. (S. 37)

Jeg: Det første stadiet kan tilsvare krisene verden nå står i, hvor det mer-enn-menneskelige selv avslører den undertrykkelsen den lever i, gjennom de raske endringene i klima og biosfære, som nå slår tilbake på menneskene. Det er mennesker (med kontakt med det mer-enn-menneskelige) som engasjerer seg i omformingen av verden. Det andre stadiet vil være antropocen om et stykke tid, der mer-enn-menneskeverdet er anerkjent og menneskets *vision* er transformert.

Freire: Når mennesker allerede har mistet sitt menneskeverd på grunn av den undertrykkelsen de lider under, må ikke frigjøringsprosessen bruke de samme metodene som ble brukt for å ta fra dem deres menneskeverd. Den riktige metode for revolusjonære ledere i frigjøringsarbeidet er derfor ikke «frigjørende propaganda». Heller ikke kan lederne «innpode» en tro på friheten hos de undertrykte og derved tro at de skal vinne deres tillit. Den riktige metoden ligger i dialogen. En overbevisning hos de undertrykte om at de må kjempe for sin frigjøring, er ikke en gave skjenket av det revolusjonære ledersjiktet, men et resultat av deres egen bevisstgjøring. (S. 50)

Jeg: I mitt prosjekt kan ikke naturen og det mer-enn-menneskelige selv være i direkte dialog med «de revolusjonære lederne». For å frigjøre det mer-enn-menneskelige, må det mer-enn-menneskeliges menneskelige representanter finne og ta i bruk det revolusjonære i seg selv. Seinere i kapittelet kommer jeg tilbake til hva det revolusjonære kan tilsvare i antropocen. Freire holder aktivismen og revolusjonen atskilt. I ordet, og dialogen, finner han to dimensjoner; refleksjon og handling. Uten ordets handlingsdimensjon, vil ordet forandres til verbalisme. Uten refleksjonen, forvandles ordet til aktivisme – handling for handlingens

skyld. Aktivismen forneker sann praksis, mener han, og gjør dialog umulig. (Freire, 1968/2018, s. 138). Revolusjonen kan ikke finne sted uten dialog.

Freire: Undervisning som utøvelsen av frihet – i motsetning til undervisning som utøvelsen av herredømme – nekter å se mennesket som abstrakt, isolert, uavhengig av og uten forbindelse med verden. Den nekter også å godta at verden eksisterer som en virkelighet adskilt fra menneskene. Sann refleksjon tar hverken i betraktning det abstrakte menneske eller verden uten mennesker, men mennesker i deres forhold til verden. I dette forholdet er bevisstheten og verden samtidige. Bevisstheten går hverken forut for eller kommer etter verden. (S. 65)

Jeg: Når Freire her sier at undervisning som utøvelsen av frihet nekter å godta at verden eksisterer som en virkelighet adskilt fra menneskene, *kan* det leses som at Freire mener at verden begynner å eksistere når menneskene har en bevissthet om den. Det er en mulighet for at dette avslører en dyp kløft mellom Freires ontologiske tilnærming og den ontologiske tilnærmingen jeg ser som en forutsetning for erkjennelsen av en mer-enn-menneskelig virkelighet. For å kunne anerkjenne mer-enn-menneskeverdet, må den mer-enn-menneskelige verden ha en eksistens og en verdi utenfor og uavhengig av den menneskelige bevisstheten. Når han sier at sann refleksjon tar i betraktning menneskenes forhold til verden, kan det se ut til at det er den transitive dimensjonen, der menneskene erfarer virkeligheten, han snakker om. Samtidig sier Freire at undervisning som utøvelsen av frihet nekter å se mennesket som uavhengig og uten forbindelse med verden. Dette kan leses som at han erkjenner at den verden mennesket omslutes av og står i forbindelse med, følgelig må være virkelig (og ha en intransitiv dimensjon).

Freire: Dyrene lever sitt liv i en flat, «støtte»-verden, uavhengig av tiden og lik for alle. Menneskene eksisterer i en verden der de hele tiden nyskaper og forandrer. For dyrene er «her» bare et tilholdssted som de er i kontakt med. For menneskene betyr ikke «her» bare et fysisk rom, men også et historisk rom. Strengt tatt, eksisterer ikke «her», «nå», «der», «i morgen» og «i går» for et dyr. Dets liv er helt og holdent forutbestemt fordi det ikke har noen bevissthet om seg selv. Dyrene kan ikke overvinne de begrensningene som «her», «nå» eller «der» setter for dem. (S. 84)

Jeg: Denne passasjen er utfordrende å nærme seg av flere grunner. Jeg unngår i denne oppgaven å gå inn i etologien og dyrevernetikken, først og fremst fordi oppgavens tematikk må avgrenses. Spørsmål omkring dyrs bevissthet, sanser, læring, erfaring og livsopplevelse, er

sentrale for en mer-enn-menneskelig tilnærming, og Freire ser her ut til å avsløre et totalt fravær av åpenhet for at dyrene innehar livsdimensjoner som ikke umiddelbart er synlige for mennesker. Freire ser ut til å ha et svært mekanistisk syn på dyr og natur. Hvordan kan vi vite hva som er grensesprengende handlinger for andre vesener? Freire er svært langt fra å anerkjenne dyret og den mer-enn-menneskelige verden som ontologisk selvstendig og som praksisskapende i sin egen rett. Jeg er naturligvis innforstått med at det ikke er noe kontroversielt i det Freire her sier – snarere tvert imot. Han setter ord på en alminnelig, antroposentrisk oppfatning av forskjellene mellom dyr og mennesker. Mennesker skaper gjennom sine handlinger kulturen og historien. Ja, men kan det tenkes at vi kan slippe det mer-enn-menneskelige til som medskapere av kultur og historie? Antropocens dialogvirksomhet i det delte rommet mellom menneske, geologi og biosfære, nærmer seg en slik medskapende refleksjon og handling.

Freire: Fordi – i motsetning til dyrene – menneskene kan gjøre tiden tredimensjonal i fortid, nåtid og fremtid, utvikler deres historie seg som funksjon av deres egne skaperverk, som en vedvarende omformingsprosess der epokale enheter blir til virkelighet. Disse epokale enheter er ikke lukkede perioder i tid, statiske rom der menneskene er innesperret. Om det var tilfellet, ville en fundamental betingelse for historien – dens kontinuitet – forsvinne. Tvert imot er de epokale enheter innbyrdes forbundet med den historiske kontinuitets dynamikk. (S. 86)

Jeg: Her underkjenner Freire både at dyrene og biosfæren for øvrig skaper sin egen historie, og at de dermed bidrar til skapelsen av verdens og virkelighetens (planetens, geologiens og menneskenes) historie. Han underkjenner samtidig at menneskenes skapende bidrag er med på å forme ikke bare menneskenes, men også det mer-enn-menneskelige (livs)betingelser. Sist, men ikke minst, unnlater han fullstendig å komme i berøring med det faktum at mennesket *også* er et dyr.

Deltaker 5: *Jeg tror ikke dyr og mennesker er på samme måte, men jeg mener ikke at noe er mindre verdt enn de andre. Vi lever sammen i en balanse. Men jeg føler at vi ikke er det samme. Vi lever på forskjellige måter. Mennesker kan jo i hvert fall snakke og kommunisere med hverandre. Og vi tenker, vi bryr oss om ting og så bygger vi ting for å gjøre oss selv bedre, mens dyr bygger seg ikke opp, liksom. De er det samme hele tiden. Menneskene utvikler seg liksom for hver generasjon.*

Til tross for at Freire mangler interesse for, og endatil ignorerer eller underkjenner, naturen og den mer-enn-menneskelige virkeligheten, er det mulig å trekke mer-enn-menneskelige og

framtidrettede prinsipper ut av hans ideer om frigjøring av både den undertrykte og undertrykkeren. Hans ufravelige solidaritet med de undertrykte kan være til stor inspirasjon når vi skal kjempe for både de undertryktes og undertrykkernes verdighet.

Til de undertrykte

og til de som lider med dem

og kjemper ved deres side

(Dedikasjon i *De undertryktes pedagogikk*, Freire, 1968/2018)

Økovoisuelle fortellinger som mer-enn-menneskelig metode

I dette prosjektet utfordrer jeg de unge deltakerne til å ta selfies på naturens vegne. Det gjør jeg for å forsøke å legge til rette for at deltakerne kan se verden med et mer-enn-menneskelig blikk. Fotografiet kan være godt egnet til dette, blant annet fordi øyets persepsjon og uttrykk via kameraet etter min forstand ligger nærmere dyrenes persepsjon og uttrykk enn den menneskelige tanke og det menneskelige språk gjør det. Zylinska (2017, s. 193) mener at “photography provides a safe space for exploring the liquidity of culture without drowning in its fast-moving waters.”

I fotooppdraget *Naturens selfie*, ligger en mulighet til å utfordre vårt verdenssyn og vår oppfatning av vår posisjon i verden – eller som Zylinska sier det: å *unsee* oss selv i vår gudelignende posisjonering av både overalt og ingen steder, og å bli re-forankret og re-festet igjen (Zylinska, 2017, s. 15).

Det var da jeg kom over filmen «Not OK», som jeg forteller om i innledningen, og reflekterte over inskripsjonen på Okjökulls minnetavle, at jeg fikk ideen om å la ungdommene ta selfies på naturens vegne. Om jeg sto ved Oks fot, ville jeg kanskje tatt en selfie. Fokuset ville vært på meg, mennesket. En selfie er et selvportrett, vanligvis tatt med en mobiltelefon på armlengdes avstand eller med en selfiestang som tillater lengre avstand. Selfies deles ofte på sosiale medier. En selfie kan tas sammen med venner eller på et spesielt sted som dokumentasjon på en hendelse. Men hvordan ville Oks selvportrett se ut?

Menneskets forestillinger om natur er allerede begrensede og konseptuelle. I et forsøk på å prøve å endre disse forestillingene, kan du se for deg følgende: Hvordan ville natur se ut for en delfin, eller for et mycelienettverk? (Zylinska, 2017, s. 133). Zylinska knytter slike tankeeksperiment til sitt begrep *nonhuman photography*.

Deltaker 2:



Når jeg bruker fotografi som del av min metode i dette prosjektet, er det altså ikke først og fremst for å se naturen gjennom de unges menneskelige blikk, men også gjennom et mer-enn-menneskelig eller ikke-menneskelig blikk (*vision*). Når jeg i prosjektet innfører begrepet *økovisuell* og velger å kalle min metode *økovisuell metode*, henger dette sammen med betydningene av ordet *vision*, som er beskrevet og utdypet tidligere i oppgaven.

Jeg bruker økovisuell metode både i prosjektets empiriske del (samarbeidet med de unge deltakerne) og i utformingen av oppgaven. Metoden kan knyttes til emergens i kritisk realisme, der lag av virkeligheten som ikke umiddelbart (eller noen gang) er synlige for oss, gir seg til kjenne enten direkte eller gjennom mekanismene og prosessene de er en del av. Økovisuell metode handler om å legge til rette for oppdagelser og framstillinger av disse lagene av virkeligheten. Det kan gjøres på ulike måter. I dette prosjektet prøver jeg fotografi og samtale.

Det økovisuelle som begrep må jeg, på linje med økovisuell metode, delvis stå til ansvar for selv. Jeg har ikke vært i stand til å finne norske kilder som bruker begrepet. Jeg vil mene at begrepet er beslektet med *ecoliteracy*, som vi på samme måte ikke har noe godt ord for på norsk. Jeg har heller ikke funnet mange engelskspråklige kilder som bruker begrepet *ecovisual*, og kildene jeg har funnet er i det minste ikke entydige i sin forståelse og bruk av begrepet.

Zylinska (2017) bruker begrepet *økomedial* (*ecomedia*) om medier som engasjerer seg i økologiske tema, og som samtidig inngår i mediestrukturer som ligner naturens egne strukturer og nettverk. I et slikt medielandskap er vi mennesker en del av disse «medieøkologiene». Vi er altså mer enn bare mediaprodusenter eller brukere som representerer økologiske tema på en bestemt måte og påvirker naturen positivt eller negativt. (Zylinska, 2017, s. 133)

Når Freire brukte fotografi i sitt forsøk på å etablere et egalitært maktskifte i utdanningsprosesser, var hans mål å legge til rette for en ny bevissthet for «selvet i kontekst» som skulle føre til sosial endring, skriver Liebenberg (2018, s. 3). Freire mente at fotografier fungerer som speil for lokalsamfunnet, et speil som gjenspeiler hverdagslige sosiale og politiske realiteter som påvirker og former folks liv. Han hevdet at når folk diskuterer innholdet i bilder, vil det gjøre dem i stand til å ta et skritt tilbake fra livet og lettere engasjere seg i det abstrakte. Samtidig så han språket som levende, og som handling. Mening etableres gjennom en dialogisk navngivningprosess. Freire forklarer at uten dialog er det ingen kommunikasjon, og uten kommunikasjon kan det ikke være noen ekte utdanning. Som en konsekvens av dette, genereres kritisk tenkning best ved hjelp av kollektiv diskusjon av bilder i en gruppe. Freire mente at gjennom en kollektiv prosess med refleksjon, introspeksjon og diskusjon av bilder, ville samfunn være i stand til å avdekke de sosiale og politiske konstruksjonene som opprettholder deres marginalisering og utnyttelse. (Liebenberg, 2018, s. 3)

Freire og photovoice-bevegelsen som sprang ut av hans ideer, har trolig et ganske annet syn på fotografi enn det jeg har i dette prosjektet. I Freires arbeid hadde fotografiet en helt bestemt funksjon, nemlig å bidra til å løse konflikter og å operere i rettferdighetens tjeneste. I mitt arbeid kan fotografiet, i tråd med Zylinska, være en livgivende kraft (Zylinska, 2017, s. 61). I dette prosjektet utforsker jeg hvordan målet om *sosial endring* kan utvides til et mål om *mer-enn-menneskelig endring*.

Antropocen er egnet som forståelsesramme i denne utforskningen. Sörlin (2017/2020) peker på en mulig svakhet ved antropocen som begrep og redskap. Han sier at skyld kan bli svært ujevnt og urettferdig fordelt når hele menneskeheten som sum gjøres ansvarlig for klimaendringer og naturødeleggelse, særlig tatt i betraktning at det ofte er folk med minst påvirkning som må bære de største konsekvensene. Sörlin vil nok mene at det er en fare for at antropocen kan være usosial. Zylinska (2017) har en litt annen inngang til dette. Hun sier at

innenfor rammen av antropocen, kan selv ikke de rikeste unnslippe utryddelsen. Derfor foreslår hun at den globale kapitalismen bør stilles overfor et slikt rammeverk (antropocen) – og slik vil det rådende systemet selv dø ut. (Zylinska, 2017, s. 94)

Zylinska (2017, s. 78, 79) mener at ved å utfordre det menneskelige øyets individualisme, kan fotografering som seriøst og bevisst engasjerer seg i sin egen ekspansive ontologiske tilstand og sin ikke-menneskelige slektsforskning, bli sett på som en virkelig revolusjonær praksis. Konseptet og praksisen med ikke-menneskelig fotografering, mener Zylinska, kobler oss på nytt til andre vesener og prosesser over hele universet. Fotografi i sin «ikke-menneskelige forkledning tjener som en påminnelse om det korte øyeblikket i naturhistorien da menneskearten har foldet verden rundt sitt eget, stadig mer nærsynte blikk» (Claire Colebrook, sitert i Zylinska, 2017, s. 78, 79, min oversettelse). Ikke-menneskelig fotografi, selv der det inkluderer bruk av inhuman teknologi og kunstig intelligens, kan derfor fungere som et svar på menneskets tendens til å gjenspeile seg selv. Det kan være mulig å se dronen som mer enn bare en drapsmaskin – selv om det selvfølgelig ikke er noen garantier. (Zylinska, 2017, s. 78, 79). Slik kan ikke-menneskelig fotografi bli mer-enn-menneskelig, og den mer-enn-menneskelige praksisen kan sees som antropocens revolusjonære praksis.

I kapittel 2 pekte jeg på at Lovelock (2019/2020) ikke er fremmed for å inkludere teknologien i et mer-enn-menneskelig «vi». I avsnittet over viser jeg hvordan Zylinska mener dette er aktuelt så lenge det bidrar til å utvide det menneskelige blikk (*vision*), slik at vi ser oss selv som del av den mer-enn-menneskelige verden og som aktører i en antropocen revolusjonær praksis. Bruk av fotografi i økovoisuell metode kan altså ikke bare framstille antropocens kriser, men også bidra til å stoppe dem. Bruken av den fotografiske teknologien i mitt prosjekt kan sees som del av denne revolusjonære, og dermed frigjørende, praksisen.

Hensikten med min økovoisuelle metode er å legge til rette for tilsynekomst av den mer-enn-menneskelige verden, både i og utenfor mennesket. Metoden ønsker å hjelpe deltakerne til å komme til sitt ground state-nivå, å utslette skottene mellom oss selv og det mer-enn-menneskelige og å foldes inn i *the cosmic envelope*. Økovoisuell metode handler om å *se* fra et forskjøvet perspektiv, på leting etter skjulte og lagdelte virkeligheter som kan hjelpe oss når vi skal forestille oss verden på nytt og skape «en bedre morgendag».

4. Naturen i reproduksjonsalderen

Dette kapittelet kan leses som en innledning til kapittel 5, der leseren blir bedre kjent med mine unge prosjektdeltakere og deres fortellinger. Det er viktig for meg å si litt mer om hvordan jeg oppfatter at vi (jeg, de unge, vår kultur) forholder oss til ordet/begrepet natur og selve naturen (hva den enn er). Det vil jeg gjøre ved å stille opp noen tablåer og spørsmål. I siste del av kapittelet forteller jeg om fotoprojektet som har vært utgangspunkt for samarbeidet med de unge, og som dermed er utgangspunkt for deres fortellinger.

Fotografiet er knyttet til teknologien, og vi alle, og kanskje særlig de unge, er knyttet til teknologien. Det ønsker jeg å forholde meg til i dette masterprosjektet. Kapittelets tittel refererer til Walter Benjamins essay «Kunsten i reproduksjonsalderen», publisert i 1936. I essayet reflekterer Benjamin (1955/1991) over hva det gjør (gjorde) med kunstverket at det blir teknisk produsert og spredt til massene. Kan vi si at det samme nå skjer med naturen?

Förvandlingen av jordytan till en teknofossil värld betyder inte att materia försvinner, utan snarare en rekombination av den. Det bibliska uttrycket «nye himlar och en ny jord» har fått en ny och bokstavig innebörd, vid sidan av den moralisk-utopiska. Under tiden som vi önskat oss en annan värld har den uppstått i verkligheten, i en skepnad som åtminstone jag känner mig undrande inför. Kan vi längre möta naturen? Och i så fall var? Att möta teknosfären, en värld av gödslade jorder och kulspetspennor – är det samma sak? Kan vi kalla denna människoomvandlade värld natur? Själva orden förlorar sinn mening, de upphör att hjälpa oss.¹⁶
(Sörlin, 2017/2020, s. 35)

I kapittel 1 sier jeg at ordet natur er tvetydig, flertydig og endatil nedslitt. Det er et ord som kan ha mistet sin mening, som Sörlin antyder over. Assosiasjonene til ordet, eller selve naturens ontologi, er mangetydig og sprikende. I innledningen har jeg redegjort for hvordan og hvorfor ordet natur er en del av denne oppgaven; det er en betegnelse de unge deltakerne knytter mening til. Hvilken fotografisk mening de knytter til *natur*, er også en del av prosjektets utforskning.

For over et tiår siden startet jeg et fotografisk undersøkende (og enda uavsluttet) prosjekt. Jeg ønsket å studere forholdet mellom fotografi/fotografering og natur/natursyn. Jeg fotograferte

¹⁶ *Skepnad – form. Åtminstone – i det minste. Kulspetspennor – kulepennor. Förlorar – mister/taper.*

ting i naturen, slikt vi kan gjenkjenne som natur – som et vissent blad, en kongle, strukturen i barken på et tre – og brukte etterpå Photoshop for å endre fargene slik at naturens uttrykk ble nytt, annerledes og fremmedartet. Jeg ville undersøke hvor mye jeg kunne endre på naturen (det vi assosierer med natur) og fremdeles gjenkjenne den som natur. I ettertid har jeg tenkt at prosjektets overordnede og ontologiske spørsmål er: *Hva er natur?* Jeg brukte blåtoner fordi blått er en sjelden farge å finne i naturen (unntatt på blomster, så lenge de varer). Det er ikke utenkelig at deler av dette masterprosjektet kan sees som en forlengelse av blåtoneprosjektet.

Når Benjamin (1955/1991) skriver om «kunstverket», mener han originalverket. Jeg har vært nysgjerrig på om noen av hans refleksjoner kan overføres til dagens virkelighet der naturen blir fotografert og «reprodusert» *en masse*, ved at vi alle til enhver tid har et kamera tilgjengelig, og ved at vi deler bilder vi tar av natur (og annet) via en mengde medieplattformer. Når jeg snakker om «natur» i dette kapittelet, gjør jeg det på samme måte som Benjamin skriver om «kunstverket» i sitt essay – jeg referer til «originalverket» (og overlater til leseren å legge mening i det). Kapittelet gjør her et sveip innom Benjamins essay.

Benjamin (1955/1991, s. 37) mener at ett moment mangler selv ved den mest fullkomne reproduksjonen; kunstverkets [eller naturens] her og nå. Bare i kunstverkets [naturens] her og nå, den unike eksistensen, sammenfattes kunstverkets [naturens] historie i den tid det har bestått (Benjamin, 1955/1991, s. 37). Det som forsvinner i den tekniske reproduserbarhetens tidsalder, sier Benjamin, er kunstverkets [naturens] aura. Dens unike eksistens erstattes av en eksistens i masseopplag. Det er det masseproduserte som aktualiseres når reproduksjonen kommer mottakeren i møte, ikke selve kunstverket [naturen] (Benjamin, 1955/1991, s. 39).

Se for deg jordkloden, skinnende blå omgitt av universets svarte. Det er slik den ser ut «fra oven», er det ikke? I alle fall på fotografiene *Earthrise*¹⁷ og *The Blue Marble*¹⁸, tatt i henholdsvis 1968 og 1972. Zylinska (2017) forteller at begge disse bildene er manipulerte, både når det gjelder farge og utsnitt. Alle astronauter som var med på Apollo 17-ferden erklærte at de hadde opphavsrett til *The Blue Marble*, men ingen av dem tok bildet, siden det ikke var mulig for astronautene å posisjonere seg nært nok vinduet. Bildene er «skutt fra hofta» av romkameraet. NASA justerte bildene slik at de skulle passe til «kulturelle forventninger» og gjøre dem mer salgbare. (Zylinska, 2017, s. 55–56)

¹⁷ *Earthrise* på Wikipedia: <https://en.wikipedia.org/wiki/Earthrise>

¹⁸ *The Blue Marble* på Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/The_Blue_Marble

Når de to historiske bildene av jordkloden ble manipulert for bedre å passe våre forestillinger om planeten/naturen, manipulerte jeg mine bilder av motsatt grunn: For å gjøre naturen nært ugjenkjennelig for å eksperimentere med våre forestillinger om natur.

De to jordklodefotografiene betydning for formingen av vårt syn på vår egen planet, kan sies å være et ekstremt eksempel på hvordan fotografiet er tett knyttet til våre ideer om naturen og de planetære forholdene. *Earthrise* er jordas jordoppgang over månen. Som en morgenstjerne.

Den blå klinkekula

Earthrise og *The Blue Marble* er altså ikke produkter av det menneskelige blikk (dog delvis av menneskelig manipulasjon). De viser ikke jordkloden sett utenfra av mennesker, men jordkloden sett med et ikke-menneskelig «blikk» – romkameraets. Det er ingens og ingen steds blikk. Men er det nødvendigvis et inhumant blikk?

Da jeg startet masterprosjektet, og også da fikk ideen til *Naturens selfie*, kjente jeg ikke til Zylinskas *Nonhuman Photography*. Det gjorde jeg naturligvis heller ikke da jeg innledet mine egne økovicuelle undersøkelser (blåtoneprosjektet). Zylinskas boktittel var forlokkende, og jeg forestilte meg at nonhuman photography dreide seg om fotografi «knipset» uten et menneskelig blikk, som satellittbilder, overvåkningsbilder, fotoboksbilder, fartsmålerbilder, viltkamerabilder og så videre. Jeg forestilte meg også, kanskje som en konsekvens, at nonhuman photography måtte være umenneskelig eller inhumant.

Jeg var ikke *bare* på villspor. Zylinska omtaler nonhuman photography som et konsept på tre ulike, men sammenkoblede, plan (min oversettelse):

- 1) *de ganske hyppige, men ofte uhyggelige, fotografiene som ikke er av mennesker (f.eks. avfolkede, vidstrakte landskap),*
- 2) *fotografier som ikke er tatt av mennesker (moderne høyteknologiske bilder produsert av trafikkkontrollkameraer, mikrofotografering og Google Street View, men også utfall av dyptidens "imprintende" prosesser, slik som fossiler),¹⁹*
- 3) *fotografier som ikke er for mennesket (fra QR-koder og andre algoritmiske former for maskinkommunikasjon som er avhengig av fototeknologi til muligens fortsatt kryptisk-*

¹⁹ Jeg vil tro at Zylinska vil plassere KI-genererte fotografier i denne kategorien. Siden Zylinska skrev *Nonhuman Photography*, har kunstig intelligens (KI/AI) hatt en ekspansiv utvikling. I skrivende stund er det i ferd med å gå opp for oss hvilke (ofte fryktinngytende) konsekvenser dette kan ha for fotografiets troverdighet. I juli 2023 publiserte nrk.no en artikkel om en voldsom økning i interessen for KI-genererte overgrepssbilder av barn. <https://www.nrk.no/trondelag/kunstig-intelligens-misbrukes-til-a-lage-seksualiserte-bilder-av-barn-1.16465235>

klingende fotografi «etter mennesket»).

(Zylinska, 2017, s. 5)

Zylinska (2017, s. 25) skiller mellom *nonhuman* og *inhumane* photography. Det gjør hun blant annet ved at hun knytter nonhuman photography til nonhuman *vision*. Hun uttrykker bekymring for at fotografiets ikke-menneskelige aspekt kan føre til inhuman praksis, men mener allikevel at det nettopp er i de ikke-menneskelige aspektene ved fotografi at fotografiet har sitt kreative, (verdens)skapende potensiale. Slik kan livet finnes i fotografiet og i fotografisk praksis. (Zylinska, 2017, s. 63)

*The photographic apparatus lies in wait for photography; it sharpens its teeth in readiness. This readiness to spring into action on the part of apparatuses, their similarity to wild animals, is something to grasp hold of in the attempt to define the term etymologically.*²⁰

(Flusser, 2000, sitert i Zylinska, 2017, s. 63 – ordet *apparatus* stammer fra det latinske *apparare*, make ready for, gjøre klart for)

All *vision* er i noen grad ikke-menneskelig, også det menneskelige blikk, sier Zylinska (2017). Med dette mener hun at også vi mennesker ser på måter som er mer enn *kun unikt* menneskelige. Teknikkens blikk, som satellitter og droner, kan synliggjøre denne iboende ikke-menneskeligheten ved all *vision* (Zylinska, 2017, s. 17). Vi, med vårt blikk, har også potensiale til å se oss selv utenfra. Ikke-menneskelig blikk er mer enn et fravær av det menneskelige blikket. Det gir oss en mulighet til å *løfte* blikket (Zylinska, 2017, s. 15). Det ikke-menneskelige er altså ikke synonymt med «uten liv» eller «uten empati». Om vi igjen kaster et *blikk* på kapittelet om antropocen som interdisiplinær forståelsesramme, kan vi finne likheter mellom Sörlins argumentasjon for antropocen som en slags stadig påminnelse til menneskeheten om vårt ansvar for å ta hensyn til jordas grenser og Zylinskas forslag til en ikke-menneskelig måte å se verden på. «It is about inviting the view of another to one's spectrum of visibility, to the point of radically disrupting this spectrum», mener Zylinska (2017, s. 15).

Hvordan vil vårt syn på (*vision of*) naturen endre seg dersom vi inviterer «den andre» inn i vårt synsapparat?

²⁰ *Det fotografiske apparatet ligger og venter på fotografi; den kvesser tennene i beredskap. Denne handlingsberedskapen hos apparater, deres likhet med ville dyr, er noe å holde fast ved i forsøket på å definere begrepet etymologisk.*

Jeg har reist svært mye på jordkloden. Reisen starter i rommet, og jeg nærmer meg den blå klinkekula langsomt.²¹ Ved å zoome inn på Google Earth, kan jeg besøke alle flekker på jorda. Overalt finner jeg spor etter menneskelig aktivitet. Folk har vært der før meg, uansett hvor jeg reiser. Vi har satt våre avtrykk på jordoverflaten. Noen steder har vi reproduisert naturen som for å utslette avtrykket. Et slikt sted er Central Park på Manhattan i New York.²² Fra oven kan den rektangulære parken minne om et diorama. Jeg har vandret over engene og på skogsstiene, klatret opp knausene og skuet utover innsjøene, noen ganger i nattlige drømmer. Er det Buffons menneskeskapt landskap fra 1778 jeg har drømt meg tilbake til?

Eg ser på deg og du ser på meg

*There is no such thing as just looking at photographs because, before we can look, we are always already looked at: the photograph has looked at us. In the glossiness of its paper, the tonality of its surface, and the materiality of its frame or screen, the photograph possesses a nonhuman agency of its own, which it unwittingly mobilizes to take away what Burgin calls “our command of the scene”.*²³

(Zylinska, 2017, s. 143)

Hvis fossilet er et stratigrafisk fotografi og fotografiet kan betegnes som et lysets og livets fossil, da ser vi – det mer-enn-menneskelige «vi» – på hverandre bortenfor tidens skillelinjer. Da møtes vi i historien.

Om portrettfotografiet skriver Roland Barthes i *Camera Lucida*:

In front of the lens, I am at the same time: the one I think I am, the one I want others to think I am, the one the photographer thinks I am, and the one he makes use of to exhibit his art. In other words, a strange action: I do not stop imitating myself, and because of this, each time I am (or let myself be) photographed, I invariably suffer from a sensation of inauthenticity, sometimes of imposture (comparable to certain nightmares). In terms of image-repertoire, the Photograph (the one I intend) represents that very subtle moment when, to tell the truth, I am neither subject nor

²¹ Her er jordkloden på Google Earth: <https://earth.google.com/web/@64.52614169,-34.89777696,-27635.36212339a,63197636.9382477d,35y,109.13073926h,0t,0r>

²² Bli med til Central Park: <https://earth.google.com/web/@40.78307732,-73.96410828,36.6618247a,8672.52589359d,35y,0h,0t,0r>

²³ Det finnes ikke noe slikt som bare å se på fotografier, fordi, før vi kan se, er vi alltid allerede sett på: fotografiet har sett på oss. I papirets glansethet, overflatens fargetone og rammens eller skjermens materialitet, innehar fotografiet sin egen ikke-menneskelig agenda, som uforvarende mobiliserer til å ta bort det Burgin kaller «vår kommando over scenen».

*object but a subject who feels he is becoming an object: I then experience a micro-version of death (of parenthesis): I am truly becoming a specter.*²⁴

(Barthes, 1980/2020, s. 16–17)

Barthes ser fotografiet som en påminnelse om den uunngåelige døden. «In front of the photograph of my mother as a child, I tell myself: she is going to die: I shudder (...) over a catastrophe which has already occurred. Whether or not the subject is already dead, every photograph is this catastrophe» (Barthes, 1980/2020, s. 117).

Slik kan også Zylinska (2017) se fotografiet, men hennes tilnærming til fotografiet utvider Barthes forståelse: Fotografiet minner oss på at tiden flyter av gårde, men i større skala. Det vil komme en tid etter oss, deg og meg, men også etter menneskene på jorda. Men på samme måte som tiden passerer, kommer den også. Livet kommer, og livet kan gjøres bedre.

(Zylinska, 2017, s. 97)

Zylinska knytter altså fotografiet til utryddelsen av arter, som menneskearten. Som del av naturens og kulturens historie, gjør fotografiet materielle «opptak» av livet, som en lysindusert fossilisasjonsprosess som foregår på tvers av ulike medier. Slik blir fotografiet noe mer og noe annet enn en samling av livets minner (Zylinska, 2017, s. 104) (som Barthes ser ut til å mene at fotografiet er). Zylinska ser ikke fotografiet som noe som eksisterer alene, som et stillbilde av et øyeblikk i historien (Zylinska, 2017, s. 113). Fotografiene utgjør ikke et mausoleum, slik Barthes erfarer.

Barthes' beretning (over) om det som ligner en eksistensiell krise i møte med portrettfotografen, kan være vanskelig å gjenkjenne i selfiekulturen vi lever i. Men hva om naturen tok selfies?

Idet de unge går ut for å ta naturens selfies, er jeg uvitende om naturen gjennom mine deltakere vil se seg selv som subjekt eller objekt, som unik eller reproduert, som dødelig eller udødelig, som undertrykket eller undertrykker, eller kanskje som gjenferd.

²⁴ Her beskriver Barthes sitt ambivalente forhold til fotografiet, og hvordan fotografiet nærmest blir en eksistensiell splittelse av ham selv som subjekt og objekt; han blir til et spøkelse. I min ungdom var jeg sammen med en fransk forfatter som var mye eldre enn meg. Da vi syklet Rallarvegen og tilfeldigvis traff på Lars Sponheim på en fjellstue midt i valgkampen, med et kobbelt av TV-journalister hengende etter seg, ble min franske venn rasende og skjelte ut kamerafolkene fordi de ikke hadde spurt om vi ville filmes. Han sammenlignet avbildningen med sjelens død.

Deltaker 2:



Deltaker 5:



Jeg:

Jeg fikk assosiasjoner til en sånn gammeldags selfie, før vi hadde kamera hvor man ser hva man tar bilde av, da jeg var ung. Vi bare holdt kameraet sånn, og så visste vi ikke helt hvordan bildet ble før vi framkalte det.

Naturens selfie

Det meste som er skrevet og sagt om fotografi, handler om betrakterens blikk og om den (og i Benjamins tilfelle *det* – kunstverket) som blir fotografert og reproduisert. Lite har jeg funnet som omhandler vårt fotografiske blikk på naturen og hva dette blikket gjør med vårt forhold til natur. Hvordan påvirker vår tids massive visuelle reproduksjon av naturen vårt syn på natur? Hvordan oppfatter vi naturens ontologi når naturen omgir oss på linje med en mengde andre reproduserte objekt/subjekt/fenomen?

Vissheten om at jeg ville bruke visuelle uttrykk i masterprosjektet dukket opp tidlig, og en god stund før de nåværende forskningsspørsmålene. Som jeg har fortalt i dette kapittelet, har det ontologiske spørsmålet *Hva er natur* interessert meg lenge. I starten av dette kapittelet fortalte jeg at jeg også har interessert meg for forholdet mellom fotografi og natur. Ser vi naturen annerledes gjennom en kameralinse (eller «dings») enn vi ser den når våre bare øyne møter det naturlige?

I prosjektdelen som inkluderer samarbeid med unge mennesker, er spørsmålet om naturens ontologi blant annet bevart i følgende forskningsspørsmål: Hvilke fortellinger om natur kan visuelt og muntlig komme til uttrykk hos ungdom i Lillehammer i det 21. århundre?

Jeg hadde altså tanker om å lete etter uttrykk for en dobbeltstemme: ungdommens og naturens. Naturens eller det mer-enn-menneskeliges stemme er etter min forstand den enorme elefanten i det pedagogiske rommet. Men hvordan skulle jeg utfordre de unge visuelt på en måte som ikke *bare* gir beskrivelser av naturen gjennom et ungt, menneskelig blikk (*vision*), men også gjennom et ikke-menneskelig eller mer-enn-menneskelig blikk?

Det var som nevnt da jeg kom over filmen «Ok» og inskripsjonen ved den nå forsvunne Okjökulls fot, gjengitt i kapittel 1, at ideen om delprosjektet *Naturens selfie* dukket opp. Hvis naturen hadde tatt selfies – hva ville bildene vise? Hvilken situasjon eller hendelse ville naturen ønsket å dele? Hva ønsker naturen å fortelle om seg selv? Jeg utviklet ideen slik at prosjektet kunne presenteres for de unge deltakerne som et fotooppdrag. Ved å bruke en kombinasjon av visuelle uttrykk og utforskende intervju, ønsket jeg å komme på sporet av hva naturen *er* i de unges øyne. Jeg ønsket også å få kunnskap om hvordan mine deltakere forholder seg til natur- og klimakrisen.

Oppgaven de unge fikk, og hensikten med å inkludere fotografi i dette prosjektet, er altså noe mer enn dokumentarisk. Min forståelse av fotografi strekker seg svært langt utover det

dokumentariske, minnerelaterte, stoppe tiden-aktige. For Roland Barthes (1980/2020) var det å fotografere kanskje en bekreftelse av vår dødelighet, og fotografiene som objekter kunne være minner etter/av de døde og de som skulle dø (oss alle). I mitt prosjekt har livet større betydning enn døden.

Fotooppdragets formulering ser slik ut:

Hvis naturen tok selfies: Ta selfies på naturens vegne!

Du vet helt sikkert hva en selfie er: Et selvportrett tatt med mobiltelefon eller et annet digitalt kamera, gjerne på en armlengdes avstand eller med en selfiestang. Selfies deles ofte på sosiale medier. En selfie kan tas sammen med venner eller på et spesielt sted som dokumentasjon på en hendelse. Men hvordan ville naturens selvportrett sett ut?

Stikkord:

Hva ville naturen ha vist oss om vi kunne gitt naturen et kamera?

Hvilken situasjon eller hendelse ville naturen ønsket å dele?

Hva ønsker naturen å fortelle om seg selv i 2022?

Hva er naturens status akkurat nå?

Deltakerne ble spurt om å levere/sende 1–3 av sine fotografier.

Utvalg: De seks deltakerne var elever ved Lillehammer kulturskole, i klassen Billedkunst, kunst og design. Klassen er åpen for elever fra og med 7. trinn til og med 3. trinn på videregående skole. Mine deltakere var mellom 11 og 15 år da de deltok i prosjektet (7. til 10. klasse). Deltakerne ble rekruttert ved at jeg kontaktet læreren som underviser denne klassen. Han var positiv til et samarbeid omkring prosjektet, og var villig til å inkludere prosjektets fotooppdrag i undervisningen. Vi avtalte at fotooppdraget skulle gjennomføres med alle elever i klassen og uten min tilstedeværelse, og at jeg etterpå skulle stå for rekruttering av deltakere til samtaler og innsending av bildebidrag. En av de seks elevene som meldte seg var ny den dagen jeg besøkte klassen, og hadde dermed ikke deltatt i fotooppdraget. Derfor har fem av seks deltakere bidratt med bilder mens seks deltakere har vært med på samtale.

Som jeg redegjorde for i kapittel 1, er min tilnærming til fotografiet at det kan bringe noe nytt inn i verden; det er noe mer enn bare representasjon. Derfor blir også de unge deltakerne som bidrar i prosjektet medskapere av livet og verden.

5. Fortellinger om natur

Jag är natur som ser in i natur.

(Thoreau, sitert i Sörlin, 2017/2020, s. 49)²⁵

Leseren har allerede blitt litt kjent med mine unge deltakere, som har bidratt både visuelt og muntlig fra starten av oppgaven. Gjennom teksten lar jeg deltakerne være i løpende dialog både med seg selv, hverandre, mine andre kilder og meg. Som nevnt i innledningen, kan et slikt sjangermessig grep kalles *layered account*. Jeg har valgt å la ungdommenes fortellinger være likeverdige og sidestilt oppgavens øvrige bidrag for å understreke den dialogiske intensjonen i oppgavens problemstilling. De unge kommer også til orde i kapittel 6 hvor flere av deres muntlige fortellinger blant annet blir trukket inn som veiledende bidrag til en antropocen pedagogikk, og i kapittel 7 der vi får fortellinger om framtiden.

I dette kapittelet forteller jeg om gjennomføringen av fotooppdraget og intervjuene, og presenterer noen av fortellingene om natur. Jeg presenterer også mine deltakere.

Deltaker 2:



²⁵ Jeg har vært i kontakt med Sverker Sörlin fordi jeg ikke har kunnet finne Thoreau-sitatet i noen av mine bøker av Thoreau. Sörlin har heller ikke funnet det igjen. Sitatet kan derfor like gjerne være Sörlins som Thoreaus – minnet lager av og til sine egne fortellinger, sier Sörlin.

De muntlige fortellingene er forsiktig bearbeidet med utgangspunkt i transkriberingene. Dette har jeg gjort for å sørge for at fortellingene er mer lesbare og tilgjengelige, uten at tonen og substansen er endret.

Som jeg antydte i det innledende kapittelet, vil leseren ikke finne en oppskriftsmessig analyse av deltakernes visuelle og muntlige fortellinger. Materialet er levende og en del av historiens flyt, og må betraktes som tilsynekomst av menneskelige og ikke-menneskelige eller mer-enn-menneskelige eksistenser og relasjoner. Fortellingene er bidrag til *(re)imaging* og *(re)imagining* av en bedre framtid.

Gjennomføring av fotooppdrag og samtaler

Fotoprojektet ble gjennomført i samarbeid med Lillehammer kulturskole høsten 2022. Lærer i visuell kunst presenterte prosjektet og sendte elevene ut for å fotografere en kveld i midten av oktober. De mørkeste bildene er tatt på kveldstid i byen, av praktiske grunner. Prosjektet måtte gjennomføres i kulturskolens fysiske nærhet og innenfor rammene av kulturskoletimen. Noen av deltakerne fotograferte også utenom undervisningstid. Fotografiene ble innsamlet i oktober–november 2022. Samtalene ble gjennomført i november 2022.

Samtalene var planlagt som utforskende intervju. I dette legger jeg at jeg hadde et ønske og en intensjon om å fange opp og følge opp åpninger for innganger til deltakernes ground state-nivå. Jeg hadde en liste over tema jeg ønsket å komme i nærheten av i løpet av samtalene, men var samtidig svært opptatt av å gå inn i samtalene med åpenhet for det som kunne komme til syne. Jeg så det ikke som viktig for prosjektet at deltakerne hadde tanker om «mine» tema. Jeg opplevde imidlertid at mine gløgge deltakere i stor grad hadde tenkt igjennom hva de forestilte seg at samtalene skulle handle om. Dette kom til uttrykk gjennom en viss ufrihet i forhold til tenkning og refleksjon utenom tematikk knyttet til natur og klima. Det ble tydelig for meg at de unge forbinder tematikken med skolefag, særlig begrepet bærekraft. Dette begrepet prøver jeg selv å unngå fordi jeg oppfatter det som uklart og i mange tilfeller misbrukt. Noen av deltakerne brukte selv ordene bærekraft og bærekraftig, og jeg oppfattet at dette er ord de møter på skolen uten at de der blir drøftet eller nyansert.

Dybden i samtalene ble noe begrenset, hovedsakelig fordi noen av deltakerne var svært unge. Jeg kjente ikke deltakerne, og hadde ikke mulighet for å følge dem opp i etterkant av samtalene. Derfor unngikk jeg å åpne dører til de mest skremmende scenariene (eller avgrunnene), og jeg unngikk i noen tilfeller å grave for dypt der jeg forsto at det kunne ligge

noe interessant, til tross for at det kanskje var der «gullet» kunne finnes. Dette kan ha medvirket til at deltakernes ground state-nivå ikke i stor grad ble synlig i samtalene.

Samtalene foregikk innendørs, hovedsakelig i møterom-lignende lokaler på biblioteket og frivilligsentralen.

Dersom jeg i framtiden skal gjennomføre beslektede prosjekt som inkluderer samtaler med unge mennesker, vil jeg trolig tenke annerledes omkring samtalenes rammer og struktur og min egen rolle som samtalepartner/samtaleleder. Det kan være interessant å endre rammene for samtalene, for eksempel ved å flytte samtalene utendørs. «Walk and talk» kan være en løsning – det kan være frigjørende for kommunikasjonen å være i bevegelse mens samtalen pågår. Jeg opplevde møteromsituasjonene som noe stive og begrensende, både for deltakerne og meg selv. Jeg vil nok også se på hvilke muligheter som kan ligge i gruppesamtaler, eventuelt i kombinasjon med individuelle samtaler. Jeg tror at samtaler i gruppe, delvis i tråd med Freires metode, kan generere et høyere refleksjonsnivå blant deltakerne.

I mine litteratursøk har jeg lett etter tidligere studier av forholdet mellom unge mennesker og natursyn/naturhåp. Jeg har funnet svært lite norskspråklige forskning innenfor disse temaene. Det er forsket noe på unges opplevelse av å være «ute i naturen». En del forskning snakker mer *om* de unge enn *med* de unge. En som har snakket *med* ungdom, er Kirsti Pedersen (2003). Hennes forskningsartikkel er basert på en studie av ungdoms forhold til natur. Ungdommene, i videregående-alder, ble invitert til å skrive «stil» om hvilken betydning naturen har for dem. Studien har fokus på (til dels samisk) ungdoms forhold til og bruk av natur og friluftsliv. Pedersens tekst har tittelen «Er det 'ukult' å like natur? Ungdoms fortellinger om natur». Til tross for navnelikhet med mitt prosjekt, har Pedersens studie ikke i særlig grad fokus på naturens verdi utover den verdien den har for oss mennesker, og ikke i særlig grad fokus på ungdoms forhold til og håndtering av naturtap (som ikke var oss fremmed i 2003). («Fortellinger om friluftsliv» kunne nok vært mer presist.) Studien er allikevel interessant og prisverdig, og flere av ungdommenes fortellinger berører meg. En av ungdommene forteller: «Jeg fikk besøk av en fra Argentina ... Hun ble så ekstremt begeistret for naturen ... tok bilder nesten hele tiden. Den kvelden hun fikk se midnattsola for første gang, kommer jeg aldri til å glemme ... Jeg har nå innsett hvor heldig jeg er ...» (Pedersen, 2003, s. 189).

Jeg finner enkelte likhetstrekk mellom studiens fortellinger og mine deltakeres fortellinger, som at de unges forhold til naturen i Pedersens studie har endret seg siden de var barn og at de

er mindre ute nå enn før fordi de har andre prioriteringer (Pedersen, 2003, s. 184). Noen uttrykker også at det er viktig å ta vare på naturen for at vi selv skal ha et sted å bo (Pedersen, 2003, s. 190).

Et av mine vanskeligste spørsmål til deltakerne, var trolig spørsmål om mennesket som natur:

Jeg: *Er vi mennesker en del av naturen?*

Deltaker 3: *Natur er fjell og trær og gress og vann, og dyr. Jeg føler ikke at natur er mennesker.*

Deltaker 5: *Jeg tror ikke jeg er en del av naturen. Jeg føler at jeg lever i den, lever sammen med den. Men jeg føler ikke at jeg er en del av den, sånn som jeg tenker at dyr ikke er en del av naturen. Jeg tenker at de lever i naturen. Natur er planter, miljøet, det er det som ikke er en organisme. Det som ikke er dyr eller menneske, tenker jeg, eller bakterier og sånt. Men vann og vind og planter og trær. Og gress og sånt. Stein. Jeg føler at dyrene og menneskene lever sammen med det, men kanskje ikke er en del av naturen.*

Deltaker 2: *Helt biologisk er vi jo en del av naturen. Men jeg føler at vi prøver å komme oss unna mer enn vi prøver å være med naturen noen ganger. Jeg synes vi burde være mer med naturen, for det er liksom hvor alt startet, på en måte.*

Deltaker 4: *Vi er natur, men jeg tror ikke vi gjør det som naturen liksom tenkte at vi var her for.*

Om deltakerne

Deltakerne er gitt deltakernummer etter rekkefølgen jeg intervjuet dem i. Opplysninger jeg oppgir, er alder og klassetrinn på samtaletidspunktet. Alle deltakerne var på samtaletidspunktet bosatt i og gikk i offentlig skole i Lillehammer kommune (ulike skoler).

Utover opplysningene over og ting de fortalte meg i samtalene, vet jeg lite om deltakerne. Jeg vet at alle er oppvokst i Norge. Alle har bodd på Lillehammer i minst fire år. Jeg kan altså si at alle er norske og bor i en mellomstor by med ytre sett trygge oppvekstforhold. Jeg har ellers ikke inntrykk av at deltakerne har et større engasjement for klima og natur enn andre barn og ungdom, til tross for at de har meldt seg som deltakere i prosjektet. Utvalget er relativt tilfeldig, i og med at jeg har valgt å gå inn i en åpen klasse på kulturskolen.

Deltaker 1: 11 år, trinn 7

Deltaker 2: 14 år, trinn 9

Deltaker 3: 12 år, trinn 7

Deltaker 4: 12 år, trinn 7

Deltaker 5: 15 år, trinn 10

Deltaker 6: 14 år, trinn 10

Jeg har av flere grunner valgt å utelate å «kjønne» deltakerne mine. Den viktigste grunnen er at jeg i dette prosjektet ikke opplever det som interessant og relevant nok å inkludere opplysninger om kjønn. En annen grunn, er at jeg ikke selv ønsker å velge kjønnsidentitet for mine deltakere ut ifra fornavn.

6. Ingen er fri før naturen er fri?

I dette kapittelet vil jeg i lys av de tidligere kapitlene se på hvordan samtalen med de unge deltakerne kan bidra til å beskrive: heimstadiære i det 21. århundre, pedagogikkens oikos, design for en ukjent framtid og antropocen pedagogikk. Kapittelet rommer drøfting av og dialog med de tidligere kapitlene, og forsiktige forslag som tar utgangspunkt i noe av det som har kommet til syne gjennom oppgaven. Kapittelets hensikt er å vise hvorvidt og hvordan en frigjøring av det mer-enn-menneskelige er mulig (også) innenfor den pedagogiske sfæren.

Jeg vil først kaste et kort blikk på de foregående kapitlene.

I det innledende kapittelet forsøker jeg å berede grunnen for det mangfoldet av spørsmål jeg stiller og forsøker å knytte sammen i oppgaven. Jeg introduserer begrepet det mer-enn-menneskelige. Begrepet utdypes i kapittel 2. Jeg introduserer oppgavens øvrige begrep.

I kapittel 2 har jeg forsøkt å forklare begrepet antropocen som både et geologisk/stratigrafisk og et etisk kompass vi bør forholde oss til. Jeg ser også på forholdet mellom fotografi, antropocen og det mer-enn-menneskelige.

I kapittel 3 synliggjør jeg det jeg oppfatter som de aller mest undertrykte stemmene av alle pedagogikkens undertrykte stemmer – det mer-enn-menneskelige. Jeg går i dialog og delvis diskusjon med Paulo Freire (1968/2018) og hans *De undertryktes pedagogikk*, som jeg nyleser i et forsøk på å lete etter potensiale for frigjøring av de mer-enn-menneskelige stemmene. Jeg legger også fram mitt forslag til en økovicuell metode, og drøfter hvordan økovicuelle fortellinger kan bidra til frigjøring av de mer-enn-menneskelige stemmene.

I kapittel 4 reiser jeg noen spørsmål omkring hva fotografiet, og særlig den massive fotograferingen av og eksponeringen for (reprodusert) natur, kan gjøre med vårt syn på og forhold til natur. Jeg introduserer også det fotografiske perspektivskiftet som er grunnlag for fortellingene jeg omtaler i kapittel 5.

I kapittel 5 forteller jeg om det visuelle og muntlige delprosjektet *Naturens selfie* og de unge deltakerne som har bidratt.

De unges stemmer følger prosjektet til ende, og vil være synlige både i dette og i det avsluttende kapittelet.

Heimstadlære i det 21. århundre

I kapittel 2 stilte jeg noen spørsmål om forholdet mellom det lokale og det planetære, mellom det nære og det fjerne. Jeg foreslo at grensene mellom disse ikke er så tydelige lenger. Jeg foreslo også at alt er blitt heimstadlære – om det er familiært eller fremmedartet, geografisk nært eller geografisk fjernt, taktilt eller virtuelt, mikrokosmisk eller makrokosmisk. Jeg introduserte følgende spørsmål: Hvor eller hva er vår heimstad et århundre etter at faget heimstadlære gjorde sin entré? Spørsmålene er slik jeg ser det nært knyttet til spørsmålet om hva et menneske er i antropocen.

David Abram (2012) forteller at det hebraiske ordet for menneske – *adam* – er nært knyttet til begrepet *adamah*, som på hebraisk betyr grunn (ground) eller jord (earth). For de gamle hebreerne var det å være menneske å være en *earthling* (som i Genesis der det første mennesket, Adam, er en skapning som er kommet fra jord og som alltid vil returnere til jord). På lignende måte er det engelske ordet *human* beslektet med det latinske *humus* (humus eller jord). Abram foreslår derfor at det som dypest sett definerer mennesket, er vår avledning fra og slektskap til jorda under føttene våre. Et annet begrep som deler det samme opphavet som *human* og *humus*, forteller Abram, er det engelske *humility* (ydmykhet). Ydmykhet kan sees som en tilstand av nærhet til *humus*, nærhet til jord – det å være jordnær. Etymologien foreslår altså at vi var *mest menneske* da vi var i en ydmyk relasjon til jorda og våre omgivelser.²⁶

Jorda, i det minste i norsk språk, kan leses både som grunnen vi står på og våre nære omgivelser, og som selve planeten vi holder til på. Kanskje er det enda flere betydninger. Jorda er vårt hjemsted i begge disse betydningene, til tross for at jorda i begge betydninger er flytende, udefinert, uavgrenset.

I *Camera Lucida* er Barthes (1980/2020, s. 48) opptatt av landskapsfotografiet. Han drømmer om et landskap, men dette landskapet må være beboelig, ikke bare besøkbart: «(...) som stammer fra et slags andre syn som ser ut til å bære meg fram til en utopisk tid, eller å bære meg tilbake til et sted i meg selv (...) som om jeg var sikker på å ha vært der eller å skulle dra dit» [min oversettelse fra engelsk]. Og så sier, Barthes, etter Freud, at det eneste stedet vi med sikkerhet kan si at vi har allerede vært, er i vår mors liv. Med andre ord – det eneste stedet vi

²⁶ David Abram er en amerikansk kulturøkonom og filosof. Han har blant annet skrevet *Becoming Animal: An Earthly Cosmology* (Pantheon, 2010) og *The Spell of the Sensuous: Perception and Language in a More-than-Human World* (Vintage, 1997).

med sikkerhet kan si at vi har vært, er det jordiske, fysiske, dyriske, menneskelige og mer-enn-menneskelige stedet *mors liv*. Kanskje hadde Barthes en lengsel dit.

Heimstaden vi har og heimstaden vi lengter etter kan være to ulike ting. Sarah Wright (2015), humangeolog og professor ved University of Newcastle, Australia, skriver i sin artikkel *More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach* om en utvidet forståelse av tilknytning.

Wright (2015, s. 395) mener at hjemmet (i avgrenset eller utvidet forstand) er et sted hvor motsetninger må eksistere side om side, og forenes når det er mulig. Hjemmet, sier Wright, blir sett på som et særlig viktig sted for utvikling og utprøving av tilhørighet. Hjemmet er her ikke ment som verken et sted eller en følelse, men som noe som blir til gjennom samspillet mellom sted og følelser. Dette er ikke uproblematisk – i hjemmet bringes ulike og til tider motstridende subjekter og uttrykk sammen.

Uttrykk for tilhørighet kan være mangfoldige. Wright taler for potensialet for å forstå tilhørighet som en «emergent sam-tilblivelse» (emergent co-becoming) og som et mer-enn-menneskelig fenomen. Mat, organismer, trær, musikk, markeder, hår og dans – alt dette kan aktivt «sam-utgjøre» (co-constitute) tilhørighet, sier Wright (2015, s. 402). I stedet for å forstås som en bakgrunn for tilhørighet, kan disse fenomenene aktivt samskape (co-produce) følelser av tilhørighet. De kan forme praksis og inngå i ulike uttrykk for tilhørighet. Slik kan Hundremeterskogen, som flere av mine deltakere har fortellinger om, være noe mer enn et sted de unge føler tilhørighet til – skogen kan også ha vært og fortsatt være et sted som sammen med andre fenomen og forhold er med på å samskape en tilhørighet til både Hundremeterskogen og andre steder eller fenomen.

Wright foreslår altså at tilhørighet er relasjonell, performativ og mer-enn-menneskelig. Den er ikke forutbestemt. Gjennom vårt sammensurium av tilhørighet, skaper vi verden på nytt. På samme måte skaper verden og vår tilhørighet oss (på nytt og på nytt). Dette er en håpefull og inkluderende måte å tenke tilhørighet på. (Wright, 2015, s. 404)

I samtalene med de unge deltakerne forsøkte jeg å få øye på hva de opplever som sitt hjemsted, eller sin sfære, og hvordan de oppfatter sin tilhørighet til dette hjemstedet eller denne sfæren. Som nevnt i kapittel 2, hadde skolefaget heimstadelære det doble formålet å sørge for både kunnskap og trygghet. Elementer jeg har trukket inn i letingen, er slikt som landskapstilknytning, opplevelse av og kunnskap om nærnatur, skolens bruk av og forhold til

nære naturområder og tanker om det lokale og det globale/planetære/kosmiske. Kulturell tilknytning (i alle dets fasetter) har jeg ikke hatt anledning til å gå inn i i disse samtalene.

Tross alle mulige nivå av hjemsteds-/stedstilknytning og andre typer tilknytning, er det påfallende hvor «hjemme» mine unge deltakere føler seg på Lillehammer. Ingen av dem uttrykker usikkerhet eller tvil ved sin stedstilknytning, og alle ser ut til å føle seg trygge i sin lokale sfære. Mange av dem har også mye kunnskap om sine nærområder.

Deltaker 1: *Jeg husker ikke helt hvor lang Hundremeterskogen er, men den er egentlig bare skog med vei ovenfor og nedfor, og så er skolen rett ved siden av, så er det bare masse trær og ganske tett skog, da, så er det masse stier rundt, og midt i er et stort, bart sted. Hvis vi for eksempel har naturfag eller skal lage mat, så drar vi alltid dit.*

Flere av deltakerne nevner Hundremeterskogen som et sted de pleier å oppsøke. Der har de nok lekt som barn, og de har en tilknytning til, og kanskje en lengsel mot, denne lille skogen eller barndommens opplevelser og barndommens tilknytning til stedet – eller kanskje en lengsel mot en blanding av alt dette. En av deltakerne beskriver Hundremeterskogen som «en bitteliten skog innimellom hus og veier.» Kanskje den vesle skogen en gang opplevdes som så mye større, og som selve *skogen*? Flere deltakere mener at de er glade i skog fordi de har vært ute i skogen siden de var barn. Flere deltakere navngir også andre lokale steder, som Stampesletta, Badedammen, Mesnaelva og Kanalen. Deltakerne har ferdes mye i disse relativt store områdene, og det framstår som kjente og trygge steder for deltakerne. Flere av dem har vært i disse områdene sammen med skolen, og uttrykker at de synes det er fint å komme bort fra klasserommet og gå tur sammen med venner. Noen av deltakerne løper orientering, og er særlig godt kjent på grunn av dette.

Flere av deltakerne har vært på turer med familien gjennom oppveksten, både i skogen og på fjellet. En deltaker forteller om en fjelltur med bestefar:

Deltaker 4: *Kveldssola var fin, man kunne se et helt utrolig vakkert landskap. Og det var jo litt snø på toppen, og det er jo generelt veldig fint og vakkert.*

Noen av deltakerne forteller at familien har hytte i nærheten av Lillehammer. Det er tydelig at de har klare forestillinger om livet på hytta og hva de gjør når de er der, til ulike årstider. Om vinteren lager de snømann og leker i snøen, om sommeren og våren er de ute i nærheten av hytta og soler seg og om høsten går de på tur.

Flere av deltakerne forteller om opplevelser av tap av nærområder, spesielt skog. Skogen, særlig mindre skogholt, blir ofte hogget ned for å gi plass til boliger, forteller disse deltakerne. Ofte er dette skog de har pleid å leke i eller gå tur i. Deltakerne synes det er trist når trærne blir borte.

Alle deltakerne uttrykker at de trives på Lillehammer. En av dem sier at hen liker å bo der fordi det er åpent og mye plass – «gress og sånt». Hen mener at det for eksempel i Oslo ikke er noe sted å være hvis man vil være alene.

En av deltakerne uttrykker tilknytning til en annen type landskap enn det hjemlige. Hen har en bestemor på Vestlandet, hvor det er hav, høye fjell og mye regn. Hen uttrykker at hen ikke trives der det er helt flatt, og at fjellene føles tryggere. Hen liker også regnet.

En deltaker uttrykker tilknytning til en gud, men ikke nødvendigvis en kristen gud. Jeg får inntrykk av at hen opplever at det er en slags kraft som står bak skapelsen av både jorda og det vi mennesker nå skaper på jorda, som en vilje. Samtidig mener hen at vi har et valg og kan styre utviklingen i en annen retning. Den samme deltakeren uttrykker solidaritet overfor mennesker i land som ikke har like store ressurser som oss. Jeg oppfatter det slik at hen mener at vi må hjelpe de landene som ønsker å gjøre noe for naturen og klimaet, men som kanskje ikke har ressursene. Jeg oppfatter at denne deltakerens livsverden er planetær, om ikke kosmisk.

En annen deltaker er opptatt av at jorda er den eneste planeten med liv, og hen synes dette er fascinerende og viktig. Hen sier at natur er livet på jorda, alt som lever sammen, også mennesket.

En tredje deltaker mener at verdensrommet også er natur, og at vi er natur. Hen sier at naturen ikke er ødelagt selv om jorda blir ødelagt. Jeg oppfatter at hen opplever at vi lever i verdensrommet, og at det er en håpefull tanke at ikke all natur er ødelagt selv om jorda skulle bli ødelagt. Hen er også åpen for at det kan finnes liv på andre planeter.

Deltaker 6: *Hvis jorda blir ødelagt så er ikke naturen ødelagt, på en måte. Det er litt trist, men det er også litt sånn, ja, hvis jorda blir borte så er det sikkert en annen planet der med annet liv.*

Jeg: *Eller ikke.*

Deltaker 6: *Ja, eller ikke.*

En fjerde deltaker forteller at hen noen ganger ser på NRK Supernytt for å lære om ting som skjer i verden, men hen uttrykker samtidig at hen ofte har denne kunnskapen allerede.

Det kan tenkes at heimstadiære som eget fag gikk av moten i takt med at verden ble mindre og samtidig mer kompleks å leve i. Det kan ha blitt vanskeligere å la undervisningen ta utgangspunkt i de nære, både lokale og nasjonale, forståelsesrammene. Om det var slik at faget mistet sin relevans og funksjon, er et åpent spørsmål.

Selv om mine unge deltakere (og alle vi andre) forholder seg til det planetære/globalt, er disse ungdommene allikevel i stor grad knyttet til det lokale, sitt nærmiljø – det aspektet av heimstaden som er stedet hvor de har vokst opp og/eller bor.

Kanskje dagens «heimstadiære» (og pedagogiske oikos, som vi snart skal se på) faktisk forholder seg til det lokale i *for liten* grad. Som disse ungdommene viser, er det i det nære det starter – det er der vi, om vi er heldige, blir glade i livet og våre naturlige omgivelser, for eksempel en hundremeterskog.

Nå reiser vi hjem til det 21. århundret.

Pedagogikkens oikos

Det gammelgreske ordet *oikos* referer til tre ulike, men beslektede begrep; familien, familiens eiendom og huset (eller hjemmet, bopelen, værelset, husholdningen). Oikos var også brukt som referanse til slektenes gang, fra generasjon til generasjon. Det beslektede *økologi* (oikos+logos) kan bety læren om husholdet, mens *økonomi* (oikos+nomos) kan bety lovgivning eller kunnskap om husholdet. (Egen kunnskap)

Hva skal pedagogikkens hjem – det vi «holder hus med» – romme i antropocen? Jeg gjør her et skifte fra *sfære* til *oikos*. En sfære kan betraktes som en boble, mens et oikos er en enhet der alt er forbundet med alt og delene er gjensidig avhengige. Ulike oikos er også forbundet og avhengige av hverandre. Ved å tenke på pedagogikkens virkeområde som et oikos framfor en sfære eller et avgrenset felt, kan det være lettere å se pedagogikken som levende, i prosess og foranderlig.

I kapittel 3 har jeg nylest Freire med en mer-enn-menneskelig tilnærming. Selv om Freires bok kom allerede i 1968, opplever jeg at den pedagogikkens sfære som han forholder seg til er den som fortsatt er gjeldende i dag. Hvis jeg har rett i dette, vil jeg mene det er

alarmerende, med tanke på alt som har hendt på jorda siden 1968, og med tanke på at pedagogikken vel skal forholde seg til at mennesket og verden er i endring. Freires pedagogiske sfære kretser om menneskeverdet, menneskelig frigjøring, maktfordeling, likeverd og sosial rettferdighet mellom mennesker, menneskets kultur og historie, dialog mellom mennesker og ulike lag av samfunnene, dialog som menneskelig refleksjon og handling, og revolusjon/endring til det beste for alt som er listet opp over.

I antropocen må oikosbegrepet være planetært. Poenget med å leve i antropocen, sier Bruno Latour (i Sörlin, 2017/2020, s. 51), er at alle skapninger deler samme skjebne – å tvinges til selvforvandling. Det handler ikke lenger om å forsøke å finne en måte å kombinere naturen og samfunnet på – det er gårsdagens ambisjon. Oppgaven er enda større; det handler om å fordele agens, muligheten til å handle og gjøre, så bredt og mangesidig som mulig. I forlengelsen råder en tilstand der vi ikke lenger trenger å tenke oss en oppdeling mellom subjekt og objekt, mellom natur og samfunn. (Sörlin, 2017/2020, s. 51). Dette får uante konsekvenser, også for pedagogikkens oikos. I et nytt pedagogikkens oikos, må forståelsen av hva det sosiale arbeidsområdet inkluderer etter min mening utvides – og det kraftig. Vi må utvide vårt «vi». Om vi med «vi» mener stemmene jeg i denne oppgaven betegner som undertrykte, vil det være vanskelig(ere) å fortsette undertrykkelsen.

(...) at the end of the day, we can hold the Earth in our hand, or shrink it to a pale blue dot.²⁷

(Zylinska, 2017, s. 58)

For andre gang i denne oppgaven, lar jeg Zylinska komme til orde med dette sitatet. Pedagogikkens oikos bør kanskje finnes et sted (eller utallige steder) mellom disse to ytterpunktene: Om vi holder den blå klinkekula i hånda, kan vi som mennesker bli maktsyke. Om vi krymper den til en blek liten prikk langt der borte, blir selv mennesket for lite. Vi må både forholde oss til det jordnære og makte å se jordkloden, verden og våre liv fra utsiden.

Ut ifra oppgavens argumentasjon og funn, er det min oppfatning at pedagogikkens nye oikos bør ta innover seg at:

- menneskehetens nære framtid aldri har vært mer uforutsigbar og ukjent enn nå,
- selv om vitenskapen kan gi oss mange svar, er tiden for vitenskapelig ydmykhet kommet – noen svar får vi ikke i tide, og føre var-prinsippet må slå inn,

²⁷ (...) når alt kommer til alt, kan vi holde jordkloden i hånda eller krympe den til en blek, blå prikk.

- vi aldri vil finne svar på alt,
- mennesket aldri vil få full kontroll over tilværelsen,
- vi er i utallige relasjoner til den mer-enn-menneskelige verden, og vi er selv mer-enn-mennesker,
- virkeligheten er flerdelt/lagdelt,
- åpenhet for en lagdelt virkelighet er en forutsetning for at verdens ontologi folder seg ut for oss,
- ingen er fri før alle (i betydningen alt som tilhører den mer-enn-menneskelige virkeligheten) er fri.

Design for en ukjent framtid

Når framtiden er uforutsigbar og vitenskapen ikke kan hjelpe oss – hva står vi da igjen med? Håpet, kanskje. Hos mine unge deltakere er håpet levende. Det gjør meg glad, selv om det underveis i prosjektet har vært krevende å være vitne til at de unges tro er blåst vekk og at dette håpet de sitter igjen med rett og slett er livsnødvendig. Det er eksistensielt. Håpet er spent opp som et sikkerhetsnett, klart til å ta imot det ukjente. I forordet til *Post-Sustainability and Environmental Education* (Jickling & Sterling, 2017/2018) skriver David W. Orr: «Hope is not the same thing as wishful thinking. Rather, it is located between wishful thinking and despair.»

Freire (1992/1995, s. 8) knytter håpet til opprøret, revolusjonen, kampviljen. Han sier at håpet er et ontologisk behov som trenger praksis for å bli historisk konkret. Uten et minimum av håp, kan vi ikke så mye som starte kampen (Freire, 1992/1995, s. 9).

I tillegg til håpet, som altså ofte lever lenger enn troen, kan det hende vi kan finne fram til verktøy som kan tas i bruk i et forsøk på å planlegge for det ukjente. Disse verktøyene bør tilpasses min vesle liste med råd om hva den antropocene pedagogikken bør ta innover seg (se over).

Antropocen tid er ifølge Sörlin (2017/2020, s. 189) en tid der den moderne tidsforståelsen holder på å omformuleres og premissene for tenkningen om *politisk tid*, altså hva som bør skje med våre samfunn og innenfor hvilke tidshorisonter, havner i akutte og motsetningsfulle relasjoner til *geografisk tid*. Dette er en tilstand som nylig har oppstått, mener Sörlin – så nylig at det enda ikke finnes mange forslag til hvordan denne motsetningsfulle relasjonen kan håndteres.

Jeg mener at motsetningsforholdet mellom politisk tid og geografisk tid, som kommer til syne innenfor pedagogisk planlegging så vel som all annen samfunnsplanlegging, krever et annerledes design – et design for en ukjent framtid.

Sterling (2001) foreslår begrepene *designing for change* og *ecological design*. Han har følgende utgangspunkt:

*It is useful to make a distinction between strategic planning (which tends to work from the existing position and prescribe goals) and ecological design (which looks at a vision of what is needed, and explores the values and systems that can work towards its realization on a basis of on-going learning).*²⁸

(Sterling, 2001, s. 80)

Sterling (2001, s. 48) mener at pedagogikken og utdanningssystemene trenger å ta i bruk nye metaforer som kan relateres til levende system, og at vi må bevege oss fra å se oss selv som læringsorganisasjoner til å bli lærende organisasjoner.

Sterlings økologiske design tar høyde for at vi ikke kjenner framtiden. Han ønsker derfor å planlegge for tilsynekomst. det som måtte komme (emergence), og ser det ukjente som en potensiell verdi. Økologisk design har en prosessorientert tilnærming, i motsetning til strategisk planlegging, som tar utgangspunkt i det eksisterende og det på forhånd foreskrevne. Økologisk design har en visjon om hva behovene er, og utforsker verdiene og systemene som kan hjelpe denne visjonen. Det økologiske designet kan være organisk, deltakende, åpent, gjentakende og under utvikling, og bør oppleves som en kontinuerlig læringsprosess.

(Sterling, 2001, s. 81)

Jonathan Metzger (2019) er professor i urbane og regionale studier ved Kungliga Tekniska högskolen i Stockholm. I sin artikkel *A more-than-human approach to environmental planning*, slår Metzger fast:

A common way of understanding humans' relation to other types of beings and existences in planning contexts is to imagine human life and its surrounding environments as two separate realms that sometimes affect, disturb or encroach upon each other. From such a perspective, the purpose of environmental planning becomes that of minimising or rectifying these perceived disturbances of what is supposed to be

²⁸ Sterling skiller her mellom strategisk planlegging ut ifra på forhånd definerte mål og økologisk design som inkluderer utforskning og læring i prosessen mot å oppnå det som (viser seg å) være behovet.

*a natural balance between two fundamentally different domains.*²⁹

(Metzger, 2019, s. 190)

Som et alternativ foreslår Metzger en helt annerledes tilnærming, nemlig den at menneskets mål og skjebne er, og alltid har vært, grunnleggende knyttet sammen med og avhengig av skjebnen og tilstanden til et utall andre skapninger og eksistenser, fra det cellulære til det planetære (Metzger, 2019, s. 190).

Jeg velger å inkludere Metzgers artikkel av flere grunner. Hans artikkel omhandler mer-enn-menneskelig tilnærming til *environmental planning*, som litt for unøyaktig og magert kan oversettes til *arealplanlegging* på norsk. Når det er sagt, skal også arealplanlegging forholde seg til både naturverdier og samfunnsnytte. Slik er arealplanlegging et (i praksis ofte) tilspisset eksempel på hensyn all samfunnsplanlegging etter min mening bør ta i betraktning, også pedagogisk planlegging. I tillegg er denne masteroppgaven opptatt av interdisiplinaritet, og Metzgers bidrag er derfor velkomment.

Metzgers tilnærming ligner Wrights (2015) på den måten at begge mener at mennesket inngår i «interspecies relationships». Metzgers (2019, s. 190) anliggende er hvordan en slik mer-enn-menneskelig følsomhet kan få betydning for konkret planleggingspraksis som kan gjøre en forskjell i verden.

Metzger mener at en mer-enn-menneskelig tilnærming til samfunnsplanlegging må være basert på anerkjennelsen av at vi trolig aldri vil fatte de hele og fulle konsekvensene av våre handlinger, og hvordan disse handlingene vil påvirke en rekke faktorer både nært og fjernt, eller til og med «svare» oss som står for handlingene. En slik tilnærming vil, sier Metzger, for det første kreve en oppgivelse av den tradisjonelle ideen om at juridiske, politiske og andre rettigheter utelukkende gjelder for mennesker. For det andre vil den kreve at vi klarer å definere politiske tema i en verden der grensene mellom mennesker og ikke-mennesker er vanskelige å skjelve. (Metzger, 2019, s. 193)

Må vi vente på politikerne, samfunnsplanleggerne, institusjonene? Nei, mener Metzger. Denne endrede måten å tenke på, trenger ikke nødvendigvis først å etableres på et samfunnsmessig makronivå; den kan like gjerne være forankret i mikropraksis, der nye

²⁹ Metzger sier her at samfunnsplanlegging oftest ser på menneskelivet og dets omgivelser/miljø som to separate riker.

tankeformer og begrep kan oppstå og slik muliggjøre en reevaluering av tidligere forståelser av verden (Metzger, 2019, s. 194).

Metzger (2019, s. 194) kommer oss til unnsetning ved å sette opp et forslag til programpunkter som kan gjelde som retningslinjer for handling og politikk (min oversettelse):

- *Behovet for å arbeide for å utvide spekteret av «vesener som teller», det vil si kretsen av anerkjente etiske, politiske og juridiske subjekter. Dette vil kreve en innsats for ytterligere å utvide og utdype solidariteten mellom ulike typer vesener, menneskelige så vel som ikke-menneskelige.*
- *Å arbeide for å synliggjøre gjensidig avhengighet og slutte å nære fantasier om enhetlige, suverene og uavhengige subjekter – uavhengig av om disse framstilles som et rasjonelt individ, en «kultur», en nasjon, en art – for i stedet å fokusere på prosesser for gjensidig medavhengighet og samvær.*
- *Å arbeide for økt anerkjennelse av både forskjeller og asymmetrier og å erkjenne at ulike livsformer har ulike behov, en innsikt som stiller videre krav om en ny vektlegging av kollektiv omsorg i systemer for gjensidig avhengighet, der uensartede medlemmer aldri kan bli fullstendig like(stilte), men ikke desto mindre er avhengige av hverandres velvære, omsorg og ansvar.*
- *Å arbeide for en mobilisering av kollektiv handling og en stadig pågående nyundersøkelse av skillelinja mellom hva vi regner som individuelle og delte bekymringer – hva er «mitt problem», «ditt problem» eller «vårt problem» – uten noen gang å ta for gitt hvor linja skal trekkes mellom hva som er inkludert og ikke inkludert i disse pronomenerne. Dette innebærer også i fellesskap å utforske og etablere politiske prioriteringer som går på tvers av tradisjonelle samfunnsmessige kategorier og sektorinndelinger, å mobilisere befolkning og eksperter, og alle tenkelige, og enda ikke tenkelige, verktøy som et representativt og deltakende demokratisk system har å tilby.*

Mine samtaler med seks unge mennesker har vist at generasjonen de tilhører, den som rett som det er har stemmerett, har et nesten skremmende høyt bevissthetsnivå når det gjelder planetære utfordringer og kriser. De bærer på både kunnskap og refleksjoner som det vil være dumt, for ikke å si risikabelt, å gå utenom når det skal planlegges for fremtiden. Det er et godt

utgangspunkt at flere av dem også ønsker å bidra. Men som en av deltakerne påpeker; det kan ikke forventes at de unge kommer med det de har på hjertet. De må inviteres inn og utfordres direkte.

Deltaker 1: *Greta Thunberg tror jeg tar det litt langt. Jeg synes jo det er bra at hun tar seilbåt istedenfor motorbåt eller sånn, men jeg føler at hun tar det litt langt fordi hun dropper skolen, og hun fikk jo andre til å droppe skolen. Men når du dropper skolen så får du jo ikke nok kunnskap, eller da kan du få mindre og mindre kunnskap, men du trenger jo den kunnskapen for å kunne få en jobb som kanskje kunne hjelpe, så det synes jeg at hun ikke planla så mye.*

Det er påfallende at alle deltakerne er svært opptatt av viktigheten av å gå på skolen, og viktigheten av utdanning. Dette forteller meg at skolen kan bli, om den ikke allerede er det, en unik arena for dialog, samarbeid og utvikling av nye ideer og løsninger for framtiden. En av deltakerne setter også ord på et ønske om å bli tatt med på råd. En deltaker foreslår å senke stemmerettsalderen, men er samtidig opptatt av at stemmerettsalderen ikke må være for lav fordi det er viktig å ha kunnskap og engasjement når man skal delta i politiske valg.

Flere uttrykker at elevdemokratiet på skolene ikke fungerer godt. Elevene blir ikke hørt, og ting skjer ikke. Kanskje er ikke dette det beste utgangspunktet for å øve seg i deltakelse, engasjement og medvirkning/påvirkning.

En deltaker mener at grunnlaget for at de unge vil og kan medvirke, er at det er et godt forhold mellom dem og de voksne. De voksne må ta de unge på alvor og tenke at det de sier faktisk er viktig. Jeg tenker at dette handler om tillit.

Flere deltakere peker på mulighetene som ligger i de unges bruk av og kompetanse på sosiale medier.

Bidrag til en antropocen pedagogikk

Når jeg «adjektiverer» substantivet antropocen, er det fordi jeg opplever at det er behov for et slikt adjektiv. Jeg har i det minste behov for det i denne oppgaven. (Det er ellers mye språklig moro man kan ha med ordet antropocen, for eksempel: *Mennesket har entret antroposcenen. Det er antropocent på jorden.*) Antropocen pedagogikk må være fundamentalt annerledes enn den pedagogiske horisonten vi lever under i dag. Den må forholde seg til et oppdatert syn på og tilnærming til både menneskelivet og virkeligheten. Det vil mildt sagt bli krevende.

En antropocen pedagogikk må romme alle lag av sted, tid, rom og ikke-definerbare dimensjoner for å kunne leve opp til den virkeligheten, den verden, som det 21. århundrets unge lever i og skal leve i. Om vi skal se på våre hjemlige pedagogiske forhold, er de tre tverrfaglige temaene i overordnet del i læreplanverket, *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*, et sted å starte når vi skal reorientere pedagogikken. (Kunnskapsdepartementet, 2017). De tverrfaglige temaene mangler alle det mer-enn-menneskelige perspektivet. Her er noen forslag til omformuleringer:

Fra beskrivelsen av *Folkehelse og livsmestring* kan følgende setning

Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet.

endres til

Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige og mer-enn-menneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, også det mer-enn-menneskelige, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner, hører også hjemme under dette temaet.

Fra beskrivelsen av *Demokrati og medborgerskap* kan følgende setninger

Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet.

De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter.

endres til

Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet, samt mer-enn-menneskelige rettigheter som naturens rettsvern og internasjonale klima- og naturavtaler.

De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. Den mer-enn-menneskelige verden inngår i mindretallet.

De foregående omformuleringene kan være en mulighet dersom vi tror på en endring innenfor det bestående. Hvis vi ikke er helt overbevist om at dette er nok, kan følgende setninger fra beskrivelsen av *Bærekraftig utvikling* transformeres slik:

Bærekraftig utvikling handler om å verne om livet på jorda og å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge framtidige generasjoners muligheter til å dekke sine behov.

Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte har betydning.

endres til

Bærekraftig utvikling er en selvmotsigelse og en illusjon dersom vi med «utvikling» mener opprettholdelse eller økning av dagens levestandard. Vi skal ta vare på behovene til mennesker og det mer-enn-menneskelige, men vi plikter å justere våre behov slik at vi ikke forbruker ressurser på bekostning av andre menneskers og mer-enn-menneskers grunnleggende behov og økosystemers stabilitet, i dag og i framtiden. Vi skal redusere alle former for forbruk fordi alt forbruk forutsetter at vi forsyner oss av naturens ressurser, og fordi alt forbruk fører til utslipp av klimagasser. Vi har ikke lenger noe å gå på, og må gi tilbake til naturen ved å la den være i fred, restaurere natur vi har ødelagt og gjenbruke og ombruke ressurser vi allerede har hentet ut. Forbruksreduksjon er økologisk, økonomisk og sosialt utjevne. Skolen plikter å la elevene erfare at vi kan leve gode og fullverdige liv uten overforbruk, og at det som er godt for naturen også er godt for oss mennesker.

Elevene skal få forståelse for at handlingene og valgene til den enkelte, i både fortidige, samtidige og framtidige generasjoner, har betydning for menneskenes og det mer-enn-menneskelige livsbetingelser. Samtidig er det viktig at elevene forstår at det er myndighetenes ansvar å legge til rette for at innbyggerne kan ta valg som er til det beste for medmenneskers og det mer-enn-menneskelige livsbetingelser, i dag og i framtiden. Skolen plikter å støtte og styrke elevenes kreativitet, livsglede, framtidstro og framtidshåp i en kriserammet verden.

Mine deltakere beskriver sin skolevirksomhet og kommer samtidig med flere endringsforslag.

Deltaker 1: *Jeg synes jo at klima og natur og det rundt oss er de viktigste temaene, fordi uten dem kan vi ikke gjøre noe annet, siden det jo er det som er rundt oss vi står på.*

Alle deltakerne forteller at tema knyttet til natur og klima sjelden snakkes om i undervisningen. Det skjer når det er «tid for det» i enkelte av fagene, først og fremst i naturfag og samfunnsfag. Noen nevner også KRLE og engelsk. De gir uttrykk for at stoff knyttet til det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling gjennomgås raskt, som annet stoff, og så glemmes det når man går videre til noe annet. Flere uttrykker at elevene ikke involveres i samtaler om hvordan problemer kan løses. En deltaker sier at de ikke har tverrfaglig prosjektarbeid på skolen.

En deltaker som går på ungdomsskolen forteller at de en periode så på mange filmer om natur og klima, blant annet en film om Greta Thunberg. Hen forteller at de diskuterte filmene i klassen etterpå.

En deltaker forteller at de har snakket om globalisering, men at de ikke snakker om hva som faktisk skjer i verden. En av deltakerne foreslår lengre perioder der viktige tema gjennomgås grundigere.

Flere deltakere uttrykker ønske om å være mer «ute i verden». Jeg oppfatter at de både sikter til det å være utendørs og det å lære av å være ute i samfunnet. De er opptatt av å gjøre egne erfaringer og å se ting med egne øyne.

Deltaker 2: *En gang vi var ute på barnetrinnet, var det masse fine blomster og alle jentene plukka blomstene. Senere fant guttene i klassa en død elg, et elgskjelett. Jeg syntes det var ekkelt, men på en måte litt fascinerende. Og liksom: hvor ble det av kjøttet? Men så ble jeg forklart det og så at alt hang sammen, på en måte. Det var da jeg følte at alt henger sammen. Jeg visste at ting kunne dø, men jeg visste ikke at det var akkurat sånn.*

En deltaker mener at det ville gjort arbeidet i klasserommet bedre om de var mer ute. En deltaker som går i 7. klasse, forteller at de har «uteskole» en dag hver tredje uke. De lager mat ute, og løser oppgaver. Oppgavene har ikke tilknytning til uteområdet eller naturen de ser omkring seg. En annen 7. klassing forteller at hen ikke kan huske når de sist var ute på skolen, men hen mener det kan ha vært for et år siden. Hen ønsker seg mer praktisk undervisning. Jeg oppfatter at hen føler at han ikke passer inn fordi hen lærer best på andre måter enn slike som er vanlige på skolen hens.

En deltaker som går på ungdomsskolen forteller at de har design/redesign som fag, og at de blant annet har laget ting av gjenbruksmaterialer. Jeg får inntrykk av at hen ikke har knyttet dette faget til bærekraftstema før vår samtale.

Noen av deltakerne opplever at de ganske ofte er ute på skolen, men at det oftest er for å gå på tur. En av deltakerne mer at det hadde vært mulig å være mer ute, for eksempel i naturfag.

En deltaker tror at en av grunnene til at de er mye inne, er at det er lettere for skolen/lærerne. Selv om noen lærere kanskje vil være mer ute i undervisningen, kan det hende de er litt redde for å miste kontroll og gjøre noe som er utenfor systemet, mener deltakeren.

En deltaker mener at det er viktig å lære arbeidsmetoder som kan brukes i flere sammenhenger. Hen sier at det ikke handler om *hva* de lærer, men *måten* de jobber med stoffet på. Hen liker å snakke om, reflektere over og prøve å bryte ned stoffet.

Deltaker 5: *Det er jo bra å utvikle seg, men det er dumt om du utvikler deg i feil retning, da. For eksempel at det utvikler seg til at vi bruker opp, ødelegger klima eller at det blir krig. Og at det blir langt flere våpen. Vi kunne lært å ta vare på naturen, og hjelpe til, og bruke de ressursene vi har, og prøve å kommunisere med hverandre. Hjelpe hverandre. Først må man starte å snakke og høre på hverandre, ikke bare komme med sin mening hele tiden, men høre på hva andre har å si og så ta det til seg og tenke på det, og så kan man fortsatt få si sin mening, men kanskje vente på sin tur.*

Denne oppgavens hensikt har ikke vært å utforme en ny pedagogikk for det 3. årtusen. Det ville være en selvmotsigelse, all den tid oppgaven insisterer på at framtiden er uforutsigbar. I stedet vil jeg, med bakgrunn i oppgavens undersøkelser av frigjørende, mer-enn-menneskelig tilsynekomst av pedagogiske muligheter, foreslå noen elementer jeg knytter tro og håp til i det videre arbeidet med/i antropocen pedagogikk.

Perspektivskifte

Opgavens delprosjekt *Naturens selfie* er en utprøving av et skifte fra et menneskelig til et mer-enn-menneskelig perspektiv. Jeg tror slike øvelser er en forutsetning for at vi skal kunne make å ta «den andres» plass, enten den andre er andre mennesker, andre dyr, naturelementer eller noe helt annet. Ofte kan det dreie seg om å finne vårt eget ground state-nivå.

Emergens/tilsynekomst

Antropocen pedagogikk må erkjenne at virkeligheten er lagdelt, og være åpen for det som måtte komme til syne «mellom lagene». Ved å se virkeligheten som lagdelt, delvis skjult og med emergente egenskaper, kan vi minnes på verdens mangfold og gjensidig avhengige forbindelser. Pedagogikken må også erkjenne at det som er fraværende kan ha stor verdi.

Økovicuelle fortellinger

I oppgaven har jeg forsøkt å synliggjøre en mulig forbindelse mellom fotografi, stratigrafi og antropocen. Jeg har snakket om fotografi som en påminnelse om lyset, en påminnelse om sola som bindeledd mellom jordas fortid, nåtid og framtid. Hvis vi følger Zylinska (2017) og ser fotografiet både som et kutt i virkelighetens flyt og som en livsskapende og livsformende handling, kan fotografi være, om enn tilsynelatende udramatisk, en revolusjonær praksis. Ved å bryte inn i og forme verden, på like mange måter som det er mennesker i verden – og med uendelige muligheter for perspektivutvidelse – endres verden. Zylinska (2017, s. 193) sier som nevnt i kapittel 3 at “photography provides a safe space for exploring the liquidity of culture without drowning in its fast-moving waters”.

Det mer-enn-menneskelige eller ikke-menneskelige fotografiet kan være utgangspunkt for videreutvikling av den økovicuelle metoden jeg har lagt grunnlaget for i dette masterprosjektet.³⁰

Frigjøring av den mer-enn-menneskelige verden

På samme måte som et perspektivskifte er en forutsetning for innlevelse i og medlevelse med den mer-enn-menneskelige verden, er frigjøringen av den mer-enn-menneskelige i oss selv en forutsetning for frigjøringen av den mer-enn-menneskelige verden. Freire (1968/2018) beskriver i mitt kapittel 3 frigjøringen fra undertrykkeren (den ytre og den indre) som en smertefull fødsel. I denne oppgaven er det mer-enn-menneskeverdet som fødes inn i antropocen.

Utfordringer

Kanskje er det få ting som gjør mer vondt enn å se seg selv utenfra. Antropocen krever at vi har mot til å endre måten vi ser oss selv som mennesker på. De kulturelle og biologiske grensesteinene vi nå har plassert ut for å kunne kalle oss selv «mennesker» og resten av virkeligheten for «ikke-mennesker», må flyttes på.

En slik omstilling vil kreve langvarig (eller evigvarende) og omveltende arbeid, både på individplan og på samfunnsplan. Vi må erkjenne at det ikke er noen quick fix. Vi vil måtte akseptere at det ikke finnes ferdige svar, at vi må prøve og feile, at ingenting vil falle på plass

³⁰ Teknologiske og digitale metoder kan lett komme til å bidra til å øke den enorme mengden «techno trash» som produseres i verden. Om jeg skal jobbe videre med slike metoder, er dette noe jeg vil være svært oppmerksom på.

for evig og alltid, og at etiske vurderinger og umulige valg vil martre oss. Det vil ikke bli noen «walk in the park». Men grenseløst interessant vil det bli.

7. Avslutning: Imorgenstjernen

Deltaker 3: *Man burde jo egentlig aldri se framover, for man vet aldri hva som kommer til å skje. Men jeg håper det kommer til å være bra.*

Mot slutten av samtalene med deltakerne, ønsket jeg å få høre hva de tenker om framtiden. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål og la dem forstå at jeg også var interessert i hvordan de ser på sin egen, personlige framtid. Svarene jeg fikk var forståelig nok preget av temaene fra tidligere i samtalen. Jeg spurte både om hva de ønsker seg for framtiden og hvordan de tror framtiden vil se ut. Svarene på disse to spørsmålene gjorde det tydelig at det er en kløft mellom tro og håp hos mine unge deltakere.

Deltaker 5: *Det er jo et håp om bedring. Jeg håper jo at det er bedre i framtida. Men når jeg tenker på hvordan det faktisk er og hvordan det mest sannsynlig kommer til å være, så tror jeg ikke at det kommer til å endre seg veldig mye.*

Mine deltakeres muntlige og visuelle fortellinger er seks individers fortellinger, og representerer ungdommene selv og den virkeligheten de er en del av i Lillehammer. Samtidig tror jeg fortellingene er gyldige utover akkurat denne konteksten. Mitt inntrykk er at unge er opptatt av natur- og klimaspørsmål når de bringes på bane, som jeg gjør i fotooppdraget og samtalene med ungdommene. De unge deltakerne har mye kunnskap, nesten skremmende mye, og høy bevissthet om utfordringene verdenssamfunnet står overfor, til tross for at flere av dem fortsatt er barn. Men de forholder seg ikke nødvendigvis til disse spørsmålene i det daglige. Det er forståelig nok, for utfordringene kan oppleves overveldende. Når håpet er sterkere enn troen, oppfatter jeg også dette som et uttrykk for overveldelse – og kanskje overgivelse. Jeg undrer meg allikevel over spriket mellom kunnskapen de har og engasjementet de *ikke* har. Ingen av mine seks deltakere er medlem av en miljøorganisasjon, til tross for at alle er høyst bevisste på hvilke problemer de arver fra sine foreldre- og besteforeldregenerasjoner.

I kapittel 6 gjengir jeg Freire, som mener at vi ikke kan «starte kampen» uten et minimum av håp (Freire, 1992/1995, s. 9). Trolig er heller ikke håpet nok.

Deltaker 2: *Når jeg hører ordet klimaendringer, tenker jeg mest på det negative, at jordkloden blir varmere, isen smelter, mer naturkatastrofer, sånne ting. Noen ganger når jeg ser på noe, kan jeg kanskje få litt bilder oppi hjernen min, sånn, å! verden kommer til å gå under. Men jeg tenker ikke på det ofte. Innerst inne er det kanskje litt skummelt å tenke*

på at verden forandrer seg. Om 20 år kan alle fiskene dø ut, eller noe sånt. Jeg er jo redd for framtiden min, men jeg pusher det kanskje vekk, og jeg har andre ting å tenke på nå.

Deltaker 5: *For det meste er jeg redd for framtida, og jeg føler at ting ikke kommer til å endre seg. Men jeg vet ikke ... jeg prøver liksom å ikke tenke på det, fordi da greier ikke jeg å fungere, liksom, om jeg blir redd. Så jeg prøver å ikke tenke på det, jeg blokkerer det litt ut. Det kan hende at det er flere som gjør det, siden de er redde.*

En tanke slår meg: Jeg har selv i dette prosjektet vært nøye med å forsøke å løfte det tyngende ansvaret av de unges skuldre. Jeg opplever også at de unge selv fraskriver seg ansvaret, som de jo ikke har bedt om å få, med unntak av at de gir uttrykk for at vi alle har et personlig ansvar for våre handlinger (noe jeg nok opplever som en tillært holdning).

Deltaker 4: *Jeg vet ikke helt hva jeg kan gjøre som jeg ikke gjør, og som liksom er lurt å gjøre, som jeg bør gjøre.*

Men – risikerer vi med dette å få en hel generasjon eller to (til) som ikke ser natur- og klimakrisene i hvitøyet og bretter opp ermene for å ta tak? Har vår (foreldregenerasjonens) kjærlighet, beskyttelsestrang, dårlige samvittighet og insistering på at de unge ikke har ansvar ført oss enda lenger inn i en blindvei der utfordringene vokser og snuoperasjonen blir vanskeligere og vanskeligere? Er ikke menneskeslekten i bunn og grunn forbannet med dette åket – faktisk å måtte bære og ta konsekvensene av våre forfedres feiltrinn? Slekt skal følge slekters gang, og arvesynden hefter ved oss. Mine besteforeldre og foreldre gjorde meg ikke fri fra disse lenkene. Hvorfor skal vi gjøre våre barn fri midt i en krise som truer både menneskeheten og den mer-enn-menneskelige verden?

Disse tankene er provoserende, nærmest uhørte. Kanskje er vi allikevel nødt til å utforske slike tanker. Det vil først og fremst være en granskning av oss selv, foreldregenerasjonen, og ikke av ungdommen.

Deltaker 1: *Jeg føler at i alle fall om et år så kommer det ikke til å se veldig forskjellig ut, men når det begynner å bli sånn om fem og ti og kanskje til og med tjue år, så kommer det ikke til å være sånn kjempestor forandring, men kanskje mer teknologi. Enten så blir det jo kjempebra og mer teknologi og mye blir fiksa, eller så blir det bare verre. Jeg håper jo hvert fall på at det skal bli mye bedre og at folk tenker på det her som et veldig seriøst tema, men jeg tror nok mest på at det går den andre ruta og at det egentlig blir litt verre. Men jeg håper jo på det beste, da.*

Jeg registrerer resultatene fra det norske skolevalget i september 2023, og synes å skimte samme tendens; ungdommen tror ikke på forandring. De søker ikke svar hos partiene som foreslår de mest radikale endringene, men hos de mer konservative partiene som taler for å opprettholde det livet vi er vant til, om de så vil bruke de samme verktøyene som har skapt natur- og klimakrisene eller om de skyver «det grønne skiftet» foran seg. Har ikke endringene kommet raskt nok og overbevisende nok? Eller bryr ikke ungdom flest seg lenger om naturen og klimaet? Hvorfor er det i så fall slik? Kan vi finne noen svar i pedagogikken og utdanningssystemet?

Pedagogikkens oikos vil være et romsligere sted enn utdanning for bærekraftig utvikling (UBU) har vært – i pedagogikkens oikos er det plass til alle og alt. UBU har tatt utgangspunkt i det bestående og i rammene mennesket allerede er presset inn i. Intensjonene har vært gode, men de har ikke vært gjennomgripende. Revolusjon har aldri vært UBUs hensikt. Transformasjon, ja, men UBU har forholdt seg til Brundtlandkommisjonens «læresetning» – fortsatt vekst. Det er som å si til frosken at den er i livsfare mens vi koker den så sakte at den ikke kjenner at temperaturen i kjelen stiger før den er ihjelkokt. Og da er det for seint å kjenne etter.

Når mennesket frigjøres, ser det ut til å være på noes eller noens bekostning. Når mennesket gjennom århundrene har realisert sitt potensiale som art, har det vært på bekostning av naturen. Det kan ha vært komfortabelt å underkjenne den «skjulte» (mer-enn-menneskelige) verdens ontologi; hvis vi ikke hadde gjort det, ville vi måtte se på oss selv som en overgriper og undertrykker i vår streben etter menneskehetens selvrealisering. I oppgaven har jeg argumentert for at mennesket i pedagogikken ikke kan frigjøres uten den mer-enn-menneskelige verdens frigjøring fra vår undertrykkelse. Jeg har ikke drøftet mulige ontologiske motsetninger mellom en frigjørende pedagogikk for mennesket og en frigjørende pedagogikk som inkluderer det mer-enn-menneskelige. Det er fordi jeg mener at mennesket ikke fullt og helt kan frigjøres uten «det andres» frigjøring. Ingen er fri før naturen er fri. Dersom frigjørende pedagogikk ikke frigjør seg fra «seg selv», antroposentrismen, vil den fortsatt være *all about us*.

Det krever noe mer enn en endring av retorikk og/eller praksis å utvide vårt «vi» slik at den mer-enn-menneskelige verden inkluderes i vår ontologi. Det krever at vi ser på oss selv med det mer-enn-menneskelige blikk.

Økovoisuell metode, som jeg har foreslått og begynt utforskningen av i dette prosjektet, kan bidra til å utvide eller sprengne rammene for hvordan vi forstår oss selv som mennesker. Metoden kan være både kreativ og frigjørende, og den kan komme vår vante analytiske tilnærming i forkjøpet ved at den ikke ber om at deltakeren skal se verden i kjente kategorier, men se verden på nytt. Bidragene fra mine unge deltakere, og min opplevelse av mitt samspill med dem, er uvurderlig dersom jeg i seinere forskning vil videreutvikle den økovoisuelle metoden.

I min problemstilling og mine forskningsspørsmål var jeg på leting etter nye og frigjørende pedagogiske ideer for det 3. årtusen, med antropocen som forståelsesramme, det mer-enn-menneskelige som ontologisk tilnærming og unge deltakerne som bidragsytere. Det som har kommet til syne gjennom arbeidet med oppgaven, er det store potensialet som ligger i utvidelsen av det pedagogiske oikos. Jeg kan ikke se at pedagogikken skal kunne fylle sin rolle som en dannelsesvitenskap for framtiden uten at den tar innover seg at den må romme mer enn mennesket. I mitt videre arbeid vil jeg fortsette utforskningen av hvordan pedagogikken kan gis tilgang til den mer-enn-menneskelige virkeligheten, og motsatt.

Jeg: *Hvordan ser verden ut i 2050?*

Deltaker 6: *Det er vanskelig å forestille seg noe annet, egentlig, men jeg tenker at lufta kanskje blir mer forurensa, det blir litt varmere, mer flom, kanskje, når is smelter. Det er sikkert ikke så mye forandring i sånne land som Norge, for eksempel, men i land der vi allerede ser endringene blir det enda verre. Men sikkert også litt her, med været, kanskje. Kanskje noen starter å gi opp litt. Men så kan det jo hende at folk også blir enda mer motivert til å gjøre noe. Men jeg lurar på om det også blir større skille mellom rike og fattige i land der de opplever sånne konsekvenser. Så blir kanskje samfunnet enda mer splitta, men samtidig kan det også hende at vi ikke blir mer splitta, men mer sammen for å hjelpe hverandre.*

Jeg skulle ønske jeg kunne runde av oppgaven med jubel i brystet, energisk pågangsmot og sterk endringstro. Jeg føler jeg skylder mine unge deltakere, min sønn og kommende generasjoner det. Det kan jeg dessverre ikke. Denne oppgaven er verken starten eller slutten på et arbeid, men et lite bidrag i et endeløst, opprørt og uoversiktlig farvann. Pedagogikken har en enorm oppgave foran seg. Den første, og vanskeligste, oppgaven vi har i vente, er selvbetraktelsen, selvransakelsen og selvendringen.

Deltaker 6:



Jeg: *Første gang jeg så bildet, tenkte jeg på månen. Det kunne vært fullmånen.*

Kilder

- Abram, D. (2012, 22. juli). On Being Human in a More-Than-Human World. *Humans and Nature*. <https://humansandnature.org/to-be-human-david-abram/>
- Annamo, E. (2020). *Transformativ læring: Å bringe noe kreativt nytt inn i eksistens: En sammenkobling av Roy Bhaskars kritiske realisme og Edmund O'Sullivans transformative læringsperspektiv* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Barthes, R. (2020). *Camera Lucida: Reflections on photography* (R. Howard, Overs.). Vintage Classics. (Opprinnelig utgitt 1980).
- Benjamin, W. (1991). *Kunstverket i reproduksjonsalderen: Essays om kultur, litteratur, politikk* (T. Karlsten, Overs.; 2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 1955).
- Bhaskar, R. (2012). *From Science to Emancipation: Alienation and the actuality of enlightenment*. Routledge. (Første gang utgitt 2002).
- Bhaskar, R. (2016). *Enlightened Common Sense: The Philosophy of Critical Realism* (M. Hartwig, Red.). Routledge.
- Blenkinsop, S. & Morse, M. (2018). Saying Yes to Life: The Search for the Rebel Teacher. I B. Jickling & S. Sterling (Red.), *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future* (s. 49–61). Springer International Publishing AG. (Første gang utgitt 2017).
- Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* (R. R. Barr, Overs.). The Continuum Publishing Company. (Første gang utgitt 1992).
- Freire, P. (2017). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Overs.). Penguin Books. (Første gang utgitt 1968).
- Freire, P. (2018). *De undertryktes pedagogikk* (S. Lie, Overs.; 2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag. (Første gang utgitt 1968).

- Jakobsen, T. G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme – et ikke-antroposentrisk alternativ*. Fagbokforlaget.
- Jickling, B., & Sterling, S. (Red.). (2018). *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future*. Springer International Publishing AG. (Første gang utgitt 2017).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Liebenberg, L. (2018). Thinking Critically About Photovoice: Achieving Empowerment and Social Change. *International Journal of Qualitative Methods*, 17(1), 1–9.
<https://doi.org/10.1177/1609406918757631>
- Lotz-Sisitka, H. (2018). Education and the Common Good. I B. Jickling & S. Sterling (Red.), *Post-Sustainability and Environmental Education: Remaking Education for the Future* (s. 63–76). Springer International Publishing AG. (Første gang utgitt 2017).
- Lovelock, J. E. (1987). *Gaia: Et nytt syn på Jordens liv* (O. L. Henriksen, Overs.). Hovedland. (Første gang utgitt 1979).
- Lovelock, J. E. (2020). *Novacene: The Coming Age of Hyperintelligence*. Penguin Books. (Første gang utgitt 2019).
- Magnason, A. S. (2019, 22. juli). Ok-glacier in Memoriam // A letter to the future. *AndriMagnason*. <https://andrimagnason.com/dreamland/2019/07/ok-glacier-in-memoriam-a-letter-to-the-future/>
- Metzger, J. (2019). A more-than-human approach to environmental planning. I S. Davoudi, H. Blanco, R. Cowell & I. White (Red.), *The Routledge Companion to Environmental Planning* (s. 190–199). Routledge.

- Pedersen, K. (2003). Er det 'ukult' å like natur? Ungdoms fortellinger om natur. I B. Hodne & R. Sæbøe (Red.), *Kulturforskning* (s. 183–193). Universitetsforlaget.
- Rippin, A. (2009). The illustrated *Post Office*: a layered account of organisational sexism, brutality and escape. *Journal of Organizational Change Management*, 22(4), 402–420.
<https://doi.org/10.1108/09534810910967170>
- Ronai, C. R. (1995). Multiple Reflections of Child Sex Abuse. An Argument for a Layered Account. *Journal of Contemporary Ethnography*, 23(4), 395–426.
<https://doi.org/10.1177/089124195023004001>
- Sjøberg, S. (2022, 21. oktober). Heimstavlære (skolefag). I *Store norske leksikon på snl.no*.
https://snl.no/heimstavl%C3%A6re_-_skolefag
- Steinsholt, K. (2004). Paulo Freire: Håpets pedagogikk. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 587–601). Universitetsforlaget.
- Sterling, S. R. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books for the Schumacher Society.
- Straume, I. S. (2017). *En menneskeskapt virkelighet: Klimaendring, sosiale forestillinger og pedagogisk filosofi*. Res Publica.
- Stryken, A.C. (1989). *Arktiske landskap – Svalbard og Grønland. Om naturforståelse i historisk perspektiv*. Thorsrud.
- Stryken, I.-S. S. (2020). *Den ideologiske UBU-backlashen: Dårlig fangst i utdanning for bærekraftig utvikling?* [Eksamensoppgave]. Høgskolen i Innlandet.
- Sörlin, S. (2020). *Antropocen: En essä om människans tidsålder*. Weyler. (Første gang utgitt 2017).
- Thoreau, H. D. (1976). *Livet i skogene (Walden)* (A. Eriksen, Overs.). Dreyers Forlag. (Første gang utgitt 1854).

Thoreau, H. D. (1988). *Walden and Civil Disobedience*. Penguin. (Første gang utgitt 1854).

Thunberg, G. (2019). *No One is Too Small to Make a Difference*. Penguin Books.

Vision. (2002). I *Engelsk blå ordbok*. Kunnskapsforlaget.

Visuell. (u.å.). I *Det Norske Aakademis ordbok*. Det Norske Akademi for Språk og Litteratur.

Hentet 30. juli fra <https://naob.no/ordbok/visuell>

World Commission on Environment and Development. (1987). *Vår felles framtid:*

Verdenskommisjonen for miljø og utvikling (O. Dahl, Overs.). Tiden Norsk Forlag.

Wright, S. (2015). More-than-human, emergent belongings: A weak theory approach.

Progress in Human Geography, 39(4), 391–411.

<https://doi.org/10.1177/0309132514537132>

Zylinska, J. (2017). *Nonhuman Photography*. The MIT Press.

Vedleggsliste

Intervjuguide

Fargekoder for analyse av intervju

Eksempel på transkribert og fargekodet intervju

Godkjenning fra NSD/Sikt

INTERVJUGUIDE FOR MASTERPROSJEKT

Fortellinger om natur i antropocen. En økologisk undersøkelse av frigjørende, mer-enn-menneskelig tilsynekomst i pedagogikk for det 3. årtusen.

Spørsmål til samtale

- Hva tenker du på når du hører ordet natur?
- Fortell om bildene dine – hva viser de, hvor er de tatt, hva tenkte du da du tok dem?
- Hva forteller naturen om seg selv i disse bildene?
- Tror du bildene dine sier noe om ditt forhold til naturen og landskapet omkring deg? På hvilken måte?
- Er du en del av naturen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er menneskene en del av naturen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Fortell om en naturopplevelse.
- Er det spesielle steder du liker å være ute her på Lillehammer? Hvilke? Hvorfor?
- Og hvis jeg sier ordet klimaendringer – hva tenker du på da?
- Snakker dere om natur, klima og bærekraft på skolen din? I hvilke fag? Hvordan jobber dere med disse temaene?
- Hva slags kunnskap får dere på skolen som kan hjelpe dere i en usikker framtid, tenker du?
- Er temaene vi snakker om nå viktige for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan kan barn og ungdom få være med på å bestemme mer av utviklingen i samfunnet?
- Hvilken verdi har naturen? Verdi for hvem eller hva?
- Hva er dine ønsker for framtida – for deg og for verden?
- Hva ser du fram til, om 1 og 5 og 10 år? 2050?
- Hvordan kan alle mennesker gjøre verden til et bedre sted for hverandre, dyrene og alt i naturen? (Her kan jeg selv foreslå at det er kjempefint å være med i en organisasjon å gjøre ting sammen).
- Hva er natur?
- Hva synes du om å være med på fotoprojektet og intervjuet?

Før intervjuet starter

- Spør etter samtykkeerklæring.
- Jeg gir kinobillett.
- Jeg presenterer meg kort og forsøker å skape en trygg atmosfære.
- Deltakeren presenterer seg. Alder og klasse, hvilken skole.
- Jeg forteller hva som skal skje i intervjuet, og avklarer eventuelle spørsmål deltakeren har.
- Jeg formidler til deltakeren at det som er interessant for meg, er det som nettopp hen har å fortelle.

Etter intervjuet

Når intervjuet er avsluttet, ber jeg deltakeren fortelle litt om hvordan hen opplevde intervjusituasjonen og samtalens tematikk. Tilbakemeldingene tar jeg med meg videre til neste intervju.

Fargekoder for kategorisering av intervju

Farge/fortellingskategori	Kommentar
Opplevelser/aktiviteter i naturen	
Natursyn Menneske–natur	
Menneske–skaperverk Ansvar	
Handling Ansvar	
Unges medvirkning	
Framtiden	
Hva skjer i skolen?	
Heimstavlære	

Deltaker: 05
Alder: 15 (2007)
Klassetrinn: 10
Dato: 22.11.2022
Sted: Møterom på Lillehammer Frivilligsentral
Opptakets lengde: 47:51

Jeg: Jeg lurer på om du kan si litt om hva du er interessert i? Hva du holder på med på fritida og hva som opptar deg?

05: Ee, jeg liker å løpe orientering.

Jeg: Orientering. Ja, mm.

05: Ja. Og så liker jeg å male og tegne.

Jeg: Mm.

05: Og så liker jeg å høre på musikk.

Jeg: Ja. Mm. Så du maler og tegner på kulturskolen, men kanskje hjemme også, eller?

05: Ja, jeg gjør det.

Jeg: Mm. Er det noen spesielle stilretninger eller teknikker som du er opptatt av?

05: Jeg vet ikke helt, jeg tegner for det meste, og så tegner jeg ganske sånn cartoon-aktig.

Jeg: Ah! Ja.

05: Men ... jeg tegner ikke sånn **veldig** mye. Jeg tegner for det meste på billedkunst og sånt.

Jeg: Mm, det er kanskje ikke sånn veldig mye tid heller ...

05: Ja, jeg har ikke veldig mye tid til å tegne hjemme.

Jeg: Hm. Når du tegner hjemme, tegner du på en måte sånn fritt, etter ting du har i hodet, eller ser du etter noe?

05: M, jeg kan se etter inspirasjon, og så tegne noe ut ifra det, men jeg prøver ikke å tegne det samme, liksom.

Jeg: Nei, mm, skjønner. Vil du forresten ha vann?

05: Det går fint.

Jeg: Ja, du bare tar det selv hvis du vil ha.

05: Ja.

Jeg: Bra, og så sa du orientering?

05: Ja. Jeg løper orientering.

Jeg: Med orienteringsklubben?

05: Ja.

Jeg: Mm. Har du gjort det lenge?

05: Eem, jeg har gjort det ganske lenge, jeg vil si det. Jeg vet ikke hvor mange år.

Jeg: Nei.

05: Men jeg har gjort det ganske lenge.

Jeg: Og det betyr at du kanskje liker å holde på med det, også, siden du har fortsatt?

05: Ja.

Jeg: Mm. Hvor løper dere hen?

05: Overalt, egentlig. I skogen, her nede i byen, og, oppe på fjellet ...

Jeg: Mm.

05: ... hvor enn det går an å løpe.

Jeg: Ja. Så, løper dere **inne** i byen, også?

05: Ja, ja.

Jeg: Ja. Hja. Så det er poster i byen?

05: Mm.

Jeg: Mm. Det visste jeg ikke. Jeg glemte å spørre ... øø ... du går i tiende, ikke sant?

05: Nei, jeg går i tiende.

Jeg: Du går i tiende, ja. Og du er femten?

05: Ja.

Jeg: Ja. Og hvilken skole går du på?

05: [REDACTED].

Jeg: Mm. Det skal jeg ikke ... skal ikke ta med det i oppgaven, jeg skal bare vite det nå.

05: Ja, det går fint.

Jeg: Ja. Og så har jeg et spørsmål eller tema til før vi ser på bildene.

05: Ja.

Jeg: Jeg lurer nemlig på hva du tenker når du hører ordet natur.

05: Ee, tenker mye på liksom årstidene og sånt, da. Det kommer jo litt sånn an på hvordan naturen er, og.

Jeg: Mm.

05: Så, på, om høsten så er det veldig vått og bløtt og så er det masse blader og sånt. Og om vinteren så er det mye snø og så er alt vissent.

Jeg: Mm.

05: Og så om våren så starter alle fargene å komme, og så er det veldig varmt om sommeren. Og så er det som regel mange farger da, siden da kommer alle blomstene.

Jeg: Mm. Det høres ut som du tenker på skiftningene i naturen, liksom hvordan naturen forandrer seg?

05: Mm.

Jeg: Ja. Hja. Noe mer du vil si, eller noen assosiasjoner du får til ordet natur?

05: Jeg vet ikke, jeg liker å løpe i naturen.

Jeg: Mm.

05: Mm, jeg tenker ikke så veldig mye mer på det, sånn.

Jeg: Nei. Det kan hende at vi kommer tilbake til det. Eller det **gjør** vi.

05: Ja.

Jeg: Jeg har flere spørsmål om det temaet.

05: Ja.

Jeg: Da tenker jeg at vi skal se på bildene dine. Å, de var så fine, vet du. Jeg tror du har tatt noen den kvelden dere hadde ...

05: Ja.

Jeg: ... prosjektet på kulturskolen, og så har du tatt noen på egen hånd? På dagtid?

05: Ja, de fleste var den kvelden vi hadde prosjektet.

Jeg: Det var det. Ja. Fordi noen er i mørket og noen er i lyset.

05: Mm.

Jeg: Mm. Først ... jeg tror det var 15 bilder eller noe sånt, jeg.

05: Ja.

Jeg: Så det er ikke sikkert du får sagt veldig mye om alle, men jeg skal bare bla igjennom, og så kan du se hva du tenker på når du ser dem, nå igjen, og da er jo jeg spesielt opptatt av å høre hva du tenkte da du tok bildene, med tanke på den oppgaven som dere fikk, som var å ta bilder, altså selfies, på vegne av naturen.

05: Ja.

Jeg: Ja. Så først går jeg gjennom, og så går vi tilbake, og så kan vi begynne å snakke om dem.

05: Mm.

Jeg: Mm. (Lengre pause mens vi ser igjennom bildene)

Jeg: Det var 15.

05: Ja.

Jeg: Hvis vi begynner her, da. Eem ... det er nummer én. Hva tenker du om det, eller, hva tenker du at naturen forteller om seg selv i det bildet?

05: Ee ... det er veldig sånn høststemning i det bildet. Det er veldig bløtt, og så kan man se blader og sånt.

Jeg: Mm.

05: Og så er det ganske mørkt. Så, jeg vil si at det er en litt sånn, jeg vet ikke, sånn mystisk stemning på det bildet.

Jeg: M.

05: Ee, åsså, jeg vet ikke ...

Jeg: Dette at det er ingenting som er i fokus ... det gjør det også litt mystisk, kanskje?

05: Mm. Man vet jo ikke helt hva som skjer i bildet.

Jeg: Nei.

05: Da kan man tenke seg litt selv hvor man er og hva som skjer.

Jeg: M. Husker du hva du tenkte ... dere hadde jo fått oppgaven, da, eller prosjektet, og så skulle dere gå ut, og det var jo i byen, tross alt ... (liten latter)

05: Ja.

Jeg: Hva tenkte du når du lette etter et motiv, husker du det?

05: Ee, jeg lette etter noe jeg kunne ta et nærmere bilde av, da, men så akkurat på dette bildet så tok jeg lissom bare, det er faktisk, emm, et større bilde egentlig.

Jeg: Mm!

05: Men så likte jeg bedre det som var på sida.

Jeg: Ja. Så du har tatt et utsnitt?

05: Så jeg tok et utsnitt.

Jeg: Mm. Hja. Jeg syntes det var veldig spennende at det var uklart.

05: Mm.

Jeg: Mm. Her er det jo et nærbilde.

05: Ja.

Jeg: Og de er tatt ... er de tatt den dagen?

05: E, nei, de er tatt noen dager senere.

Jeg: Mm. Hva vil du si om dét, nummer to?

05: Eem ...

Jeg: Jeg sier «nummer to» sånn at lydopptaket mitt skal huske ... (liten latter)

05: Ja. Det er, det var en, det var veldig fint lys den dagen. Så det var veldig gøy å gå rundt, og så, det var liksom helt på slutten, litt sånn før det startet å bli veldig kaldt ute.

Jeg: Mm.

05: Eem, jeg syns, ee, så da tok jeg bilde av en av de siste løvetannene jeg fant.

Jeg: M.

05: Ee ...

Jeg: Det var jo én, og så var det en til.

05: Ja, den var rett ved siden av.

Jeg: Veldig fin i fargen fortsatt.

05: Mm. Den sto der fortsatt.

Jeg: Ja. Det var nummer tre, og så var det nummer fire.

05: Ja, mm, det ...

Jeg: Det er et sånn ... (liten latter) ... det er litt sånn ... jeg fikk assosiasjoner til sånn gammeldags selfie, før vi hadde sånn kamera hvor vi ser hva vi tar bilde av ...

05: Ja.

Jeg: ... sant, da jeg var ung, så, så bare holdt vi kamera sånn, og så visste vi ikke helt hvordan bildet ble, før vi framkalte det.

05: Ja, ikke sant.

Jeg: Mm.

05: Det ser litt sånn ut. Jeg syns det er, jeg gikk tur med hunden min når jeg tok det, så jeg måtte ta litt bilder kjapt, siden hunden (...).

Jeg: (Latter) Ja. Mm. Men jeg synes det er spennende at, også at dette er uklart og tatt litt sånn i full fart ...

05: Ja.

Jeg: ... for sånn er jo mange selfier, at det liksom skjer litt fort.

05: Mm.

Jeg: (...) bilde her, ja. Og den?

05: Ja.

Jeg: Et slags portrett.

05: Ja, man får se ... det er samme løvetann ...

Jeg: Det er det ja, mm.

05: ... i alle bildene, siden det var bare én.

Jeg: Mm.

05: Eem, men den var veldig fin.

Jeg: Mm. Da blir den liksom et individ som du har tatt mange bilder av.

05: Mm.

Jeg: Du sa i begynnelsen at du lette etter, eem, jeg husker ikke hvilket ord du brukte, men altså, objekter ...

05: Ja.

Jeg: ... som du kunne ta bilder av.

05: Mm.

Jeg: Hja.

05: Det var det jeg lette etter.

Jeg: Mm. At du tenkte at ... det var ikke liksom **hele** naturen som skulle ta en selfie av seg selv, det var objekter i naturen som ... som tar selfies?

05: Ja.

Jeg: Mm. Og her.

05: Her er det sopp.

Jeg: Mm. To sopper, som står sammen ...

05: Ja. De var veldig fine. Så da tok jeg bilde av de.

Jeg: Hja. Og dette her er ... enda mere sånn selfie.

05: Ja, det er enda nærmere.

Jeg: Hja. Det ser ut som det er to stykker som har stilt seg opp sammen.

05: Mm. Da kan man se de ... eem ... detaljene under soppen. De var veldig fine, synes jeg, da.

Jeg: Mm.

05: Vi er jo nærmere så vi kan se dem bedre.

Jeg: Ja. De har sånne skiver under.

05: Ja.

Jeg: Og litt sånn mose og greier, på toppen.

05: Ja.

Jeg: Mm. Og så kommer det noen bilder i mørket.

05: Ja.

Jeg: Hva vil du si om det her?

05: Ee, det er, det er en rosebusk.

Jeg: Mm.

05: Det var veldig vått, da, men jeg lena meg over hele busken for å ta bilde.

Jeg: Mm.

05: Eem, jeg vet ikke, jeg likte at det bare var **litt** farge, og så var det mye som var, e, bare grønt.

Jeg: Mm.

05: Jeg tror det, jeg synes det er en veldig fin balanse mellom de to fargene.

Jeg: Mm. Det var litt regn den dagen, tror jeg.

05: Ja. Det regna ganske mye, faktisk, så ...

Jeg: Mm. Hva vil du si om dette bildet?

05: Det var ... det er veldig bløtt bilde. Man kan se at det har regna og sånt.

Jeg: Mm.

05: Så ... jeg vet ikke ... det virker litt sånn, på en måte, litt sånn, eee, hvordan skal man si det, litt deprimerende, men også forfriskende, på en annen måte.

Jeg: Mm.

05: (...) som en frukt, også.

Jeg: Mm. Det er spennende fordi det er ikke så lett å se hva det er, eller på en måte, emm ... Dette er litt som en sånn komposisjon. Det kunne vært et maleri som bare var en sånn fargekomposisjon, også.

05: Ja.

Jeg: Hja. Mm. Skal vi se. Her er det et til hvor det er mye grønt og litt rosa – er det samme rosebusk?

05: Det er en annen vinkel av rosebusken. Der fikk jeg med litt mere blomster.

Jeg: Mm.

05: Ee, ee, ja ...

Jeg: Mm.

05: Det er for det meste bare en annen vinkel av rosebusken.

Jeg: Ja. Og så her er det et ... i fart? (Liten latter)

05: Ja. Det er et bilde som jeg tok i fart.

Jeg: Ja, tok du det i fart med vilje?

05: Ja, jeg gjorde det. Det var, eem ... det var veldig sånn, det var oppi en blomsterpotte, og så ville jeg ikke at man skulle ha med liksom resten.

Jeg: Mm.

05: Så da tok jeg det i fart, sånn at man bare kunne se liksom blomsten for det meste.

Jeg: Mm. Hvorfor ville du ikke ha med resten?

05: Ee, jeg synes ikke at det så så bra ut, det var litt sånn søppel og sånt i bakgrunnen.

Jeg: Ja. Og det synes du ikke var en del av naturen?

05: Ja.

Jeg: Mm. Spennende. Og her, ja. Hva er det for noe?

05: Ee, det er en busk som hadde fått veldig fine farger på seg, fordi det hadde blitt høst. Så da prøvde jeg å ta bilde av det.

Jeg: Mm. Også litt fart her.

05: Mm. Jeg likte fargene.

Jeg: Mm. Og det der – det er fint!

05: Mm. Det så ut som at det var frossent. Det så ut som de hadde fryst til alt. De var jo ikke det, det var bare sånn de så ut.

Jeg: Ja.

05: Men det ser veldig frossent ut.

Jeg: Ja, jeg fikk også assosiasjoner litt til sånne snøkrystaller eller isformasjoner.

05: Mm.

Jeg: Mm. Et bittelite rosa blomsterblad der.

05: Ja.

Jeg: Mmm ... hva slags selfie er dette, tenker du?

05: Jeg vet ikke ... det er en veldig fin en, i hvert fall.

Jeg: Mm. Hja. Den sier veldig mye om hvordan akkurat den planten vokser.

05: Ja.

Jeg: M. Og ja, det er spennende med de her, den har sånne dybder, det blir sånn mørkt bak her og veldig lyst her, og så blir det ...

05: ... mørkere jo lenger ned du kommer.

Jeg: Mm. Og det her, skal vi se, det var det nest siste, tror jeg.

05: Ja. Ee, det er et nærmere bilde av rosebusken. Og jeg tok bilde av rosene.

Jeg: Mm.

05: E, og der kan man se vanndråpene på bladene, og så kan man se rosene enda nærmere.

Jeg: Mm.

05: Siden jeg ville, jeg ville få, liksom, jeg ville få bilde av objektene ...

Jeg: Mm.

05: ... og sånt. Så da tok jeg et par bilder av det.

Jeg: Mm. Og så ... det er kjempespennende bilde, på grunn av mørket, ikke sant, mørket som omslutter blomsten. Altså, vi aner liksom ikke hva som er bak her.

05: Ja.

Jeg: Mhm. Og det neste, det er samme ...

05: Det er samme blomsten.

Jeg: ... samme situasjon. Ja, samme blomst.

05: Ja.

Jeg: Hja. Mm. Det var stor variasjon i bildene dine.

05: Ja.

Jeg: Det var kjempefint. Spannende. Det er ... fint å høre hvordan du har tenkt når du har tatt bildene, det høres ut som du har, det høres ut som du **har tenkt** når du har valgt hva du har tatt bilde av.

05: Ja.

Jeg: Mm. Er det noe mer du vil si om bildene og, ja, fotoprojektet, nå?

05: Jeg vet ikke, det var gøy.

Jeg: Det var gøy? Ja, så bra. Det kan hende, hvis vi får tid så ser vi kanskje litt mer på dem etterpå.

05: Ja.

Jeg: Mm. Da skal jeg se litt på arket her. Jo, det handler litt om bildene: Jeg lurer på om du tenker at den måten du har tatt bilder på eller det du har valgt å ta bilde av sier noe om ditt forhold til naturen.

05: E, det kan jo det. Em, når jeg tar bildene så tar jeg jo, så prøver jeg å ta bilde av de som, de delene som jeg synes er finest, da.

Jeg: Mm.

05: Og så kan det jo hende at jeg ikke vil se på det som jeg ikke liker og prøver å unngå det.

Jeg: Mm, mm.

05: For eksempel søppel og sånt og (...) kasta en pinne som ikke skulle være der eller (...) ut av treet eller noe sånt, som ikke ser så fint ut.

Jeg: Mm. Mm. Du ser etter det som er pent i naturen?

05: Ja.

Jeg: Mm. Interessant. Tenker du at – nå går vi litt bort fra bildene – tenker du at du er en del av naturen?

05: ... Jeg føler ... nei, jeg vet ikke. Jeg tror ikke jeg ... jeg tror ikke jeg er en del av naturen. Jeg føler at jeg lever i den, lever sammen med den.

Jeg: Mm.

05: Men jeg føler ikke at jeg er en del av den, sånn som jeg tenker ikke at dyr er en del av naturen, jeg tenker at de lever i naturen.

Jeg: Mm.

05: Ikke sant?

Jeg: Mm. Betyr det at du tenker at mennesket er et dyr som også lever i naturen, sånn som andre dyr?

05: Jeg tror, vi lever (...), å, jeg føler at, nei, jeg vet ikke helt. Jeg tror ikke ... jeg tror ikke dyr og mennesker er på samme måte, men det sier jo ikke at, jeg mener ikke at noe er mindre verdt enn de andre. Vi lever sammen i en balanse, liksom.

Jeg: Mm.

05: Men ... jeg føler at vi ikke er det samme. Vi lever på forskjellige måter, da.

Jeg: Mm. Så hva er forskjellen på dyr og andre ... eller, **mennesker** og andre dyr, tenker du?

05: Ee, vi kan jo i hvert fall snakke og kommunisere og sånt med hverandre. Og så har vi, e, sånn ... vi kan liksom, vi tenker, vi har liksom, vi bryr oss om ting og så, emm, bygger vi ting for å gjøre oss selv bedre, mens dyr og sånt pleier å, er for det meste, på en måte, de bygger seg ikke opp, liksom.

Jeg: Mm.

05: De er det samme hele tiden.

Jeg: Mm. Du tenker på at menneskene, altså menneskesamfunnene, utvikler seg ...

05: ... liksom for hver generasjon ...

Jeg: ... ja, på et høyere og høyere nivå, eller hva vi skal kalle det?

05: Ja.

Jeg: Ja. Hva tenker du om at menneskene utvikler seg og sin verden på den måten?

05: Jeg tror det er, det er jo bra å utvikle seg, emm, men det er dumt om du utvikler deg i feil retning, da.

Jeg: Mm. Hva er feil retning, da?

05: Em, jeg vet ikke om, det blir, for eksempel, at det utvikler seg til at vi bruker opp, ødelegger klima og sånt og, eller at det blir krig eller noe sånt. Og at det blir langt flere våpen og sånt.

Jeg: Mm. Mm. Tenker du at menneskene ... ee, ja, at det ikke **må** være en sånn utvikling, men at vi kunne gjort det på en annen måte?

05: Vi kunne lært å tatt vare på naturen, og så, hjelpe til, og så bruke de ressursene vi har, og så ... prøve å kommunisere med hverandre

Jeg: Mm.

05: Og sånt.

Jeg: Mm.

05: hjelpe hverandre.

Jeg: Mm. Hvordan skal vi gjøre det?

05: Eee ...

Jeg: Hvordan skal vi gjøre det **bedre**?

05: Man, først så må man starte å snakke og høre på hverandre, ikke bare komme med sin mening hele tiden, men høre på hva andre har å si og så ta det til seg og tenke det om og så kan man fortsatt få sin mening, kanskje vente på sin tur, da.

Jeg: Mm.

05: Og så, ee, prøver det å gå an å hjelpe til med sånn naturen og sånn plukke opp etter seg, og så, det var noe sånt med mat, om at all den maten som blir kastet hvert år kunne ha gitt mat til alle på kloden ...

Jeg: Mm.

05: ... ee, jeg tror sånn to, dobbelt så mye eller noe sånt.

Jeg: M. Hja.

05: At det var så, all den maten vi kaster, at vi kunne tenke litt mere på hva vi kaster og sånt, og bruke det vi har ...

Jeg: Mm.

05: ... før vi kjøper nytt.

Jeg: Ja. Hva skal til for at folk faktisk gjør det, da, og velger, tar de rette valgene, tror du?

05: Ee, jeg tror, ee, de må bli fortalt det, kanskje vise litt faktisk hva konsekvensene er, og så må noen stå opp og vise hvordan det skal gjøres, og så spesielt foreldre og sånt, må vise det til barna sine sånn at de lærer det, fordi om foreldrene er dårlige så kommer det til å reflektere på barna.

Jeg: Ja. Sånn som det er nå så har jeg kanskje inntrykk av at det er omvendt (liten latter) ...

05: Ja ...

Jeg: ... at det er barna som lærer foreldrene, og mange barn og ungdom har veldig mye kunnskap, synes jeg.

05: Ja.

Jeg: Er det sånn det skal være? (Liten latter)

05: Jeg føler vi har veldig mye kunnskap, men jeg ser mange som ikke ... det er mange som gjør veldig mye bra, og så er det mange som gjør litt sånn dårlig.

Jeg: Mm. Av ungdom?

05: Av ungdom.

Jeg: Er det mange som ikke bryr seg så mye, eller?

05: Jeg tipper, om de, det kan hende at de bare tøffer seg, på en måte.

Jeg: Mm.

05: Ee, og det er derfor det virker som de ikke bryr seg, men jeg tipper de fleste egentlig bryr seg.

Jeg: Mm. Har du inntrykk av at, altså, i din klasse, for eksempel, snakker dere sammen om klimaproblemer og klimaendringer og, ja, utfordringer som naturen har?

05: E, vi gjør jo ikke så mye det ...

Jeg: Nei?

05: ... men om man ser at noen kaster søppel ned på bakken, så sier man jo ifra ...

Jeg: Man gjør det?

05: ... at det ikke er greit, men ...

Jeg: Mm. Er det noen som er medlem i noen organisasjoner og jobber på den måten? Deg eller noen du kjenner?

05: Jeg har ikke, jeg vet ikke om noen som har gjort det.

Jeg: Nei. Mm. Har du inntrykk av at, m, er det mange som er, liksom, bekymra for utviklingen i verden og for framtida? Hva med deg?

05: Jeg vet ikke om andre som er bekymret, for det meste ...

Jeg: Mm.

05: ... men jeg tror, for det meste, jeg er redd for framtida, og jeg føler at ting ikke kommer til å endre seg.

Jeg: Mm.

05: Men ... jeg vet ikke ... jeg prøver liksom å ikke tenke på det, fordi da greier ikke jeg å fungere, liksom, om jeg blir redd ...

Jeg: Mm.

05: ... og sånt, så jeg prøver å ikke tenke på det, jeg blokkerer det litt ut.

Jeg: Det er veldig forståelig.

05: M, og det kan hende at det er flere som gjør det, siden de er redde.

Jeg: Det er det jeg tenker at det, siden dere har så mye kunnskap, dere vet så mye og dere vet hva som skjer i verden, så må dere på en måte samtidig finne ut hva dere skal gjøre med det, da ...

05: Mm.

Jeg: ... og man kan jo ikke gå og tenke på skumle ting hele tiden ...

05: Ja.

Jeg: ... så det er helt naturlig å, ja, holde det litt på avstand, da.

05: Ja.

Jeg: Mm. Og så er det jo ... ee ... en del som engasjerer seg, sammen. Det er jo én måte man kan håndtere det på. På en måte, da får man også en følelse av å bidra og gjøre noe.

05: Ja.

Jeg: Hja. Mm. Én person er jo Greta Thunberg. Kjenner du til henne?

05: Ja, jeg har jo hørt om henne.

Jeg: Mm.

05: E, jeg vet ikke sånn ekstremt mye om henne. Vi har lært litt om henne på skolen, og sånt, da det var veldig mye ...

Jeg: Mm, klimastreik og ...

05: ... ja, spesielt før covid og sånt.

Jeg: Da var det klimastreik hver fredag, altså, ikke sånn at alle var med på det hver fredag, men det var forskjellige markeringer, da, rundt i verden ...

05: Ja.

Jeg: ... hver fredag. Men da var dere litt for unge, kanskje, til å være med på det.

05: Ja. Jeg tror det.

Jeg: Mm.

05: Jeg (...) streika én gang, men da gjorde de fleste i klassa det.

Jeg: Mm.

05: Så ...

Jeg: Hja. Hvis det hadde satt i gang igjen nå, tror du at dere ville vært med på det da? Eller du?

05: Ee ... Ja, jeg vet ikke, jeg føler ... Jeg ville ikke ha vært med veldig ofte, fordi jeg vil være på skolen og få med meg det jeg kan.

Jeg: Mm.

05: Men, jeg ville kanskje ha vært med en gang fordi, da, også, om ... om vi ikke har noe sted å bo, så er det jo ikke noe skole heller, så da vil jeg gå glipp av et par dager med skole, så gjør det jo ingen, spiller det ingen rolle om vi ikke har noe sted å bo ...

Jeg: Mm.

05: ... og være.

Jeg: Mm. Hm. Ja, det er ... det er interessant perspektiv. Mm. Nå har vi snakka, liksom, litt om hvordan ungdom kan få sagt ifra eller fortalt om hva dere tenker på, hva dere er engstelig for og sånt. Synes du at ... dere blir lytta til, og hørt og, ja ... Hvordan, hvordan kan vi voksne få tak i hva dere egentlig tenker på og mener? Hvordan kan vi høre på dere og hva kan vi gjøre med det? Hvordan kan dere bidra?

05: Eem ...

Jeg: Mange spørsmål på én gang (liten latter).

05: Lurt å spørre, egentlig. Spørre hva de mener ... og sånt, og så går det alltid an om man drar på skoler og sånt å spørre klasser der.

Jeg: Mm.

05: Og sånn, så er det alltid noen som har lyst til å bidra. Vet jeg. Det er alltid noen som vil si ifra, og har noe innspill å gi.

Jeg: Mm. Føler du at dere får kommet med innspill på skolen? Da tenker jeg ikke bare på sånn med klima og bærekraft og sånn, men sånn generelt, at dere har noe å si for deres egen hverdag på skolen?

05: Ja, vi har jo litt det. Vi får, vi får sagt ganske mye, egentlig.

Jeg: Mm.

05: Synes jeg.

Jeg: Fører det til noen endring, også, det som dere sier?

05: Eem, det har, om det er noe som, ee, som vi vil ta opp så kan det jo føre til endring ...

Jeg: Mm.

05: ... synes jeg, men så er det ganske bra på skolen uansett, så da trenger vi det ikke så mye.

Jeg: Kjempebra. Mm. Hva med disse temaene som vi snakker om nå, klimaendringer og, ja, naturødeleggelser og kanskje – temaet bærekraft, er det noe som dere snakker om i fagene på skolen, i undervisningen?

05: Vi har ikke snakket om, veldig mye om det, ee, de siste par årene, liksom sånn etter covid.

Jeg: Nei.

05: Men før covid så husker jeg at det ble snakket om ganske mye.

Jeg: Mm. Hvilke fag foregikk det i, husker du det?

05: Ee, det var sånn naturfag og sånt, for det meste.

Jeg: Mm.

05: Og så kanskje litt samfunnsfag, også.

Jeg: Mm. Emm, kan du huske hvordan det foregikk, om det var, på en måte, at dere lærte om, ja, hva som skjer i verden eller i naturen eller med klimaet, eller hadde noe slags gruppearbeid? Snakket dere om hvordan problemene kan løses? Husker du hvordan det var?

05: Jeg husker vi så veldig mange filmer om det, da, liksom, film om hu Greta Thunberg og hvorfor hun gjorde det, det hun gjorde og sånt.

Jeg: Mm.

05: Så vi så mange filmer og sånt om det.

Jeg: Ja.

05: Og så snakka vi jo litt etter filmen og sånt, fikk diskutert.

Jeg: Mm. Mm. Hmmm ... så det er ikke et sånt tema som liksom, eller, sånne temaer, som følger dere gjennom alle fag, eller, gjennom undervisningen, gjennom hele året?

05: Det kan jo komme opp i mange fag, men som regel så kommer det ikke opp med liksom meningen i alle fag, da.

Jeg: Nei. Mm. Emmm, er dere noe særlig ute på skolen, i undervisningen?

05: Ee, vi kunne ha vært mere ute, tenker jeg ...

Jeg: Mm.

05: ... men vi er ganske mye ute, egentlig.

Jeg: Mm.

05: Vi, vi går på tur, sånn, mye, ee, mot slutten av, liksom, mot ferier, når vi skal ha ferier og sånt, før det er slutten av skoleåret og starten av skoleåret, så går vi ganske mye på tur, og sånt.

Jeg: Ja. Er det turer i nærheten av skolen, eller er det, sånn, fjellturer og ...

05: Ee, det er som regel ganske i nærheten, det er sånn, det er litt, sånn for eksempel på Balbergkampen og sånt.

Jeg: Mm.

05: Ganske i nærheten, liksom nok til at vi kan gå fra skolen.

Jeg: Mm. Er det sånne turdager da, eller er det knytta til undervisningen? At dere skal lære noe mens dere er ute.

05: Det er som regel turdager, men det er jo som regel noe som vi kan lære, vi får kanskje sånn oppgaver, noe som vi kan lære når vi er ute også, ha noe i bakhodet, men for det meste så er det tur.

Jeg: Mm. Mm. Hvordan tenker du ... hvordan kunne mer av undervisningen ha foregått ute, hvis du har noen tanker om det?

05: Eee, det vet jeg ikke helt. Altså, i naturfag og sånt så hadde det jo gått an å gå mere ut og se på liksom de tingene som er ute, se etter dyr eller insekter eller se på planter og sånt ...

Jeg: Mm.

05: ... hva enn vi lærer om.

Jeg: Mm. Se på det dere faktisk lærer om.

05: Mm.

Jeg: Ja. Og det er det ikke så mye av, nå?

05: Ja.

Jeg: Hja. Mm. Og så vil jeg gjerne snakke litt om ditt ... nærrområde, liksom, hva slags forhold du har til uteområder og det å være ute her på Lillehammer, eller rundt der du bor. Er det noen steder du er glad i å gå til eller være ... altså, du driver jo med orientering, da, så du er jo godt kjent.

05: Ja, ee ... Jeg har jo skog over huset mitt. Så jeg synes det er veldig fint å gå tur i skogen og sånt. Og så liker jeg å være oppe ved [REDACTED]. Der oppe er det veldig fint å løpe, spesielt om man løper fra hoppbakken og så framover mot [REDACTED], så er det sånne [REDACTED]. Det er fint å løpe der. Så er det masse stier også.

Jeg: Mm

05: Fint å gå på tur. Og så er det veldig fint borte, eee, borte ved [REDACTED], i skogen der borte, der hvor det er sånn [REDACTED].

Jeg: Ja!

05: Det er det, det er veldig fint i den skogen, synes jeg, da. Veldig åpent. Fint å løpe orientering der, i hvert fall.

Jeg: Mm.

05: Det er ikke veldig stor skog, men det er litt ...

Jeg: Nei, men sånne små skoger i nærheten av boligområder tror jeg kan være ganske viktige.

05: Mm.

Jeg: Mm. Spesielt for barn.

05: Ja.

Jeg: Er du glad i skogen?

05: Ja, jeg er jo det.

Jeg: Hvorfor det, tror du – hvorfor akkurat skogen?

05: Ee, jeg tror, jeg har vært mye i skogen. Det er fint å gå på tur, jeg har ganske gode minner der, og så har jeg vært der, jeg har gått mye på tur liksom i barndommen min og sånt, og så på skolen, når jeg gikk på barneskolen så var det veldig mye, mye, på [REDACTED] skole så var det før skog, ganske mye skog, nå har de kuttet den ned, noe som er litt sånn synd.

Jeg: Ja, den skogen rett ved fotballbana der?

05: Ja, og så ...

Jeg: Og så litt sånn lenger opp der hvor det har kommet gangsti, gangvei ... kanskje?

05: Ja, mere sånn, nei, det var mere sånn trær, egentlig.

Jeg: Ja.

05: Men inne på skolegården så var det masse trær, og da var det veldig fint å leke der inne.

Jeg: Mm, er de trærne borte nå?

05: Nå er de trærne hogget ned, men det var for det meste fordi de var alle døde fordi barn hadde klatret og lekt oppi de.

Jeg: De begynte kanskje å bli farlige og kunne falle ...

05: Ja, de kunne velte, og sånn. Så jeg tipper det er derfor de hogde dem.

Jeg: Mm.

05: Men det var veldig fint før, da.

Jeg: Mm. Så du har hatt et forhold til skog og trær fra du var barn.

05: Mm.

Jeg: Mm. Familien din også ... er dere på tur ...

05: Ja.

Jeg: ... mye?

05: Vi går, vi er ikke veldig mye på tur, vi var mer på tur før, em, vi går jo på tur når vi har tid, spesielt i sommerferien og sånt.

Jeg: Mm. Hvor hen da, skogen, fjellet ...?

05: Skogen, vi går mye i skogen, men så går det også an å gå opp på fjellet og sånt, og så langs Mjøsa.

Jeg: Mm, m. Så fint, så har jeg fått noen historier om ... dine egne erfaringer ... ute. Emm, jeg lurer på litt flere ting, altså.

05: Ja.

Jeg: Ja, altså, det er et spørsmål som kan være litt vanskelig å svare på, men du kan jo se hva du tenker når jeg spør om det. Om du har hatt en følelse av å være i ett med naturen? Nær naturen, når du har vært ute?

05: E, jeg vet ikke ...

Jeg: Nei, det er et vanskelig spørsmål.

05: Ee, jeg har, liksom ... jeg har hatt minner hvor jeg føler meg veldig glad, liksom, men jeg føler meg jo ikke, jeg føler meg ikke så veldig en del av naturen, på en måte. Men jeg føler at det har vært, liksom, minner hvor jeg kan føle at jeg er i en fin balanse med naturen, da.

Jeg: Mm. Hja. Kanskje det er akkurat det jeg mener med spørsmålet, faktisk.

05: Mm.

Jeg: Mm, så fint. Eeem ... Ja, altså, jeg spurte i begynnelsen hva du tenker på når du hører ordet natur. Så lurer jeg på hva du tenker på når du hører ordet klimaendringer.

05: Ee, da kommer det opp mange, sånn, ting, det kommer opp prosesser og søppel og mat ... hva heter det, waste.

Jeg: Mm.

05: E, sånt. Og så, mye problemer, egentlig, ganske mye negativt. Og så, når jeg tenkte klimaendringer før, så tenkte jeg alltid at det kommer til å bli veldig varmt.

Jeg: Mm.

05: Men, det er jo ikke nødvendigvis det.

Jeg: Nei.

05: Det kan jo bli kaldere, det er jo bare klimaendringer.

Jeg: Ja.

05: Det kan bli kaldere andre steder enn det det er. Og så er det dårlig for dyrene og sånt, som ikke greier å, ee, venne seg til, ee, noen klima, noen typer klimaer.

Jeg: Mm.

05: Og sånt.

Jeg: Mm.

05: Så, det er for det meste dårlige ting, så, hvor mye vi må endre for at det skal bli bedre, da.

Jeg: Mm. Hvem er det som har ansvar for å endre på det?

05: Alle sammen. Alle har det.

Jeg: Hvert eneste menneske?

05: Ja.

Jeg: Hva med de som styrer, hva med lederne, hva med regjeringene?

05: De har ansvar for å passe på at alle sammen vet at de har et ansvar.

Jeg: M.

05: Men de har jo ikke noe mere ansvar enn alle andre, alle har like mye ansvar for at vi skal gjøre en forskjell.

Jeg: Mm. De har jo mer makt, da?

05: Mm.

Jeg: Til å gjøre endringer.

05: Ja, og derfor kan det hende at det er viktigere at de viser at vi må gjøre dette.

Jeg: Mm. Hja, at de er et godt eksempel?

05: Mm.

Jeg: Tror du de kommer til å ... ta ansvar, ta det ansvaret?

05: Ee, det vet jeg ikke. Det kan jo godt hende.

Jeg: Mm.

05: Og det kan godt hende at de ikke gjør det (liten latter).

Jeg: Mm. Hva må skje for at de gjør det, tror du?

05: Ee, kanskje de kan, om de går og ser det selv ...

Jeg: Mm.

05: ... ser ...

Jeg: ... konsekvensene av ...

05: ... ser konsekvensene av ...

Jeg: ... klimaendringene?

05: ... kanskje må gå og se, ta en båt ut i havet og se på all søpla, og sånt ...

Jeg: Mm.

05: ... gå til en strand, egentlig ... men så kanskje, om det, jeg håper at det ikke blir til det, men kanskje når man starter å se ekte konsekvenser, så kan det hende at de tar seg sammen, da også.

Jeg: Mm. De våkner – pling! (Liten latter)

05: Mm.

Jeg: Mange gjør mye, men mange kan gjøre mer, tenker jeg.

05: Mm.

Jeg: Vi skal snakke litt om framtida. Vi har snakka litt om det i stad. Hvilke ønsker har du for framtida? Det trenger ikke å være det relatert til de temaene vi snakker om nå, altså. Kan være det.

05: Ee, jeg håper at de fleste kan ha det bra.

Jeg: Mm.

05: Jeg håper, jeg håper jo at det ikke er så mye krig og sånt, og så håper jeg at (...) at det er ikke konsekvenser fra de miljøendringene og sånt.

Jeg: Mm.

05: Ee, og så, jeg vet ikke, jeg håper at kanskje det er mindre diskriminering og sånt og at alle føler de er velkomne til å være der de er.

Jeg: Mm. Fine ønsker – det er en god verden. Hvordan ser verden ut i 2050?

05: E, for å være realistisk, så tenker jeg at det mest sannsynlig så, det er sikkert flere som prøver å jobbe med sånn miljøendringer og sånn, men jeg tror ikke at det har vært nok, og kanskje at vi ser noen av konsekvensene da, og så tror jeg ... ee, jeg tror kanskje at ... ee, kanskje noen konflikter og sånt har blitt bedre, og så kan det hende at det har oppstått noen konflikter og sånt.

Jeg: Mm.

05: Jeg tror for det meste så kommer det til å være det samme.

Jeg: Mm. Hm. Det samme, men fortsatt håp om bedring?

05: Ja, det er jo et håp om bedring, jeg håper jo at det er bedre, men når jeg tenker på hvordan det faktisk er og hvordan det mest sannsynlig kommer til å endre seg, så tror jeg ikke at det kommer til å endre seg veldig mye.

Jeg: Mm. Hm. Vi får gjøre vårt beste, alle.

05: Mm.

Jeg: Et siste spørsmål som en del av intervjuet: Emm, det ligner litt på det første spørsmålet, eller et av de første. Men nå har vi snakka litt om natur og hva du tenker om natur, så derfor vil jeg spørre: Hva er natur?

05: Ee ... natur er planter, miljøet, det er ... det som ikke er ... hva heter det ... en organisme, er det feil?

Jeg: Ee, det som **er** levende organismer eller det som **ikke** er?

05: Det som ikke er ... det som ikke er dyr eller menneske, da, tenker jeg, eller bakterier og sånt.

Jeg: Ja, skjønner, mm.

05: Men, vann og vind og planter og trær.

Jeg: Mm.

05: Og gress og sånt.

Jeg: Mm.

05: Stein.

Jeg: Hm. Det er vel egentlig det meste, da (liten latter). Bortsett fra dyrene. Som på en måte hører til, men ...

05: Jeg føler at de lever sammen med det, men kanskje ikke en del av naturen.

Jeg: Hm, mm. Fint! Interessant. Er det noe jeg burde spurt deg om som jeg ikke har spurt deg om, er det noe du har tenkt på som du ikke har fått spørsmål om som du gjerne ville sagt?

05: Nei, jeg tror ikke det.

Jeg: Nei. Bra. Da sier jeg tusen takk for veldig interessante svar. Og så vil jeg bare spørre til slutt ... nå sa du litt i stad om at du likte fotoprojektet.

05: Ja.

Jeg: Ja. Hvordan var det å være med på denne samtalen?

05: Det gikk veldig fint, det.

Jeg: Ja.

05: Det var interessant.

Jeg: Ja, bra. Fikk du kanskje spørsmål om ting som du ikke tenker på sånn hele tida? (Liten latter) Måtte tenke litt?

05: Ja, jeg fikk jo det. Jeg måtte reflektere litt.

Jeg: Mm. Bra. Da skal jeg skru av opptakene her. Vi rakk ikke å snakke om bildene, men du sa jo ganske mye om dem i stad, så jeg tror det er fint sånn.

05: Ja.

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

860072

Vurderingstype

Standard

Dato

11.09.2023

Tittel

Fortellinger om natur i antropocen. En økvisuell undersøkelse av frigjørende, mer-enn-menneskelig tilsynekomst i pedagogikk for det 3. årtusen.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig

Eirin Anita Annamo

Student

Ida-Sofie Solberg Stryken

Prosjektperiode

01.10.2022 - 15.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

ENDRINGER REGISTRERT

Vi har nå registrert 15.09.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre må prosjektdeltakerne informeres om forlengelsen.

Øvrige endringer har ikke betydning for vår vurdering av prosjektets behandling av personopplysninger.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson: Henriette S. Munthe-Kaas

Lykke til videre med prosjektet!